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 111

Видавничий дім
«Гельветика»
2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:
Пермінова Людмила Аркадіївна *– 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;*
Гнєдкова 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;*
Ковшар 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;*
Нагрибельна 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;*
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 ІІ, 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 А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 – 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 29.09.2025 № 2)

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

Мамиченко С. А. СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ. **7**

Терлецька Л. М. ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ): МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ **15**

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Владимирова А. Л. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ **20**

Гриньова М. В., Дудник Є. І. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГРИ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ЛІЦЕЇВ **25**

Пікус Д. Л. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ІНСТРУКТОРІВ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ **32**

Саган О. В., Блах В. С.. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЦИФРОВИЙ КОЛЕГА: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ В ОСВІТІ **39**

СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Гатеж Н. В. АДАПТАЦІЯ ТА РОЗВИТОК ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА УМОВ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ **47**

Горожанкіна О. Ю. АВТОРСЬКА ПІСНЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО: РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ДИСЦИПЛІНИ ТА КОНКУРСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ **53**

Yevtushenko N.V. UPDATING TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: STRATEGIES AND REGULATION **61**

Мандич Т. М. ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ М. ХЕРСОНА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ **69**

Омельчук С. А. *ОРГАНІЗАЦІЯ* ЧИ *ПРОВАДЖЕННЯ* ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ЯК ПРАВИЛЬНО НОМІНУВАТИ ОДНУ З КЛЮЧОВИХ ТРУДОВИХ ФУНКЦІЙ УЧИТЕЛЯ? **76**

Прядко О. М. ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ **84**

Пушкарьова Я. М. СТАТИСТИЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ **89**

Таточенко В. І., Гаран І. О. ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДОЛАТИ МАТЕМАТИЧНУ ТРИВОЖНІСТЬ І НАВЧАЛЬНІ БАР'ЄРИ.....**95**

Шалашна Н. М., Воронова Н. С. КУРС ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....**111**

СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Мартинець А. М., Девдюк І. В., Спатар І. М. НАСТІЛЬНІ ІГРИ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ.....**117**

Самойленко А. В. ЦИФРОВІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ: МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....**124**

Шупенюк В. І., Тарас Т. М., Матківський М. П. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ НА ПРИКЛАДІ АНТРАХІНОНОВОГО КЛАСУ СПОЛУК.....**130**

CONTENTS

SECTION 1. METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Mamychenko S. A. SOCIAL-HISTORICAL CONTEXT OF THE FORMATION OF THE CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL SYSTEM OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION PEDAGOGY IN THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURY..... **7**

Terletska L. M. FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS (SECOND HALF OF THE TWENTIETH – BEGINNING OF THE TWENTY-FIRST CENTURY): METHODOLOGICAL ASPECT..... **15**

SECTION 2. THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Vladimirova A. L. WAYS OF OPTIMIZING CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION..... **20**

Grynyova M. V., Dudnyk Ye. I. STAGES OF FORMATION OF SKILLS OF PLAYING PERCUSSION INSTRUMENTS OF STUDENTS OF ART LYCEUMS..... **25**

Pikus D. L. STRUCTURE OF READINESS OF INSTRUCTORS OF TRAINING CENTRES OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE FOR PROFESSIONAL INTERACTION..... **32**

Sagan O. V., Blakh V. S. ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DIGITAL COLLEAGUE: OPPORTUNITIES, CHALLENGES, AND PROSPECTS IN EDUCATION..... **39**

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Hatezh N. V. ADAPTATION AND DEVELOPMENT OF DECORATIVE ART IN THE EDUCATIONAL PROCESS: STRATEGIES FOR THE PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS UNDER CONDITIONS OF A FULL -SCALE WAR..... **47**

Gorozhankina O. Yu. AUTHOR'S SONG IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL THROUGH THE PRISM OF STUDYING THE DISCIPLINE AND COMPETITIVE ACTIVITIES..... **53**

Yevtushenko N.V. UPDATING TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: STRATEGIES AND REGULATION..... **61**

Mandych T. M. PHD TRAINING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN KHERSON UNDER MARTIAL LAW..... **69**

Omelchuk S. A. *ORGANIZING* OR *CONDUCTING* THE EDUCATIONAL PROCESS: HOW TO CORRECTLY NOMINATE ONE OF THE TEACHER'S KEY LABOR FUNCTIONS?..... **76**

Priadko O. M. FORMATION OF VOCAL-PERFORMING CONFIDENCE IN FUTURE MUSICIAN TEACHERS..... **84**

Pushkarova Ya. M. STATISTICAL LITERACY AS A COMPONENT OF RESEARCH COMPETENCE IN THE EDUCATION OF MASTER'S STUDENTS IN PHARMACY.....**89**

Tatochenko V. I., Haran I. O. FORMATION OF A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS AIMED AT DEVELOPING STUDENTS' ABILITY TO OVERCOME MATH ANXIETY AND LEARNING BARRIERS.....**95**

Shalashna N. M., Voronova N. S. WORLD HISTORY COURSE AS A TOOL FOR FORMING HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN FUTURE HISTORY TEACHERS: METHODOLOGICAL ASPECT.....**111**

SECTION 4. MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Martynec A. M., Devdiuk I. V., Spatar I. M. BOARD GAMES IN WORLD LITERATURE AND THEIR USE IN LESSONS IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS.....**117**

Samoilenko A. V. DIGITALIZATION OF UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING AT SCHOOL: OPPORTUNITIES FOR MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....**124**

Shupeniuk V. I., Taras T. M., Matkivskyi M. P.

FEATURES OF STUDYING ORGANIC CHEMISTRY USING THE EXAMPLE OF THE ANTHRAQUINONE CLASS OF COMPOUNDS.....**130**

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 316.4-043.2:[81’373.237-043.83:378(477)»19/20»]
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-1

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.

Мамиченко Сергій Анатолійович
доктор філософії, доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
luguniv.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4088-4659

Мета статті – проаналізувати соціально-історичні чинники, що вплинули на формування понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки вищої школи кінця XX – початку XXI століття. **Методи.** У дослідженні застосовано історико-педагогічний, системний підходи та метод контент-аналіз до вивчення наукових публікацій за темою дослідження, термінологічних джерел, нормативних актів, освітніх стратегій і законодавства України. Міждисциплінарний підхід та ретроспективний аналіз надали змогу окреслити провідні соціально-історичні чинники, які вплинули на трансформацію понятійно-термінологічної системи української педагогіки вищої школи у період з кінця XX до початку XXI століття. **Результати.** У статті підкреслюється, що еволюція термінологічного апарату вищої педагогічної освіти є не лише наслідком внутрішньонаукового розвитку, але й відображенням загальносуспільних трансформацій, таких як здобуття незалежності, євроінтеграційні процеси, цифровізація освіти, зміна парадигми управління та демократизація освітнього простору. Надається стисла характеристика радянського періоду та пострадянського періоду формування понятійно-термінологічної системи української педагогіки вищої школи у період з кінця XX до початку XXI століття. Аналізується вплив зовнішніх чинників (Болонський процес, стандарти ISO, війна в Україні), а також внутрішніх чинників (зміни освітніх й управлінських стратегій і тенденцій, нормативно-правової бази України) на формування нових понять і категорій. **Висновки.** Визначено ключові етапи змін термінологічної системи, простежено її трансформацію від радянських уніфікованих моделей до сучасного плюралістичного, європейсько-орієнтованого освітнього середовища. Показано, як термінологія стає не лише інструментом пізнання, а й маркером ідентичності та індикатором змін у національній системі освіти.

Ключові слова: *поняття, термінологічна система, педагогіка вищої школи, Болонський процес, якість вищої освіти, цифровізація, українізація, соціально-історичні трансформації.*

SOCIAL-HISTORICAL CONTEXT OF THE FORMATION OF THE CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL SYSTEM OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION PEDAGOGY IN THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURY

Mamychenko Serhii Anatoliiovych,
PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy
State Institution “Luhansk Taras Shevchenko National University”
luguniv.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4088-4659

The purpose of this article is to analyze the social and historical factors that influenced the formation of the conceptual and terminological system of Ukrainian higher education pedagogy from the late 20th to the early 21st century. Methods. The study applies historical-pedagogical and systematic approaches as well as content analysis to examine academic publications, terminological sources, regulatory acts, educational strategies, and legislation of Ukraine. The interdisciplinary approach and retrospective analysis made it possible to identify the key social and historical factors that impacted the transformation of the conceptual and terminological system of Ukrainian higher education pedagogy during the specified period. Results. The article emphasizes that the evolution of the terminological apparatus of higher pedagogical education is not only a result of internal scientific development but also a reflection of broader societal transformations, such as the attainment of independence, European integration processes, the digitalization of education, paradigm shifts in governance, and democratization of the educational environment. A brief characterization is provided

of both the Soviet and post-Soviet periods in the development of Ukraine's conceptual and terminological system of higher education pedagogy from the late 20th to early 21st centuries. The influence of external factors (e.g., the Bologna Process, ISO standards, the war in Ukraine) and internal factors (e.g., changes in educational and managerial strategies, legislative and regulatory frameworks) on the formation of new concepts and categories is analyzed. Conclusions. Key stages in the evolution of the terminological system are defined. The transformation from Soviet-style unified models to a modern pluralistic, European-oriented educational environment is traced. The study demonstrates how terminology functions not only as a cognitive tool but also as a marker of identity and an indicator of change within the national education system.

Keywords: *concept, terminological system, higher education pedagogy, Bologna Process, quality of higher education, digitalization, Ukrainization, social-historical transformations.*

Вступ. Педагогіка вищої школи як наукова галузь зазнала значних змін упродовж останніх десятиліть. Формування її понятійно-термінологічної системи було обумовлено як внутрішньонауковими чинниками, так і соціально-політичними зрушеннями в українському суспільстві. Процес формування й удосконалення понятійно-категоріального апарату будь-якої науки тісно пов'язаний із розвитком самого наукового знання. Кожна наукова галузь у своєму становленні проходить шлях від емпіричного етапу до теоретичного, і цей шлях має індивідуальні особливості для кожної сфери. Ознакою переходу на якісно новий рівень розвитку науки є поява більш упорядкованої системи понять. Поняття набувають чіткого змісту і стають складовими сформованої теоретичної структури. Водночас, навіть на теоретичному етапі розвитку науки елемент емпірії не зникає повністю, а тому поняття відіграють важливу роль у впорядкуванні мислення. Із виходом на рівень теоретичного осмислення в кожній науковій сфері відбувається становлення власної системи категорій.

Відмінності у тлумаченні науковцями рівня узагальненості та фундаментальності певних педагогічних понять можна пояснити як високою динамікою розвитку педагогічної науки, так і зростаючим значенням процесу впорядкування її категоріального апарату, необхідністю систематизації термінологічної бази педагогіки вищої школи в умовах інтеграції до Європейського простору вищої освіти, цифровізації та реформування національної освітньої політики.

Методологія та методи. У дослідженні застосовано історико-педагогічний, системний підходи та метод контент-аналіз до вивчення наукових публікацій за темою дослідження, термінологічних джерел, нормативних актів, освітніх стратегій і законодавства України, а також міждисциплінарний підхід, що враховує вплив соціальних, філософських і культурних чинників на розвиток педагогічної термінології. Ретроспективний аналіз дозволив виділити основні соціально історичні чинники еволюції понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки вищої школи кінця XX – початку XXI ст.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Дослідники у сфері філософії погоджуються в тому, що поняття відображає найбільш загальні та суттєві ознаки предметів і явищ дійсності. Водночас між ними існують два підходи щодо тлумачення самого поняття: як форми мислення, у якій відображаються ці ознаки, або як думку, в якій ці ознаки узагальнені. Таким чином, з одного боку, акцентується роль поняття в процесі пізнання, з іншого – його ефективність як пізнавального засобу (Міський, 2016).

Формування поняття є складним і тривалим процесом наукового осмислення. У ньому концентруються та зберігаються актуальні досягнення науки й практичного досвіду. Початковим матеріалом для створення поняття слугують чуттєві образи реальності, що сприймаються людиною безпосередньо. Через абстрагування й узагальнення окремих сторін цих образів, останні набувають статусу самостійних змістів думки. Формування поняття передбачає виконання низки умов. Насамперед ідеться про виділення суттєвих ознак, які мають бути відділені від випадкових чи другорядних. Другою важливою умовою є здатність утримувати зміст поняття в такій формі, що дозволяє його подальше використання у процесі мислення. Завершальним етапом є словесне оформлення, яке фіксує певну сукупність ознак. Оскільки процес пізнання має діалектичний характер, зміст поняття може зазнавати змін, що тягне за собою і зміну його мовного вираження. Хоча поняття формуються мовними засобами, на початкових етапах їх виникнення вони можуть ще не мати чіткого словесного втілення.

У контексті педагогіки вищої школи понятійно-термінологічна система має свої особливості, зумовлені міждисциплінарністю самої галузі, її зв'язками з філософією, психологією, соціологією, культурологією, а також із практикою вищої освіти. Термінологічне поле педагогіки вищої школи формується не лише шляхом логічного структурування знань, але й під впливом соціально-історичних чинників, які детермінують зміни у підходах до навчання, викладання, управління й організації освітнього процесу. Протягом тривалого історичного періоду українська педагогічна наука накопичила значний обсяг емпіричних і теоретичних напрацювань, які нині потребують систематизації та узагальнення. У сучасних дослідженнях

спостерігається тенденція до впорядкування вже наявної термінологічної бази.

Науковий інтерес до проблеми понятійного апарату педагогіки відображено у дисертаціях Н. Міська, присвяченій дослідженню розвитку наукового тезауруса вітчизняної теорії управління освітою (Міська: 2016), О. Адаменко щодо вивчення тенденцій розвитку української педагогічної науки (Адаменко, 2006), Н. Васиньової щодо розвитку теорії управління (Васиньова, 2019), В. Авраменко – з проблеми розвитоку навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (Авраменко, 2003), М. Сокол – з систематизації педагогічних понять в історії розвитку педагогічної науки (Сокол, 2018), а також у статтях О. Сухомлинської (Сухомлинська, 2022), С. Кушнірук (Кушнірук: 2016) та ін., у яких підкреслюється значення термінологічної ясності для ефективного функціонування освітньої системи. Водночас існує потреба в комплексному міждисциплінарному підході до аналізу формування понять педагогіки вищої школи у контексті соціальних змін, цифровізації та глобалізації освіти.

Мета статті – проаналізувати соціально-історичні чинники, що вплинули на формування понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки вищої школи кінця XX – початку XXI століття.

Результати та дискусії. О. Адаменко зазначає, що еволюція педагогічної думки відбулася шляхом переходу від досліджень, зосереджених на ідеологічних засадах, до орієнтації на внутрішню логіку наукового поступу, яка ґрунтується на аналізі реальних соціальних процесів та загальних тенденцій у світовій педагогіці (Адаменко, 2006: 442). Дійсно, жорстка політична система радянського суспільства сприяла встановленню авторитарної парадигми управління та відірваності вітчизняної педагогіки й науки від світових наукових досягнень. Н. Міська відмічає, що до 1990-х років спостерігається саме панування понятійної системи авторитарної теорії управління, притаманної радянському періоду (Міська, 2016: 195). Вітчизняна педагогіка цього періоду теж орієнтувалася на надбання радянської педагогіки та педагогіки соціалістичних країн. Теоретичний розвиток ключових галузей педагогіки (зокрема, дидактики, теорії виховання, теорії управління закладами освіти) відбувався шляхом поступового переходу від узагальнення практичного досвіду й окремих локальних досліджень до розробки цілісних і випереджальних концептуальних моделей (Адаменко, 2006: 442). До 1990-х років наукові зусилля були спрямовані на формування уніфікованих моделей навчально-виховного процесу та управління освітою, а понятійна система педагогічних теорій у значній мірі обумовлювалася ідеологічними обмеженнями. Розвиток дидактики був пов'язаний з традиційною педагогічною парадигмою, яка має умовну назву «школа навчання», орієнтованої на знання, вміння та навички (Адаменко, 2006: 439). Панував функціональний підхід до виховання з орієнтацією на радянську парадигму виховання, для якої характерна ідеологічна спрямованість на комуністичні цінності, переконання у всесильності виховного впливу з боку вчителів, батьків, громадськості та учнівських організацій з опорою на уніфікований досвід та типові виховні підходи (Адаменко, 2006: 335).

Н. Васиньова зазначає, що до 1990-х років проблеми теорії управління вищою освітою взагалі практично перебували поза увагою науковців. Більшість публікацій було присвячено управлінню школою й діяльності вчителів і керівників шкіл (Васиньова, 2019: 236). Тобто радянський період розвитку теорії управління освітою представлений переважно науковими розробками з проблем школознавства та появою поодиноких робіт з управління ЗВО. Висновки цих досліджень надають можливість визначити, що понятійна система української педагогіки вищої школи радянського періоду ґрунтувалася на педагогічних теоріях дидактики, виховання та управління закладами освіти того періоду та були спрямовані на проблеми переважно шкільної освіти.

Розпад СРСР (1991 р.) відкрив шлях до побудови національної освітньої політики, що відкинула радянську ідеологічну термінологію на користь плюралізму наукових підходів та української мовної ідентичності. Незалежність України науковці пов'язують з формуванням в Україні власної освітньої системи. Спостерігається зміна управлінської парадигми – від обґрунтування авторитарних підходів до впровадження гуманістичних і демократичних засад в освітньо-виховні системи. Як відмічає О. Адаменко, з 1990-х років простежується зростання інтересу до створення варіативних підходів і моделей виховання й навчання; пріоритети підтримуючої функції педагогічної теорії дидактики змінилися з підтримуючих на перетворювальні та культуротворчі; починається формування нової педагогічної парадигми, орієнтованої на розвиток особистості; теорія виховання поступово переорієнтовується на гуманістичні, демократичні принципи та загальнолюдські й національні цінності; атеїстична спрямованість виховання заміняється визнанням свободи совісті як однієї із засад його здійснення; наукові дослідження гуртуються вже не на партійних настановах, а на логіці розвитку науки, яка відбиває об'єктивні соціальні процеси та тенденції розвитку світової науки; педагогічна теорія розвивається з орієнтацією на світові досягнення педагогічної науки й світові тенденції розвитку

освіти (Адаменко, 2006). Н. Міська відзначає зміни у теорії і практиці управління освітніми системами, що зумовлює появу значної кількості видових понять та розвитку понятійної системи демократичної теорії управління (Міська, 2016: 195). Н. Васиньова характеризує 90-ті рр. як етап «становлення, активного пошуку та розвитку теорії управління ВНЗ в Україні» (Васиньова, 2019: 238).

З набуттям незалежності в Україні розпочався інтенсивний процес українізації освіти: вже до початку 2000-х більшість студентів здобувала вищу освіту українською мовою, що стимулювало розвиток власної термінології. Особливої актуальності питання термінотворення набуває в умовах інтеграції України в європейський освітній простір, зокрема в межах імплементації положень Болонського процесу. Саме з початку 2000-х років педагогіка вищої школи переживає етап переосмислення і концептуалізації основних понять, що зумовлює необхідність їх систематизації. Як зазначає В. Андрущенко, документом стратегічного значення є «Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття» (2001 р.), яка визначає загальну філософію, пріоритети, принципи, основні напрями, механізми розвитку освіти, утверджує новітні інформаційні педагогічні технології та мовні стратегії освіти (Андрущенко, 2001). Наприклад, поняття «компетентність» трансформується з традиційного тлумачення як «система знань і вмінь» у багатовимірне поняття, яке включає когнітивний, діяльнісний, ціннісний і соціальний компоненти. Така зміна відбувається у відповідь на запити сучасного ринку праці, що потребує від випускника ЗВО не лише теоретичних знань, але й практичних умінь, здатності до критичного мислення, комунікації, командної роботи.

Підписання Болонської декларації України в 2005 році стало поштовхом до створення термінологічної бази для нових освітніх форматів. Упровадження двоступеневої системи бакалавр–магістр (2006/07), введення ECTS кредитної системи спричинили появу таких нових понять як «академічна мобільність», «кредит», «бакалавр», «магістр», «додаток до диплома» та трансформували термінологічний лексикон педагогіки вищої школи; обов'язкове запровадження Diploma Supplement з 1 січня 2014 року як державного документа (українською та англійською), що стало ключовим елементом термінологічного апарату євростандартизованої освіти (Muzychenko: 2024).

Забезпечення якості освіти стало одним із центральних напрямів формування єдиного Європейського простору вищої освіти. У рамках Болонського процесу кожна країна-учасниця зобов'язана впровадити ефективну систему гарантії якості. У Берлінському комюніке (2003 р.) міністри освіти підкреслили необхідність розробки спільних критеріїв і методологій якості на національному та європейському рівнях, при цьому головна відповідальність за якість покладається на самі заклади вищої освіти (Berlin Communiqué, 2003). У відповідь на цей запит ENQA (Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти) разом з EUA, EURASHE та ESIB взяла на себе завдання розробити узгоджені стандарти, процедури та керівні принципи (Standards and Guidelines for Quality Assurance, ESG), які були офіційно прийняті у 2005 р. (Standards, 2015).

В основних завданнях закладам вищої освіти на 2005–2006 рік Міністерство освіти і науки України визначило: «Створити систему управління якістю вищої освіти, яка б передбачала однакову участь і відповідальність учасників навчально-виховного процесу в реалізації стратегії поліпшення якості вищої освіти. Підвищити відповідальність викладачів за якість освітньої діяльності, а студентів – за якість вищої освіти» (Про основні завдання, 2005: 92).

Поняття «якість освіти» у педагогіці вищої школи набуває нового значення – не як сукупність освітніх послуг, а як комплексна характеристика результатів навчання, рівня викладання, інституційної автономії, академічної доброчесності та умов для самореалізації студентів і викладачів у процесі взаємодії.

Міжнародна організація зі стандартизації (ISO) є розробником серії стандартів ISO, одна з частин яких описує фундаментальні принципи системи управління якістю та містить глосарій термінів, більшість яких поступово впровадилися у вітчизняну педагогічну й управлінську теорію та практику. Стандарти ISO акумулюють ключові досягнення сучасного менеджменту, ефективно застосовуються у створенні систем управління якістю в закладах вищої освіти. На основі ISO 9000 в Україні розроблено низку державних стандартів (ДСТУ), зокрема рекомендації щодо впровадження ISO 9001:2000 у сфері освіти (ДСТУ, 2008).

Значним чинником трансформації понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки вищої школи стали реформи системи вищої освіти та впровадження такого механізму забезпечення якості освіти. Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) крім скасування акредитації закладів як таких, введення акредитації навчальних програм, роподілу магістерських програм на академічні та професійні здійснюється упорядкування термінів: «автономія закладу вищої освіти», «академічна доброчесність», «академічна мобільність», «академічна свобода», «акредитація освітньої програми», «вища освіта», «вищий військовий навчальний заклад», «заклад вищої освіти із специфічними умовами навчання», «заклад вищої освіти», «галузь знань», «Євро-

пейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС)», «засновник закладу вищої освіти», «здобувачі вищої освіти», «індивідуальна освітня траєкторія здобувача вищої освіти», «кваліфікація», «компетентність», «кредит ЄКТС», «ліцензування», «міждисциплінарна предметна область», «освітня діяльність», «мотиваційний лист», «освітня програма», «особа з особливими освітніми потребами», «професія, для якої запроваджене додаткове регулювання», «регіональне замовлення у сфері вищої освіти», «постакредитаційний моніторинг», «предметна область», «предметна спеціальність», «результати навчання», «спеціалізація», «спеціальність», «сталий фонд (ендавмент) закладу вищої освіти», «студентоцентроване навчання», тимчасово переміщений заклад вищої освіти (наукова установа)», «якість вищої освіти». Закон визначає концепцію створення незалежного колегіального органу – Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЯВО), яке є центральною інституцією, що реалізує національну політику якості, з 2019 р. акредитує програми ЗВО, здійснює екстерну оцінку та підтримує сталість культури якості в університетському середовищі.

З 2015 р. в Україні вводиться «ліцензування» як «процедура визнання спроможності юридичної особи провадити освітню діяльність відповідно до ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» (Про затвердження Ліцензійних умов, 2015). Національна система забезпечення якості вищої освіти ґрунтується на виконанні 10 критеріїв оцінювання освітніх програм згідно ESG-2015, затверджених Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (НАЯВО), та закріплена законодавчо. У новій системі важливу роль відіграють студенти, роботодавці та академічна спільнота: їх залучають до процесів оцінки та прийняття додаткових рішень, що збільшує прозорість та довіру до системи (Система забезпечення якості, 2025). Оновлення національної системи якості вищої освіти зумовило введення термінів «моніторинг», «якість освіти», «акредитація», «національний рамковий кваліфікаційний стандарт», «інституційна акредитація ЗВО», «стейкхолдер», «силабус» та ін.

В межах Євроінтеграції активно розвивається міжнародна співпраця ЗВО, що реалізується у різних напрямах. Європейський Союз активно підтримує програми академічної мобільності, які відкривають широкі можливості для студентів і викладачів з країн ЄС та інших держав здобувати освітній і професійний досвід за межами власної країни. Участь України в програмах Tempus (з 1993 р.), Erasmus Mundus (з 2004 р.) та Erasmus+ після 2014 р. сприяла появі термінів «інтернаціоналізація», «peer support», «мобільність студентів і викладачів», «міжнародна діяльність», «грантова діяльність», «проєктна діяльність», «проєктні технології навчання» та ін.

Важливим інструментом для забезпечення якісної та сучасної вищої освіти, яка відповідає європейським стандартам та сприяє інтеграції України до єдиного європейського освітнього простору є національні зустрічі Болонського форуму (BFUG). Так у 2019 р. на 3-му засіданні форуму відбулося визначення концепцій впровадження стандартів Болонського процесу, приведення Національної рамки кваліфікацій у відповідність до Європейської рамки кваліфікацій, вдосконалення процедур реалізації права на академічну мобільність, визнання акредитації освітніх програм, а також вдосконалення української освітньої політики відповідно до пріоритетів ЄС (Участь у 3-му засіданні, 2019). Це сприяло популяризації термінів «Національна рамка кваліфікацій», «стандарт вищої освіти», «загальні компетентності», «професійні компетентності», «інтегральна компетентність», «програмні результати навчання» та ін.

Сучасні процеси цифровізації вищої освіти є частиною соціально-історичного контексту як реакція на глобальні технологічні зміни, інтеграцію України до ЄС, кризові виклики пандемії COVID-19 та війни, що поставили освітню систему під серйозний тиск, забезпечивши масове впровадження дистанційного навчання, електронних ресурсів та цифрових платформ. Стратегічною основою цифровізації стала Державна політика – проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки до 2026 року, принципи навчання відповідно до європейської Digital Education Action Plan (2021–2027) (Ukraine: Digital, 2025). Процес цифровізації сприяв стабілізації та розвитку сфери освіти в складних умовах воєнного стану, забезпечив можливість функціонування тимчасово переміщених ЗВО (Sych et al., 2025). В університетах України відбувається формування цифрової культури, яка передбачає розвиток цифрової компетентності викладачів та студентів, впровадження навчання у хмарному та дистанційному форматах, а також створення відповідної інфраструктури (Mund Jan-Peter et al., 2023). Наукові дослідження підтверджують, що цифровізація освітнього процесу трансформує традиційні педагогічні підходи: з'являються нові терміни та концепти – e-learning, blended learning, LMS, digital competence, що стають складником термінологічної системи педагогіки вищої школи (Pasichnyi et al., 2024).

Серед сучасних чинників, які впливають на формування понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки вищої школи необхідно відзначити вплив суспільно-політичної реакції в контексті російсько-української війни.

Виключення Росії й Білорусі з Болонського процесу у квітні 2022 року та призупинення участі Росії в програмах Erasmus+, Euratom, Horizon 2020 та Horizon Europe – зі збереженням підтримки України, акцентувало значення понять «академічна свобода», «суверенітет», «цінності освіти» (Шкарлет, 2022).

Висновки. Понятійно-термінологічна система української педагогіки вищої школи відображає не лише теоретичні процеси в науці, а і соціальні трансформації. Радянський період характеризувався ідеологізацією термінів і централізованим уніфікованим підходом. З 1990-х років розпочався перехід до гуманістичних і демократичних засад, що позначилося на зміні змісту понять і появі нових термінів. Болонський процес, імплементація європейських стандартів якості освіти (ESG), створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЯВО) стимулювали впорядкування термінології та її адаптацію до євростандартів. Цифровізація, пандемія COVID-19 і воєнні виклики актуалізували поняття дистанційної освіти, цифрової компетентності, гнучких освітніх траєкторій. Участь у програмах Erasmus+ і Horizon Europe сприяє міжнародному обміну термінами та формуванню спільного термінологічного простору.

Від ідеологізованого радянського лексикону до стандартів Болонської системи – терміни постійно оновлювалися й адаптувалися відповідно до соціально-політичної реальності та інтеграційних процесів та поступово стали інструментом побудови національної освітньої ідентичності, самовизначення та мостом до європейських стандартів і стратегічного планування розвитку освіти.

Перспективами подальших досліджень є систематизація та конкретизація сучасного понятійно-термінологічного апарату української педагогіки вищої школи й закріплення основних його складників у стандартах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко В. І. Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець XIX – початок 1930-х рр. XX століття): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 2003. 20 с.
2. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття (1950 – 2000 рр.): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2006. 612 с.
3. Андрущенко В.П. Філософія освіти в XXI столітті. *Філософія освіти.* 1/2005. С. 5–17.
4. Васиньова Н. С. Розвиток теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття): дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.06. Старобільськ, 2019. 294 с.
5. ДСТУ-П IWA 2:2009 Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти (IWA 2:2007, IDT). К.: Держспоживстандарт України, 2008. 70 с.
6. Міська Н. В. Розвиток наукового тезауруса вітчизняної теорії управління освітою (остання чверть XX – початок XXI століття): дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.06. Старобільськ, 2016. 321 с.
7. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 року. ULR: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text. (дата звернення 27.07.2025).
8. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: Постанова КМУ від 30 грудня 2015 р. № 1187 ULR: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text. (дата звернення 27.07.2025).
9. Про основні завдання вищим учбовим закладам на 2005/2006 навчальний рік № 4.1-20/2366 від 04.07.05. *Інформ. зб. М-ва освіти і науки України*. 2005. № 25 – 27. С. 89 – 96.
10. Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти: Постанова КМУ від 15 квітня 2015 р. № 244. ULR: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-%D0%BF#Text. (дата звернення 27.07.2025).
11. Система забезпечення якості. ENIC UKRAINE. *National Information Centre of Academic Mobility.* 2025. ULR: https://enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/higher-education/accreditation-and-licensing (дата звернення 27.07.2025).
12. Сич Т.В. Міжнародні стандарти серії ISO 9000:2000 (структура, основні принципи). *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».* Дод. 3, том I (8). 2008. С. 434–438.
13. Сокол М. О. Система педагогічних понять в історії розвитку педагогічної науки (XIX-XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2018. 40 с.
14. Сухомлинська О. В. Понятійно-термінологічна система педагогічної науки як предмет наукових досліджень. *Соціальна робота та соціальна освіта*, № 1(8). 2022. https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(8).2022.262601
15. Кушнірук С. Алгоритм формування категорійно-понятєвого апарату вітчизняної педагогіки. *Молодь і ринок.* 2018. №6 (161). С. 107–113.
16. Участь у 3-му засіданні Групи з подальших дій у сфері Болонського процесу в Україні (Київ, 27 березня 2019 р.) ДНУ «Інститут освітньої аналітики»: офіційний сайт. URL: https://iea.gov.ua/en/participation-in-the-3rd-meeting-of-the-bologna-follow-up-group-in-ukraine-kyiv-march-27-2019/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 25.07.2025)
17. Шкарлет С. Росію та Білорусь виключено з Болонського процесу. *Урядовий портал: Офіційний вебсайт.* 2022. URL: https://www.kmu.gov.ua/en/news/sergij-shkarlet-rosiyu-ta-bilorus-viklyucheno-z-bolonskogo-procesu?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 25.07.2025)
18. Berlin Communiqué. Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. ULR: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf (дата звернення: 16.07.2025).

19. Mund Jan-Peter, Wallor E., Khrutba V., Chugai. A., Patseva I., Zakharova Y. Formation of a digitalization culture in higher education institutions of Ukraine. Analysis of the current state. *CEUR.* Vol.1. 2023. ULR: https://ceur-ws.org/Vol-3966/W1Paper1.pdf (дата звернення: 27.07.2025).

20. Muzychenko G. V. Ukraine's integration into the european education environment: challenges and development perspectives. *Eurasian commonwealth: Ukraine as a crossroads of Europe and Asia.* 2024. p. 159-177. DOI:10.30525/978-9934-26-496-2-11 (дата звернення 25.07.2025)

21. Pasichnyi, R., Serhieiev, V., Shevchenko, S., Petrukha, N., & Hryvnak, B. Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*, 2024. 17(se4), 232–245. https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245. (дата звернення 25.07.2025)

22. Prykhodko, A., Hrytsenko, L., Pokhylko, S., Zhelizniak, R., Hryhorash, O., & Rudevska, V. The impact of digital transformation on higher education in the context of the socio-economic crisis in Ukraine. *Financial and credit activity: Problems of theory and practice,* 2025. 2(61), 529-543. https://doi.org/10.55643/fcaptp.2.61.2025.4769 (дата звернення 25.07.2025)

23. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). 2015. 32 c. ULR: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (дата звернення 25.07.2025)

24. Sych T., Panchenko L., Saienko O., Ptakhina O., Ivanov Y. The impact of the forced displacement of universities as a result of the occupation of certain territories of Ukraine to the effectiveness of their activities: the analysis based on the data from the "Top 200 Ukraine" universities ranking. *Problems and Perspectives in Management*. Vol. 23. 2025, №2 (spec. issue), pp. 176-197 http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.12 (дата звернення 25.07.2025)

25. Ukraine: Digital transformation of education as a strategic path to resilience and innovation: *An official website of the European Union.* 28 March 2025. ULR: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/ukraine-digital-transformation-education-strategic-path-resilience-and-innovation?utm_source=chatgpt.com. (дата звернення 25.07.2025)

REFERENCES

1. Avramenko V. I. (2003). Rozvytok navchalnoi terminolohichnoi leksyky u protsesi rozbudovy ukrainskoi systemy osvity (kinets XIX – pochatok 1930-kh rr. XX stolittia) [Development of Educational Terminological Vocabulary in the Process of Building the Ukrainian Education System (Late 19th – Early 1930s of the 20th Century)]: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01. K. 20 s. [in Ukrainian].

2. Adamenko O. V. (2006). Rozvytok pedahohichnoi nauky v Ukraini v druhii polovyni 20 stolittia (1950–2000 rr.) [Development of Pedagogical Science in Ukraine in the Second Half of the 20th Century (1950–2000)]: dys. … d-ra ped. nauk: 13.00.01. Luhansk. 612 s. [in Ukrainian].

3. Andrushchenko V.P. Filosofiia osvity v 21 stolitti [Philosophy of Education in the 21st Century]. *Filosofiia osvity.* 1/2005. S. 5–17. [in Ukrainian].

4. Vasynova N. S. (2019). Rozvytok teorii upravlinnia vyshchymy navchalnymy zakladamy v Ukraini (ostannia chvert 20 – pochatok 21 stolittia) [Development of the Theory of Management of Higher Education Institutions in Ukraine (Last Quarter of the 20th – Early 21st Century)]: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk za spetsialnistiu 13.00.06. Starobilsk. 294 s. [in Ukrainian].

5. DSTU-P IWA 2:2009 (2008). Systemy upravlinnia yakistiu. Nastanovy shchodo zastosuvannia ISO 9001:2000 u sferi osvity [Quality Management Systems. Guidelines for the Application of ISO 9001:2000 in the Field of Education] (IWA 2:2007, IDT). K.: Derzhspozhyvstandart Ukrainy. 70 s. [in Ukrainian].

6. Misko N. V. (2016). Rozvytok naukovoho tezaurusa vitchyznianoi teorii upravlinnia osvitoiu (ostannia chvert XX – pochatok XXI stolittia) [Development of the Scientific Thesaurus of the National Theory of Education Management (Last Quarter of the 20th – Early 21st Century)]: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.06. Starobilsk. 321 s. [in Ukrainian].

7. Pro vyshchu osvitu (2014) [On Higher Education]: Zakon Ukrainy № 1556-VII vid 1 lypnia 2014 roku.ULR: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text. [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennia Litsenziinykh umov provadzhennia osvitnoi diialnosti (2015) [On the Approval of the Licensing Conditions for Educational Activity]: Postanova KMU vid 30 hrudnia 2015 r. № 1187. ULR: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text. [in Ukrainian].

9. Pro osnovni zavdannia vyshchym uchbovym zakladam na 2005/2006 navchalnyi rik (2005) [On the Main Tasks for Higher Educational Institutions for the 2005/2006 Academic Year] № 4.1-20/2366 vid 04.07.05. *Inform. zb. M-va osvity i nauky Ukrainy*. № 25 – 27. S. 89–96. [in Ukrainian].

10. Pro utvorennia Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity (2015) [On the Establishment of the National Agency for Higher Education Quality Assurance]: Postanova KMU vid 15 kvitnia 2015 r. № 244. [in Ukrainian].

11. Systema zabezpechennia yakosti (2025). [Quality assurance system ENIC UKRAINE]: *National Information Centre of Academic Mobility*. https://enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/higher-education/accreditation-and-licensing [in Ukrainian].

12. Sych T.V. (2008). Mizhnarodni standarty serii ISO 9000:2000 (struktura, osnovni pryntsypy) [International Standards of the ISO 9000:2000 Series (Structure, Core Principles)]. *Vyshcha osvita Ukrainy. Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru».* Dod. 3, tom I (8). 2008. S. 434–438. [in Ukrainian].

13. Sokol M. O. (2018). Systema pedahohichnykh poniat v istorii rozvytku pedahohichnoi nauky (19-20 st.) [The System of Pedagogical Concepts in the History of Pedagogical Science Development (19th–20th Centuries)]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk: 13.00.01. Drohobych. 40 s. [in Ukrainian].

14. Sukhomlynska O. V. (2022). Poniatiino-terminolohichna systema pedahohichnoi nauky yak predmet naukovykh doslidzhen [The Conceptual and Terminological System of Pedagogical Science as a Subject

of Scientific Research]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, № 1(8). https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(8).2022.262601 [in Ukrainian].

15. Kushniruk S. (2018). Alhorytm formuvannia katehoriino poniattievoho aparatu vitchyznianoi pedahohiky [Algorithm for the Formation of the Categorical and Conceptual Framework of National Pedagogy]. Molod i rynok. №6 (161). S. 107–113. [in Ukrainian].

16. Uchast u 3-mu zasidanni Hrupy z podalshykh dii u sferi Bolonskoho protsesu v Ukraini (2019) [Participation in the 3rd Meeting of the Follow-up Group on the Bologna Process in Ukraine]. *DNU «Instytut osvitnoi analityky»: ofitsiinyi sait.* URL: https://iea.gov.ua/en/participation-in-the-3rd-meeting-of-the-bologna-follow-up-group-in-ukraine-kyiv-march-27-2019/?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

17. Shkarlet S. (2022). Rosiiu ta Bilorus vykliucheno z Bolonskoho protsesu [Russia and Belarus have been excluded from the Bologna Process]. Uriadovyi portal: Ofitsiinyi vebsait. URL: https://www.kmu.gov.ua/en/news/sergij-shkarlet-rosiyu-ta-bilorus-viklyucheno-z-bolonskogo-procesu?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

18. Berlin Communiqué. Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. (2003). ULR: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf [in English].

19. Mund Jan-Peter, Wallor E., Khrutba V., Chugai. A., Patseva I., Zakharova Y. (2023). Formation of a digitalization culture in higher education institutions of Ukraine. Analysis of the current state. *CEUR.* Vol.1. ULR: https://ceur-ws.org/Vol-3966/W1Paper1.pdf [in English].

20. Muzychenko G. V. (2023). Ukraine's integration into the european education environment: challenges and development perspectives. Eurasian commonwealth: Ukraine as a crossroads of Europe and Asia. pp.159-177. DOI: 10.30525/978-9934-26-496-2-11 [in English].

21. Pasichnyi, R., Serhieiev, V., Shevchenko, S., Petrukha, N., & Hryvnak, B. (2024). Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*, 17(se4), 232–245. https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245. [in English].

22. Prykhodko, A., Hrytsenko, L., Pokhylko, S., Zhelizniak, R., Hryhorash, O., & Rudevska, V. (2025). The impact of digital transformation on higher education in the context of the socio-economic crisis in Ukraine. *Financial and credit activity: Problems of theory and practice,* 2(61), 529–543. https://doi.org/10.55643/fcaptp.2.61.2025.4769 [in English].

23. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). 32 c. ULR: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [in English].

24. Sych T., Panchenko L., Saienko O., Ptakhina O., Ivanov Y. (2025). The impact of the forced displacement of universities as a result of the occupation of certain territories of Ukraine to the effectiveness of their activities: the analysis based on the data from the "Top 200 Ukraine" universities ranking. *Problems and Perspectives in Management*. Vol. 23. Issue №2 (spec. issue), p. 176–197 http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.12 [in English].

25. Ukraine: Digital transformation of education as a strategic path to resilience and innovation (2025): *An official website of the European Union.* 28 March. ULR: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/ukraine-digital-transformation-education-strategic-path-resilience-and-innovation?utm_source=chatgpt.com [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК [378.016:81’243]:373.3-051-057.87»19/20»
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-2

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ): МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Терлецька Любов Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання
факультету педагогічної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
terletskalm@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3690-5691

Метою статті є виявлення соціально-економічних, політико-ідеологічних, педагогічних й організаційно-методичних передумов, що впливали на розвиток іншомовної підготовки вчителів початкової школи в Україні у визначений період. **Методи.** На основі аналізу архівних даних, історико-літературних та інших джерел досліджуваного періоду узагальнено особливості навчання іноземних мов майбутніх учителів початкової школи у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття та визначено перспективи використання результатів дослідження у сучасних закладах освіти. **Результати.** Концентрація стратегічних елементів в практичних освітньо-професійних програмах позбавляла здатності до оперативного реагування стосовно впровадження методичних інновацій світового педагогічного дискурсу. В той час, коли західні освітні системи активно залучали особистісно-орієнтований та прагматичний підходи до вивчення іноземної мови, освітній процес в радянських закладів вищої педагогічної освіти орієнтувався на структурно-функціональну модель. Це суттєво обмежувало можливості впровадження методичного різноманіття до навчального процесу, оскільки іншомовна мовленнєва діяльність не лише обмежувалася, але й визначалася її внутрішня пріоритетність. За таких умов, активно розвивалася формалізація освіти, яка підсилювалася традиційною для тогочасного суспільства елімінацією ініціативності з боку вчителя. У результаті, вивчення іноземних мов не закладало необхідний фундамент іншомовної компетенції, а передбачало кількісне накопичення знань лінгвістичних елементів. Система іншомовної теоретичної підготовки вчителів початкової школи в період становлення української системи освіти зіткнулася з практичною проблемою реалізації нових методичних підходів. Передовсім, варто зауважити складність переходу науково-педагогічної спільноти до нових стандартів викладання. Також проблемним моментом постала потреба зміни (подекуди доволі кардинальної) навчально-методичних стандартів педагогічної діяльності в сфері навчання іноземних мов. Усі ці аспекти підсилювалися складним соціально-економічним станом освіти загалом, що призвело до відтермінування швидкого переходу специфіки підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Зі стабілізацією ситуації в освітній сфері, розпочалася активна робота щодо навчально-методичного оновлення програм підготовки майбутніх вчителів. **Висновки.** Найбільш значимими факторами, які сприяли оновленню теоретичної парадигми процесу навчання іноземних мов стали: зняття ідеологічних упереджень при формуванні професійних стандартів підготовки педагога; можливість долучення до досвіду інших країн у використанні ефективних підходів до вивчення іноземної мови; дотримання принципів гуманізації освіти, які надавали пріоритет особистісно-орієнтованому навчанню; перехід системи підготовки вчителя початкової школи з адміністративних до варіативних вимірів з активних залученням гнучких навичок; переорієнтація від здатності знати іноземну мову до формату розуміти її та використовувати в іншомовному середовищі.

Ключові слова: *навчання, іноземна мова, професійна підготовка, педагог, умови, практичний аспект.*

FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS (SECOND HALF OF THE TWENTIETH – BEGINNING OF THE TWENTY-FIRST CENTURY): METHODOLOGICAL ASPECT

Terletska Liubov Mykolaivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department
of Foreign Languages and Methodology Department,Faculty of Pedagogical Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
terletskalm@ukr.net
orcid.org/0000-0002-3690-5691

The purpose of the article is to identify socio-economic, political-ideological, pedagogical and organizational and methodological prerequisites that influenced the development of foreign language

training of elementary school teachers in Ukraine in a certain period. **Methods.** On the basis of the analysis of archival data, historical-literary and other sources of the studied period, the peculiarities of teaching foreign languages of future elementary school teachers in the second half of the twentieth-early twentieth century are generalized and the prospects for the use of research results in modern educational institutions are determined. **Results.** The concentration of strategic elements in practical educational and professional programs deprived the ability to respond promptly regarding the introduction of methodological innovations of the world pedagogical discourse. At a time when the Western educational systems actively attracted personality-oriented and pragmatic approaches to learning a foreign language, the educational process in Soviet institutions of higher pedagogical education focused on the structural and functional model. This significantly limited the possibility of introducing a methodological diversity into the educational process, since foreign language activity was not only limited, but also determined by its internal priority. Under such conditions, the formalization of education was actively developed, which was enhanced by the traditional for the then society the elimination of initiative by the teacher. As a result, the study of foreign languages did not lay the necessary foundation for foreign language competence, but provided for the quantitative accumulation of knowledge of linguistic elements. The system of foreign -language theoretical training of elementary school teachers during the formation of the Ukrainian education system was faced with a practical problem of implementing new methodological approaches. First of all, it is worth noting the complexity of the transition of the scientific and pedagogical community to new standards of teaching. Also problematic was the need to change (sometimes quite cardinal) educational and methodological standards of pedagogical activity in the field of foreign language learning. All these aspects were exacerbated by the complex socio-economic state of education in general, which led to the delaying the rapid transition of the specifics of the training of future elementary school teachers. With the stabilization of the situation in the educational sphere, active work on educational and methodological updating of programs of training of future teachers has begun. **Conclusions.** The most significant factors that contributed to the updating of the theoretical paradigm of the learning process of foreign languages were: removal of ideological prejudices in the formation of professional standards of teacher training; the possibility of attachment to the experience of other countries in the use of effective approaches to learning a foreign language; adherence to the principles of humanization of education that gave priority of personality-oriented learning; transition of the elementary school teacher training system from administrative to variant dimensions with active involvement of flexible skills; Reorientation from the ability to know a foreign language to the format to understand it and use it in a foreign language environment.

Keywords: *teaching, foreign language, professional training, teacher, conditions, practical aspect.*

Вступ. Мовна політика складається зі світоглядно-ідеологічних настанов та практично-орієнтованих стандартів, які регулюють функціонування мовної активності в суспільстві. Принципи мовної політики застосовуються не лише до державної чи офіційної мови, але й до всіх мов, які фактично використовуються в будь-якому форматі. Іноземні мови формують важливий кластер мовної політики в державі та суспільстві. Вони інтегруються практично до всіх сфер суспільної діяльності, проте, освіта виступає майданчиком, де мовна політика формує впорядковані алгоритми позиціонування лінгвокультурних елементів. В освітній галузі вибудовується цільова структура мовного середовища, в якому кожній мові відводиться своя частка активності. Водночас, формат розвитку суспільства визначає рівень впливу на розвиток мовного середовища та параметри вільного функціонування мови в суспільстві. Попри низку форматів мовної політики в світовій практиці виділяють два основних простори, в яких реалізується мовна політика:

– демократичний, в якому функціонування мов передбачає залученість цього процесу до соціокультурних реалій;

– авторитарний, який передбачає відповідність іноземних мов ідеологічним вимірам.

Такі принципи побудови лінгвокультурної парадигми визначають основи розвитку мов в контексті освітньої системи. Вивчення іноземних мов в освітньому середовищі потребує відповідного інституційного та структурного супроводу. Мовна політика, в свою чергу, формує принципи організаційних характеристик лінгвістичної активності в межах освітньої сфери. За демократичного стилю мовної політики основне питання зводиться до рівня володіння мовою, а весь освітній потенціал спрямовується на досягнення якості отриманих мовних компетенцій. Іноземна мова позиціонується як один з елементів для покращення комунікації на горизонтальному рівні розвитку суспільства. Тобто, отримані знання мови в подальшому використовуються індивідуально та без обмежень: для спілкування, для розвитку, для отримання інформації. Адміністративний стиль мовної політики передбачає позиціонування іноземної мови в структурі суспільного розвитку в якості механізму. Такий цільовий статус визначає специфіку освітньої активності щодо іноземних мов для всіх її учасників: здобувачів освіти, викладачів іноземної мови, фахівців з підготовки спеціалістів відповідного філологічного фаху. Іноземна мова використовується переважно на вертикальному рівні без кореляції з реальними соціокультурними потребами та механізмами практичного використання. Набуття іноземною мовою статусу елементу забезпечення зумовлює специфіку її вивчення в освітньому процесі.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У питанні засвоєння іноземної мови на державному рівні саме освітня система відіграє визначальну роль. Зрозуміло, що існують інші варіанти впливу на культурно-лінгвістичний простір, як от велика концентрація носіїв іноземної мови в локальній спільноті чи агресивна мовна експансія іншої країни. Проте, зазвичай, основним простором розвитку, в якому концентрується потенціал для вивчення та засвоєння іноземної мови, постає все ж освітня сфера. Загалом, у науково-лінгвістичному дискурсі виділяють кілька критеріїв впливу на процес навчання іноземних мов. Ці критерії є універсальними та мають вплив на зміст та формат освітньої програми викладання іноземних мов в закладі вищої освіти.

Методологія та методи. Відповідно до мети дослідження було використано ряд взаємопов'язаних методів дослідження: загальнонаукові методи синтезу, порівняння й узагальнення; хронологічний – для вивчення змісту іншомовної професійної фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи в другій половині XX – на початку XXI.

Результати та дискусії. Мовна політика щодо навчання іноземних мов в Україні в другій половині XX століття – на початку XXI століття в контексті підготовки майбутніх фахівців в закладах освіти характеризується кардинальними змінами пріоритетів на всіх можливих рівнях:

– політичному, який передбачив зміну режиму державного устрою, наслідком якого було переформатування освітньої системи;

– соціальному, який передбачав трансформацію суспільного устрою з переорієнтацією від авторитарного до демократичного виміру;

2 освітньому, який конкретизував формування моделі розвитку стратегії навчального процесу щодо вивчення іноземних мов.

Зрозуміло, що межею, яка розділяє вказані парадигми мовної політики було проголошення незалежності України в 1991 році. Цей час став точкою перетворення освітньої політики загалом, а з нею, й зміною позиціонування іноземних мов в суспільній свідомості. Перехід до нових стандартів освіти незалежної України сформував кардинальні зрушення навчального, методичного та організаційно-освітнього характеру. Загалом, концепція мовної політики щодо навчання іноземних мов зводиться до двох ключових характеристик – цільової та ціннісної (Коваль,2017). Іноземні мови фактично є зрізом, який визначає рівень динаміки соціокультурного розвитку. Затребуваність у вивченні іноземних мов вказує на інтеграційний потенціал держави чи спільноти, тому мовна політика є продовженням соціокультурного запиту. Очевидно, що радянський період розвитку української освіти характеризується настановами, згідно з якими навчання іноземних мов корелювалося з ідеологічними запитами. Натомість, період української незалежності відзначається залученням освіти до різнобічного синергійного тлумачення ролі іноземної мови в суспільному поступі.

Україна більшість часу другої половини XX століття перебувала в складі радянської держави, для якої характерний тоталітарний та адміністративно-централізований стиль управління. Очевидно, що такі принципи суспільного розвитку безпосередньо вплинули на освітній процес вивчення іноземних мов, позбавляючи його гнучкості та нав'язуючи безальтернативні моделі статусу іншомовної компетенції.

У 90-х роках XX століття, зі здобуттям незалежності, формуються нові реалії суспільної та освітньої системи, а з ними й нові принципи мовної політики. Зрозуміло, що певний час відводився на перехідний період, коли нові соціокультурні реалії розвивалися досить стрімко, а освітня сфера, будучи консервативною за своєю суттю, потребувала часу на трансформацію організаційних та навчально-методичних стандартів.

Кластер іноземних мов в структурі освітнього процесу потребував зміни, відповідно до нових суспільних запитів. Іншомовні компетенції, які здобувалися в ході вивчення університетської програми підготовки здобувачів освіти, кардинально змінювалися, що потребувало належної реакції з боку закладу вищої освіти в кількох позиціях:

– необхідності розробки нової освітньої стратегії вивчення іноземних мов зі зміною цілей, ходу та результатів навчання;

– потреби в трансформації матриці компетенцій, яких набувають здобувачі освіти в контексті інтегральних, загальних та фахових елементів;

– актуальності оновлення навчальних програм та планів, в яких розширюється навчально-методичний арсенал в сегменті навчання іноземних мов;

– перекваліфікації кадрового ресурсу, який здійснює підготовку здобувачів освіти та формує фундаментальні знання та навички з іноземних мов.

Загалом, період 90-х років XX століття характеризується невизначеністю та мінливістю стандартів підготовки фахівців з іноземних мов. У освітній системі зберігалися стереотипи та стандарти радянської моделі вивчення іноземних мов, проте суспільний розвиток постав драйвером трансформацій застарілих підходів організації навчання. Важливо розуміти, що зміни в парадигмі вивчення іноземних мов в закладах вищої освіти диктувалися не лише через стандартизацію з боку освітніх інституцій. Мовна політика визначалася на горизон-

тальному рівні, оскільки кардинально змінився статус іноземної мови в побутовому розумінні. Учасники освітнього процесу зіткнулися з новими реаліями використання іноземної мови в соціокультурному середовищі та автоматично перенесли нові вимоги до іншомовної компетенції в освітні стандарти.

Початок XXI століття став періодом, коли нові реалії функціонування іноземних мов вже знайшли відображення в освітніх стратегіях та програмах. В цей час розпочався якісно новий етап становлення нової парадигми лінгвокультурного простору в освіті, в якому нові ролі іноземної мови почали виражатися в системі підготовки фахівців з цієї дисципліни (Редько, 2017).

Задля цілісного розуміння специфіки мовної політики в часи другої половини XX – першої половини XXI століття варто звернутися до періодизації вказаного періоду крізь призму особливостей навчання іноземних мов в системі освіти. У цьому контексті варто підкреслити складність характеристик освітньої активності щодо вивчення іноземних мов в українських закладах вищої освіти через кардинальну соціокультурну трансформацію суспільства загалом, яка відбулася після здобуття незалежності (Оніщук, 2020).

Освітня система у означений період функціонувала в контексті двох протилежних суспільних парадигм – командно-адміністративної та демократично-орієнтованої. З одного боку, охоплення такого тривалого періоду створює складнощі в дослідженні принципів мовної політики через суттєві відмінності в організації освітнього процесу. З іншого боку, з'являється можливість здійснити порівняльний аналіз особливостей та специфіки мовної підготовки в різних соціокультурних вимірах освітнього організації процесу (Конотоп, 2020). Переважна частка джерел та матеріалів освітнього змісту, присвячених вивченню іноземної мови мали декларативний характер або дублювали загальноосвітні настанови. Сучасна ж модель навчання іноземних мов передбачає синергійний принцип взаємодії освітнього та суспільного компонентів в побудові цілісності методичного арсеналу, який використовується для набуття іншомовної компетенції на різних освітніх рівнях: для викладачів закладів вищої освіти, для здобувачів освіти – майбутніх вчителів іноземних мов, для вчителів початкової школи, для студентів педагогічних спеціальностей, для школярів тощо (Пінчук, 2018).

Варто зауважити, що зміст освіти в повоєнному етані розвитку радянської освіти визначався переважно суспільним замовленням та був пов'язаний із суспільними ідеалами, тривалий час ґрунтуючись на моноідеології. У результаті зміст освіти позиціонувався як знаряддя класової боротьби, що негативно позначалося на гуманістично-орієнтованій антропотворчій функції освіти. Концептуальність змісту освіти вказаного періоду можна кваліфікувати в соціологізаторському розрізі з ключовим цільовим завданням підготовки фахівця (Сухомлинська, 2003). Зважаючи на те, що радянська освіта відзначалася системністю та жорсткою структурованістю та регламентованістю, то вказані орієнтири освітнього розвитку актуалізувалися буквально з початкової школи.

За таких умов, іноземна мова не маючи пріоритетного статусу в парадигмі цільової освіти, перебувала в пошуку практично-мотиваційної моделі. Тобто, затребуваність шкільної дисципліни іноземної мови потребувала підтвердження на локальному шкільному рівні, не маючи централізованої актуалізації з боку державної освітньої стратегії розвитку.

Висновки. Аргументом щодо уніфікації модної навчання іноземних мов радянської освіти постає відсутність суттєвих трансформацій навчально-методичного характеру та повна підпорядкованість освітньої активності ідеологічним настановам.Натомість, період розвитку освіти в часи незалежності, характеризується стрімкими змінами змісту та формату навчання іноземних мов та підготовки фахівців у цій сфері освіти.Загалом, проблема міждисциплінарності фактично домінує в сучасному науково-педагогічному дискурсі. Кластер навчання іноземних мов у своїх фундаментальних настановах передбачає залучення потенціалу різних наукових вимірів задля формування у здобувача освіти цілісних професійних компетентностей.

У сучасних освітньо-професійних програмах підготовки вчителів початкової школи є окремий кластер вибіркового характеру – який орієнтований на викладання іноземних мов у початковій школі. Така специфіка програмних вимірів підготовки фахівців початкової школи дозволяє диференціювати фахівців за мовним, природничим чи гуманітарним профілем з відповідним формуванням необхідних навичок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коваль Л. Історичний аспект розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. Бердянськ, (2017). С. 12–20.

2. Конотоп О.С. Стан процесу практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Європейська проєктна культура в Україні:

стан, проблеми, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Запоріжжя, 29–30 травня 2020 р. / За ред. О. Гури, В. Меняйло. Запоріжжя, (2020). С. 110–112.

3. Оніщук І. І. Етапи та тенденції розвитку іншомовної освіти в контексті підготовки майбутніх учителів.

Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. (2020). Серія 15, 8(128). С. 141-148.

4. Пінчук І. Інноваційні технології навчання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.: Педагогічні науки 3 (2018): С. 39–46.

5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. Київ : Ленвіт, (2005). 119 с.

6. Редько В.Г. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи: психодидактичний аспект. (2017): С. 468–472.

7. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти. Науковий вісник Чернівецького університету, (2003). № 176. С. 161–169.

REFERENCES:

1. Koval L. (2017).Istorychnyi aspekt rozvytku profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly. [Historical aspect of the development of professional training of future primary school teachers] Pidhotovka maibutnikh pedahohiv u konteksti standartyzatsii pochatkovoi osvity: mater. Vseukr. nauk.-prakt. onlain-konf..Berdiansk [in Ukrainian].

2. Konotop O.S. (2020).Stan protsesu praktychnoi inshomovnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly. Yevropeiska proiektna kultura v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [The state of the process of practical foreign language training of future primary school teachers. European project culture in Ukraine:state, problems, prospects: materials of the International Scientific and Practical Conference], Zaporizhzhia [in Ukrainian].

3. Onishchuk I. I.(2020). Etapy ta tendentsii rozvytku inshomovnoi osvity v konteksti pidhotovky maibutnikh uchyteliv. [Stages and trends in the development of foreign language education in the context of training future teachers]. Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova[in Ukrainian].

4. Pinchuk I. (2018). Innovatsiini tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly. [Innovative technologies of teaching foreign languages in the process of training future primary school teachers]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka.: Pedahohichni nauky [in Ukrainian].

5. Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia [English program for professional communication] / H.Ie. Bakaieva, O.A. Borysenko, I.I. Zuienok ta in. Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].

6. Redko V.H. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov do kompetentnisno oriientovanoho navchannia inshomovnoho spilkuvannia uchniv pochatkovoi shkoly: psykhodydaktychnyi aspekt. [Professional training of future foreign language teachers for competency-based teaching of foreign language communication to primary school students: psychodidactic aspect.]. Kyiv[in Ukrainian].

7. Sukhomlynska O. Do pytannia pro rozvytok zmistu zahalnoi serednoi osvity. [On the issue of developing the content of general secondary education.] Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Chernivtsi [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373.2.015.31-048.34+37.018.43
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-3

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Владимирова Алла Леонідівна,
докторка філософії в галузі освіти, кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
allavladi2019@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3912-4628

Мета статті – розглянути шляхи оптимізації когнітивного розвитку дітей в умовах дистанційного навчання. Проаналізувати ключові мотиви онлайн-навчання. Указати необхідні умови для дистанційного навчання в закладах дошкільної освіти як методу оптимізації навчання. Надати характеристику ролі інформаційно-комунікаційної сфери в рамках співпраці із батьками та дорослими, які зацікавлені здоров'ям дитини, її думками, почуттями та бажаннями, що забезпечить послідовність та підтримку дитячого когнітивного розвитку не тільки в закладах дошкільної освіти але й вдома, в сім'ї, де дитина відчуває себе коханою, прийнятою та цінною. Висвітлено **методи** і принципи оптимізації когнітивного розвитку дошкільників – це індивідуальний підхід, систематичність та послідовність, емоційна підтримка та позитивне підкріплення дорослими дітей дошкільного віку.

Результат. Визначено роль педагога та батьків щодо створення умов для оптимізації когнітивного розвитку дошкільників і знаходження шляхів максимальної реалізації їхнього потенціалу. Зосереджено увагу на позитивних і негативних впливах на когнітивний розвиток дошкільнят, які виникають в процесі онлайн-навчання. Акцентовано увагу на існуванні середовища, що сприяє досягненню результатів навчання і надає можливість дитині для самостійної діяльності та прийняття власних позитивних рішень.

Висновки. Визначені основні завдання оптимізації когнітивного розвитку дошкільників. Зазначено, що дистанційне навчання стимулює розвиток самостійності та відповідальності у дітей, адже вони навчаються організовувати свій час, планувати діяльність та виконувати завдання без постійного контролю з боку дорослих, але активна участь дорослих в освітньому процесі дошкільників надає можливість спостерігати за прогресом дітей у навчальній діяльності та корегувати негативні емоції. Вникаючи в деталі наявних напрямів, зазначених в статті, зроблено висновки й надано рекомендації і пропозиції, що стосуються підтримки когнітивного розвитку дошкільнят в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: *когнітивний розвиток, дошкільний вік, оптимізація, методи навчання, інтерактивність, індивідуалізація, ІКТ, співпраця із батьками.*

WAYS OF OPTIMIZING CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Vladimirova Alla Leonidovna,
Doctor of Philosophy in the Field of Education,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department
of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education
Kherson State University
allavladi2019@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3912-4628

The **purpose** of the article is to consider ways to optimize the cognitive development of children in distance learning. To analyze the key motives of online learning. To indicate the necessary conditions for distance learning in preschool education institutions as a **method** of optimizing learning. To characterize the role of the information and communication sphere in cooperation with parents and adults who are interested in the child's health, his thoughts, feelings and desires, which will ensure the consistency and support of children's cognitive development not only in preschool education institutions but also at home, in the family, where the child feels loved, accepted and valued. The **methods** and principles of optimizing the cognitive development of preschoolers are highlighted – this is an individual approach, systematicity and consistency,

emotional support and positive reinforcement of preschool children by adults. **Result.** The role of the teacher and parents in creating conditions for optimizing the cognitive development of preschoolers and finding ways to maximize their potential are determined. The focus is on the positive and negative effects on the cognitive development of preschoolers that arise in the process of online learning. The emphasis is on the existence of an environment that contributes to the achievement of learning outcomes and provides the child with the opportunity for independent activity and making their own positive decisions. **Conclusions.** The main tasks of optimizing the cognitive development of preschoolers are identified. It is noted that distance learning stimulates the development of independence and responsibility in children, as they learn to organize their time, plan activities and perform tasks without constant control from adults, but the active participation of adults in the educational process of preschoolers provides an opportunity to observe the progress of children in educational activities and correct negative emotions. Delving into the details of the existing areas indicated in the article, conclusions are drawn and recommendations and suggestions are provided regarding the support of the cognitive development of preschoolers in conditions of distance learning.

Keywords: *cognitive development, preschool age, optimization, teaching methods, interactivity, individualization, ICT, cooperation with parents.*

Вступ. В умовах воєнного стану в Україні дистанційне навчання стало поширеною практикою, в тому числі й для дітей дошкільного віку, однак, виникають питання щодо ефективності такого навчання, зокрема, щодо розвитку когнітивних функцій дітей. Когнітивний розвиток дітей є важливим етапом у становленні особистості. Для дошкільників – це період бурхливого розвитку пізнавальних процесів, коли формуються уява, сприйняття, пам'ять, мислення та мовлення, закладаються основи для інтелектуального розвитку, і від того, як будуть розвиватися ці когнітивні функції, залежить подальше навчання та успішність дитини в житті.

Дистанційна форма навчання в закладах дошкільної освіти, особливо під час воєнних дій – це не повноцінна заміна освітнього процесу, а підтримуюча та розвивальна діяльність, в процесі якої солідаризується зв'язок між дітьми та дорослими. Важливим напрямом підтримки та продовження освітнього процесу виступає психологічна стабілізація дітей, створення відчуття захищеності, врахування їхніх вікових особливостей та специфічних життєвих факторів.

Провідні наукові ідеї, стосовно когнітивного розвитку особистості, знаходять відображення в організації занять в домашніх умовах через соціальні мережі (Viber, Telegram), електронну пошту. Для проведення коротких онлайн-занять пропонуються платформи для відеоконференцій (Zoom, Google Meet). Найбільш поширена форма – асинхронне навчання (створення педагогами презентацій, майстерок, руханок, відеоказок, вікторин, ігор та ін.) для самостійного опрацювання навчального матеріалу батьками із дітьми в зручний для них час.

Невід'ємною складовою новітньої освітньої системи виступають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що «передбачають єдність інформаційних технологій та комунікаційних технологій, які сприяють партнерській взаємодії всіх учасників освітнього процесу; ІКТ засоби використовуються в освітньому процесі з метою підвищення ефективності здобуття знань, їх закріплення та практичного застосування; ІКТ – це комп'ютеризовані засоби навчання, що дозволяють здійснювати навчання (зокрема, у дистанційній формі), не залежно від місця проживання, що сприяє розширенню освітніх кордонів…» (Панченко, О; 2022. 216).

Впровадження дистанційної форми навчання в дошкільну освіту стало актуальним питанням, що ґрунтується на потребах сучасного суспільства та динамічному розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, відкриваючи нові можливості для оптимізації освітнього процесу. Треба зазначити, що окрім переваг, дистанційне навчання несе й певні виклики, які потребують ретельного вивчення та вдалого вирішення.

Мета статті – дослідити шляхи оптимізації когнітивного розвитку здобувачів дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Термін «когнітивний» означає розумовий процес, що надає змогу особистості сприймати і формувати поняття, уявляти, аналізувати, запам'ятовувати і вирішувати поставлені проблеми.

Науковцями-психологами доведено, що пізнання – це процес мислення і пам'яті, а когнітивний розвиток – довгострокова зміна цих процесів. Однією із найвідоміших теорій когнітивного розвитку виступає дослідження швейцарського психолога Ж. Піаже (LibreTexts – Ukrayinska, 2022).

Основними завданнями оптимізації когнітивного розвитку дітей дошкільного віку виступають:

– формування навичок пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення);

– розвиток пізнавальної активності (стимулювання допитливості, прагнення до дослідження навколишнього світу, постановка запитань, пошук відповідей);

– розширення знань про світ (ознайомлення із різними сферами життя, природою, суспільством, культурою);

– навчання самостійному мисленню (розвиток уміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки, вирішувати проблеми);

– підготовка до навчання в школі (формування навичок читання, письма, лічби, а також уміння слухати, виконувати інструкції, співпрацювати із однолітками та дорослими).

Звернення уваги дорослих на вікові та індивідуальні особливості кожної дитини, її сильні та слабкі сторони, систематичне проведення занять, поступове ускладнення завдань і створювання атмосфери довіри та співпраці є основою шляхів оптимізації когнітивного розвитку дітей дошкільного віку.

«Оптимізація сучасної освіти пов'язана з демократизацією відносин між учасниками та реалізацією принципів педагогіки партнерства. Її зміст та форми спрямовуються на виявлення, розвиток та підтримку здібностей особистості як соціального конструкту, що передбачає гуманізацію стосунків у системі «педагог – вихованець». Лінія такої взаємодії тісно пов'язана зі спілкуванням, універсальність якого визначається глибоким впливом на людину, забезпеченням соціальних зв'язків, налагодженням взаємин, активізацією спільної діяльності, підтриманням реального буття» (Федорович, А. & Береза С., 2022; 227).

В період воєнних дій в Україні важливим постає питання створення сприятливого безпечного середовища для дітей і цьому сприяє використання онлайн-ресурсів та інтерактивних платформ. Дистанційне навчання значно розширює можливості для всебічного розвитку та набуття нових знань та навичок.

«Розвиток когнітивних здібностей у закладі дошкільної освіти – одна з головних проблем у процесі навчання. Вирішити цю проблему можна організовуючи процес навчання у закладі дошкільної освіти на основі когнітивно-візуального підходу, формуючи знання, уміння та навички. При використанні когнітивно-візуального підходу під час занять максимально використовуються потенційні можливості візуального мислення. Візуальне мислення – це людська діяльність, результатом якої є нові образи, нові візуальні форми, що несуть певне смислове навантаження і роблять знання видимим» (Булгакова О., & Волошенко, І. 2022; 289).

Дистанційне навчання впливає на когнітивний розвиток дитини як позитивно так і негативно. Дистанційний формат навчання пропонує більшу гнучкість у часі та просторі, дозволяючи дітям навчатися у власному темпі, що може допомогти їм краще засвоїти матеріал; в зручний для них час та в комфортному домашньому середовищі. Вони мають більше можливостей для самостійного навчання та дослідження. Це може допомогти їм розвинути навички самостійного мислення та прийняття рішень.

Мультимедіа (англ. «багатокомпонентне середовище») – це комп'ютерні інтерактивні інтегровані системи, що поєднують різні види та форми інформації, і репрезентують знання:

– в зображеннях (скануванні світлини, картин, малюнків, слайдів та ін.);

– в звукових ефектах (звукозаписи голосу людини, природи, тварин, музики та ін.);

– у відео (складні відеоефекти, анімація, мультиплікація та ін.);

– у текстах, графіці, таблицях, мапах та багато ін.

Цей формат надає можливість персоналізувати освітній процес, враховуючи індивідуальні особливості, потреби та інтереси кожної дитини, що забезпечує більш глибоке та цілеспрямоване навчання – це дозволяє дітям зосередитися на темах, які їх цікавлять. Це може бути особливо корисно для дітей, які мають різні навчальні стилі або потребують додаткової підтримки.

Онлайн-навчання надає дошкільнятам доступ до більш ширшого кола ресурсів, ніж традиційні заняття в групі. Воно може включати онлайн-курси, відео, ігри та інші освітні матеріали, що зробить освіту доступнішою для тих дітей, які живуть у сільській місцевості або мають обмежені можливості відвідування традиційних освітніх закладів.

З іншого боку, діти дошкільного віку, які навчаються дистанційно, можуть не мати достатньо можливостей для соціальної взаємодії із однолітками та дорослими, що може негативно вплинути на їхній розвиток мовлення, емоційних та соціальних навичок, а відсутність соціальної взаємодії може призвести до дефіциту взаємовідносин, що є важливою частиною когнітивного розвитку. Також дистанційне навчання може бути менш структурованим, ніж традиційні заняття в групі, що може ускладнити дошкільникам зосереджувати увагу та виконувати завдання.

Деякі діти дошкільного віку можуть не мати доступу до технологій, необхідних для дистанційного навчання, що може призвести до відставання у навчанні від своїх однолітків. Обмежена рухова активність також негативно впливає на фізичний та когнітивний розвиток дітей.

Аналізуючи наукову літературу із зазначеної теми, треба відмітити, що дистанційне навчання відкриває доступ до широкого спектру інтерактивних методів та ресурсів, таких як освітні відео, онлайн-ігри, віртуальні екскурсії та інші, що робить процес навчання більш цікавим та захоплюючим.

«Якісно побудувати дистанційний формат взаємодії з батьками щодо формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку допоможуть технологічні аспекти організації комунікації освітнього про-

цесу. А саме – створення розвивального середовища – освітній контент: онлайн-заняття, мультимедійні презентації, скрайбінг презентації, інтерактивні ігри, народні ігри, пальчикові ігри, коректурні таблиці, мнемотаблиці, інтелектуальні карти або карти розумових дій, прості досліди, веселі руханки впродовж дня, фізкультхвилинки, різні види театрів, музичний репертуар тощо» (Вахняк Н. 2023, 92).

Отже, доступ до комп'ютера, планшета або інших гаджетів із підключенням до інтернету є необхідною умовою для дистанційного навчання, що може бути проблемою для деяких сімей. Проблематично й те, що не всі батьки та педагоги володіють достатніми навичками роботи із цифровими технологіями, щоб ефективно допомагати дітям у процесі дистанційного навчання, що ускладнює процес організації та проведення дистанційного навчання.

Дистанційне навчання потребує від дітей високого рівня мотивації та самодисципліни, адже їм необхідно самостійно організовувати свій освітній процес та зосереджуватися на виконанні завдань, що потребує додаткової підтримки з боку дорослих. Домашнє середовище не завжди є сприятливим для зосередження уваги на навчанні, адже діти можуть відволікатися на розмови, іграшки, телевізор та інші гаджети.

Методологія. Використання ефективних методів і фори навчання в закладах дошкільної освіти базуються на дидактичних, сюжетно-рольових, рухливих та інтелектуальних іграх, як основному методі навчання, адже гра є природним способом, за допомогою якого діти вчаться, виховуються і розвиваються.

Створення для дітей проблемних та проектних ситуацій, які вони мають вирішити самостійно, спонукають їх до спостереження і дослідницької діяльності. На заняттях із математики, за допомогою проблемних задач, головоломок, ігор на логіку у дітей тренується увага, яка потребує зосередження та концентрації, в процесі чого зростає мислення дітей. Заохочення дошкільників до спілкування, обговорення побаченого та почутого, читання книг, розповідь казок, розучування віршів виробляє світогляд дитини, у неї поповнюється словниковий запас, розвивається мовлення, пам'ять.

Методами творчого плану виступають малювання, ліплення, конструювання, аплікація, гра на в музичних та шумових інструментах. Фізичні вправи й танцювальні елементи є важливими факторами, які сприяють оптимізації когнітивного розвитку дошкільників.

Кваліфіковані вихователі, які володіють методиками оптимізації когнітивного розвитку дошкільників і співпрацюють із сім'єю із часом спостерігають як діти із радістю і задоволенням застосовують здобуті знання і навички на практиці.

Отже, універсального підходу до підтримки когнітивного розвитку дошкільників в умовах дистанційного навчання не існує. Найважливіше – це створення сприятливого середовища для навчання та дослідження, а також забезпечення дитини необхідними ресурсами та підтримкою. В спілкуванні із батьками вихователю треба бути толерантним, що сприятиме успішному досягненню мети в навчанні і вихованні дитини.

Рекомендації. Ось декілька рекомендацій щодо впровадження дистанційного навчання:

1) Співпраця із батьками та залучення їх до освітнього процесу є ключовим фактором успішного навчання дітей в дистанційному режимі. Батькам рекомендується брати активну участь у навчанні дітей, допомагати їм із виконанням завдань, контролювати їхню мотивацію та забезпечувати сприятливі умови для занять.

2) Для підтримки зацікавленості та мотивації дітей, важливо використовувати різноманітні методи та форми навчання, що включають ігрові елементи, візуальні матеріали, інтерактивні завдання та практичні вправи.

3) Використання інтерактивних ігор, відео, онлайн-занять, творчих завдань допоможе зробити навчання цікавим та захопливим.

4) Важливо враховувати індивідуальні особливості, потреби та інтереси кожної дитини, пропонуючи їм відповідні освітні і завдання.

5) Заохочуйте спілкування дитини із однолітками онлайн або офлайн, організовуйте спільні заняття та ігри.

6) Регулярно спілкуйтеся із вихователями дитини, обговорюйте її успіхи та труднощі, отримуйте поради щодо підтримки освітнього процесу.

7) Допомагайте дитині опановувати навички роботи із комп'ютером, планшетом, інтернетом, навчайте її користуватися онлайн-ресурсами

8) Використовуйте різноманітні методи оцінювання роботи дитини в дистанційному режимі.

Запропоновані рекомендації щодо ефективного впровадження дистанційного навчання зумовлені не лише викликами сучасного світу, але й низкою переваг, які дає такий формат навчання. Дистанційне навчання повинно стати цінним інструментом для розвитку когнітивних функцій дітей дошкільного віку. Використання дорослими запропонованих рекомендацій допоможе зробити таке навчання більш ефективним.

Висновки. Таким чином, шляхи оптимізації когнітивного розвитку дітей в умовах дистанційного навчання є багатогранним і важливим завданням, яке потребує комплексного підходу. Дистанційне навчання в когнітивному розвитку дітей дошкільного віку відіграє

важливу роль – це своєчасне удосконалення сприймання оточуючого світу, уваги, уяви, фантазії, пам'яті, мовлення.

Завдяки створенню сприятливих умов, використанню різноманітних методів і форм роботи, а також тісній співпраці із сім'ями здобувачів дошкільної освіти можна досягти значних результатів у цій сфері.

Кожна дитина – це унікум, і на різних етапах її розвитку дорослим необхідно забезпечити баланс між онлайн- й офлайн-активностями, створити безпечне та комфортне онлайн-середовище, залучити до освітнього процесу фахівців з дитячої психології та педагогіки, які сприятимуть якісній та ефективній освіті, розвитку інтелектуального потенціалу здобувачів дошкільної освіти.

Перспективи. Все вищесказане виступає основними шляхами оптимізації когнітивного розвитку дошкільників в умовах дистанційного навчання. Для того, щоб освітній процес в закладах дошкільної освіти був ефективним і цікавим, необхідно ретельніше звертатися до інтерактивних технологій, розвитку творчого мислення і соціально-емоційних навичок дітей, регулярному оцінюванню прогресу кожної дитини та корекції навчальних планів.

Головне – це створення структурованого освітнього середовища і домашнього затишку, яке буде стимулювати соціальну взаємодію педагогів, дітей і дорослих, забезпечувати їхню фізичну активність, заохочувати до вирішення проблем різного характеру, а також розвивати їхнє критичне мислення та навички.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булгакова, О. & Волошенко, І. (2022). Особливості розвитку когнітивних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Наукові перспективи http://perspectives.pp.ua › https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12(17)-281-290.

2. Вахняк Н., В. (2023) Дистанційний формат взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'єю в контексті соціально-громадянської компетентності дошкільників. *Педагогічні науки: теорія та практика,* № 2 (46), 86–93. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-12

3. Когнітивний розвиток – теорія Жана Піаже (2022). LibreTexts – Ukrayinska https://ukrayinska.libretexts.org › ...

4. Панченко, О., О. (2022) Потенційні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* Випуск 1 (50). С. 215–218. https://doi.org/10.24144/2524-0609.

5. Федорович, А., В., & Береза, С. Б. (2022). Модель ефективного спілкування педагога з вихованцями. *Педагогічні науки: теорія та практика.* № 1 (41), 225–230. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-34.

REFERENCES

1. Bulhakova O. & Voloshenko I. (2022). *Osoblyvosti rozvytku kohnityvnykh zdibnostei ditei starshoho doshkilnoho viku. Naukovi perspektyvy [Peculiarities of the development of cognitive abilities of children of senior preschool age. Scientific perspectives]* http://perspectives.pp.ua › https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12(17)-281-290.

2. Vakhniak N. V. (2023) *Dystantsiinyi format vzaiemodii zakladu doshkilnoi osvity iz simieiu v konteksti sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti doshkilnykiv. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka, № 2 (46), 86–93. [Remote format of interaction of a preschool educational institution with a family in the context of socio-civic competence of preschoolers].* https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-12

3. Kohnityvnyi rozvytok – teoriia Zhana Piazhe (2022). *LibreTexts Ukrayinska [Cognitive development – the theory of Jean Piaget]* https://ukrayinska.libretexts.org›...

4. Panchenko, O. O. (2022) *Potentsiini mozhlyvosti vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity. Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota». Vypusk 1 (50). S. 215–218. [Potential opportunities for using information and communication technologies in the professional training of future educators of preschool educational institutions].* https://doi.org/10.24144/2524-0609.

5. Fedorovych A. V. & Bereza S. B. (2022). *Model efektyvnoho spilkuvannia pedahoha z vykhovantsiamy. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka. № 1 (41), 225–230. [Model of effective communication between a teacher and students]* https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-34.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК 37.016:780.62/63:[37.018.54:7]
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-4

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГРИ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ЛІЦЕЇВ

Гриньова Марина Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
Національної академії педагогічних наук України, ректор
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
grinovamv@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3912-9023

Дудник Євген Ілліч,
директор Полтавської дитячої музичної школи № 1 імені П. І. Майбороди,
заслужений артист естрадного мистецтва України, заслужений працівник культури
України, аспірант Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка, доцент кафедри музики
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
dudikduda@ukr.net
orcid.org/0009-0004-3264-1125

Серед музичних інструментів ударні посідають особливе місце, у складі оркестрів та ансамблів вони формують темпоритмічну основу, визначають художній характер твору й нерідко надають йому національно-стилістичного колориту. Ефективне опановування ударних інструментів передбачає послідовне й цілеспрямоване формування виконавських навичок, організоване з урахуванням психофізіологічних особливостей учня та специфіки підсімейств ударних.

Мета дослідження полягає у науковому окресленні змісту та особливостей етапів формування навичок гри на ударних інструментах в учнів мистецьких ліцеїв.

Методи: нормативно-правовий аналіз дозволив визначити поняття мистецького ліцею та особливостей його освітньої діяльності, з'ясувати вимоги типових програм і підходів до оцінювання, узагальнення використано для формулювання узагальненого визначення «формування навичок», виокремлення спільних ознак дефініцій різних авторів, за рахунок системного підходу застосовано для установлення взаємозв'язків між цілями, змістом, методами формування навичок гри на ударних та оцінюванням.

Результатом є опис триетапної моделі становлення навичок гри на ударних у контексті мистецького ліцею, що узгоджується з вимогами чинних освітніх документів та практикою шкільного музичного виконавства. Означена етапність забезпечує поступ від первинної моторно-ритмічної організації до інтерпретаційної самостійності та сценічної надійності, готуючи здобувача до подальшої спеціалізованої освіти.

Висновки: формування навичок гри на ударних інструментах учнів мистецьких ліцеїв включає в себе три етапи. На початковому етапі закладаються основи техніки і музикальності, учні опановують базові прийоми гри, розвивають ритмічний слух, координацію, засвоюють елементарний репертуар, формують мотивацію до занять музикою. На середньому (базовому) рівні відбувається інтенсивний розвиток технічних умінь (швидкість, рудименти, гра на різних ударних), збагачення музичного кругозору стилістично різноманітним матеріалом, виховання ансамблевих навичок та творчої самостійності. Профільний рівень завершує становлення молодого ударника, удосконалюється майстерність до рівня, близького професійному, формуються інтерпретаторські здібності, власний виконавський стиль, готовність до подальшої спеціалізованої освіти.

Ключові слова: *навички, ударні інструменти, формування навичок гри на ударних інструментах, етапи формування навичок гри на ударних інструментах, мистецький ліцей.*

STAGES OF FORMATION OF SKILLS OF PLAYING PERCUSSION INSTRUMENTS OF STUDENTS OF ART LYCEUMS

Grynyova Marina Viktorivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Rector
Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko
grinovamv@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3912-9023

Dudnyk Yevhen Ilyich,
Director of Poltava Children's Music School No. 1 named after P. I. Mayboroda,
Honored Artist of Ukraine, Honored Worker of Culture of Ukraine, Postgraduate Student
of Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko,
Associate Professor of the Department of Music
Luhansk Taras Shevchenko National University
dudikduda@ukr.net
orcid.org/0009-0004-3264-1125

Among musical instruments, percussion instruments occupy a special place; in orchestras and ensembles they form the tempo-rhythmic basis, determine the artistic character of the work and often give it a national-stylistic flavor. Effective mastery of percussion instruments involves consistent and purposeful formation of performance skills, organized taking into account the psychophysiological characteristics of the student and the specifics of percussion subfamilies.

The **purpose** of the study is to scientifically outline the content and features of the stages of formation of skills in playing percussion instruments in students of art lyceums.

Methods: the regulatory and legal analysis allowed us to define the concept of an art lyceum and the features of its educational activities, to clarify the requirements of typical programs and approaches to assessment, generalization was used to formulate a generalized definition of "skill formation", to identify common features of definitions of different authors, due to the systematic approach was used to establish relationships between goals, content, methods of forming skills of playing percussion instruments and assessment.

The **result** is a description of a three-stage model of the formation of skills of playing percussion instruments in the context of an art lyceum, which is consistent with the requirements of current educational documents and the practice of school musical performance. The specified phasing ensures progress from primary motor-rhythmic organization to interpretive independence and stage reliability, preparing the applicant for further specialized education.

Conclusions: the formation of skills of playing percussion instruments by students of art lyceums includes three stages. At the initial stage, the foundations of technique and musicality are laid, students master basic playing techniques, develop rhythmic ear, coordination, learn an elementary repertoire, and form motivation for music lessons. At the intermediate (basic) level, there is intensive development of technical skills (speed, rudiments, playing various percussion instruments), enrichment of musical horizons with stylistically diverse material, education of ensemble skills and creative independence. The profile level completes the formation of a young drummer, skills are improved to a level close to professional, interpretive abilities, one's own performing style, readiness for further specialized education are formed.

Keywords: *skills, percussion instruments, formation of skills in playing percussion instruments, stages of formation of skills in playing percussion instruments, art lyceum.*

Вступ. Формування музично-творчого потенціалу учнів і становлення навичок гри на інструменті є важливою умовою їхнього особистісного розвитку та творчої самореалізації. Підвищення стандартів інструментальної підготовки корелює з чіткою артикуляцією виконавських умінь і критеріїв їхнього вимірювання, що набуває особливого значення в умовах посилення освітніх вимог сучасної музичної педагогіки. Доведення окремих операцій до рівня автоматизму забезпечує економію фізичних і когнітивних ресурсів та дозволяє скеровувати увагу на досягнення художньої мети виконання.

У сучасних умовах оновлення змісту мистецької освіти, зокрема в галузі інструментального навчання, надзвичайної актуальності набуває проблема формування виконавських навичок учнів мистецьких закладів. Особливої уваги потребує дослідження процесу поетапного формування навичок гри на музичних інструментах, що забезпечує ефективність педагогічного впливу та поступове досягнення високих результатів у грі. У фокусі наукового аналізу дедалі частіше опиняється структурована послідовність становлення навичок гри, що дозволяє реалізувати принципи поступо-

вості, доступності, варіативності та індивідуалізації в освітньому процесі.

Окремої уваги заслуговують дисертаційні дослідження, у яких запропоновано моделі або етапи формування виконавських навичок на основі практичного досвіду, аналізу психологічних механізмів музичної діяльності та педагогічних умов. Водночас, аналіз джерел засвідчує, що хоча ряд авторів і здійснили спроби визначити поетапність розвитку музично-виконавських умінь (Шуай Лю, О. Тарківська-Нагиналюк, Д. Ониськів та ін.), специфіка формування навичок гри на ударних інструментах у контексті колективного музикування в мистецьких ліцеях досі не стала предметом комплексного дослідження.

У межах дослідження «Розвиток інструментальної виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів у процесі інтеркультурної комунікації» Шуай Лю запропонувала модель розвитку інструментальної виконавської підготовки студентів, яка ґрунтується на системному, компетентнісному та культурологічному підходах. Модель охоплює кілька послідовних етапів, що відображають поступове зростання професійної виконавської майстерності та інтеграцію культурно-комунікативних чинників у процес інструментального навчання:

– етап входження передбачає первинне знайомство студента з виконавськими стандартами, розвиток загальної мотивації до музичного самовираження та формування первинних навичок гри. Акцент робиться на індивідуальне сприйняття музичного матеріалу;

– етап технічної адаптації характеризується цілеспрямованим формуванням технічних навичок гри на музичному інструменті, з урахуванням індивідуальних можливостей виконавця. На цьому етапі важливо досягти моторної стабільності, ритмічної точності та базової інтерпретаційної грамотності;

– етап культурної інтерпретації зосереджується на засвоєнні стилістичних особливостей музичних творів різних культур та епох, інтеграції знань з історії мистецтва, аналізу інтеркультурних музичних феноменів;

– етап інтеграції у виконавський колектив передбачає перенесення сформованих індивідуальних виконавських умінь у практику ансамблевого та оркестрового музикування. Особлива увага приділяється розвитку комунікативних навичок, синхронності, чутливості до партнерів по музикуванню та взаємодії з диригентом (Шуай, 2023).

Таким чином, модель Шуай Лю відображає цілісний процес підготовки студента-інструменталіста, який включає як індивідуально-технічний компонент, так й інтерактивно-комунікативну складову, що особливо важливо у сучасному багатокультурному освітньому середовищі.

У дисертації «Формування метро-ритмічного чуття в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва» О. Тарківська-Нагиналюк досліджує процес становлення метро-ритмічного чуття як фундаментальної складової виконавських навичок. На основі емпіричних спостережень та педагогічного експерименту авторка виокремила послідовні етапи розвитку ритмічної компетентності, які відображають поступове вдосконалення здатності до ритмічної координації, як в індивідуальному, так і колективному виконанні.

Перший етап – сприймання ритму – пов'язаний із розвитком внутрішнього пульсу, здатності точно відтворювати ритмічні моделі, розрізняти метричні акценти та дотримуватись заданого темпу. Значну увагу приділено розвитку слухової чутливості до ритмічних змін.

Другий етап – ритмічна активність в індивідуальній грі – орієнтований на формування стабільного виконання в межах простих ритмічних структур, освоєння метричних груп, синкоп та акцентів.

Третій етап – ансамблева ритмічна взаємодія – характеризується розвитком здатності до координації з партнерами, відчуття загального пульсу, мікротаймінгу, а також адаптації до темпоритмічних змін у колективному виконанні.

Четвертий етап – гнучкість у ритмічній взаємодії – передбачає здатність до спонтанного реагування на зміну темпу, компенсування помилок партнерів, оперативного узгодження ритмічної тканини твору.

П'ятий етап – ритмічна стабільність ансамблю – фінальний рівень розвитку, на якому учасник демонструє повну інтеграцію в ансамблеве виконання з урахуванням усіх ритмічних компонентів, гнучко реагує на диригентські вказівки, ритмічні нюанси й зміни фактури (Тарківська-Нагиналюк, 2021).

Таким чином, модель Тарківської-Нагиналюк є важливим підґрунтям для формування саме колективної ритмічної компетентності, що є особливо актуальним у контексті ансамблевої гри на ударних інструментах.

У своєму дослідженні «Методика формування виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання» Д. Ониськів виділяються наступні етапи формування виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання:

– індивідуально-технічний етап, на якому відбувається закладка двигунної автоматизації – розвиток моторики, стабільного ритму, базових пасажів.

– колективно-комунікативний етап, що характеризується навчанням синхронізації з іншими виконавцями – розвиваються нави-

чки слухання, адаптації до спільного звучання, невербальної комунікації.

– креативно-інтерпретаційний етап включає роботу над імпровізацією, художнім образом, стилістичною виразністю, здатність до адаптації під зміну сценоформи (Ониськів, 2015).

Розроблена Д. Ониськів система поетапного формування виконавських навичок є універсальною й придатною до адаптації у навчанні грі на різних інструментах, включаючи ударні. Водночас, вона не враховує специфіку ансамблевої гри ударників, що обґрунтовує необхідність подальших розробок у цій галузі.

Ці дисертаційні дослідження демонструють наявність фрагментарного підходу до вивчення етапів формування виконавських навичок, однак вони не охоплюють комплексного формування ансамблевих навичок гри на ударних інструментах у закладах мистецької освіти, з урахуванням технічної, ритмічної, комунікативної та емоційно-вольової складової. Саме ця проблема залишається незакритою в сучасній педагогічній науці та потребує системного дослідження.

Також актуальність проблеми визначається динамікою освітнього середовища, науково-технічний прогрес, процеси глобалізації та інтенсивна цифровізація освітніх практик вимагають регулярного оновлення методик та їх адаптації до змінених умов. За цих обставин на перший план виходять методично вивірені етапи формування навичок гри на ударних інструментах учнів мистецької освіти.

Новизна дослідження полягає у визначенні структурно-змістових ознак етапів формування навичок гри на ударних інструментах саме в інституційному форматі мистецького ліцею, де спеціалізована мистецька підготовка реалізується синхронно із загальноосвітнім компонентом.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Формування виконавської навички розглядається як неперервна прогресія від свідомо контрольованої дії до автономного, енергоефективного виконання в реальних музично-стилістичних умовах. Пояснювальну рамку становить поетапна логіка моторного навчання, у межах якої стабілізація рухових патернів поєднується з художньо-змістовною інтерпретацією. Організаційним принципом є цілеспрямована практика з мікроцілями, частим зворотним зв'язком і поступовим ускладненням завдань; у сфері ударних це включає тренування рудиментів у широкому темповому діапазоні, розвиток незалежності кінцівок, контроль інтонування та демпфування на звуковисотних інструментах.

Розуміння того, як в учнів формуються навички гри на інструменті, спирається на фундаментальні моделі моторного навчання. Класична триетапна схема Фіттса-Познера (когнітивний, асоціативний та автономний етапи) дає методологічну рамку, що пояснює перехід від свідомо контрольованих та помилкових рухів до стабільного виконання з високим ступенем автоматизації. На когнітивному етапі в учнів ударного класу домінує побудова «ментальних карт» дії – усвідомлення постави та хвату, розрізнення типів ударів, первинне кодування ритмічних структур. Асоціативний етап пов'язаний з інтенсивним тренуванням і крок за кроком зменшує кількість помилок завдяки порівнянню очікуваного та фактичного результату, що особливо помітно під час опанування рудіментів на малому барабані чи координаційних схем на установці. На автономному етапі з'являється моторна економія й здатність переносити увагу з «механіки» на художньо-інтерпретаційні завдання (динамічні плани, фразування, стилістичні відтінки). Актуальні огляди з когнітивної та нейронаук підтверджують евристичність цієї тріади для інструментального навчання, пропонуючи також емпіричні моделі, які описують руйнування-перебудову моторних схем і роль свідомих стратегій у стабілізації навички (Тенісон, 2016).

Методологія та методи. У ході дослідження був застосований інтегральний науковий підхід, який забезпечує цілісність та синергію взаємодії елементів дослідження. Методологічна база дослідження ґрунтується на комплексі методів, до якого входять аналітичний, системно-узагальнюючий, аналіз та синтез, тощо.

Результати та дискусії. У музично-виконавській практиці навички становлять ядро виконавської компетентності, саме через них забезпечуються точність, швидкість, стабільність і виразність відтворення музичного тексту за одночасного зниження витрат фізичної енергії.

В українській системі початкової та середньої мистецької освіти навчання ударників регламентується типовими програмами, які задають результати навчання, критерії оцінювання та орієнтовні методи роботи. Їхня структура поєднує технічний та інтерпретаційний розвиток, від базової постави, хватів, елементарних штрихів і ритмічних формул – через читання з аркуша, ансамблеву злагодженість та роботу з репертуаром – до стилістично вмотивованого виконання й початків імпровізації на пізніших етапах. Важливо, що зазначені документи інтегрують вимоги до матеріально-технічного забезпечення класів, конкретизують форми поточного й підсумкового контролю та фіксують очікувані результати на кожному щаблі навчання, забезпечуючи викладачеві опорні точки для індивідуалізації освітньої траєкторії з урахуванням різнорідності інструментарію (Чекан, 2015).

Згідно з частиною 5 статті 35 Закону України «Про повну загальну середню освіту» мистецький ліцей – це «заклад спеціалізованої мистецької освіти, що забезпечує здобуття початкової та профільної мистецької освіти одночасно із здобуттям повної загальної середньої освіти на всіх або окремих її рівнях». Аналогічне визначення надано в Постанові Кабінету Міністрів України від 23 грудня 2020 р. №1313 «Про затвердження Положення про мистецький ліцей».

Постанова Кабінету Міністрів України від 23 грудня 2020 р. № 1313, якою затверджено «Положення про мистецький ліцей», передбачає організацію освітнього процесу у вигляді двох взаємопов'язаних складових – загальноосвітньої та мистецької, – що реалізуються у скоординованому навчальному плані, режимі занять і формах контролю.

Наказом Міністерства культури та інформаційної політики України від 29 серпня 2024 року №616 затверджено «Типову освітню програму для 1-9 класів музичних ліцеїв». На основі цієї Типової освітньої програми музичний ліцей складає освітню програму для 1–9 класів музичного ліцею.

Формування навичок гри на ударних інструментах в умовах мистецького ліцею має свою специфіку. З одного боку, ліцеї дотримуються державних стандартів мистецької освіти, навчальні програми з інструменту (ударних) на початковому і профільному рівнях затверджені уповноваженими органами і є типовими для всієї мережі початкової спеціалізованої освіти. З іншого боку, інтеграція з загальноосвітнім процесом і концентрація талановитих учнів створюють особливе освітнє середовище. У ньому навчання гри на ударних відбувається інтенсивніше й комплексніше, ніж у звичайних дитячих музичних школах, учні мають більше часу для музичних занять упродовж навчального дня, ширші можливості для ансамблевої гри та виступів, а також стикаються з вищими вимогами до результатів.

Вивчення навчальних предметів спеціалізованого музичного компонента здійснюється відповідно до змісту модельних навчальних програм: Типової навчальної програми з навчальної дисципліни «Ударні інструменти» для 1–4 класів і Типової навчальної програми з навчальної дисципліни «Ударні інструменти» для 5–9 класів.

Специфіка формування навичок гри на ударних у мистецькому ліцеї полягає у поєднанні загальнообов'язкових державних стандартів із потенціалом розширеного освітнього середовища, інтегрованість із загальноосвітнім процесом та концентрація мотивованих і обдарованих учнів створюють умови для інтенсивнішої та комплекснішої роботи, ніж у звичайних дитячих музичних школах. Це виявляється у збільшенні часу, що відводиться на музичні заняття впродовж навчального дня, у ширших можливостях для ансамблевої практики та публічних виступів, а також у підвищених вимогах до результатів.

Спеціалізований музичний компонент реалізується відповідно до змісту модельних навчальних програм для молодших та середніх класів, які структурно забезпечують послідовний перехід від первинної техніко-ритмічної грамотності до комплексних виконавських умінь і стилістичної свідомості.

Означена триетапна логіка корелює з класичною моделлю формування навичок Фіттса–Познера (когнітивний, асоціативний, автономний етапи), що пояснює перехід від свідомо контрольованих дій до автоматизованого, енергоефективного виконання і надає операціоналізовані орієнтири для поетапного оцінювання.

На основі проведеного теоретичного дослідження та модельних навчальних програм нами були визначені декілька етапів формування навичок гри на ударних інструментах учнів мистецьких ліцеїв:

1) Початковий етап, як правило, розпочинається у молодшому шкільному віці (6-8 років, залежно від інструменту та індивідуальної готовності дитини). На цьому етапі пріоритетним завданням є закладення базових технічних і музичних навичок, розвиток елементарної виконавської майстерності та інтересу до музики. У програмі початкового рівня відображені ключові цілі, а саме розвиток музичних здібностей учня (ритму, слуху, пам'яті, емоційної сфери, музикальності та артистизму), набуття основних навичок гри на різних ударних інструментах, оволодіння елементарною технікою і прийомами гри. Одним з перших кроків є навчання виконанню елементарних ритмічних малюнків та вправ. Це розвиває внутрішнє відчуття ритму – фундаментальну якість для ударника.

На початковому етапі закладаються основи техніки та музикальності, опановуються базові прийоми гри, розвивається ритмічний слух і координація, формується мотивація до занять, відбувається залучення до елементарного репертуару та перших публічних спроб.

2) Базовий (середній) підрівень початкової мистецької освіти в ліцеї характеризується інтенсивним розвитком технічних умінь та музичних компетентностей юних ударників. Якщо на початковому рівні основним було оволодіння елементарними навичками, то на середньому рівні увага зміщується на розширення технічного діапазону (швидкість, складніші ритмічні фігури, динаміка, артикуляція удару), а також на усвідомлене музичне виконання. Учні цього віку вже мають певну технічну базу, тому педагог збільшує складність

репертуару та вправ поступово, відповідно до зростання можливостей.

Стилістична широта творів сприяє розвитку гнучкого музичного мислення і дозволяє учням знайти власні вподобання. Наприклад, один учень може виявити особливий інтерес до джазового виконавства на ударній установці, інший – до симфонічного оркестрового стилю (литаври, малий барабан), третій – до фольклорних ударних (бубон, тарілки тощо). Завдяки цьому навчання стає більш індивідуалізованим і мотивуючим.

Технічні навички на середньому етапі виходять на новий рівень. Учні опановують складніші рудименти (дроби, перекати, флами, ратамаки), розвивають витривалість і швидкість ударів. Педагоги вводять поступові вправи на незалежність кінцівок (наприклад, гра різних ритмічних малюнків руками і ногами), використовуючи методику «від простого до складного», закладену ще радянськими школами для ударників. Так, спочатку учень вчиться поєднувати дві кінцівки (рука і нога), потім додається третя, четверта.

Поряд із технікою, на базовому рівні значно зростають вимоги до музичності виконання. Учень вже здатен усвідомлено працювати над динамікою (гучністю) та тембровими фарбами ударних інструментів. Викладач вчить передавати характер музичного твору через відтінки звучання (м'який або різкий удар, легато на клавішних ударних чи чітке стакато, користування різними зонами барабана для отримання різного тембру).

В навчальному процесі присутні бесіди про зміст музики, про композиторів, про художні образи, які можна уявити під час гри. Розвивається емоційне мислення виконавця, здатність переживати музику і передавати свої переживання через гру.

Значну роль у формуванні навичок на цьому етапі відіграє ансамблеве музикування. Якщо на початковому рівні учень здебільшого грав соло з акомпанементом фортепіано, то в середніх класах його активно залучають до різних форм ансамблів (дуетів, тріо ударних, ансамблю з іншими інструментами, оркестру ліцею). Ансамблева гра розвиває у юних ударників слух і відчуття колективного ритму. Ударні інструменти часто виконують ритмічну або колоративну функцію в ансамблі, тож учень вчиться слухати інших, точно вписувати свої удари в загальну канву музики.

Для базового рівня характерним є також формування навичок самостійної роботи з твором. Учень поступово вчиться самостійно розбирати ноти нової п'єси, розподіляти складний пасаж на зручні для тренування фрагменти, планувати домашні заняття. Викладач контролює і спрямовує цей процес, але дедалі більше відповідальності покладається на самого учня.

3) Завершальний, профільний етап траєкторії забезпечує вихід на рівень, близький до професійного, шліфується віртуозна техніка, формуються інтерпретаторські стратегії та власний виконавський стиль, закріплюються навички самоменеджменту практики й сценічної комунікації, поглиблюється готовність до продовження фахового навчання або до самостійної виконавської діяльності.

Дехто спеціалізується більше на ударній установці (естрадно-джазовий напрям), дехто – на оркестрових ударних (литаври, малий барабан, аксесуарні інструменти у симфонічному оркестрі), інші можуть приділяти більше уваги мелодичним ударним (ксилофон, маримба) або національним ударним (бубон, трикутник у фольклорних ансамблях). Водночас учень профільного рівня повинен мати універсальну підготовку, щоб за потреби виконувати будь-яку партію ударних, типові навчальні плани профільних класів передбачають комплексний розвиток усіх цих напрямів, хоча час розподіляється індивідуально.

Ще більш зростає увага до художньої інтерпретації музики. На цьому рівні учень не тільки грає ноти правильно й виразно, але й аналізує стиль твору, епоху, задум композитора, формує власне бачення його виконання. Педагог стимулює розвиток критичного мислення і рефлексії – після виступів учень разом з викладачем обговорює, що вдалося, а що ні, як покращити виконання. Формується здатність музиканта оцінити свою гру, почути себе з боку, усвідомлювати відповідність виконання професійним стандартам. В учня старших класів вже виробляється власний стиль гри, манера звуку, яку педагог лише коригує, не змінюючи кардинально.

Таким чином, профільний етап – це період творчого становлення, коли закріплюються всі раніше набуті навички і трансформуються в професійну майстерність.

Ансамблева практика на профільному рівні досягає найбільш відповідального рівня. Учні беруть участь у старших ансамблях та оркестрах мистецького ліцею, які часто виступають публічно, виїжджають на конкурси, концерти.

Висновки. Мистецький ліцей як освітня інституція створює цілісне середовище розвитку ударника, у межах якого послідовно реалізується триетапна модель формування навичок. На першому етапі вибудовується моторно-ритмічний фундамент і базова сценічна практика; на другому – відбувається інтеграція техніки з музично-художнім результатом в умовах ансамблевої взаємодії та зростає автономність навчальної діяльності; на третьому – утверджується інтерпретаційна самостійність, сценічна надійність і професійна спрямованість.

Такий підхід забезпечує відповідність сучасним вимогам музичної освіти й гарантує наступність у підготовці до наступних рівнів спеціалізованого навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ониськів Д. О. Формування виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Тернопіль, 2015. 264 с.
2. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2021. 228 с.
3. Чекан А. П. Основи музичного виконавства : підручник. Львів : Сполом, 2015. 240 с.
4. Шуай Л. Інструментально-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів на основі асоціативного поєднання мистецької інформації : дис. ... доктора філософії : спец. 014 – середня освіта (музичне мистецтво). Київ, 2023. 220 с.
5. Tenison C., Anderson J. R. Modeling the Distinct Phases of Skill Acquisition. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2016. № 5. P. 749-767.

REFERENCES:

1. Onyskiv D. O. (2015). Formuvannia vykonavskykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky [Formation of performing skills of future teachers of musical art in the process of instrumental and performing training]. Ternopil [in Ukrainian].
2. Tarkivska-Nahynaliuk O. D. (2021). Pedahohichni umovy rozvytku metro-rytmichnoho chuttia maibutnikh uchyteliv muzyky v protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the development of metro-rhythmic sense of future teachers of music in the process of professional training]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Chekan A. P. (2015). Osnovy muzychnoho vykonavstva [Fundamentals of musical performance]. Lviv [in Ukrainian].
4. Shuai L. (2023). Instrumentalno-vykonavska pidhotovka studentiv pedahohichnykh universytetiv na osnovi asotsiatyvnoho poiednannia mystetskoi informatsii [Instrumental and performing training of students of pedagogical universities based on associative combination of artistic information]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Tenison C., Anderson J. R. (2016). Modeling the Distinct Phases of Skill Acquisition. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК [316.454.54-027.561:355.343]:355.23
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-5

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ІНСТРУКТОРІВ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Пікус Дмитро Леонідович,
заступник начальника кафедри управління діями підрозділів військової розвідки та Сил спеціальних операцій
Військова академія (м. Одеса)
bazalt8235@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2654-1035

Метою статті є теоретичне обґрунтування структури готовності інструкторів навчальних центрів ЗСУ до професійної взаємодії у процесі перепідготовки офіцерів запасу. Дослідження спрямоване на визначення ключових компонент цієї готовності, їх змістового наповнення та взаємозв'язків, що має важливе значення для підвищення якості військової освіти в умовах реформування сектору безпеки та оборони.

У роботі використано комплекс **методів**, зокрема аналіз наукових джерел, систематизація підходів до тлумачення понять «готовність» та «професійна взаємодія», а також структурно-функціональний аналіз компонент готовності інструкторів. Дослідження базується на положеннях військової педагогіки, андрагогіки, психології праці та нормативно-правових документах, що регулюють діяльність ЗСУ.

Результати дослідження виявили, що професійна взаємодія у військовому контексті є комплексним багаторівневим феноменом, що інтегрує кілька ключових аспектів. Соціально-психологічний аспект підкреслює роль взаємодії як механізму регуляції міжособистісних відносин у військовому колективі. Функціонально-комунікативний аспект розкриває її як цілеспрямовану діяльність, що містить вербальні та невербальні комунікації, планові й ситуативні контакти. Інституційно-організаційний аспект розглядає взаємодію як елемент корпоративної культури з чіткою ролевою диференціацією, а освітньо-педагогічний як результат цілеспрямованого навчального процесу.

Структура готовності інструкторів до професійної взаємодії виявилася складною інтегративною системою, що складається з п'яти компонент. Мотиваційно-ціннісний компонент формує професійну спрямованість на співпрацю та відповідальність за спільний результат. Когнітивний компонент охоплює знання принципів андрагогіки, військової педагогіки, конфліктології та комунікативних стратегій. Операційно-діяльнісний компонент включає практичні вміння організовувати взаємодію у різних навчально-бойових ситуаціях, зокрема під час тренінгів, симуляцій та групових занять. Комунікативний компонент передбачає навички ефективного діалогу з урахуванням особливостей військового середовища. Рефлексивно-оцінний компонент забезпечує здатність до критичного аналізу та корекції власної професійної поведінки.

Висновки підтверджують необхідність подальших досліджень, зокрема розробки практичних методик підготовки інструкторів, впровадження інтерактивних тренінгів та вивчення впливу цифрових технологій на професійну взаємодію.

Ключові слова: *професійна взаємодія, готовність до професійної взаємодії, навчальні центри Збройних Сил України, інструктори навчальних центрів, офіцери запасу, перепідготовка військових, педагогічна компетентність, комунікативні навички, мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, операційно-діяльнісний компонент, рефлексивно-оцінний компонент, стандарти НАТО, андрагогіка, військова педагогіка.*

STRUCTURE OF READINESS OF INSTRUCTORS OF TRAINING CENTRES OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE FOR PROFESSIONAL INTERACTION

Pikus Dmytro Leonidovych,
Deputy Head of the Department of Operations Management of Military Intelligence Units and Special Operations Forces
Odesa Military Academy
bazalt8235@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2654-1035

The article's **purpose** is to theoretically substantiate the structure of readiness of instructors of the AFU training centres for professional interaction in retraining reserve officers. The study aims to identify the key components of this readiness, their content, and interrelationships, which are essential for improving the quality of military education in the context of reforming the security and defence sector.

The study uses a set of **methods**, including analysis of scientific sources, systematisation of approaches to interpreting the concepts of 'readiness' and 'professional interaction', and structural and functional analysis of the components of instructor readiness. The study is based on the provisions of military pedagogy, andragogy, occupational psychology, and legal documents regulating the activities of the Armed Forces of Ukraine.

The study **results** showed that professional interaction in the military is a complex multilevel phenomenon that integrates several key aspects. The socio-psychological aspect emphasises the role of interaction as a mechanism for regulating interpersonal relations in a military team. The functional and communicative aspect reveals it as a purposeful activity that includes verbal and non-verbal communications and planned and situational contacts. The institutional and organisational aspects consider interaction as an element of corporate culture with a clear role differentiation, and the educational and pedagogical aspects result from a purposeful educational process.

The structure of instructors' readiness for professional interaction turned out to be a complex integrative system consisting of five components. The motivational and element of value forms a professional orientation towards cooperation and responsibility for a typical result. The cognitive component includes knowledge of the principles of andragogy, military pedagogy, conflictology, and communication strategies. The operational and interaction component includes practical skills in organising interaction in various training and combat situations, including during training, simulations, and group exercises. The communicative component involves the skills of effective dialogue, taking into account the peculiarities of the military environment. The reflective and evaluative component provides the ability to analyse and correct one's professional behaviour critically.

The **conclusions** confirm the need for further research, including the development of practical methods for training instructors, the introduction of interactive training and the study of the impact of digital technologies on professional interaction.

Keywords*: professional interaction, readiness for professional interaction, training centres of the Armed Forces of Ukraine, instructors of training centres, reserve officers, retraining of military personnel, pedagogical competence, communication skills, motivational and value component, cognitive component, operational and activity component, reflective and evaluative component, NATO standards, andragogy, military pedagogy.*

Вступ. Сучасні виклики у сфері національної безпеки та оборони України вимагають якісного оновлення системи військової освіти та підготовки, зокрема в частині професійної перепідготовки офіцерів запасу. У цьому контексті суттєво зростає роль інструкторів навчальних центрів Збройних Сил України як ключових суб'єктів організації та реалізації освітнього процесу. Ефективність їхньої діяльності значною мірою залежить від рівня сформованості готовності до професійної взаємодії – здатності до конструктивного співробітництва, прийняття спільних рішень, налагодження міжособистісних та міжінституційних зв'язків у процесі підготовки військовослужбовців.

Варто зазначити, що нині науковці приділяють досить багато уваги проблемі професійної підготовки майбутніх військових, зокрема інструкторів навчальних центрів. Так, В. Ткачук, О. Діденко, О. Шевчук виявили, що формування методичної компетентності інструкторів потребує інтеграції сучасних педагогічних підходів, технологій навчання та стандартів НАТО, з акцентом на розвиток практичних навичок, стресостійкості та здатності до адаптації. Ключовим фактором ефективної підготовки авторами визнано комплексний розвиток когнітивних, діяльнісних, комунікативних та рефлексивних компонентів методичної компетентності у поєднанні з постійним професійним самовдосконаленням (Ткачук, 2025). І. Зелений та А. Боярська-Хоменко виявили, що професійний розвиток офіцерів ґрунтується на поєднанні формальної освіти та неформального навчання. Ключовим фактором ефективної підготовки визнано інтеграцію освітніх траєкторій з системою кар'єрного зростання, що дозволяє адаптуватися до сучасних викликів у військовій сфері, зокрема у процесі перепідготовки офіцерів запасу (Зелений, 2024). А. Зельницький, О. Заболотний, О. Васильєв, В. Корнієнко довели, що залучення іноземних інструкторів-викладачів є ефективним механізмом формування кадрового потенціалу ЗСУ, який сприяє розвитку професійних компетентностей та важливих якостей офіцерів (Зельницький, 2022).

Попри значну кількість досліджень, присвячених професійній підготовці військовослужбовців, проблема структури готовності інструкторів до професійної взаємодії в умовах перепідготовки офіцерів запасу залишається недостатньо вивченою.

Наукова новизна запропонованої теми полягає в уточненні структурної організації готовності інструкторів до професійної взаємодії з урахуванням специфіки військової перепідготовки дорослого контингенту – офіцерів запасу. У дослідженні запропоновано авторське бачення складників цієї готовності, визначено внутрішні взаємозв'язки між її компонентами.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Формування готовності інструкторів навчальних центрів ЗСУ до професійної взаємодії є важливим завданням, що безпосередньо пов'язане з реалізацією державної політики у сфері національної безпеки та оборони. Необхідність його вирішення зумовлена положен-

нями Закону України «Про національну безпеку України» (Закон України «Про національну безпеку України», 2018), у якому визначено пріоритети підготовки ЗСУ, а також Закону України «Про військовий обов'язок і військову службу» (Закон України «Про військовий обов'язок і військову службу», 1992), що регламентує порядок проходження військової служби та перепідготовки офіцерів запасу.

Особливе значення мають нормативні документи, що регулюють організацію освітнього процесу у ЗСУ. Зокрема, Типовий план професійної підготовки інструкторів навчальних закладів сержантського і старшинського складу, що визначає завдання підготовки військовослужбовців і вимагає від інструкторського складу високого рівня професійної компетентності та здатності до взаємодії в умовах командної роботи (Типовий план професійної підготовки інструкторів навчальних закладів сержантського і старшинського складу, 2020). Відповідно до Стратегії воєнної безпеки України, досягнення оперативної та бойової сумісності з державами-членами НАТО передбачає удосконалення системи підготовки кадрів, зокрема й інструкторів навчальних центрів, на основі сучасних стандартів і підходів до професійної взаємодії (Стратегія воєнної безпеки України. Воєнна безпека – всеохоплююча оборона, 2021).

Також у контексті досліджуваної проблеми актуальними є положення Концепції трансформації військової освіти, де акцентується увага на необхідності розвитку комунікативної компетентності, командної роботи, педагогічної майстерності та лідерських якостей військових педагогів та інструкторів (Концепція трансформації військової освіти, 2022).

Ці документи наголошують на тому, що інструктор навчального центру виконує роль не лише носія знань і досвіду, але й координатора взаємодії між слухачами, викладацьким складом і командуванням. Отже, теоретичне обґрунтування проблеми формування готовності інструкторів до професійної взаємодії спирається на вимоги чинної нормативно-правової бази України, що визначає потребу у створенні ефективної системи перепідготовки офіцерів запасу. Розробка чіткої структури цієї готовності відповідає стратегічним завданням підвищення обороноздатності держави, узгоджується з принципами стандартизації військової освіти та сприяє вдосконаленню організації освітнього процесу в навчальних центрах ЗСУ.

Мета статті – обґрунтувати структуру готовності інструкторів навчальних центрів Збройних Сил України до професійної взаємодії, визначити її ключові компоненти, їх змістове наповнення та взаємозв'язки.

Методи дослідження. У роботі використано комплекс методів, зокрема аналіз наукових джерел, систематизація підходів до тлумачення понять «готовність» та «професійна взаємодія», а також структурно-функціональний аналіз компонент готовності інструкторів. Дослідження базується на положеннях військової педагогіки, андрагогіки, психології праці та нормативно-правових документах, що регулюють діяльність ЗСУ.

Результати та дискусії. Аналіз наукових джерел дозволив виявити різні підходи до визначення поняття «готовність». Так, згідно зі Словником української мови, цей термін розглядається як «бажання зробити щось» та як абстрактний іменник до слова «готовий» (Словник української мови: 148, 1971). Дослідження показало, що поняття походить від слова «готовий» і в контексті людської діяльності відображає особливий стан, що формується через набуття досвіду та навчання (Словник синонімів української мови : 368, 2001). У «Тлумачному словнику» А. Івченка поняття «готовність» розкривається через кілька аспектів: як стан завершеності підготовки до дії, вираз згоди або наміру до дії, а також стан, близький до виконання конкретної дії чи досягнення мети (Івченко : 70–71, 2002). У військовій психології «готовність до дій» трактується як активний стан особистості, що передбачає мобілізацію ресурсів для виконання завдання, тоді як «психологічна готовність» визначається як динамічний стан, що включає внутрішню налаштованість і здатність до цілеспрямованих дій (Степанов, 2006).

Аналіз наукових джерел свідчить про відсутність єдиного підходу до означення дефініції «професійна взаємодія», що зумовлено багатовимірністю самого феномена та особливостями контексту, в якому він розглядається. У психологічному дискурсі професійну взаємодію розглядають як складне багаторівневе явище, що охоплює процеси співпраці, спілкування, емоційної взаємозалежності та рефлексії. У педагогічному контексті акцент зміщується на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів професійної діяльності, орієнтовану на досягнення спільних завдань, обмін досвідом і координацію дій у навчально-виховному процесі. Водночас фахівці з управлінської та організаційної психології тлумачать професійну взаємодію як систему комунікативних і кооперативних дій у межах професійного середовища, що забезпечують ефективне функціонування організації (Кожушко, 2013).

Попри розбіжності у підходах, спільним є розуміння професійної взаємодії як інтегрованого феномена, що охоплює когнітивний, емоційний, комунікативний і поведінковий аспекти діяльності, спрямованої на досягнення узгодженого професійного результату.

Зазначимо, що професійна взаємодія у військовому контексті набуває особливого зміс-

товного наповнення, що зумовлено специфікою діяльності Збройних Сил України, зокрема підвищеним рівнем відповідальності, загрозами життю, регламентованістю дій і високими вимогами до колективної злагодженості. Аналіз наукових позицій дозволяє виокремити кілька підходів до тлумачення цього поняття у межах військової професійної діяльності (Рижиков, 2020).

Соціально-психологічний підхід ґрунтується на уявленні про людину як соціальну істоту, а військова професійна діяльність передбачає постійний контакт з іншими. У цьому контексті професійна взаємодія трактується як засіб регуляції міжособистісних стосунків, що має суттєвий вплив на установки, поведінку та переконання військовослужбовців (Рижиков, 2020).

Функціонально-комунікативний підхід розглядає професійну взаємодію в ЗСУ як цілеспрямовану діяльність, що охоплює вербальне й невербальне спілкування, плановані або ситуативні контакти, а також опосередковані чи безпосередні впливи на колег та партнерів по службі (Рижиков, 2020).

Інституційно-організаційний підхід відображає вплив специфіки військової організації на зміст і форми взаємодії. Професійна взаємодія тут трактується як елемент корпоративної (командної) культури, в межах якої кожен офіцер виконує чітко окреслену роль, реалізується субординація та службова відповідальність, а підпорядкованість не виключає потреби у партнерстві та співпраці (Рижиков, 2020).

Освітньо-педагогічний підхід зосереджує увагу на формуванні здатності до професійної взаємодії ще в період навчання у ВВНЗ. Професійна взаємодія тут виступає як освітня цінність і як результат впровадження педагогічних інновацій, орієнтації навчального змісту на реальні ситуації служби та виховання культури командної роботи (Рижиков, 2020).

Необхідність формування готовності інструкторів навчальних центрів до професійної взаємодії зумовлюється низкою взаємопов'язаних чинників, серед яких особливе значення мають соціально-політичні трансформації, реформування сектору безпеки і оборони, а також процеси інтеграції України до євроатлантичного безпекового простору. В умовах динамічного оновлення Збройних Сил, що супроводжується модернізацією організаційних структур та зміною змісту професійної підготовки, взаємодія між учасниками освітнього процесу набуває визначального значення для досягнення цілей навчання. Цей процес ускладнюється специфікою контингенту, з яким працюють інструктори, зокрема дорослими слухачами – офіцерами запасу, які мають сформовану систему професійних уявлень, практичний досвід і власні стратегії самореалізації, що вимагає високого рівня комунікативної культури, гнучкості та педагогічної майстерності. Водночас актуалізується необхідність дотримання стандартів НАТО у сфері військової освіти, що передбачають засвоєння не лише предметних знань, а й розвиток спроможності до міжособистісної та міжфункціональної взаємодії, орієнтованої на досягнення спільної мети в умовах багатонаціонального середовища. Отже, сукупність зазначених чинників зумовлює стратегічну важливість формування професійної взаємодії як ключової складової професійної компетентності інструкторів (Пікус, 2023).

Структура готовності інструкторів навчальних центрів ЗСУ до професійної взаємодії репрезентує складне, інтегративне утворення, що забезпечує цілісне функціонування суб'єкта професійної діяльності в умовах командної, міжрівневої та міжінституційної взаємодії. Її змістовне наповнення зумовлено як особливостями інструкторської діяльності, так і загальними вимогами до професіоналізму в умовах сучасного військового навчального простору.

Визначення компонент у структурі готовності інструкторів до професійної взаємодії зумовлено міждисциплінарною природою феномену взаємодії, що охоплює мотиваційні, когнітивні, діяльнісні, комунікативні та рефлексивні виміри професійної діяльності. Такий підхід спирається на положення сучасної психології праці, андрагогіки та військової педагогіки, що підкреслюють нерозривний зв'язок між особистісною спрямованістю фахівця, його знаннями та уявленнями про процес взаємодії, сформованими вміннями і навичками ефективного залучення до професійного спілкування, а також здатністю до критичного аналізу й корекції власних дій у змінних умовах служби (Зелений, 2023). Визначені компоненти відображають цілісну систему професійної готовності, що забезпечує результативність взаємодії у процесі навчання військовослужбовців, зокрема в умовах інтенсивної бойової підготовки. Структура готовності зображена на схемі (рис. 1).

Мотиваційно-ціннісний компонент зумовлює стійке особистісне ставлення інструктора до процесу взаємодії, формуючи усвідомлення її професійної значущості, настанови на співпрацю, відповідальність за спільний результат та готовність до міжособистісної підтримки. Цей компонент тісно пов'язаний з професійною ідентичністю та спонукає до саморозвитку в площині командної ефективності.

Когнітивний компонент охоплює сукупність знань, необхідних для реалізації взаємодії в освітньо-бойовому середовищі, зокрема знання основ андрагогіки, військової педагогіки, комунікативних стратегій, типології

Рис. 1. Структура готовності інструкторів навчальних центрів ЗСУ до професійної взаємодії

конфліктів, способів їх конструктивного вирішення, моделей взаємодії в межах ієрархічних структур. Він забезпечує розуміння механізмів впливу, засобів навчального впливу та комунікативної динаміки в групі.

Операційно-діяльнісний компонент відображає сформованість практичних умінь організовувати та реалізовувати взаємодію в різних навчально-бойових контекстах (ситуації тренінгового моделювання, симуляції, злагодження в малих і великих групах тощо). До цього компоненту належать уміння координувати дії, підтримувати ефективний обмін інформацією, застосовувати ситуаційне лідерство й адаптивні стилі поведінки.

Комунікативний компонент розкриває здатність інструктора до налагодження продуктивного діалогу в умовах різнорівневої комунікації – міжособистісної, міжгрупової та міжструктурної. Йдеться про вміння враховувати соціально-психологічні особливості співрозмовників, дотримання військової етики комунікації, а також використання невербальних засобів впливу в критичних ситуаціях.

Рефлексивно-оцінний компонент виконує функцію внутрішнього контролю, передбачаючи здатність інструктора до критичного самоаналізу, виявлення сильних і слабких сторін взаємодії, переосмислення результатів спільної діяльності та прийняття рішень щодо удосконалення власної професійної поведінки в подальшій комунікації.

Заначимо, що взаємозв'язок і динаміка компонент структури готовності інструкторів до професійної взаємодії зумовлюється як внутрішніми характеристиками самої структури, так і зовнішніми чинниками освітнього процесу і професійного середовища. Механізми взаємодії між компонентами реалізуються через їхню функціональну взаємозалежність: мотиваційно-ціннісний компонент стимулює пізнавальний інтерес і сприяє формуванню когнітивної основи, що, своєю чергою, забезпечує продуктивність операційно-діяльнісного та комунікативного компонентів. Ефективна взаємодія, що здійснюється на основі отриманих знань і практичних умінь, потребує постійного рефлексивно-оцінного супроводу, який забезпечує зворотний зв'язок і корекцію всіх інших компонентів.

Процес формування готовності є поетапним і передбачає послідовне проходження інструктором фаз професійного становлення: від первинної орієнтації та мотивації до поглибленого засвоєння знань і методів, перших спроб застосування умінь у взаємодії до автоматизованого й гнучкого використання комунікативних стратегій у складних професійних ситуаціях.

На різних рівнях професійної зрілості проявляється якісна трансформація компонент: на початковому рівні переважає ситуативна мотивація й фрагментарне знання, тоді як на більш високому – формується стійка ціннісна позиція, системне бачення взаємодії та здатність до її критичного аналізу, що забезпечує професійну автономію, гнучкість і ефективність інструктора як суб'єкта взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження показало, що поняття «професійна взаємодія» є багатовимірним і інтерпретується по-різному залежно від контексту. У військовій сфері воно набуває особливого значення через специфіку діяльності, зокрема жорстку регламентацію, високий рівень відповідальності та необхідність колективної злагодженості. Аналіз наукових підходів дозволив виокремити ключові аспекти професійної взаємодії: соціально-психологічний, функціонально-комунікативний, інституційно-організаційний та освітньо-педагогічний.

Виявлено, що готовність інструкторів навчальних центрів ЗСУ до професійної взаємодії є комплексною структурою, що містить мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значущості взаємодії, орієнтація на співпрацю), когнітивний (знання принципів педагогіки, комунікації, конфліктології), операційно-діяльнісний (уміння організовувати взаємодію в тренінгових та бойових умовах), комунікативний (навички ефективного діалогу, врахування особливостей спілкування), рефлексивно-оцінний компоненти (здатність до аналізу та корекції власної поведінки).

На ефективність професійної взаємодії інструкторів впливають соціально-політичні зміни та реформи в секторі безпеки, інтеграція стандартів НАТО у військову освіту, особливості контингенту (офіцери запасу зі сформованим досвідом), необхідність адаптації до багатонаціонального середовища.

Серед перспектив подальших досліджень варто назвати такі: розробка методики формування готовності інструкторів до професійної взаємодії з урахуванням сучасних викликів, впровадження інтерактивних тренінгових програм, спрямованих на розвиток комунікативних і рефлексивних навичок, дослідження впливу цифрових технологій на професійну взаємодію у військовій освіті (симуляції, віртуальні тренування), порівняльний аналіз міжнародного досвіду щодо організації взаємодії у військових навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про військовий обов'язок і військову службу», 1992. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12#Text
2. Закон України «Про національну безпеку України», 2018. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text
3. Зелений І.І. Ключові компоненти неперервного професійного зростання офіцерів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2023. №55. С. 52-62. https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.05
4. Зелений І.І., Боярська-Хоменко А.В. Професійний саморозвиток офіцерів розвідки у контексті реалізації принципу освіти впродовж військової кар'єри. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 1 (25). С. 86-97. https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.86-97
5. Зельницький А., Заболотний О., Васильєв О., Корнієнко В. Особливості формування військового кадрового потенціалу Збройних Сил України із залученням іноземних інструкторів-викладачів. *Військова освіта*. 2022. Вип. 1 (45). С. 71-84. DOI: 10.33099/2617-1775/2022-01/71-84
6. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2002. 540 с.
7. Кожушко С.П. Професійна взаємодія та її характеристики, 2013. URL : http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/Kogyshko.pdf
8. Концепція трансформації військової освіти, 2022. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1490-2022-%D0%BF#Text
9. Пікус Д., Бондаренко А. Компетентнісний підхід до підготовки інструкторів навчальних центрів збройних сил України в умовах воєнного стану. *Військова освіта.* 2023. Вип. 2 (48). С. 212-220. DOI: 10.33099/2617-1775/2023-02/212-220
10. Рижиков В.С. Професійна взаємодія як невіддільний складник професіоналізму офіцерів Збройних Сил України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 68, Т.2. с. 152-155. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.30
11. Словник синонімів української мови : в 2 т. / А. А. Бурячок та ін. Київ : Наук. думка, 2001. Т. 1. 1040 с.
12. Словник української мови : в 11 т. / Акад. наук УРСР, Ін-т мовознавства ; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 2 : Г–Ж / ред. т.: П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. 1971. 550 с.
13. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
14. Стратегія воєнної безпеки України. Воєнна безпека – всеохоплююча оборона, 2021. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/121/2021#Text
15. Типовий план професійної підготовки інструкторів навчальних закладів сержантського і старшинського складу, 2020. 0386-22 NATO Graphics & Printing. URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2023/8/pdf/230828-deep-instructor-dev-ref-curr-en.pdf
16. Ткачук В., Діденко О., Шевчук О. Формування методичної компетентності інструкторів навчальних підрозділів у навчальних центрах збройних сил України: теоретичні та практичні аспекти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2025. Вип. *40*(1). С. 221-238. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v40i1.1794

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy «Pro viiskovyi oboviazok i viiskovu sluzhbu» [Law of Ukraine «On Military Duty and Military Service»]. (1992). [in Ukrainian] URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12#Text
2. Zakon Ukrainy «Pro natsionalnu bezpeku Ukrainy» [Law of Ukraine «On National Security of Ukraine»]. (2018). [in Ukrainian] URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text
3. Zelenyi, I.I. (2023). Kliuchovi komponenty neperervnoho profesiinoho zrostannia ofitseriv [Key components of continuous professional growth of officers]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of training and education*. 55. 52-62. [in Ukrainian] https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.05
4. Zelenyi, I.I., Boiarska-Khomenko, A.V. (2024). Profesiinyi samorozvytok ofitseriv rozvidky u konteksti realizatsii pryntsypu osvity vprodovzh viiskovoi kariery [Professional self-development of intelligence officers in the context of implementing the principle of education throughout a military career]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects*. 1 (25). 86-97. [in Ukrainian] https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.86-97

5. Zelnytskyi, A., Zabolotnyi, O., Vasyliev, O., Korniienko, V. (2022). Osoblyvosti formuvannia viiskovoho kadrovoho potentsialu Zbroinykh Syl Ukrainy iz zaluchenniam inozemnykh instruktoriv-vykladachiv [Peculiarities of the formation of the military personnel potential of the Armed Forces of Ukraine with the involvement of foreign instructors-teachers]. *Viiskova osvita – Military Education*. 1 (45). 71-84. [in Ukrainian] https://doi.org/10.33099/2617-1775/2022-01/71-84

6. Ivchenko, A. O. (2002). Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]. Kharkiv : Folio, 2002. 540 s. [in Ukrainian]

7. Kozhushko, S.P. Profesiina vzaiemodiia ta yii kharakterystyky [Professional interaction and its characteristics]. (2013). [in Ukrainian] URL : http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/Kogyshko.pdf

8. Kontseptsiia transformatsii viiskovoi osvity [Concept of transformation of military education]. (2022). [in Ukrainian] URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1490-2022-%D0%BF#Text

9. Pikus, D., Bondarenko, A. (2023). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky instruktoriv navchalnykh tsentriv zbroinykh syl Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Competency-based approach to training instructors of training centers of the Armed Forces of Ukraine under martial law]. *Viiskova osvita – Military education*. 2 (48). 212-220. [in Ukrainian] https://doi.org/10.33099/2617-1775/2023-02/212-220

10. Ryzhykov, V.S. (2020). Profesiina vzaiemodiia yak neviddilnyi skladnyk profesionalizmu ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy [Professional interaction as an integral component of the professionalism of officers of the Armed Forces of Ukraine]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh–Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools. 68, 2. 152-155. [in Ukrainian] https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.30

11. Buriachok A. A. (Ed.). (2001). Slovnyk synonimiv ukrainskoi movy [Dictionary of synonyms of the Ukrainian language]. Kyiv : Nauk. dumka. 1. 1040. [in Ukrainian]

12. Bilodid I. K. (Ed.). (1971). Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv : Nauk. Dumka. 2 : H–Zh. 1971. 550. [in Ukrainian]

13. Stepanov, O. M. (2006). Psykholohichna entsyklopediia [Psychological Encyclopedia]. Kyiv : Akademvydav, 2006. 424. [in Ukrainian]

14. Stratehiia voiennoi bezpeky Ukrainy. Voienna bezpeka – vseokhopliuiucha oborona [Military Security Strategy of Ukraine. Military Security – Comprehensive Defense]. (2021). [in Ukrainian] URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/121/2021#Text

15. Typovyi plan profesiinoi pidhotovky instruktoriv navchalnykh zakladiv serzhantskoho i starshynskoho skladu [Typical Professional Training Plan for Instructors of Non-commissioned Officer and Sergeant Training Institutions]. (2020). 0386-22 NATO Graphics & Printing. [in Ukrainian] URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2023/8/pdf/230828-deep-instructor-dev-ref-curr-en.pdf

16. Tkachuk, V., Didenko, O., Shevchuk, O. (2025). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti instruktoriv navchalnykh pidrozdiliv u navchalnykh tsentrakh zbroinykh syl ukrainy: teoretychni ta praktychni aspekty [Formation of methodological competence of instructors of training units in training centers of the Armed Forces of Ukraine: theoretical and practical aspects.]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. 40(1). 221-238. [in Ukrainian] https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v40i1.1794

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК 004.8:37.091.321
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-6

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЦИФРОВИЙ КОЛЕГА: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ В ОСВІТІ

Саган Олена Валеріївна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
sagan.ksu.ks@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3195-3686

Блах Валерія Сергіївна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонський державний університет
blah@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-6349-1183

Анотація. У статті розглянуто феномен інтеграції генеративного штучного інтелекту у наукову та освітню діяльність як повноцінного «цифрового колеги». **Метою** роботи є аналіз трансформацій дослідницьких практик під впливом ШІ, виявлення потенційних переваг і ризиків співпраці людини з цифровим інтелектом. **Методи** дослідження охоплюють системний і порівняльний аналіз сучасних наукових публікацій, кейс-метод для вивчення конкретних прикладів застосування ШІ в академічному середовищі, а також узагальнення міжнародного досвіду співпраці людини та штучного інтелекту. Такий підхід дав змогу розкрити тенденції формування нової дослідницької культури, у якій алгоритми стають не лише інструментами обробки даних, а й «цифровими колегами», що беруть участь у генерації ідей і пропозицій. **У результатах** наголошено на значних перевагах інтеграції ШІ у дослідницький процес: підвищення продуктивності науковців, прискорення аналізу великих масивів даних, оптимізація рутинних завдань, а також розширення можливостей для міждисциплінарної співпраці. Разом з тим виявлено низку ризиків: загрози академічній доброчесності, складність визначення авторства наукових результатів, етичні дилеми відповідальності, можливість виникнення залежності від алгоритмів. Особлива увага приділена питанню формування цифрової компетентності дослідників, адже ефективність співпраці з ШІ безпосередньо залежить від здатності науковців критично оцінювати та коригувати результати, запропоновані системами. **У висновках** підкреслено, що концепція «цифрового колеги» відкриває нові горизонти для розвитку науки, проте потребує поєднання технологічних інновацій із чіткими етичними та правовими регламентами. Перспективним напрямом є створення гібридних команд «людина-ШІ», які здатні поєднувати аналітичні переваги машин із творчим і критичним мисленням людини. Це дозволяє забезпечити не лише ефективність досліджень, а й зберегти людський вимір науки, її гуманістичну спрямованість.

Ключові слова: *штучний інтелект, цифровий колега, академічна доброчесність, цифрова компетентність, міждисциплінарність.*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DIGITAL COLLEAGUE: OPPORTUNITIES, CHALLENGES, AND PROSPECTS IN EDUCATION

Sagan Olena Valerievna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education
Kherson State University
evsagan777@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3195-3686

Blakh Valeriia Serhiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Educational Management named after Prof. E. Petuhova
Kherson State University
blah@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-6349-1183

This article explores the integration of generative artificial intelligence (AI) into scientific and educational activities as a full-fledged "digital colleague." **Purpose**.The primary aim of the study is to analyze the transformation of research practices under the influence of AI and to identify both the benefits and potential risks of human-AI collaboration. **Methods**.The methodological framework combines a systematic and comparative analysis of contemporary scholarly publications, case study methodology to examine specific applications of AI in academia, and the synthesis of international experiences in human-AI cooperation. This approach provides a comprehensive overview of emerging research cultures, in which algorithms function not only as tools for data processing but also as active participants in idea generation and intellectual exchange. **Results**. The findings demonstrate the significant advantages of AI integration in research, including enhanced scholarly productivity, acceleration of big data analysis, optimization of repetitive tasks, and expanded opportunities for interdisciplinary collaboration. However, the study also reveals critical risks, such as challenges to academic integrity, difficulties in attributing authorship, ethical dilemmas concerning responsibility, and the risk of overreliance on algorithms. Particular emphasis is placed on the necessity of strengthening researchers' digital competence, as effective collaboration with AI depends on their ability to critically evaluate and refine AI-generated outputs. **Conclusions.** The study concludes that the concept of a "digital colleague" offers new horizons for advancing scientific inquiry, yet its successful implementation requires a balance between technological innovation and clear ethical and legal frameworks. A promising direction lies in the development of hybrid human-AI teams, capable of combining the analytical capacities of machines with the creative and critical thinking of humans. Such collaboration ensures not only research efficiency but also the preservation of the humanistic dimension of science.

Keywords: *artificial intelligence, digital colleague, academic integrity, digital competence, interdisciplinarity.*

Постановка проблеми. Штучний інтелект (ШІ) стрімко еволюціонує від просто інструменту до своєрідного «цифрового колеги» у різних галузях людської діяльності. Сучасні організації дедалі частіше інтегрують ШІ у робочі процеси, розглядаючи його як нового співробітника, здатного автономно брати участь у вирішенні завдань поряд із людьми. Такий підхід означає, що взаємодія з ШІ переходить на якісно інший рівень: від суто інструментального використання до співпраці і партнерства. Провідні бізнес-лідери закликають не боятися ШІ, а "подружитися" з ним – ставитися до нього як до колеги, з яким можна співпрацювати задля підвищення продуктивності (Goel, 2025). Разом з цим, в академічному середовищі та освітніх інституціях виникає інтерес до того, як ШІ може стати співдослідником і асистентом у наукових пошуках, розширюючи можливості людини. Актуальність теми підтверджується вибуховим зростанням кількості наукових публікацій про human-AI collaboration (співпрацю людини і ШІ) та впровадженням відповідних технологій у навчанні й на виробництві (Seeber et al., 2019), (Li et al., 2025).

Метою нашого дослідження є огляд сучасних наукових праць із проблеми «ШІ як цифровий колега», аналіз очікуваних переваг, можливих викликів інтеграції ШІ-колег у роботу, а також перспектив такого підходу у галузі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція ШІ як колеги активно обговорюється в науковій спільноті останніми роками. Дослідники ставлять запитання: що буде, якщо машини з ШІ стануть нашими товаришами по команді, а не просто інструментами? (Seeber et al., 2019). Міжнародна група науковців ще у 2019 р. запропонувала концептуальний перехід від традиційного бачення ШІ як сервісу до

ідеї ШІ як «цифрового колеги» у командній діяльності. Так, виокремивши 17 ключових аспектів-«дуальностей», кожен з яких несе потенціал як користі, так і шкоди (табл. 1), автори доводять, що впровадження ШІ-колег матиме складні, двоїсті наслідки: наприклад, підвищення продуктивності може супроводжуватися ризиком втрати певних людських навичок, автоматизація процесів – викликами для працевлаштування тощо.

Таким чином, науковці наголошують на необхідності збалансованого підходу та подальших досліджень, щоб максимально використати плюси і мінімізувати мінуси співпраці з ШІ. Наприклад, Монреальський інститут етики штучного інтелекту (MAIEI), як міжнародна некомерційна організація, що займається демократизацією етичної грамотності у сфері штучного інтелекту, метою своєї діяльності вбачає всебічне висвітлення перспектив та наслідків впливу штучного інтелекту на суспільство (Montreal AI Ethics Institute, 2024).

Значна частина літератури присвячена емпіричним дослідженням ефективності команд людина+ШІ. Приміром, нещодавнє експериментальне дослідження (2025) у компанії Procter & Gamble показало разючі результати щодо впливу ШІ на командну роботу. У межах експерименту 776 фахівців з розвитку продуктів випадковим чином розподілили на групи: одні виконували завдання без допомоги ШІ, інші – за підтримки генеративного ШІ, а також у парах з колегами чи самостійно (Делл'Аква та ін., 2025). З'ясувалося, що індивіди з ШІ-помічником впоралися із завданнями не гірше, ніж пари людей без ШІ, тобто ШІ фактично може компенсувати переваги роботи в команді. Цікаво, що взаємодія через мовний інтерфейс ШІ позитивно вплинула на емоційний стан учасників, вони відзначали більш приємний досвід роботи, ніби ШІ частково виконував роль напарника, що підбадьорює. Отже, дані цього та подібних досліджень свідчать про потенціал ШІ підвищувати результативність і згуртованість команд, виступаючи в ролі своєрідного каталізатора експертизи та соціальної підтримки.

Поряд із позитивними результатами, наявні дослідження, що висвітлюють суперечливі психологічні та організаційні ефекти співпраці з ШІ.

Таблиця 1

Ключові категорії, що мають як потенційну користь, так і ризики при впровадженні ШІ як колеги (Seeber et al., 2019)

№	Дуальні категорії	Коротке пояснення
1	Автономність ↔ Контрольованість	Чи має ШІ самостійно ухвалювати рішення, чи бути під людським контролем?
2	Прозорість ↔ Непередбачуваність	Чи зрозуміло, як працює ШІ, чи його дії непрозорі?
3	Довіра ↔ Недовіра	Чи довіряють учасники команди ШІ-колезі?
4	Надійність ↔ Помилки	Чи є ШІ надійним, чи він може допускати критичні помилки?
5	Рольова ясність ↔ Плутанина ролей	Чи чітко визначено, хто за що відповідає в команді з ШІ?
6	Норми ↔ Порушення норм	Чи вписується ШІ у соціальні норми, чи може їх порушити?
7	Прийняття ↔ Опір змінам	Чи приймається ШІ-учасник командою, чи викликає опір?
8	Відповідальність ↔ Безвідповідальність	Чи зрозуміло, хто відповідальний за рішення, ухвалені за участі ШІ?
9	Передбачуваність ↔ Імпровізація	Чи передбачувана поведінка ШІ чи він імпровізує?
10	Обмеження ↔ Адаптивність	Чи може ШІ адаптуватися до нових умов, чи діє за жорсткими правилами?
11	Рівність ↔ Домінування	Чи рівноправний ШІ у команді, чи домінує/підпорядковується?
12	Навчання ↔ Суперечність досвіду	Чи підтримує ШІ процес навчання, чи суперечить людському досвіду?
13	Справедливість ↔ Упередженість	Чи гарантує ШІ справедливість рішень, чи може бути упередженим?
14	Етичність ↔ Маніпулятивність	Чи діє ШІ етично, чи може бути використаний для маніпуляцій?
15	Приватність ↔ Спостереження	Чи забезпечується приватність даних, які обробляє ШІ?
16	Емоційність ↔ Нейтральність	Чи здатен ШІ враховувати емоційний контекст, чи є нейтральним?
17	Економічність ↔ Витратність	Чи використання ШІ економічно обґрунтоване, чи занадто витратне?

Наприклад, тривале дослідження з вибіркою 381 респондента показало, що тісна робота з ШІ здатна змінювати професійну ідентичність людей: працівники починали сприймати себе як «ШІ-колаборатори», інтегруючи взаємодію з ШІ у власну роль (Xu et al., 2025). Формування такої «ШІ-ідентичності» може мати суперечливі наслідки. З одного боку, це означає більше прийняття технологій, здатність ефективніше використовувати їх у щоденній роботі. З іншого боку, деякі дослідники застерігають, що надмірне перенесення відповідальності на ШІ чи сприйняття його як рівного суб'єкта може розмивати межі відповідальності людей і навіть слугувати виправданням сумнівних дій. Разом із тим, більшість науковців погоджуються, що ключем є правильний розподіл ролей: ШІ повинен доповнювати людський інтелект, а не пригнічувати чи замінювати його (Montreal AI Ethics Institute, 2021).

Особливої актуальності ці питання набувають у галузі освіти. На останній щорічній зустрічі Всесвітнього економічного форуму (2025) було підкреслено, що майбутнє освіти полягає не у протиставленні вчителів і штучного інтелекту (ШІ), а у поєднанні сильних сторін обох. Згідно з опитуванням, 71% викладачів і 65% студентів вважають інструменти ШІ ключовими для успіху в навчанні та професійному зростанні. Учасники форуму закликали до формування нової освітньої парадигми, в якій педагоги стають «архітекторами навчання», що використовують ШІ для створення персоналізованого й ефективного освітнього процесу (Li et al., 2025). Особливу увагу було приділено успішним кейсам співпраці ШІ та вчителів, які довели ефективність адаптивного навчання на основі аналізу освітніх даних. У звітах зазначено, що 60% учителів уже використовують ШІ для рутинних завдань, зберігаючи при цьому можливість зосередитися на індивідуальній роботі з учнями.

Учасники форуму наголосили: справжній потенціал відкривається тоді, коли аналітичні можливості ШІ поєднуються з емоційним інтелектом педагога, а освітні інституції інвестують у підготовку вчителів до роботи з новими технологіями. Такий підхід відкриває шлях до більш справедливої, інклюзивної та трансформаційної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи наукові джерела та практичний досвід, можна виділити низку переваг, які надає модель співпраці з ШІ як колегою:

– підвищення продуктивності та швидкості роботи за рахунок того, що ШІ здатен автоматизувати рутинні завдання, працювати безперервно 24/7 та надшвидко обробляти великі обсяги інформації, недоступні людині. Це означає, що команда, доповнена таким «невтомним» цифровим співробітником, може досягати результатів швидше. У бізнес-практиці вже є приклади «найму» цифрових працівників: так, українська компанія Dorg пропонує впровадити в організацію штучного співробітника з власною роллю та корпоративною поштою, який інтегрується у робочі процеси, прискорюючи їх і роблячи більш прозорими (Dorg, 2025). Іншими словами, ШІ-колега дозволяє робити більше з меншими затратами часу і людських ресурсів.

– Розширення інтелектуальних можливостей та інноваційність за рахунок того, що потужні моделі ШІ можуть синтезувати інформацію з різних галузей, виявляти приховані закономірності, генерувати нестандартні гіпотези (Gottweis et al., 2025). Людям часто бракує часу охопити всю літературу чи розглянути всі альтернативи, в той час як ШІ легко перегляне тисячі статей і запропонує несподівані інсайти. Таким чином, спільна творчість людини і ШІ здатна привести до більш новаторських рішень.

– Збалансування компетенцій відзначається у зв'язку з тим, що у командах, де є різнопланові фахівці, часто виникає ситуація, коли кожен сфокусований лише на своїй галузі. ШІ, маючи доступ до мультидисциплінарних знань, може слугувати «мостом» між різними галузями (Делл'Аква та ін., 2025). Досвід експерименту в P&G продемонстрував, що за наявності ШІ розбіжності між учасниками з різним професійним бекграундом згладжуються, рішення стають більш інтегральними (Делл'Аква та ін., 2025). Тобто ШІ-колега допомагає команді не впустити важливі моменти, дивитися ширше на проблему. Він може нагадати гуманітарію інформацію про технічні деталі, а інженеру – про гуманітарний контекст, забезпечуючи комплексний підхід.

– В освітньому контексті ШІ-асистенти вже демонструють здатність покращувати результати студентів, надаючи індивідуалізовану допомогу. Зокрема, чат-бот TA Pounce у Джорджія Стейт університеті виступав як віртуальний помічник-викладач: відповідав на запитання, підказував щодо навчальних кроків. Результати показали, що студенти, які користувалися таким ШІ-помічником, на 5–6% частіше отримували вищі оцінки та рідше кидали курс, особливо серед груп ризику (студенти з низькими початковими балами, представники меншин тощо) (Sparks, 2023). Це свідчить, що ШІ-колега може приділити увагу кожному студенту, може працювати як тьютор: пояснювати матеріал кількома способами, давати додаткові вправи, підлаштовуватися під темп навчання студента (Sparks, 2023). Для працівників компаній персоналізована підтримка від ШІ означає, що новий співробітник швидше освоїться (ШІ підкаже, де знайти інформацію, допоможе оформити документи тощо), а досвідчений

швидше розв'яже нестандартну проблему, звернувшись до знань ШІ.

– ШІ може значно полегшити навантаження і монотонну роботу, узявши на себе типові повторювані процедури (оформлення звітів, заповнення таблиць, моніторинг показників, тощо). Наприклад, у галузі освіти вже 60% учителів користуються ШІ для автоматичного оцінювання тестів, перевірки домашніх завдань, складання тренувальних вправ (Li et al., 2025). Це вивільняє їхній час для більш змістовної роботи з учнями: наставництва, живого спілкування, проєктної діяльності. Таким чином, людям залишається більше простору для креативності, стратегічного мислення та розвитку soft skills, тоді як машини забезпечують «бек-офіс». Зрештою, це підвищує задоволеність роботою: працівники можуть зосередитися на тому, що приносить їм справжню віддачу, а не тонуть у паперовій (чи цифровій) рутині.

Перераховані переваги підтверджують: за умови грамотної інтеграції, ШІ як колега може суттєво підсилити людські команди, зробивши їх продуктивнішими, креативнішими та стійкішими до типових проблем.

Незважаючи на значні переваги, концепція ШІ-колеги породжує низку викликів, які необхідно врахувати, щоб співпраця була ефективною та безпечною. Основні проблемні аспекти включають:

– довіру та надійність. У випадку з ШІ це питання стоїть гостро: людина має повірити, що ШІ-радник дає правильну і корисну інформацію. На жаль, сучасні ШІ-моделі іноді схильні до помилок або так званих галюцинацій – впевненого генерування неправдивих даних. У реальності це додаткове навантаження: колеги-люди повинні постійно верифікувати роботу ШІ, особливо на початкових етапах співпраці.

– Ризик упередженості та помилкових даних, оскільки ШІ навчається на історичних даних, які можуть містити різного роду упередження. Це особливо критично у галузі освіти: як показує практика, багато загальнодоступних чат-ботів готові згенерувати неправильну або застарілу відповідь, якщо їх не обмежити джерелами (Sparks, 2023). У згаданому університетському експерименті вирішенням стало те, що шкільний ШІ-помічник черпав знання тільки з перевіреної бази даних курсу, уникаючи випадкової інформації з Інтернету (Sparks, 2023). У широкому застосуванні потрібно уважно стежити за якістю даних, на яких працює ШІ-колега та оновлювати їх, щоб уникнути цих проблем.

– Втрата людських навичок і надмірна залежність, як одне з побоювань, що люди можуть втратити власну кваліфікацію, якщо звикнуть покладатися на ШІ в усьому. Наприклад, молодий дослідник, маючи потужний ШІ для пошуку літератури, може вже не навчитися самостійно опрацьовувати джерела критично. Або студент, якого постійно тренує адаптивний алгоритм, може втратити навички саморегуляції у навчанні. Дослідники вказують, що надмірна автоматизація здатна "атрофувати" деякі людські компетенції, якщо не стимулювати їх розвитку (Montreal AI Ethics Institute, 2024). Отже, впроваджуючи ШІ, треба водночас коригувати освітні програми і тренінги, щоб люди розуміли принципи роботи ШІ, могли перевірити його висновки і при необхідності виконати завдання вручну. ШІ має доповнювати, а не заміняти процес мислення, інакше користь буде короткостроковою.

– Соціальна ізоляція та зміна командної динаміки. Цифровий колега, на відміну від людського, не бере участі в неформальному спілкуванні, не має емоцій (принаймні щирих), не потребує перерв. Це може поступово змінити атмосферу в колективі. Якщо працівники почнуть більше взаємодіяти з машинами, ніж один з одним, можливе виникнення відчуження. Наприклад, дослідження Meng et al. (2025) застерігає про зростання самотності та емоційного виснаження у працівників, що тісно співпрацюють із ШІ (Meng, 2025). Втрата живого людського контакту – серйозна проблема, адже командний дух, довіра між людьми, корпоративна культура будуються на міжособистісних стосунках. Коли ж частина взаємодії проходить через холодний інтерфейс, може постраждати емпатія та взаєморозуміння. Вирішенням є свідоме підтримання балансу, наприклад, у заохоченні соціальної взаємодії, уваги до емоційного стану команди для того, щоб ніхто не відчував себе "зайвим" поруч із розумною машиною (Meng, 2025).

– Питання відповідальності та етики. Якщо ШІ стає членом команди, постає запитання: хто відповідальний за рішення, які він пропонує? У випадку помилки, чи можемо ми винуватити алгоритм? З юридичної точки зору – ні, відповідальність все одно лежить на людях/організації, що використали інструмент. Але психологічно може виникати ефект перекладання відповідальності. Такий зсув може привести до етичних дилем. Наприклад, в академічних публікаціях вже дискутується, чи можна вказувати ШІ як співавтора статті. Більшість наукових журналів заборонили це (оскільки ШІ не несе відповідальності за достовірність даних), проте роль його у створенні наукового тексту треба визнавати. В командній роботі може бути схожа ситуація: якщо значну частину роботи виконав ШІ, чи справедливо вважати, що авторство повністю належить людям? Чи треба якось окремо відзначати внесок ШІ? Це більше філософське питання, але воно впливає на мотивацію: люди можуть відчувати зниження цінності власного внеску, якщо «розумна машина зробила все за них».

Тому важливо наперед визначити правила гри: прозоро фіксувати, які частини завдання виконав ШІ, а які люди, щоб і оцінювання роботи, і етичні аспекти (напр. відсутність плагіату) були під контролем (Montreal AI Ethics Institute, 2021).

– Страх заміщення та опір змінам. Впровадження ШІ-колег неминуче викликає у людей побоювання щодо власної роботи. Хоча ідеологи співпраці наголошують, що ШІ має доповнювати, а не заміняти працівників, приблизно половина користувачів генеративного ШІ вже сьогодні бояться, що їхня роль може зникнути за 10 років (Goel, 2025). Ці страхи особливо сильні у тих, хто вже активно працює з ШІ, можливо, ближче познайомившись з можливостями технології, люди гостріше усвідомлюють ризик для своєї кар'єри (Goel, 2025). Страх втратити роботу може призводити до опору впровадженню ШІ (прихованого або явного), зниження мотивації вчитися новому. Тому компаніям і освітнім установам потрібно приділяти увагу зміні культури: пояснювати персоналу переваги, навчати новим навичкам, створювати нові ролі (напр. «тренер ШІ», «куратор ШІ-проєктів»), щоб працівники бачили для себе місце в майбутньому поряд із ШІ. Як підкреслює голова PwC, ознайомлення працівників із технологією знижує страх і допомагає прийняти її як допоміжного колегу, а не конкурента (Goel, 2025).

– Технічні та організаційні труднощі впровадження. Потрібна розвинена цифрова інфраструктура, інтеграція ШІ з існуючими системами, якісні дані, налаштування під конкретні завдання. Це потребує часу і ресурсів. Не кожна організація наразі до цього готова. Освітні заклади, особливо державні університети, можуть відставати через брак фінансування або консервативні підходи. Крім того, кібербезпека та приватність – це окремий виклик: цифровий співробітник має доступ до конфіденційних даних, тому необхідно гарантувати їх захист. Будь-який збій або злом може поставити під удар всю команду. Отже, організація повинна дорости інфраструктурно до співпраці з ШІ, і забезпечити питання безпеки та регуляторної відповідності.

Загалом, виклики підкреслюють, що використання ШІ як колеги – це серйозна трансформація способу роботи. Щоб уникнути негативних наслідків, потрібен людиноцентричний підхід: ставити на перше місце розвиток і добробут людей, а технологію розглядати як інструмент для цього (навіть якщо метафорично називаємо його колегою).

Вища освіта виконує подвійну роль у контексті розвитку ШІ-колег: по-перше, саме академічні дослідження рухають вперед можливості штучного інтелекту, а по-друге, університети готують випускників до майбутнього ринку праці, де вміння співпрацювати з ШІ стане затребуваною навичкою. Аналіз існуючих джерел та узагальнення досвіду дозволяє нам сформулювати декілька ключових перспектив та рекомендацій для освітньої галузі:

1. З появою потужних освітніх ШІ-систем змінюється сам підхід до навчання. Замість того, щоб конкурувати з ШІ, викладачі мають взяти на себе роль наставників та архітекторів навчального процесу, тоді як рутинні або масштабовані аспекти передачі знань виконає машина. Це означає, що викладач більше фокусується на мотивації студентів, розвитку критичного мислення, проведенні дискусій, тоді як ШІ може підготувати індивідуальні матеріали, перевірити типові завдання, відслідкувати прогрес учнів. Така співпраця «викладач+ШІ» уже демонструє успіхи: опитані педагоги свідчать, що використання ШІ допомагає їм звільнити час для більш змістовної взаємодії зі студентами і знизити рівень стресу та вигорання. Водночас навчальні заклади повинні інвестувати в навчання самих викладачів роботі з новими технологіями (Li et al., 2025). Йдеться про програми підвищення кваліфікації, де педагогів різних дисциплін навчать інтегрувати ШІ-інструменти у свої курси, трактувати отримані від системи дані та уникати потенційних помилок. Ця перспектива потребує політики відкритості до інновацій: університетам варто створювати експериментальні майданчики, де викладачі разом зі студентами апробують нові AI-асистенти, діляться досвідом, виробляють етичні норми (наприклад, як використовувати ChatGPT без порушення принципів академічної доброчесності).

2. ШІ-колеги відкривають великі можливості для персоналізації освітнього процесу. Адаптивні системи можуть підлаштовувати матеріал під стиль навчання кожного студента, надавати додаткові пояснення саме з тих тем, які викликають труднощі, і пропонувати завдання відповідного рівня складності (Саган, 2024). Це особливо перспективно у масових онлайн-курсах та великих лекційних класах, де фізично викладач не може відстежити прогрес кожного. ШІ-асистент виконує роль репетитора, який завжди «на зв'язку» для студента: відповідає на запитання 27/7, повторює пояснення необхідну кількість разів, адаптує відповіді до рівня розуміння здобувача. Такі можливості не тільки покращують успішність, але й можуть зробити освіту більш інклюзивною. Студенти з особливими потребами, ті що відстають, або навпаки обдаровані отримують можливість індивідуальної підтримки, якої бракує при уніфікованому підході. Перспективою на майбутні 5–10 років є створення інтегрованих AI-тьюторів у кожному університеті, які знатимуть навчальні програми, вимоги викладачів і допомагатимуть студентам орі-

єнтуватися в навчанні. Це може бути частиною студентського порталу: умовний «digital assistant», який підказує розклад, рекомендує джерела для курсової, тренує перед практичними заняттями. У такому разі важливим стає забезпечення рівного доступу до таких технологій для всіх студентів, незалежно від фінансових чи інших обставин.

3. Формування навичок співпраці з ШІ у студентів. Якщо ми прогнозуємо, що через 5-10 років практично в кожній компанії поряд із працівниками діятиме цифровий колега, то студенти вже під час навчання мають набути досвіду такої співпраці. Одним із шляхів є інтеграція ШІ у навчальні проєкти і навчально-дослідні завдання. Такий практичний досвід навчить майбутніх випускників правильно ставити завдання ШІ, інтерпретувати його відповіді, комбінувати свої вміння з машинними. Власне, це нова грамотність – AI literacy. Тому університетам варто адаптувати навчальні плани: додавати модулі про ШІ у різних дисциплінах (не тільки в IT, а й в гуманітарних, економічних, фактично всюди, де випускники взаємодіятимуть із технологіями).

Висновки. Таким чином, освітня галузь має шанс не просто пристосуватися до тренду ШІ-колег, а й очолити його, тобто підготувати суспільство до ефективної взаємодії з розумними машинами. Якщо університети візьмуть на себе лідерство у впровадженні етичних і продуктивних моделей співпраці з ШІ, ми отримаємо покоління випускників, готових використовувати ці можливості мудро та критично.

Водночас, перехід до моделі «ШІ-колега» висуває серйозні виклики, які не можна ігнорувати. До них належать і технічні питання (надійність, прозорість, кібербезпека), і гуманітарні дилеми (довіра, етика, психологічний комфорт людей, зміна характеру взаємодії). Непродумане впровадження ШІ може привести до відчуження в колективах, втрати компетенцій, появи прихованих упереджень у рішеннях та інших негативних наслідків. Тому критично важливо дотримуватися принципу, що у співпраці з ШІ людина є головною. Це означає, що технологія має слугувати доповненням і інструментом розкриття людського потенціалу, а не його заміщенням. Це означає, що програми навчання, менеджмент змін, етичні стандарти і регуляції повинні йти пліч-о-пліч з технічними інноваціями.

Озброївшись знаннями, етикою та далекоглядністю, ми зможемо зробити цифрових колег дійсно надійною опорою у спільному русі до прогресу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Goel S. Companies need to expose employees to AI so they start seeing it as a 'digital colleague,' says PwC head [Електронний ресурс] // Business Insider. – 2025. – 21.01.2025. – Режим доступу: https://www.businessinsider.com/ai-workplace-digital-colleague-employees-pwc-head-davos-2025-1

2. Seeber I., Bittner E., Briggs R. O., de Vreede T., de Vreede G.-J., Elkins A., Maier R., Merz A. B., Oeste-Reiß S., Randrup N., Schwabe G., Selner M.Machines as teammates: A research agenda on AI in team collaboration [Електронний ресурс] // Information and Management. – 2019. – In press. – Режим доступу: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/173358/

3. Li D. H., Towne J. How AI and human teachers can collaborate to transform education [Електронний ресурс] // World Economic Forum Stories. – 9 січня 2025 р. – Режим доступу: https://www.weforum.org/stories/2025/01/how-ai-and-human-teachers-can-collaborate-to-transform-education/

4. Montreal AI Ethics Institute. Про організацію [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://montrealethics.ai/about – Назва з екрана.

5. Делл'Аква Ф., Аюбі Ч., Ліфшиц Х., Садун Р., Моллік І., Моллік Л., Хан І., Голдман Д., Наїр Х., Тауб С., Лахані К. Р. Кібернетичний товариш по команді: польовий експеримент з генеративного штучного інтелекту, що змінює командну роботу та експертизу : робочий документ / Робочий документ Гарвардської школи бізнесу № 25-043. – Березень 2025 р.

6. Xu J. Q., Wu T. J., Duan W. Y., Cui X. X. How the Human-Artificial Intelligence (AI) Collaboration Affects Cyberloafing: An AI Identity Perspective // Behavioral sciences (Basel, Switzerland). – 2025. – Vol. 15, № 7. – Article 859. Режим доступу: https://doi.org/10.3390/bs15070859

7. Montreal AI Ethics Institute. Machines as teammates: a research agenda on AI in team collaboration [Електронний ресурс] // Montreal AI Ethics Institute. – 23.08.2021. – Режим доступу: https://montrealethics.ai/machines-as-teammates-a-research-agenda-on-ai-in-team-collaboration/

8. Dorg (Digital Organization). It's not an AI agent. It's your first digital employee [Електронний ресурс] // Dorg. – Режим доступу: https://dorg.pro/uk/ або https://dorg.pro/en/ (переглянуто 6 серпня 2025)

9. Gottweis J., Natarajan V. Accelerating scientific breakthroughs with an AI co-scientist [Електронний ресурс] // Google Research Blog. – 19.02.2025. – Режим доступу: https://research.google/blog/accelerating-scientific-breakthroughs-with-an-ai-co-scientist/

10. Sparks C. D. An AI Teaching Assistant Boosted College Students' Success. Could It Work for High School? [Електронний ресурс] // Education Week. – 03.10.2023. – Режим доступу: https://www.edweek.org/technology/an-ai-teaching-assistant-boosted-college-students-success-could-it-work-for-high-school/2023/10

11. Meng Q., Wu T. J., Duan W., Li S. Effects of Employee–Artificial Intelligence (AI) Collaboration on Counterproductive Work Behaviors (CWBs): Leader Emotional Support as a Moderator // Behavioral sciences (Basel, Switzerland). – 2025. – Vol. 15, № 5. – Article 696. Режим доступу: https://doi.org/10.3390/bs15050696

12. Саган О. В. Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту// Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – 2024. – № 108. – С. 37-43. Режим доступу: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-6

REFERENCES:

1. Goel, S. (2025, January 21). Companies need to expose employees to AI so they start seeing it as a "digital colleague," says PwC head. Business Insider. Retrieved August 6, 2025, from https://www.businessinsider.com/ai-workplace-digital-colleague-employees-pwc-head-davos-2025-1

2. Seeber, I., Bittner, E., Briggs, R. O., de Vreede, T., de Vreede, G.-J., Elkins, A., Maier, R., Merz, A. B., Oeste-Reiß, S., Randrup, N., Schwabe, G., & Selner, M. (2019). Machines as teammates: A research agenda on AI in team collaboration. Information and Management. In press, from https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/173358/

3. Li, D. H., & Towne, J. (2025, January 9). How AI and human teachers can collaborate to transform education. World Economic Forum. Retrieved August 6, 2025, from https://www.weforum.org/stories/2025/01/how-ai-and-human-teachers-can-collaborate-to-transform-education/

4. Montreal AI Ethics Institute. (n.d.). About. Retrieved August 6, 2025, from https://montrealethics.ai/about

5. Dell'Acqua, F., Ayubi, C., Lifshitz, H., Sadun, R., Mollick, E., Mollick, L., Han, I., Goldman, J., Nair, H., Taub, S., & Lakhani, K. R. (2025, March). The cybernetic teammate: A field experiment on how generative AI changes teamwork and expertise (Harvard Business School Working Paper No. 25-043).

6. Xu, J. Q., Wu, T. J., Duan, W. Y., & Cui, X. X. (2025). How the Human-Artificial Intelligence (AI) Collaboration Affects Cyberloafing: An AI Identity Perspective. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, *15*(7), 859, from https://doi.org/10.3390/bs15070859

7. Montreal AI Ethics Institute. (2021, August 23). Machines as teammates: A research agenda on AI in team collaboration. Retrieved August 6, 2025, from https://montrealethics.ai/machines-as-teammates-a-research-agenda-on-ai-in-team-collaboration/

8. Dorg. (n.d.). It's not an AI agent. It's your first digital employee. Retrieved August 6, 2025, from https://dorg.pro/uk/ (also available at https://dorg.pro/en/)

9. Gottweis, J., & Natarajan, V. (2025, February 19). Accelerating scientific breakthroughs with an AI co-scientist. Google Research Blog. Retrieved August 6, 2025, from https://research.google/blog/accelerating-scientific-breakthroughs-with-an-ai-co-scientist/

10. Sparks, S. D. (2023, October 3). An AI teaching assistant boosted college students' success. Could it work for high school? Education Week. Retrieved August 6, 2025, from https://www.edweek.org/technology/an-ai-teaching-assistant-boosted-college-students-success-could-it-work-for-high-school/2023/10

11. Meng, Q., Wu, T. J., Duan, W., & Li, S. (2025). Effects of Employee-Artificial Intelligence (AI) Collaboration on Counterproductive Work Behaviors (CWBs): Leader Emotional Support as a Moderator. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, *15*(5), 696, from https://doi.org/10.3390/bs15050696

12. Sahan, O. V. (2024). Organization of personalized learning with the help of artificial intelligence. Pedagogical Sciences, (108), 37–43, from https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-6

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК [378.016:745/749]:005.332.2(477)»364»
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-7

АДАПТАЦІЯ ТА РОЗВИТОК ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА УМОВ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

Гатеж Наталія Василівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
n.gatezh@chnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0337-8258

У статті досліджуються життєво важливі стратегії адаптації та розвитку декоративного мистецтва в освітньому процесі закладів вищої освіти України, що функціонують в умовах повномасштабної війни. **Мета статті** – виявлення та опис інноваційних методів, форм та практик роботи, які не лише сприяють ефективному збереженню багатої національної культурної спадщини, а й стимулюють розвиток креативного та критичного мислення у студентів. **Методи дослідження:** метод аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури й нормативних документів; методи співставлення й узагальнення результатів спостереження; методи вивчення практичного досвіду. У статті проаналізовано безпрецедентний вплив військових дій на усталені традиційні підходи до навчання та викладання художніх дисциплін, підкреслюючи гостру необхідність системної трансформації освітніх програм. Ця трансформація є критично важливою для забезпечення їх відповідності динамічним викликам сьогодення та формування нової генерації фахівців. Підкреслюється також величезний потенціал мистецтва у поствоєнній відбудові країни, адже декоративне мистецтво може стати не лише символом відродження, а й реальним інструментом для відновлення інфраструктури, естетичного простору та національної ідентичності. **Результати дослідження** мають значну практичну цінність та можуть бути ефективно використані для широкого кола зацікавлених сторін: викладачів художніх та педагогічних спеціальностей, методистів, а також керівників освітніх установ різного рівня. Акцентовано, що запропоновані стратегії спрямовані на формування психологічної стійкості та здатності до самоорганізації у майбутніх фахівців декоративного мистецтва, що є вкрай важливим в умовах тривалого стресу та невизначеності. **Висновки.** Впровадження запропонованих стратегій та методик сприятиме значному оптимізації процесу підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних та патріотично налаштованих фахівців, здатних ефективно працювати та розвиватися в складних історичних умовах та робити вагомий внесок у майбутнє України.

Ключові слова: *освітній процес, підготовка фахівців, декоративне мистецтво, повномасштабна війна, адаптація, розвиток, інноваційні стратегії, культурна спадщина, художні дисципліни, психологічна підтримка, національне відродження.*

ADAPTATION AND DEVELOPMENT OF DECORATIVE ART IN THE EDUCATIONAL PROCESS: STRATEGIES FOR THE PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS UNDER CONDITIONS OF A FULL -SCALE WAR

Hatezh Nataliia Vasylivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Decorative and Fine Arts
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
n.gatezh@chnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0337-8258

The article examines vital strategies for adaptation and development of decorative art in the educational process of higher education institutions of Ukraine, which operate in a full-scale war. **The purpose** of the article is to identify and describe innovative methods, forms and practices of work, which not only contribute to the effective preservation of rich national cultural heritage, but also stimulate the development of creative and critical thinking in students. **Methods:** method of analysis of psychological-pedagogical, methodological

literature and normative documents; methods of comparison and generalization of observation results; Methods of studying practical experience. The article analyzes the unprecedented influence of hostilities on established traditional approaches to teaching and teaching artistic disciplines, emphasizing the urgent need for systematic transformation of educational programs. This transformation is critically important for ensuring their compliance with the dynamic challenges of today and the formation of a new generation of specialists. The enormous potential of art in the country's reconstruction is also emphasized, because decorative art can be not only a symbol of the Renaissance, but also a real tool for the restoration of infrastructure, aesthetic space and national identity. **Results** of the study are of considerable practical value and can be effectively used for a wide range of stakeholders: teachers of art and pedagogical specialties, methodologists, as well as heads of educational institutions of different levels. It is emphasized that the proposed strategies are aimed at forming psychological stability and ability to organize self-organization of decorative arts, which is extremely important in conditions of long-term stress and uncertainty. **Conclusions.** The implementation of the proposed strategies and techniques will help to optimize the process of training highly qualified, competitive and patriotic specialists capable of working and developing in difficult historical conditions and making a significant contribution to the future of Ukraine.

Key words: *educational process, training of specialists, decorative art, full -scale war, adaptation, development, innovative strategies, cultural heritage, artistic disciplines, psychological support, national revival.*

Вступ. Сучасний світ стикається з безпрецедентними викликами, які Україна особливо гостро відчуває, перебуваючи четвертий рік в умовах повномасштабної війни. Ці події докорінно змінюють суспільні процеси, вимагаючи негайної адаптації та перегляду всіх аспектів життя, зокрема освіти й культури. Декоративне мистецтво, як важлива складова національної ідентичності та культурної спадщини, опиняється у складному становищі. З одного боку, перед ним постають загрози знищення та втрати; з іншого — відкриваються нові можливості для розвитку та перетворення. У цьому контексті особливу важливість набуває питання збереження, переосмислення та подальшого розвитку декоративного мистецтва в освітній сфері. Саме це стає фундаментом для підготовки компетентних фахівців, здатних діяти в умовах постійних змін і робити внесок у відновлення країни.

Актуальність наукового дослідження зумовлена браком системних напрацювань, що комплексно висвітлюють вплив воєнних дій на підготовку майбутніх спеціалістів у сфері декоративного мистецтва та пропонують ефективні стратегії для її вдосконалення.

Військова агресія в Україні чітко показала актуальність нового змішаного формату навчання, що включає використання технологій дистанційної освіти. Такий підхід дозволяє одночасно відновлювати освітній процес і надавати підтримку учням. Проте виклики можуть виникати через обмежений доступ до інтернету та недостатню кількість технічних засобів для навчання («Освітній процес в умовах війни», 2024).

Сучасні методики та освітні програми значною мірою розроблені в умовах мирного часу і не враховують специфічних викликів, потреб та можливостей, які виникають у контексті воєнних реалій. Недостатньо дослідженими залишаються аспекти формування стресостійкості, здатності швидко адаптуватися, розвитку креативного мислення в умовах обмежених ресурсів, а також пристосування до нових форматів навчання, таких як дистанційні форми або освітній процес в укриттях.

Новизна отриманих наукових рішень полягає у створенні та всебічному обґрунтуванні інноваційних стратегій і методик підготовки майбутніх фахівців у сфері декоративного мистецтва, які адаптовані до сучасних викликів воєнного періоду та враховують перспективи повоєнного відновлення України. Вперше запропоновано комплексний підхід, що передбачає інтеграцію елементів арт-терапії та психологічної підтримки у навчальний процес. Особливу увагу приділено розвитку цифрових компетентностей майбутніх митців декоративного мистецтва і ремесел, а також соціальному вихованню через мистецтво. Акцент дослідження зроблено на практичній реалізації цих стратегій, що сприятиме збереженню унікальних традицій українського декоративного мистецтва, забезпечуючи його подальший розвиток та інтеграцію у глобальний культурний простір. Це стане основою для підготовки фахівців, здатних стати рушійною силою культурного відродження країни.

Теоретичне обґрунтування проблеми визначається усвідомленням глибоких змін, спричинених повномасштабною війною проти України, яка суттєво вплинула на всі аспекти життя суспільства, включаючи систему освіти. Найбільш гостро ці зміни позначились у сфері мистецької освіти, зокрема у підготовці спеціалістів декоративного мистецтва. Ми виділяємо ключові проблеми у цьому контексті:

– деструктивний вплив війни на освітній процес та культурне середовище: порушення стабільності та безпеки, психологічна травматизація, зміни в ціннісних орієнтирах;

– необхідність адаптації та трансформації освітніх стратегій: перехід від репродуктивного

до креативного навчання, інтеграція сучасних технологій, формування «нової» професійної компетентності, актуалізація національної складової;

– декоративне мистецтво як чинник стійкості та відновлення: терапевтична функція мистецтва, його роль у поствоєнній відбудові, джерело економічної стійкості.

Аналіз літератури показав, що наукові дослідження у сфері педагогіки мистецтва широко репрезентовано у напрацюваннях таких вчених, як: О. Гайдамака, О. Кабкова, Л. Масол, Н. Миропольська, М. Михаськова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, М. Семко, О. Щолокова та ін.

Напрямкам розвитку мистецької вищої освіти присвячені праці В. Беха, А. Козир, Г. Костюка, М. Степко та ін.; тенденціям реформування освітнього простору – С. Гуткевича, О. Марченко, М. Мястковської, Н. Сухової, Т. Яровенко та ін. («Сучасні тенденції підготовки», 2023).

Як стверджує Т. Ковальчук (2022), у сучасному світі виникла проблема формування і розвитку фахівців декоративного мистецтва, які здатні об'єднати в своїй професійній діяльності традиційний досвід із надбаннями сучасності, синтезуючи їх у єдину концепцію. Ці виклики стимулюють процеси реформування у сфері вищої освіти, що своєю чергою формує нові підходи до методології навчання в межах художньо-педагогічної освіти. Раніше сформовані традиційні підходи до навчання і викладання виявилися недостатньо адаптованими до нових умов, що зумовило потребу в глибокому теоретичному аналізі та розробці сучасних підходів до вирішення цієї проблеми.

Методологія та методи. Методологічною основою дослідження є положення сучасної педагогіки, мистецтвознавства, теорії та історії декоративного мистецтва, а також концепції трансформації освіти в умовах криз та воєнних конфліктів. Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дослідження було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів:

1. *Теоретичні методи:* аналіз і синтез, порівняння, систематизація та класифікація, узагальнення, моделювання, прогнозування.

2. *Емпіричні методи* (вивчення та аналіз документів, опитування (анкетування та інтерв'ю), спостереження за освітнім процесом, педагогічний досвід, аналіз продуктів діяльності. Поєднання зазначених методів дозволило отримати всебічну та об'єктивну інформацію, забезпечити глибину аналізу та достовірність висновків дослідження**.**

Результати та дискусії. У результаті дослідження отримано дані, їхній аналіз та інтерпретація, а також обговорення виявлених тенденцій у контексті існуючих наукових праць.

Насамперед зазначимо, що законодавчо-нормативне забезпечення діяльності ЗВО в умовах воєнного стану, здійснюється в межах і відповідно до Закону України «Про правовий режим воєнного стану» від 12.05.2015 № 389-VIII (зі змінами та доповненнями); Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» від 24.02.2022 № 64/2022, затвердженого Законом України «Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні»» від 24.02.2022 № 2102-IX; Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами від 15.03.2022), а також згідно з іншими нормативно-правовими актами України («Освіта і наука», 2023).

Представимо ключові висновки, отримані в ході дослідження адаптації та розвитку декоративного мистецтва в освітньому процесі України в умовах повномасштабної війни, та обговоримо їхнє значення для підготовки майбутніх фахівців.

1. Зміни у формах і методах навчання:

– Перехід на дистанційне та змішане навчання: це створило як нові виклики (проблеми з доступом до інтернету, відсутність необхідного обладнання, ускладнення з практичними заняттями), так і нові можливості (гнучкість графіка, доступ до великої кількості онлайн-ресурсів).

– Широке використання цифрових платформ: Інструменти на кшталт Zoom, Google Meet і Microsoft Teams стали ключовими для проведення лекцій, семінарів, а також консультацій із практичних завдань.

– Проблеми з організацією практичних занять: основна складність полягала у виконанні завдань, які потребують спеціалізованого обладнання та матеріалів. У відповідь на це викладачі шукали креативні способи вирішення, включно з:

– моделюванням процесів і візуалізацією за допомогою цифрових інструментів; – індивідуальними консультаціями та заняттями в малих групах із дотриманням безпеки;

– мотивуванням студентів до використання доступних матеріалів у домашніх умовах;

– підвищення значущості самостійної роботи та проєктного навчання: у нових умовах студенти стали активніше шукати і використовувати інформацію, самостійно реалізовувати проєкти. Проєктне навчання стало особливо важливим, оскільки дозволяє інтегрувати знання з різних дисциплін і розв'язувати реальні проблеми.

2. Адаптація змісту освітніх програм:

– Посилення національно-патріотичного напрямку: навчальні плани було доповнено темами, присвяченими українській культурній спадщині, національній ідентичності та ролі мистецтва у контексті війни. Декоративне мистецтво стає важливим інструментом збере-

ження традицій і символів незламності українського народу.

– Інтеграція елементів арт-терапії та психологічної підтримки: викладачі впровадили в освітній процес техніки арт-терапії, що допомагають студентам долати стрес через творчість.

– Орієнтація на функціональність і практичність: зростає попит на декоративні вироби, які поєднують естетичну і практичну цінність. Наприклад, набула популярності практика створення оберегів чи сувенірів для військових як символів підтримки.

– Розширення міждисциплінарного підходу: з'явилися нові освітні курси та модулі, які об'єднують декоративне мистецтво з іншими галузями — дизайном, цифровими технологіями, історією, культурологією.

3. Психологічний аспект і соціально-емоційна підтримка:

– Підвищений рівень стресу та тривоги: дослідження показали значний психологічний тиск на студентів і викладачів, що впливає на їхню мотивацію, увагу та загальну ефективність.

– Роль творчості як безпечного простору: декоративне мистецтво стало способом психологічної розрядки та самовираження для багатьох студентів, допомагаючи зняти емоційну напругу.

– Згуртування спільнот: студентські й викладацькі колективи стали більш об'єднаними завдяки взаємопідтримці в складних умовах.

4. Зарубіжний досвід і міжнародна співпраця:

– Хоч і обмежений, але безумовно цінний досвід. Аналіз доступних джерел показує, що практика підготовки фахівців у сфері декоративного мистецтва в умовах затяжних конфліктів у різних регіонах світу є неоднорідною і не завжди повністю адаптованою до українських реалій.

– Зростаюча міжнародна підтримка. Українські заклади освіти отримують дедалі більше допомоги від іноземних партнерів через грантові програми, обмін досвідом і доступ до цифрових ресурсів, що відіграє ключову роль у підтриманні освітнього процесу.

Отримані дані підтверджують висновок, що в умовах повномасштабної війни система освіти в декоративному мистецтві потребує не просто адаптації до нових умов, а глибокої трансформації. Водночас особливості даної галузі, які вимагають значної практичної складової та роботи з матеріалами, створюють додаткові виклики, що потребують спеціальних рішень. Цей аспект робить сферу декоративного мистецтва суттєво відмінною від загальноосвітніх дисциплін.

Водночас маємо наголосити, як зазначає С. Шкарлет (2022), «ефективна організація нововведень у закладі освіти залежить від розвитку його потенціалу, професійної компетентності педагогічного колективу до роботи в умовах пошуку, створенні науково-методичної та матеріально-технічної підтримки інноваційних змін» (с. 40).

Варто проаналізувати також безпосередню роль декоративного мистецтва у відновленні України. Зокрема наше дослідження підкреслює потенціал декоративного мистецтва не лише як академічної дисципліни, але й як інструменту для психологічної реабілітації, соціальної згуртованості та відновлення пошкоджених територій. Тому майбутні фахівці у цій галузі мають бути готові до цієї соціальної місії. Це відкриває нові перспективи для інтеграції декоративного мистецтва в програми відновлення України, підкреслюючи його важливу роль у «культурному фронті».

Психосоціальна роль декоративного мистецтва та його викладання набуває особливого значення, особливо в умовах війни. Заняття декоративним мистецтвом стають не лише професійною діяльністю, але й важливим засобом терапевтичного впливу та психологічної стабілізації. До ключових аспектів можна віднести:

– арт-терапевтичний потенціал: творча діяльність допомагає студентам і викладачам справлятися зі стресом, подолати травматичні переживання та тривогу. Вона служить своєрідною формою емоційного виходу та платформи для самовираження;

– формування стійкості: процес творчості виховує здатність адаптуватися до труднощів, знаходити нестандартні рішення та долати виклики, що є важливим для виживання в кризових обставинах;

– відновлення почуття нормальності та мети: навіть у складних умовах заняття мистецтвом зберігають відчуття безперервності життя, професійної самореалізації та віри у майбутнє;

– зміцнення національної ідентичності та патріотичного виховання через мистецтво: війна загострила проблеми збереження культурної спадщини та національного самоусвідомлення, а декоративне мистецтво стало ефективним способом підтримки цих цінностей.

Щодо викликів і можливостей цифровізації освіти в умовах війни, то тут необхідно сконцентрувати увагу на таких моментах:

– застосування цифрових технологій у навчанні проявило як позитивні сторони, так і низку проблемних моментів: нерівний доступ до технологій (не всі учасники освітнього процесу мають стабільний доступ до якісного Інтернету чи сучасного обладнання, що створює нерівність у навчальних можливостях);

– адаптація навчальних матеріалів: вимога переводу практичних занять у цифровий формат потребує створення нових інструкцій, віде-

оуроків і спеціалізованих програм (зокрема для 3D-моделювання чи проведення віртуальних екскурсій);

– гібридне навчання: поєднання офлайн і онлайн форматів дозволяє використовувати переваги обох підходів для оптимізації освітнього процесу;

– посилення міждисциплінарних зв'язків: у період війни декоративне мистецтво активніше інтегрується в суміжні сфери, такі як дизайн, архітектура, психологія та соціальна робота. Така взаємодія відкриває нові можливості для розвитку професійної компетенції фахівців.

За результатами проведеного дослідження щодо адаптації та розвитку декоративного мистецтва в освітньому процесі в умовах повномасштабної війни, можна сформулювати наступні висновки:

– критична необхідність гнучкості освітніх програм: дослідження чітко показало, що традиційні навчальні програми з декоративного мистецтва виявилися недостатньо адаптованими до реалій воєнного часу;

– гостра потреба у швидкій модифікації змісту, методів та форм навчання, що включає дистанційне навчання: ефективне впровадження та вдосконалення онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів, віртуальних майстерень стало не просто опцією, а життєвою необхідністю;

– модульність та автономність: студенти та викладачі потребують більшої гнучкості у виборі дисциплін, тем проектів та графіків, що дозволяє враховувати індивідуальні обставини (безпекові, логістичні, психологічні);

– практична спрямованість у змінених умовах: необхідність переорієнтації практичних занять з великих майстерень на індивідуальні можливості роботи вдома або в невеликих безпечних просторах.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку. На основі виявлених тенденцій та сформульованих висновків, можемо окреслити наступні перспективні напрямки для подальших досліджень:

1. Розробка та апробація адаптивних навчальних планів та програм: створення гнучких, модульних освітніх програм, дослідження ефективності гібридних моделей навчання (онлайн + офлайн) у підготовці фахівців декоративного мистецтва після закінчення війни; розробка уніфікованих методичних рекомендацій для викладачів з використання цифрових інструментів та платформ.

2. Психолого-педагогічні аспекти впливу декоративного мистецтва на особистість в умовах війни та після неї: детальніше вивчення арт-терапевтичного потенціалу різних видів декоративного мистецтв; дослідження впливу творчої діяльності на формування психологічної стійкості, емоційного інтелекту та життєстійкості у майбутніх фахівців; розробка програм психологічної підтримки для студентів.

3. Інноваційні технології та матеріали у декоративному мистецтві в контексті освітнього процесу: дослідження інтеграції новітніх технологій (3D-друк, лазерна різка, цифрові інструменти дизайну) у навчальний процес; дослідження впливу нових матеріалів та технологій на естетику, функціональність та ринковий потенціал виробів декоративного мистецтва.

4. Роль декоративного мистецтва у відбудові та реінтеграції: дослідження можливостей використання декоративного мистецтва у проектах з відновлення зруйнованих територій, створення нових публічних просторів та ревіталізації громад; вивчення досвіду залучення фахівців декоративного мистецтва до програм реінтеграції ветеранів та внутрішньо переміщених осіб через творчу діяльність; аналіз перспектив розвитку крафтової економіки та малих підприємств декоративного мистецтва як джерела зайнятості та економічного відновлення.

5. Міжнародний досвід адаптації мистецької освіти в умовах криз: порівняльний аналіз стратегій, які застосовувалися в інших країнах під час військових конфліктів, природних катаклізмів або пандемій для підтримки мистецької освіти; вивчення можливостей міжнародної співпраці, програм обміну та грантів для підтримки українських закладів мистецької освіти.

На нашу думку, окреслені напрямки досліджень дозволять не лише поглибити розуміння викликів та можливостей для розвитку декоративного мистецтва в освітньому процесі під час війни, а й розробити практичні рекомендації для ефективної підготовки фахівців, здатних творити та адаптуватися до будь-яких умов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ковальчук Т. П. Умови формування креативності майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва в процесі професійної підготовки. 2020. 1 (45). С. 123-131.

2. Освіта і наука в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник. Київ. 2023. 64 с. https://surl.lt/xgspsk

3. Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи. 2024. Львів – Торунь: Liha-Pres. 368 с.

4. Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля». 2023. Вип. 6. 240 с.

5. Шкарлет С. М. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність. Київ – Чернівці: «Букрек». 2022. 140 с.

REFERENCES:

1. Kovaljchuk T. P. (2020). Umovy formuvannja kreatyvnosti majbutnikh fakhivciv dekoratyvno-prykladnogho mystectva v procesi profesijnoji pidghotovky [Conditions for the formation of creativity of future specialists of arts and crafts in the process of professional training]. 1 (45). 123-131. [in Ukrainian].

2. Osvita i nauka v umovakh vojennogho stanu: informacijno-analitychnyj zbirnyk [Education and science in the conditions of martial law: information and analytical collection]. Kyjiv (2023). 64. [in Ukrainian].

3. Osvitnij proces v umovakh vijny ta u povojennyj period: vyklyky, pravyla, perspektyvy (2024). [The educational process in the conditions of war and in the post-war period: challenges, rules, prospects]. Ljviv – Torunj: Liha-Pres. 368. [in Ukrainian].

4. Suchasni tendenciji pidghotovky majbutnikh uchyteliv trudovogho navchannja ta tekhnologhij, pedaghoghiv profesijnoji osvity i fakhivciv obrazotvorchogho ta dekoratyvnogho mystectva: teorija, dosvid, problemy (2023). [Modern tendencies of preparation of future teachers of work training and technologies, teachers of vocational education and specialists of fine and decorative art: theory, experience, problems]. Vinnycja: TOV Merkjjuri-Podillja. 6. 240. [in Ukrainian].

5. Shkarlet S. M. (2022). Osvita Ukrajiny v umovakh vojennogho stanu. Innovacijna ta projektna dijaljnistj [Education of Ukraine in the conditions of martial law. Innovative and prose activities]. Kyjiv – Chernivci: Bukrek. 140. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 26.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК 378.015.31:784.66
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-8

АВТОРСЬКА ПІСНЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО: РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ДИСЦИПЛІНИ ТА КОНКУРСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Горожанкіна Оксана Юріївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
garmonia8oy@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1777-2173

Мета статті – визначити роль авторської пісні та вплив дисципліни «Практикум виконання авторської пісні» на розвиток творчого потенціалу студентів, а також проаналізувати результати її опанування через конкурсну діяльність. **Методи.** У дослідженні застосовано теоретичні (аналіз психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури, синтез, узагальнення та систематизація) та емпіричні (педагогічне спостереження, аналіз продуктів творчої діяльності здобувачів) методи дослідження. **Результати.** У статті наголошено, що авторська пісня є унікальним педагогічним інструментом, який здатний інтегрувати різні аспекти художньо-творчої діяльності та сприяти всебічному розвитку особистості. Зазначається, що авторська пісня є унікальним синкретичним жанром, що поєднує функції автора музики, слів та виконавця. Опанування авторської пісні вимагає від здобувачів не лише музично-виконавських компетенцій, а й розвитку емоційного інтелекту, здатності до самовираження та художнього осмислення дійсності. Проаналізовано концептуальні засади взаємозв'язку творчості та креативності, уточнено сутність поняття «творчий потенціал» в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Висвітлено зміст вибіркової навчальної дисципліни «Практикум виконання авторської пісні» як ключового осередку з розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва та представлено методи, що стали підгрунтям освітнього процесу: метод аналізу та узагальнення інформації, аналітичний метод, метод творчих завдань, метод використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), метод проєктів та метод гостьових лекцій. **Висновки.** Дослідження довело ефективність проєктно-конкурсної діяльності у стимулюванні творчого потенціалу здобувачів освіти, що підтверджується результатами участі студентів у конкурсі авторської пісні та поезії. Підкреслюється, що подібні художньо-мистецькі проєкти не тільки дозволяють об'єктивно оцінити рівень засвоєних студентами знань, але й створюють потужну мотивацію до самовдосконалення та подальшої професійної самореалізації.

Ключові слова: *творчість, креативність, творчий потенціал, вибіркові дисципліни, авторська пісня, методи, проєктно-конкурсна діяльність, майбутні учителі музичного мистецтва.*

AUTHOR'S SONG IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL THROUGH THE PRISM OF STUDYING THE DISCIPLINE AND COMPETITIVE ACTIVITIES

Gorozhankina Oksana Yuriivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Musical Instrument Training
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"
garmonia8oy@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1777-2173

Purpose. This article aims to determine the role of author's song and the impact of the "Author's Song Performance Workshop" discipline on the development of students' creative potential, as well as to analyze the results of its mastery through competitive activity. **Methods.** The study employed theoretical methods (analysis of psychological-pedagogical, art history, and methodological literature; synthesis, generalization, and systematization) and empirical methods (pedagogical observation, analysis of students' creative products). **Results.** The article emphasizes that author's song is a unique pedagogical tool capable of integrating various aspects of artistic and creative activity and fostering comprehensive personal development. It is noted that

author's song is a unique syncretic genre combining the functions of composer, lyricist, and performer. Mastering author's song requires students to develop not only musical and performance competencies but also emotional intelligence, the ability for self-expression, and artistic comprehension of reality. The conceptual foundations of the interrelationship between creativity and innovativeness are analyzed, and the essence of the "creative potential" concept is clarified within the context of training future music art teachers. The content of the elective academic discipline “Author's Song Performance Workshop" is highlighted as a key hub for developing the creative potential of future music art teachers. The methods underpinning the educational process are presented: information analysis and generalization, analytical method, creative tasks method, information and communication technologies (ICT) method, project method, and guest lectures method.**Conclusions.** The study demonstrated the effectiveness of project– competition activities in stimulating the creative potential of students, confirmed by the results of their participation in author's song and poetry competitions. It is underscored that such artistic and creative projects not only allow for an objective assessment of students' acquired knowledge but also create a powerful motivation for self-improvement and further professional self-realization.

Keywords: *creativity, innovativeness, creative potential, elective disciplines, author's song, methods, project-competition activity, future music art teachers.*

Вступ. У світі, що динамічно змінюється, спостерігається постійне зростання попиту на креативних та інноваційних фахівців у всіх сферах діяльності. У цьому контексті одним із пріоритетних завдань вищої освіти є не лише трансляція академічних знань та формування професійних навичок, а й всебічний розвиток творчого потенціалу студентської молоді. Ця потреба зумовлена як динамічними вимогами ринку праці, що вимагає від випускників закладів вищої освіти (ЗВО) генерування нестандартних рішень та гнучкості мислення, так і глибинними потребами особистості у самореалізації та творчому самовираженні. В актуальному освітньому просторі ЗВО розвиток творчого потенціалу студентів набуває дедалі більшої ваги як невід’ємна складова професійної компетентності. Музичне мистецтво, за своєю суттю, є унікальним простором для розкриття творчих здібностей особистості. Для майбутніх учителів музичного мистецтва креативність є не просто необхідною якістю, а фундаментальною основою успішної педагогічної діяльності. Майбутні фахівці мають демонструвати не лише високий рівень виконавської майстерності та ерудицію в галузі музичного мистецтва, але бути справжніми творцями, здатними до імпровізації, аранжування, композиції, будь-якої творчості, що сприятиме ефективній взаємодії з учнями й вимагає гнучкості та оригінальності підходів. Саме високий рівень творчого потенціалу дозволяє педагогу-музиканту постійно оновлювати зміст навчання, створювати мотивуюче освітнє середовище та формувати у своїх вихованців любов до музики через активну художньо-творчу діяльність. У цьому контексті авторська пісня постає як унікальний педагогічний інструмент, що органічно поєднує в собі поетичну, музичну й виконавську творчість, надає студентам можливість всебічного художнього самовираження та глибокого осмислення навколишнього світу. Мета статті полягає у визначенні ролі авторської пісні й впливу дисципліни «Практикум виконання авторської пісні» на процес розвитку творчого потенціалу здобувачів та аналізі її опанування за результатами конкурсної діяльності студентів.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Формування творчої особистості стає ключовою вимогою та досягненням сучасного суспільства, оскільки саме творчість виступає каталізатором прогресу, розвитку й сутнісних перетворень в усіх сферах людської діяльності, зокрема в системі освіти. Особливої актуальності проблема розвитку творчого потенціалу набуває саме в контексті музичного мистецтва, де творчість є невід’ємною суттю та першоосновою професійної діяльності. Незважаючи на значні здобутки дослідників в галузі психології і педагогіки щодо вирішення різних аспектів проблеми розвитку творчого потенціалу (І. Бех, С. Максименко, Е. Помиткін, О. Виговська, Е. Гуцало, М. Зайва, В. Коновальчук, О. Олексюк, С. Сисоєва, І. Шевченко та ін.), питання цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої освіти залишається предметом активних дискусій та пошуків. Традиційні підходи до навчання, орієнтовані переважно на репродуктивне відтворення, не здатні забезпечити належного рівня розвитку оригінального мислення, здатності до імпровізації, композиторських навичок та художньої інтерпретації. У цьому контексті залучення здобувачів до авторської пісні є потужним засобом творчого самовираження та розвитку їхнього творчого потенціалу, оскільки авторська пісня поєднує в собі поетичне слово, музику та виконавську майстерність. Синкретичність цього жанру вимагає від автора-виконавця комплексного застосування його інтелектуальних, емоційних та музично-виконавських здібностей. Одним із дієвих шляхів вирішення зазначеної проблеми є імплементація вибіркових освітніх компонентів, зокрема дисципліни «Практикум виконання авторської пісні», яка стала інтегрованою платформою, що забезпечує інтенсивну практичну творчу діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методологія та методи. В основу методології дослідження покладено комплекс методів, до складу якого увійшли *теоретичні методи*: аналіз психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури (для визначення ключових понять – потенціал, творчість, креативність, авторська пісня, творчий потенціал); синтез (для узагальнення отриманих даних щодо цілісної картини досліджуваної проблеми і розробки висновків); узагальнення та систематизація (для структурування інформації, класифікації методів роботи, формулювання теоретичних положень дослідження). *Емпіричні методи:* педагогічне спостереження (безпосереднє спостереження за діяльністю студентів під час занять, динаміки творчої діяльності студентів під час створення власних пісень, роботи з нотними редакторами, підготовки та участі у конкурсі авторської пісні); аналіз продуктів діяльності студентів (вивчення та оцінка створених студентами авторських пісень (поетичних текстів, мелодій, гармонізацій, аранжувань), нотних записів, презентаційних матеріалів, підготовлених для конкурсу.

Результати та дискусії. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва є стратегічно важливою справою для всіх учасників освітнього процесу. На актуальність проблеми вказують сучасні виклики суспільства, що зумовлюють зростання потреби в креативних фахівцях, адже креативність стає фундаментальним аспектом їхньої підготовки. Як наслідок, проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх вчителів музичного мистецтва сьогодні стає одним із ключових аспектів сучасних педагогічних досліджень.

Поняття «потенціал» (лат. «potential» – можливість, сила) в аспекті характеристики понять «творчість» та «особистість» науковці розглядають як наявність здібностей, сили й потенційних можливостей людини, за якими визначаються її внутрішні резерви (душевна енергія, мотиви, таланти) та творча спроможність (здатність до новаторства, бажання створити щось нове і цінне). Різні вектори дослідження означеного феномену висвітлено в працях І. Вакулової (інноваційний потенціал майбутніх учителів іноземних мов), В. Вербець (духовно-творчий потенціал студентської молоді), В. Воєводіна (творчий потенціал майбутніх музикантів), С. Максименка (енргопотенціал особистості), І. Манохи (потенціал індивідуального буття), О. Олексюк (духовний потенціал особистості) та ін., в яких поняття «потенціал» розуміється як інтегративна особистісна якість, що повною мірою відображає всю повноту можливостей, які сприяють ефективній творчій діяльності (Зайва, 2024). Так, О. Олексюк стверджує, що потенціал особистості слід розглядати крізь призму творчого потенціалу. Вона визначає його як комплекс здібностей, що проявляються в творчій діяльності, які створюють умови для вільного творчого пошуку. Завдяки цьому особистість здатна не лише задовольняти потреби суспільства, а й активно впливати на них, формуючи відповідним чином (Олексюк, 2019).

Дослідженню різноманітних аспектів проблеми творчості присвячено наукові праці Т. Амабіле, А. Маслоу, Дж. Гілфорда, Я. Пономарьова, О. Гузенка, О. Моляко, В. Роменця, К. Роджерса, Е. Торренса, С. Сисоєвої, О. Туриніної, Н. Ткачової та ін. Вчені розглядають творчість як діяльність, спрямовану на створення унікального продукту та здатність знаходити нестандартні рішення щодо вирішення проблеми; як творчий потенціал особистості, розвиток якого відбувається за рахунок відповідних стимулів у процесі навчання і практики.

У довідкових джерелах поняття «творчість» (англ. – creativity) трактується як рівень творчої обдарованості, здатності до регенерації нових ідей і підходів до вирішення проблеми, що становить відносно стійку характеристику особистості (Педагогічний словник, 2001). Цей феномен тісно пов'язаний зі спонтанністю, незалежністю мислення, розвиненою уявою та умінням поглянути на завдання чи проблеми під нестандартним кутом зору. У своїй ієрархії потреб А. Маслоу відводить творчості найвищий щабель – рівень самореалізації, де індивід не просто розкриває свій потенціал, а й утверджує себе через творчий акт. Дослідник трактує творчість як універсальну функцію людини, що є джерелом усіх форм самовираження. А. Маслоу підкреслював, що потяг до творчості є вродженою властивістю кожного індивіда, проте її повноцінний розвиток значною мірою залежить від соціального середовища та системи виховання (Maslow, 1962).

У науковому дискурсі поряд із терміном «творчість» активно вживається поняття «креативність» (від лат. creatio – створення). Останнє трактується як складна психологічна якість, яка визначає здатність особистості генерувати нові, оригінальні ідеї, рішення або продукти (Енциклопедія Сучасної України, 2014). Креативність охоплює увесь творчий потенціал індивіда, виявляючись не лише у результатах його діяльності, а й у способах мислення, емоційних проявах та комунікативній взаємодії. Е. Торренс розумів креативність як комплексну здатність, що формується на перетині загального інтелекту, особистісних характеристик та продуктивного мислення (Torrance, 2014). Вчений підкреслював, що суттю креативності є особлива чутливість до виявлення недоліків, прогалин у знаннях або дисгармонії в навколишньому світі. Однак, варто зазначити, що креативність доцільніше визначати не як сукупність творчих здібностей, а як здатність до творчості загалом. Таким чином, попри очевидну близькість, поняття

«творчість» і «креативність» не є тотожними. На ієрархічні зв'язки цих понять наголошував І. Зязюн, визначаючи творчість як процес створення суб'єктивно нового, що ґрунтується на здібності висувати оригінальні ідеї та використовувати нестандартні способи діяльності. У цьому контексті креативність, за І. Зязюном, є здатністю до генерації нових, оригінальних ідей та вміння знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань. Отже, креативність постає складником творчості (Зязюн, 2000, с. 37).

За визначенням Ю. Бондар, креативність є здатністю людини до творчості, що виявляється в оригінальності та неповторності особистості. Таким чином, вважає дослідниця, креативність є особистісною характеристикою, на якій ґрунтується творчість (Бондар, 2023, с. 76).

Відтак, креативний процес полягає у здатності індивіда бачити проблеми, генерувати ідеї, перевіряти їх і досягати нових результатів через безперервний цикл мислення та дії. Своєю чергою, творча особистість реалізує себе через продуктивну творчу активність, відому як творча діяльність. Це свідчить про те, що творчий процес веде до створення чогось нового, що вирізняється як об'єктивною, так і суб'єктивною новизною та оригінальністю. За твердженням В. Окорського та А. Валюха, творча особистість може бути охарактеризована як креативна особистість, що під впливом зовнішніх чинників набула додаткових мотивів, особистісних якостей та здібностей. Це сприяє активізації її творчого потенціалу та досягненню значних результатів в одній або кількох сферах творчої діяльності. Автори зазначають, що, наприклад, працелюбність не є обов'язковою передумовою креативності, однак вона відіграє ключову роль у досягненні результативної творчої активності (Окорський & Валюх, 2017).

Творчий потенціал є ключовою умовою як для творчості, так і для професійного становлення особистості. З огляду на це, його розвиток є пріоритетним та актуальним завданням освіти сьогодення, оскільки залежить від злагодженої роботи всіх учасників освітнього процесу. Так, за визначенням В. Моляка, творчий потенціал – це інтегративна характеристика особистості, яка відображає рівень її готовності та здатності до здійснення творчої діяльності, а також до творчої самореалізації та саморозвитку (Моляко, 2007, с. 116). С. Сисоєва визначає творчий потенціал як самостійну динамічну систему творчих якостей особистості, нерозривно пов'язаних з її інтелектом. Ця система формується, розвивається та виявляється безпосередньо у творчій діяльності. Дослідниця виокремлює кілька ключових підсистем творчого потенціалу, серед яких: спрямованість особистості, її характерологічні особливості, творчі уміння, а також індивідуальні особливості психічних процесів, що можуть бути як природженими, так і набутими в процесі виховання та розвитку (Сисоєва, 2006).

В. Холоденко наголошує, що успішна реалізація творчого потенціалу особистості безпосередньо залежить від цілеспрямованих педагогічних впливів на його становлення (Холоденко, 2019, с. 25). У цьому контексті науковиця звертає увагу на методику формування творчої особистості професора Сассекського університету П. Еббса. За концепцією П. Еббса для гармонійного виховання творчої особистості необхідно стимулювати фантазію, уявне та перцептуальне мислення. З цією метою вчений рекомендував інтегрувати вивчення казок, міфів, притч та легенд в освітні програми університетів, коледжів та середніх шкіл (Там само). На думку П. Еббса, організовуючи процес пізнання, педагог має одночасно стимулювати різноманітні, навіть, на перший погляд, невідповідні темі фантазії та проєкти (вертикальна вісь), і водночас звертатися до класичних засобів розв'язання навчальної проблеми, дотримуючись традиційного ритму (горизонтальна вісь). Цей складний рух думки одночасно вздовж вертикальної та горизонтальної осей створює резонансну напруженість між полями свідомого та несвідомого, що й веде до творчого результату (Abbs, 1989).

Ми погоджуємося з визначенням поняття «творчий потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва» в інтерпретації М. Зайвої, яка розглядає даний феномен як сукупність творчих здібностей, сутнісних сил, а також мотиваційних та емоційних ресурсів особистості. Усі його складові, зазначає вчена, мають бути спрямовані на досягнення якісних змін та успіху у виконавській, мистецькій та музично-освітній діяльності (Зайва, 2024, с. 55).

У цьому контексті авторська пісня постає як особливий педагогічний засіб, здатний ефективно інтегрувати ці компоненти та сприяти ефективному розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Авторська пісня завжди була дзеркалом передових суспільних ідей, на кожному етапі свого існування виступала як надсучасне, позасистемне культурне явище. Її сила полягала в глибині й змістовності поетичного тексту, часто з антирадянським спрямуванням, а також у камерності виконання, наспівності й довірливості інтерпретації. Цей жанр зберігає свою суспільну значущість і сьогодні, продовжуючи привертати увагу прогресивної частини суспільства та сучасної молоді. Особливої ваги авторська пісня набула в умовах повномасштабної війни в Україні, ставши потужним інструментом осмислення трагічних

подій. Вона є джерелом рефлексії над пережитим (біль втрат, надія на перемогу, туга за домом), містить у собі справжні моральні та естетичні цінності, які сприяють духовному та інтелектуальному збагаченню молоді, формуванню спільних цінностей та комунікативних навичок, заснованих на паритетності учасників спільної діяльності.

Феномен авторської пісні був предметом дослідження багатьох науковців, серед яких С. Бойко, А. Калиниченко, О. Різник, Я. Подунай, П. Картавий, О. Сапожник, Ю. Крупа, Т. Рябуха, Я. Левчук, В. Новіков, І. Соколова та інші. У своєму дисертаційному дослідженні «Сучасна авторська пісня і тенденції її розвитку в Україні» О. Різник виокремлює сольно-особистісну орієнтацію бардівської пісні, підкреслюючи домінування сольних форм виконавства. Він розрізняє три її типи: *сольна поетична пісня* (коли одна особа є поетом, композитором і виконавцем), *співана поезія* (авторство музики поєднане з виконанням), *неавторське виконавство* (репертуар виконавця складається з авторських творів, але сам виконавець не є їхнім автором) (Різник, 1992, с. 9). Також дослідник наголошує на багатошаровості та багатовимірності української авторської пісні, яка, за твердженням О. Різника, об'єднує різноманітні традиції: від побутової лірики XVII століття до сучасної аматорської «гітарно-фольклорної» творчості, а також «міжнаціональної» авторської пісні з вираженими українськими елементами та національної поп-музики, де автор і виконавець є однією особою (Там само, с. 12–13). Включення авторської пісні в освітній процес ЗВО через вибіркові навчальні дисципліни дозволяє: *стимулювати всебічний творчий розвиток здобувачів* (створення власної пісні вимагає від студента одночасного залучення літературних, композиторських, аранжувальних та виконавських здібностей); *розвивати індивідуальність та здатність до самовираження* (авторська пісня є потужним інструментом для рефлексії та передачі особистих думок, почуттів, переживань, що сприяє формуванню у здобувачів власного художнього «Я» та формуванню власного виконавського стилю); *поглиблювати розуміння музичних форм та гармонії* (практичний досвід створення пісні допомагає краще засвоїти теоретичні знання з гармонії, сольфеджіо та музичної форми); *формувати навички самостійної роботи* (процес створення пісні від задуму до завершеного твору вимагає самодисципліни, наполегливості та вміння самостійно знаходити відповідні рішення).

Вибіркова навчальна дисципліна «Практикум виконання авторської пісні», що викладається на факультеті музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського, стала тією платформою, де студенти отримують необхідні знання та інструменти щодо реалізації свого творчого потенціалу. Метою дисципліни є створення реальних умов для самореалізації, творчості та самоорієнтації майбутніх фахівців. Серед завдань курсу слід зауважити на: засвоєння студентами стильових особливостей виконання пісень даного жанру; розвиток прагнення до самореалізації своїх здібностей через виконання відомих та створення і виконання власних авторських пісень; формування інтересу до пізнавальної та просвітницької діяльності в галузі авторської пісні; оволодіння алгоритмом створення пісень та навичками сценічної презентації.

У межах такого практикуму відбувається: вивчення основ поетичної майстерності (віршування, римування, створення образів); освоєння базових принципів пісенної композиції (побудова мелодії, гармонізація, аранжування); розвиток виконавських навичок (вокал, акомпанемент на гітарі, фортепіано тощо); практичне застосування отриманих знань через створення власних пісень під керівництвом викладача. Такий інтегрований підхід дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичний матеріал, а одразу перетворювати його на практичний, художній результат.

Тематика лекцій охоплювала такі ключові аспекти:

– Авторська пісня: витоки та народні традиції.

– Мандрівні поети-співаки Середньовіччя (барди, менестрелі, трубадури).

– Кобзарство: від традицій до сучасності.

– Український романс: історія виникнення та постаті: кантова культура України XVII–XVIII ст. як джерело професійного українського романсу; еволюція жанру в Україні.

– Становлення авторської пісні в Україні: основні періоди її розвитку, творчість авторів (С. Шишкін, Е. Драч, С. Щербатих, М. Бурмака) та роль перших фестивалів («Оберіг», «Червона рута»).

– Особливості створення та виконання авторської пісні: етапи та прийоми роботи.

Освітній процес базувався на таких методах: ***метод аналізу та узагальнення інформації,*** який передбачав активність здобувачів у дослідженні творчості відомих авторів-виконавців, історії розвитку жанру, пошук, аналіз, систематизацію інформації та формулювання власних висновків, що є сутністю дослідницької діяльності; ***аналітичний метод,*** за допомогою якого відбувався аналіз творів відомих авторів, пісень однокурсників та власних пісень (аналіз музичної форми, гармонії, поетичного тексту та виконавських рішень), що сприяє глибшому розумінню жанру та вдосконаленню власної творчості; ***метод творчих завдань,*** спрямований на стимулювання генерації нових ідей,

розвиток художньої уяви та музичного мислення, який безпосередньо реалізувався через ключове завдання – створення власних оригінальних пісень; ***метод використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)***, який сприяв розвитку цифрової компетентності здобувачів і передбачав набір нотних текстів власних пісень у спеціалізованих програмах (Sibelius, Finale, Musescore); ***проєктний метод,*** який можна вважати центральним, оскільки вся дисципліна фактично побудована навколо створення кінцевого продукту – власної авторської пісні, її оформлення (нотний текст) та презентації (конкурс). Підготовка та проведення конкурсу авторської пісні і поезії «На струнах душі!», який відбувся після опанування студентами дисципліни «Практикум авторської пісні», стало яскравим прикладом проєктної діяльності, що вимагає ретельного планування, ефективної організації та успішної реалізації; ***метод інтерактивного навчання,*** який передбачав активну взаємодію між студентами та з викладачем (підготовка до конкурсу, обговорення виконавських інтерпретацій, взаємне рецензування та спільні репетиції, обмін досвідом та ідеями); ***метод гостьових лекцій,*** що дозволив студентам отримати практичні знання та інсайти безпосередньо від успішних фахівців, які вже реалізували себе у професійній сфері. Так, до вивчення теми «Кобзарство: від традицій до сучасності» було запрошено випускника факультету, заслуженого учителя України, викладача мистецтва Одеського ліцею № 9 Максима Трубнікова, який є відомим реконструктором українських старосвітських інструментів, засновником одеської кобзарської майстерні, автором-виконавцем та художнім керівником гурту «Друже Музико». В ході лекції спікер наголосив на історичній ролі народних співців-кобзарів, поділився секретами виготовлення кобзарських інструментів (кобзи, ліри, бандури) та продемонстрував прийоми гри на колісній лірі й власноруч зробленій кобзі. Студенти з великим інтересом дізналися, що наприкінці XIX – на початку XX століття в Одесі на вулиці Малій Арнаутській діяла кобзарська майстерня, і навіть мали нагоду пограти на кобзі. Наприкінці зустрічі гурт «Друже Музико», до складу якого входить також випускник факультету Павло Влаєв, виконав свої авторські пісні, які колектив регулярно презентує нашим захисникам на лінії зіткнення, підтримуючи їхній бойовий дух.

Завершальним етапом процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в межах вивчення дисципліни «Практикум з виконання авторської пісні» став конкурс авторської пісні та поезії «На струнах душі!». Цей захід не лише підбив підсумки опанування студентами відповідної дисципліни, але водночас став значним простором для самовираження здобувачів, можливістю продемонструвати набуті музично-виконавські та композиторські навички слухачам. Конкурс реалізував низку ключових функцій: *мотиваційну* (участь у конкурсі є потужним стимулом для завершення роботи над твором, підвищення його якості та доведення до досконалості); *апробаційну* (надав студентам можливість представити свої твори широкій аудиторії та отримати зворотний зв'язок від журі та слухачів, що допомагає об'єктивно оцінити рівень твору та виконавської майстерності); *сценічну* (формування сценічної культури, впевненості під час публічного виступу, вміння тримати увагу аудиторії – усе це є невід'ємними складовими професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва); *комунікативну* (конкурс створює платформу для обміну досвідом, знайомства з творчістю інших авторів-виконавців, встановлення творчих зв'язків). До складу журі, поряд з науковцями й авторами-виконавцями, увійшли також випускники факультету, що сприяло зміцненню цінного зв'язку між поколіннями студентів та обміну досвідом.

Важливо підкреслити, що до участі в конкурсі долучилися здобувачі інших факультетів Університету Ушинського. Захід зацікавив і студентську молодь ззовні, що свідчить про незмінний інтерес до авторської пісні як потужного засобу самовираження та комунікації. Активне поширення інформації про конкурс у соціальних мережах, таких як Facebook, Instagram, дозволило також привернути увагу тих, хто шукає можливості для творчої реалізації та спілкування у спільноті однодумців. Конкурс включав чотири основні номінації: «Авторська пісня для дітей», «Авторський вірш», «Автор-композитор» та «Кавер виконання». Аналіз студентської авторської творчості засвідчив домінування певних тематичних векторів, що відображають як загальнолюдські цінності, так і актуальні суспільні реалії. Серед найбільш значущих та резонансних тем, які знайшли своє відображення у піснях студентської молоді, виокремлюються : ***тема війни,*** яка особливо гостро відчувається сьогодні та потребує глибокого особистісного осмислення. Студенти використовували пісню як засіб сублімації переживань, висловлення патріотичних почуттів, вшанування пам'яті загиблих, оспівування мужності захисників України, а також рефлексії над наслідками воєнних подій. Слід зазначити, що це дозволили їм не лише відрефлексувати травматичний досвід, але й донести до аудиторії важливі соціальні та моральні меседжі. Наводимо текст одного з таких творів – авторську пісню студентки 2 курсу Ксенії Малецької «Намалюй»:

І кожен день – один лиш сон,
одна лиш смута у думках.
Ти одягаєш мій шеврон,
гуде сирена у містах.
І ось туман, в нім ти стоїш,
посміхаєшся, мовчиш.
Кудись поділися слова, напевно,
війна їх забрала.
Приспів: Намалюй мені місто,
де не горять мости.
Намалюй мені, де плаче хтось, але не ти.
Намалюй мені мирне небо над горами,
Де ми з тобою удвох стали зорями.
Моя душа закохана, тобою обезболена,
Мої думки, то ліс густий,
там геть заблудшії світи,
І ось туман, і ти стоїш,
посміхаєшся мовчиш,
І я благаю про одне,
нехай той сон лише пусте.

Теми любові та дружби залишаються центральними у творчості молоді, дозволяють розкрити ліричний бік своєї особистості, відпрацювати навички створення емоційно насичених та мелодійних композицій. ***Пісні, присвячені матері***. Образ матері, як втілення любові, тепла, опори та вічних цінностей, завжди є потужним джерелом натхнення. ***Дитячі пісні.*** Створення пісень для дитячої аудиторії є окремим важливим напрямком, що вимагає від автора – виконавця особливого педагогічного чуття, розуміння дитячої психології та специфіки сприйняття. Робота над дитячими піснями розвиває у студентів здатність до простоти й яскравості викладу, мелодичності, а також до формування пізнавальних та виховних аспектів у музичному матеріалі, що є особливо цінним в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до майбутньої професійної діяльності. Усі авторські твори студентів було систематизовано та інтегровано у збірку, що пройшла видавничий процес і стала матеріалізованим результатом їхньої художньо-творчої діяльності.

Таким чином, тематика авторських пісень, представлених сучасною молоддю на конкурсі, відобразила не лише їхні особистісні інтереси та переживання, але й охопила широкий спектр суспільних, емоційних та педагогічних завдань, що підтверджує ключову роль авторської пісні як дієвого інструменту для ефективного розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти.

Висновки. Включення авторської пісні в освітній процес закладів вищої освіти через вибіркові дисципліни та подальшу конкурсну діяльність є надзвичайно ефективним методом розвитку творчого потенціалу студентської молоді. Вибіркові дисципліни надають простір для експериментів, пошуку власного стилю та реалізації унікальних ідей. Саме через вибіркові курси студенти можуть опанувати специфічні методики, техніки та підходи, що безпосередньо впливають на їхню здатність до креативного мислення та вирішення нестандартних завдань. Вибіркові дисципліни стимулюють у здобувачів самостійність, ініціативність та відповідальність, адже вибір такої дисципліни часто є свідомим кроком до розширення власних професійних горизонтів. Результати дослідження засвідчили, що опанування студентами дисципліни «Практикум виконання авторської пісні» не лише сприяє формуванню їхніх композиторських та виконавських навичок, а й виховує відповідальне ставлення до творчого процесу, стимулює самовираження та адаптує до реальних умов конкурсно-виконавської діяльності. Такий підхід дозволяє майбутнім фахівцям не тільки вдосконалити рівень виконавської майстерності, але й глибше зануритися у світ власних емоцій та переживань, трансформуючи їх у мистецькі форми, що сприяє розвитку критичного мислення, вміння працювати з музичним і поетичним текстом, а також здатність до презентації власних ідей. Підведення підсумків вивчення вибіркової дисципліни «Практикум виконання авторської пісні» у формі конкурсу засвідчило високу ефективність застосування проєктно-конкурсної діяльності у стимулюванні творчого потенціалу здобувачів освіти. Подібні художньо-мистецькі проєкти не лише дозволяють оцінити рівень засвоєних студентами компетенцій, але й створюють потужну мотивацію до самовдосконалення та подальшої професійної самореалізації. На нашу думку, ефективність засвоєння вибіркових дисциплін значно б підвищилася, якби вони завершувалися результативним, художньо-творчим підсумковим заходом, як от конкурс, фестиваль, концерт, презентація проєкту чи наукова конференція. В межах такого заходу студенти мають змогу не лише продемонструвати набуті знання та вміння, але й набути потужний стимул для поглибленого вивчення матеріалу, доведення своєї роботи до досконалості та подолання страху публічного виступу. Підготовка і проведення таких заходів мотивують здобувачів до самореалізації, сприяють розвитку конкурентоспроможності та формують портфоліо досягнень, що є надзвичайно важливим для їхнього професійного становлення.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні психологічних бар'єрів, що перешкоджають розкриттю творчого потенціалу студентів у процесі створення авторської пісні та розробці рекомендацій щодо їх подолання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар Ю. В. Розвиток креативності майбутніх педагогів засобами проєктних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 67. С. 74–87. Режим доступу: https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/193.

2. *Енциклопедія Сучасної України*. Т. 15 : «Кот» – «Куз» / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2014.

3. Зайва М. С. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі методичної підготовки : дис. … канд. філос. наук. Київ, 2024.

4. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія* / за ред. І. А. Зязюна. К. : Віпол, 2000. 636 с.

5. Моляко В. О. Психологічна проблема творчого потенціалу людини. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2007. № 4–5. С. 115–118.

6. Окорський В. П., Валюх А. М. *Креативний менеджмент* : підручник / В. П. Окорський, А. М. Валюх. Рівне : НУВГП, 2017. 344 с.

7. Олексюк О. *Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті* : монографія. Київ : КУ ім. Б. Грінченка, 2019. 268 с.

8. *Педагогічний словник* / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

9. Різник О. О. *Сучасна авторська пісня і тенденції її розвитку в Україні* : автореф. дис. … канд. мистецтвознавства : 17.00.02 «Музичне мистецтво». Київ, 1992. 14 с.

10. Сисоєва С. О. *Основи педагогічної творчості* : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

11. Холоденко В. О. Творчий потенціал особистості: зміст, структура та передумови успішної реалізації у мистецькій освіті [Електронний ресурс] *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2019. Вип. 26. С. 22–28. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2019_26_6.

12. Abbs P. *A is for Aesthetic: Essays on Creative and Aesthetic* / P. Abbs. London, 1989.

13. Torrance E. P. *Torrance Tests of Creative Thinking. Directions manual and scoring guide. Figural test booklet A and B* / E. P. Torrance. Lexington, 2014.

14. Maslow A. H. *W stronę psychologii istnienia* / A. H. Maslow. Warshawa : Pax, 1986. 350 s.

REFERENCES:

1. Bondar Yu.V. (2023). Rozvytok kreatyvnosti maibutnikh pedahohiv zasobamy proiektnykh tekhnolohii [Development of Creativity of Future Educators Through Project Technologies]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Vyp. 67, pp. 74–87. https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/193 [in Ukrainian]

2. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy. (2014). T. 15: "Kot" – "Kuz" [Encyclopedia of Modern Ukraine. Vol. 15: "Kot" – "Kuz"]. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy [in Ukrainian]

3. Zaiva M.S. (2024). Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi metodychnoi pidhotovky [Development of the Creative Potential of Future Music Education Teachers in the Process of Methodological Preparation] (PhD thesis). Kyiv [in Ukrainian]

4. Ziaziun I.A. (2000). Intelektualno-tvorchyi rozvytok osobystosti v umovakh neperervnoi osvity [Intellectual and Creative Development of the Personality in Lifelong Education]. In: Ziaziun I.A. (Ed.), Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy [Continuous Professional Education: Problems, Searches, Prospects] (pp. 1–636). Kyiv: Vipol [in Ukrainian]

5. Moliako V.O. (2007). Psykholohichna problema tvorchoho potentsialu liudyny [The Psychological Problem of Human Creative Potential]. Nauka i osvita, 4–5, pp. 115–118 [in Ukrainian]

6. Okorskyi V.P., Valiukh A.M. (2017). Kreatyvnnyi menedzhment [Creative Management]. Rivne: NUVHP [in Ukrainian]

7. Oleksiuk O. (2019). Rozvytok dukhovnoho potentsialu osobystosti u postneklasychnii mystetskii osviti [Development of the Spiritual Potential of Personality in Post-Nonclassical Art Education]. Kyiv: KU im. B. Hrinchenka [in Ukrainian]

8. Pedahohichnyi slovnyk [Pedagogical Dictionary]. (2001). Yarmachenko M.D. (Ed.). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian]

9. Riznyk O.O. (1992). Suchasna avtorska pisnia i tendentsii yii rozvytku v Ukraini [Contemporary Author's Song and Trends of its Development in Ukraine] (PhD abstract, 17.00.02 "Muzychne mystetstvo"). Kyiv [in Ukrainian]

10. Sysoieva S.O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of Pedagogical Creativity]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian]

11. Kholodenko V.O. (2019). Tvorchyi potentsial osobystosti: zmist, struktura ta peredumovy uspishnoi realizatsii u mystetskii osviti [Creative Potential of the Personality: Content, Structure and Preconditions for Successful Implementation in Art Education]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity, 26, pp. 22–28. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2019_26_6 [in Ukrainian]

12. Abbs P. (1989). A is for Aesthetic: Essays on Creative and Aesthetic. London.

13. Torrance E.P. (2014). Torrance Tests of Creative Thinking. Directions manual and scoring guide. Figural test booklet A and B. Lexington.

14. Maslow A.H. (1986). W stronę psychologii istnienia [Toward a Psychology of Being]. Warshawa: Pax.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

UDC [004.8:37.091.321]:005.336.2
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-9

UPDATING TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: STRATEGIES AND REGULATION

Yevtushenko NataliiaVasilivna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Natural and Mathematical Disciplines and Information Technologies in Education,
Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushynskyi
enatalya8@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5835-2960

In the modern conditions of digital transformation of education and active implementation of artificial intelligence (AI) technologies, the requirements for the professional activity of a teacher are changing significantly. The integration of artificial intelligence into the educational process and the constant updating of relevant digital tools necessitate a rethinking of the traditional role of the teacher. Under these conditions, the need to update the content and structure of teachers' professional competence in accordance with the new requirements for professional development and advanced training in the postgraduate period is becoming more urgent.

Purpose. The purpose of the article is to research and substantiate strategies and mechanisms for updating teachers' general and professional competencies in the context of the rapid development of artificial intelligence (AI).

Methods. The study used theoretical analysis of scientific literature and sources on the topic of the research, content analysis of articles and publications dedicated to the introduction of artificial intelligence into the educational process, generalization and modeling of teacher's competencies that intersect with competencies in the field of AI, as well as synthesis of the information obtained to form conclusions and recommendations.

Results. The importance of digital skills and competencies among teachers is constantly growing, and mastery of artificial intelligence technologies is becoming one of the key components of modern education. This provision is confirmed by a number of international documents. In particular, in the UNESCO Recommendations on the Ethics of Artificial Intelligence (2021), in the European Union strategic document «Digital Education 2030». The OECD report also emphasizes that the integration of AI into the educational environment requires not only technical adaptation, but also the formation of new professional competencies for teachers. It is about critically reflecting on the opportunities and challenges associated with the application of algorithmic solutions, personalized learning, and digital analytics in educational practice.

The development of digital and artificial intelligence literacy of teachers is gaining the status of one of the priority areas of educational policy, which involves systematic support for the professional growth of teachers, revision of state educational standards, and updating of advanced training programmes. It has been established that AI competencies are integrated into the general and professional competencies of teachers described in the framework documents and are a key element of the training and advanced training of specialists. Particular attention is paid to updating the content of informational-digital, organizational, social and emotional-ethical competences, taking into account the specifics of learning in the era of AI. The analysis of curricula and content modules of the in-service training courses revealed a high level of integration of elements aimed at developing teachers' digital competence, as well as existing forms and types of activities aimed at implementing AI in the educational process.

The results of the study indicate that AI literacy is closely related to other digital skills and competencies of professionals and requires special attention in the context of teachers' professional development. The conclusions drawn become the basis for further research aimed at improving and expanding the tools for forming AI literacy of specialists, developing targeted professional development programmes, and preparing teachers for the challenges and opportunities that the use of AI in education opens up.

Conclusions. Based on the results of the study, it can be concluded that effective updating of teachers' professional competencies in the context of the implementation of artificial intelligence technologies requires a systemic approach. The key conditions are: developing teachers' digital skills, integrating knowledge about AI into advanced training programmes, forming strategic mechanisms for regulating its use at the level of educational institutions, and implementing relevant provisions in state standards. The combination of centralized support, resource provision, and orientation towards international experience can ensure a balanced implementation of innovations while preserving the pedagogical value and quality of the educational process.

Keywords: *competencies in the field of artificial intelligence, digital competencies of teachers, updating the content of teacher competencies, AI in education, professional training and professional development.*

ОНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: СТРАТЕГІЇ ТА РЕГУЛЮВАННЯ

Євтушенко Наталія Василівна,
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри природничо-математичних дисциплін
та інформаційних технологій в освіті
Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського
enatalya8@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5835-2960

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти та активного впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) істотно змінюються вимоги до професійної діяльності вчителя. Інтеграція штучного інтелекту в освітній процес і постійне оновлення відповідних цифрових інструментів зумовлюють потребу у переосмисленні традиційної ролі педагога. За цих умов актуалізується необхідність оновлення змісту й структури професійної компетентності вчителів відповідно до нових вимог підготовки та підвищення кваліфікації у післядипломний період.

Мета. Метою статті є дослідження та обґрунтування стратегій і механізмів оновлення загальних і професійних компетентностей вчителів в умовах стрімкого розвитку штучного інтелекту (ШІ).

Методи. У дослідженні використано теоретичний аналіз наукової літератури та джерел із теми дослідження, контент-аналіз статей і публікацій, присвячених впровадженню штучного інтелекту в освітній процес, узагальнення та моделювання компетентностей вчителя, які мають перетин з компетентностями в сфері ШІ, а також синтез отриманої інформації для формування висновків та рекомендацій.

Результати. Значення цифрових навичок та компетентностей серед педагогів постійно зростає, а володіння технологіями штучного інтелекту стає одним із ключових компонентів сучасної освіти. Це положення підтверджено низкою міжнародних документів. Зокрема, у Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо етики штучного інтелекту (2021), у стратегічному документі Європейського Союзу «Цифрова освіта 2030», а також у доповіді ОЕСР наголошується, що інтеграція ШІ в освітнє середовище потребує не лише технічної адаптації, а й формування нових професійних компетентностей педагогів. Йдеться про критичне осмислення можливостей і викликів, пов'язаних із застосуванням алгоритмічних рішень, персоналізованого навчання та цифрової аналітики в освітній практиці.

Розвиток цифрової та штучно-інтелектуальної грамотності вчителів набуває статусу одного з пріоритетних напрямів освітньої політики, що передбачає системну підтримку професійного зростання педагогів, перегляд державних освітніх стандартів та оновлення програм підвищення кваліфікації. Встановлено, що компетентності у сфері ШІ інтегруються в описані в рамкових документах загальні та професійні компетентності вчителів і є ключовим елементом підготовки та підвищення кваліфікації фахівців. Особлива увага приділяється оновленню змісту інформаційно-цифрової, організаційної, соціальної та емоційно-етичної компетентностей із урахуванням специфіки навчання в епоху ШІ. Проведений аналіз навчальних планів і змістових модулів курсів підвищення кваліфікації виявив високий рівень інтеграції елементів, спрямованих на розвиток цифрової компетентності вчителів, а також наявні форми й види діяльності, що спрямовані на впровадження ШІ в освітній процес.

Результати дослідження свідчать, що грамотність у сфері ШІ є тісно пов'язаною з іншими цифровими навичками та компетентностями фахівців, вона потребує спеціальної уваги в контексті професійного розвитку вчителів. Визначені висновки стають основою для подальших досліджень, спрямованих на вдосконалення й розширення інструментів формування ШІ-грамотності фахівців, розробку цільових програм професійного розвитку та підготовку вчителів до викликів і можливостей, які відкриває використання ШІ в освіті.

Висновки. На основі отриманих результатів дослідження можна зробити висновок, що ефективне оновлення професійних компетентностей учителів в умовах впровадження технологій штучного інтелекту потребує системного підходу. Ключовими умовами є: розвиток цифрових навичок педагогів, інтеграція знань про ШІ у програми підвищення кваліфікації, формування стратегічних механізмів регулювання його використання на рівні закладів освіти, а також впровадження відповідних положень у державні стандарти. Поєднання централізованої підтримки, ресурсного забезпечення та орієнтації на міжнародний досвід здатне забезпечити збалансоване впровадження інновацій, зберігаючи педагогічну цінність і якість освітнього процесу.

Ключові слова: *компетентності в сфері штучного інтелекту, цифрові компетентності вчителів, оновлення змісту компетентностей вчителя, ШІ в освіті, професійна підготовка і підвищення кваліфікації.*

Introduction. In the modern conditions of digital transformation of education and active implementation of artificial intelligence (AI) technologies, the requirements for the professional activity of a teacher are changing significantly. The integration of artificial intelligence into the educational process and the constant updating of relevant digital tools necessitate a rethinking of the traditional role of the teacher. The teacher no longer acts exclusively as a carrier and translator of knowledge, but instead increasingly acts as a facilitator, mentor, and curator of students' individual educational trajectories. Under these conditions, the need to update the content and structure of teachers' professional competence in accordance with the new requirements for professional development and advanced training in the postgraduate period is becoming more urgent.

The concept of AI literacy is gaining increasing attention in scientific discourse, defined as the basic level of knowledge, skills, and attitudes necessary to understand the principles of AI and its conscious use (Long & Magerko, 2020; Tenberga & Daniela, 2024). At the same time, «AI competence» is interpreted as a broader category that includes not only elements of AI literacy but also the ability to integrate artificial intelligence into the professional activities of a teacher, ensuring its ethical, pedagogically appropriate, and safe application (Ng et al., 2023; UNESCO, 2024/2025). In this study, these concepts are considered in relation to each other: AI literacy is the foundation for the formation of comprehensive competence in the field of AI.

Scientists point out that artificial intelligence, especially generative (GenAI), is rapidly penetrating every aspect of our lives, stimulating an accelerated evolution of how we work, relax, and learn, and actualizing the need for the formation and development of new competencies in teachers and students (Filo, et al., 2024). The level of teachers' readiness to use AI is directly related to the effectiveness of its implementation in the educational process and the development of relevant competence in students (CHIU, 2024). At the same time, researchers are paying attention not only to the potential benefits of using AI in education, but also to the associated risks (Vasiliev, 2025) and the challenges of the digital educational environment (Goncharova, 2023).

The research describes the possibility of developing teachers' competence in the field of artificial intelligence using self-assessment tools; considers the key criteria for evaluating tools for developing literacy in the field of artificial intelligence, and analyzes existing scales for assessing this literacy (Tenberga & Daniela, 2024). The digital competencies of teachers necessary for the implementation of AI in the educational process have been analyzed in detail, emphasizing the need for interdisciplinary knowledge, communication, collaboration, and continuous professional development (Ng, et al., 2023). The impact of the integration of artificial intelligence in pedagogical education on the formation of the competence of future teachers is studied, in particular the issue of motivation for the development of digital competence in this area (Lee & Bryan, 2024).

Therefore, the relevance of the study is due to the need to take into consideration constructive approaches to updating the content and structure of teachers' professional competencies, taking into account the modern capabilities of the era of artificial intelligence, preventing potential risks of its implementation, as well as developing and implementing innovative programmes for training and advanced training of teachers in the context of the digitalization of education.

The purpose of the article is to research and substantiate strategies and mechanisms for updating teachers' general and professional competencies in the context of the rapid development of artificial intelligence (AI).

Methods. In the research process, a complex of interrelated methods was used, which ensured a deep and systematic study of the problem. Theoretical methods encompass analysis and synthesis of scientific literature, regulatory legal acts and international documents on teacher professional competencies and the use of AI in education, generalization and systematization of the obtained data in order to identify key trends and strategic guidelines. The method of content analysis is the study of the content of educational programmes, professional standards and strategic documents in order to determine the place of competence in the field of AI in the structure of the professional competences of a modern teacher. Generalization and modeling methods cover formation of recommendations and models of updated professional competencies of a teacher in the context of integrating AI into the educational process. Empirical methods include questionnaires, interviews, surveys to identify the current state of development of digital and innovative competencies in teaching staff, as well as to identify teachers' requests for the development of IT competencies.

Results. Competence in the field of artificial intelligence has become one of the important technological skills of the 21st century. With AI competencies, people can critically evaluate AI technologies, effectively communicate and collaborate with AI, and use AI as a tool online at home and in the workplace (Long & Magerko, 2020). Acquiring the appropriate competence is especially important for teachers, who must not only possess digital tools, but also be able to form a responsible attitude towards AI in their students. In view of this, teachers' digital competence in the field of AI, its content and structure remain a topic of active discussion in the scientific community and society.

At the international level, the importance of AI development for teachers is recognized in the UNESCO Recommendations of the Ethics of Artificial Intelligence (2021), the Digital Education Action Plan (2021–2027), and the European Union's Digital Education 2030. In particular, the document «Recommendation of the Ethics of Artificial Intelligence» (UNESCO. 2021) outlines that AI ethics should also be applied in the field of education, including teacher training. In the OECD Report «What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI? » (2025), it is noted that the integration of AI into the educational environment requires not only technical adaptation, but also the formation of new professional competencies among teachers. The document examines how learning goals and pedagogical competencies are changing with the rapid development of AI. The international discussion is logically complemented by the OECD document «Nurturing a thriving teaching profession in an AI enhanced world» (2025), which emphasizes the importance of supporting teachers in the context of experimental implementation of AI, personalization of education, and rethinking the content of professional activity.

Of particular importance is the report of the European Commission (2017) on the importance of digital skills and competences in the everyday life of educators and the need for continuous development of skills and competences. The «DigCompEdu» framework identifies a broad range of skills and competencies that educators must possess to effectively use digital technologies in their professional field. The framework categorizes 22 competences into six main parts: professional engagement, digital resources, teaching and learning, assessment, student empowerment, and promoting the development of students' digital competence (European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, 2017). Instead, the UNESCO document «AI Competency Framework for Teachers», published in August 2024 and updated as of June-July 2025 identifies five key areas: worldview, ethics, AI foundations, pedagogy, and professional development in the context of AI.

In the scientific space, the resource developed by UNESCO ICT «Competency Framework for Teachers» (2018) is noted as being important, defining the knowledge, skills and values that teachers should possess in the AI era in the amount of 15 competencies in five dimensions: human-centeredness, AI ethics, AI fundamentals and applications, AI in pedagogy and AI for professional development. This is an excellent basic document for understanding key aspects (Miao, et al., 2024). The article by CHIU, T. (2024) «Teacher Education for AI Competency» presents an AI competency framework consisting of the four main components: pedagogical content knowledge for AI (IPACK), ethical teaching knowledge, professional knowledge for AI, and an affective component. It is emphasized that a teacher with strong AI competence should demonstrate a positive attitude, self-reflective thinking, and a strong capacity for professional learning (CHIU, 2024).

The study by Filo, Y., Rabin, E., & Mor, Y. (2024) entitled «An Artificial Intelligence Competency Framework for Teachers and Students: Co-created with Teachers» proposes an AI competency framework for teachers and students that was developed in collaboration with teachers. In particular, it suggests identifying the four key skills: identification of AI mechanisms and their functioning; effective and informed use of AI; AI agency (proactive and value-oriented use of AI); and ethical use of AI (Filo, et al., 2024). Researchers Tenberga, I., & Daniela, L. (2024) dedicate their work «Artificial Intelligence Literacy Competencies for Teachers through Self-Assessment Tools» to studying the key components of teachers' AI literacy and their correspondence to existing digital literacy frameworks. The study categorizes 22 competencies into six main parts, including professional engagement, digital resources, teaching and learning, assessment, student empowerment, and developing students' digital competence (Tenberga & Daniela, 2024).

The study by Simuț, R., Simuț, C., Bădulescu, D., & Bădulescu, A. (2024) reveals teachers' perceptions of their role in the formation of competencies and key challenges associated with the development of AI systems. A significant positive relationship has been found between teachers' attitudes towards AI and competency development, in particular with the most pronounced impact on educational management competencies. According to the results of the work of Tenberga, I., & Daniela, L. (2024) «Artificial Intelligence Literacy Competencies for Teachers through Self-Assessment Tools», differences in literacy components in the field of AI and digital competencies were identified, and the intersection of competencies in some aspects, for example, in the management of digital resources, is revealed. At the same time, it is stated that AI literacy competence forms a separate and important category. Therefore, while aligning AI literacy with other digital skills and competencies, there is a need to simultaneously focus on professional development of AI-specific competencies.

The above-mentioned discussions indicate some of the opportunities and challenges of using AI for teaching by teachers, the need for modern frameworks and recommendations that would inform teachers about what specific digital competencies are needed to help teachers become leaders for students in the use of AI.

At the national level in Ukraine, the official document defining the mandatory requirements for a teacher's professional activity and his or

her competencies is the Professional Standard of «Teacher of a General Secondary Education Institution» (2024). This document formalizes the professional competencies of a modern teacher, defines the structure of the competency model, and outlines professional functions, qualification requirements, and guidelines for the content of educational programmes for the training and advanced training of teaching staff. In particular, the professional development of Ukrainian teachers involves the development of a whole complex of teacher competencies: general (civic, social, cultural, leadership, entrepreneurial) and professional (language and communicative, subject-methodical, information and digital, psychological, emotional and ethical, pedagogical partnership, inclusive, health-preserving, design, prognostic, organizational, evaluative and analytical, innovative, reflective competencies, the ability to learn throughout life).

In the Ukrainian educational space, among the strategic and methodological documents that outline the directions of digital transformation of education and integration of artificial intelligence into pedagogical practice, it is worth noting the «Recommendations on the use of artificial intelligence in higher education institutions» (2025). The document contains methodological reference points and ethical guidelines for the implementation of AI in teaching, assessment, and management of the educational process, and also outlines the role of educators in ensuring the responsible and safe use of innovative technologies. Also, a document that can serve as a guide for teachers regarding the list of necessary digital competencies in the field of artificial intelligence is the project «Instructional Recommendations for the Use of AI in Schools» (2024). The methodological recommendations outline approaches to the safe, ethical, and pedagogically appropriate use of artificial intelligence technologies, and also define the roles and tasks of teachers as mediators between new technologies and students.

The aforementioned documents identify both the potential opportunities and challenges associated with the use of artificial intelligence by teachers in the teaching and learning process. At the same time, in the New Ukrainian School teacher competency model, artificial intelligence is indirectly mentioned as one of the aspects of digital literacy, which is defined as a cross-cutting competency for all participants in the educational process (Linnik, 2021). Information-digital competence, in turn, is recognized as one of the key ones for a modern teacher, as it encompasses the ability to use digital tools, work with information, and integrate it into the content of learning. However, the effective performance of these functions in a modern educational environment is possible with at least a basic understanding of the principles of operation and capabilities of artificial intelligence. Therefore, studying the relationships between AI literacy competencies and already defined digital skills and competencies, identifying the differences and certain intersections of AI literacy and digital competencies leads us to understanding the necessary updating of the content and structure of the teacher's general and professional competencies in the AI era.

First of all, the teacher's information– digital competence reaches a new level. It involves not only the ability to effectively use various AI applications and platforms to create educational content, personalize learning, and automate routine tasks (e.g., checking assignments, generating reports), but also familiarity with generative AI (such as ChatGPT, Gemini) for developing educational materials for adaptive learning by AI assistants. It is also important to have a basic understanding of how AI works, its capabilities, and limitations, in order to critically evaluate AI solutions and effectively integrate them into your own practice. Additionally, awareness of cyber-security issues, student data protection, and ethical dilemmas associated with the use of AI (algorithmic bias, plagiarism, copyright) becomes mandatory.

Further, the teacher's subject-methodological competence is transformed. Teachers should develop new teaching methods that take into account the capabilities of AI, integrating it into the lesson architecture to improve learning effectiveness, rather than simply using it as an auxiliary tool. AI allows you to adapt educational material and tasks to the individual needs of each student, so the teacher must be able to analyze the data provided by AI and use it to create personalized learning trajectories. In an environment where routine tasks will increasingly be performed by AI, teachers should focus on developing students' critical thinking, creativity, problem-solving, collaboration, and digital literacy, which are key skills of the 21st century.

Furthermore, the organizational competence is changing. The teacher creates a learning environment where AI acts as one of the tools, and this requires the ability to effectively organize students' interaction with AI systems and monitor their work. AI can provide detailed analytics on student progress, so the teacher must be able to interpret this data for effective monitoring and objective assessment of knowledge, skills, and abilities. The role of the teacher is transformed from the main source of information to a mentor and facilitator who collaborate with AI, delegating routine tasks to it and focusing on developing students' higher cognitive skills and their social-emotional development.

Finally, social and emotional-ethical competences are gaining even greater importance. Despite automation, the role of the teacher as a person who builds relationships with stu-

dents, creates a favorable psychological climate, and provides emotional support becomes irreplaceable. AI cannot replace human communication and emotional intelligence. In an environment where AI can answer questions and provide information, the teacher's task is to motivate students to learn, build their intrinsic motivation, and support their desire for self-development.

Today, the framework characteristics defined by the professional standard for teachers are filled with specific content that is implemented in teacher training and advanced training programmes. In particular, the structure and content of advanced training programmes are formed at an interdisciplinary level. For example, an analysis of the curricula and content modules of advanced training courses organized at the Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushynskyi confirms that they contain elements aimed at developing the teacher's digital competence. This is implemented through various forms and types of activities – interactive trainings, AI-based simulations, work with digital tools for data analysis and processing, and development of educational materials using generative systems. The topics of lectures and practical classes, regional webinars are enriched with relevant topics: «Using artificial intelligence in the Canva programme for creating effective educational materials», «Overview of useful AI services for teachers», «Artificial intelligence in tracking and correcting learning losses: opportunities and limitations», «Modern intelligent information technologies», «Artificial intelligence in education – opportunities, challenges or threats?», «Use of Google Notebook LM and Gem-bots in the professional activities of teachers», etc.

Thus, teacher training gradually integrates AI competencies as a component of digital literacy, which is an important step towards adapting the teaching community to the conditions of the digital transformation of education, as evidenced by surveys conducted among students of advanced training courses. Quantitative analysis showed that about 65% of respondents noted an insufficient level of knowledge regarding the practical application of artificial intelligence technologies in the educational process. At the same time, 72% of teachers indicated the need for systematic professional development, especially in the area of digital competencies. At the same time, 55% of teachers already use certain AI tools (in particular, ChatGPT, Canva, Grammarly, etc.), but often without sufficient awareness of ethical aspects and assessment of the pedagogical effectiveness of such solutions. Qualitative results confirmed the presence of a number of problematic aspects. During in-depth interviews, teachers expressed concerns about the automation of certain components of the educational process and the risk of reducing the level of interpersonal interaction with students.

Conclusions. The introduction of AI into education does not lead to the replacement of the teacher, but radically changes his role and the competencies of specialists necessary for the implementation of pedagogical activities. The future of pedagogy requires teachers not only to be technically savvy, but also to be able to think critically, adapt, be creative, and have a high level of emotional intelligence. The development of digital competence in the field of AI is the key to successful professional activity in the conditions of digital transformation of education.

The study is the first attempt to systematically correlate AI competence with teacher digital competencies defined in international and Ukrainian regulatory documents. New content accents of teacher competencies are identified, which are associated with the integration of artificial intelligence tools into the educational process. A refined interpretation of the relationship between the concepts of «AI literacy» and «AI competence» is proposed, which can serve as a guideline for the further development of educational programs and criteria for assessing teachers' readiness to work in the conditions of digital transformation of education.

An analysis of scientific sources has shown that the rapid spread of artificial intelligence, in particular generative intelligence, highlights the need to update the competencies of teachers and students. The effectiveness of integrating AI into education depends on the level of preparation of teachers, their digital literacy, interdisciplinary knowledge, communication skills, and readiness for continuous professional development. The research also highlights the importance of self-assessment tools and the development of clear criteria for assessing AI competence, as well as the need to motivate teachers to develop digital skills in their teaching.

The generalization of the research results shows that updating the professional competencies of teachers in the context of using artificial intelligence is an urgent need for modern education. The insufficient level of knowledge about the practical application of AI, the limited strategic regulation of its implementation and the absence of an integrated system of professional development create barriers to the effective use of technologies. International experience confirms that overcoming these challenges is possible with comprehensive state and institutional support, resource provision, and the implementation of AI in educational standards, which will increase pedagogical efficiency and ensure balanced development of teachers' digital and professional competencies.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильєв, О.В. (2025). Можливості та ризики використання штучного інтелекту в освіті: вплив на формування цифрової компетентності педагогів. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14761930
2. Гончарова, І.П. (2023). Використання штучного інтелекту в професійній діяльності педагога: можливості та виклики в умовах цифрового освітнього середовища. *Професійна діяльність педагога в умовах цифрового освітнього середовища.* 28–33. Матеріали міжрегіон. науково-практ. семінару, м. Біла Церква, 27 квіт. 2023р. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/735500/1/Матеріали%20семінару.pdf#page=30 (дата звернення: 25.07.2025).
3. Ліннік, О.О. (2021). Модель компетентностей учителя нової української школи у проєкті професійного стандарту. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 35 (1). URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40004/1/Linnik_O_MKUN.pdf (дата звернення: 25.07.2025).
4. Наказ Міністерства освіти і науки України. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (№1225, 2024, серпень 29). URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 25.07.2025).
5. Проєкт Міністерства цифрової трансформації України та Міністерства освіти і науки України. Інструктивні рекомендації щодо використання ШІ в школах. (2024). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf (дата звернення: 25.07.2025).
6. Рекомендації Міністерства освіти і науки України та Міністерства цифрової трансформації щодо використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти за квітень – травень 2025 року. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf (дата звернення: 25.07.2025).
7. CHIU, T. (2024). Teacher Education for AI Competency. DOI: 10.4324/9781003498377-3
8. Filo, Y., Rabin, E., & Mor, Y. (2024). An Artificial Intelligence Competency Framework for Teachers and Students: Co-created With Teachers. DOI: https://doi.org/10.2478/eurodl-2024-0012
9. Commission report and factsheets on monitoring the application of EU law (2017). URL: https://commission.europa.eu/publications/2017-commission-report-and-factsheets-monitoring-application-eu-law_en (date of access: 25.07.2025).
10. Digital Education Action Plan (2021 – 2027). URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan (date of access: 25.07.2025).
11. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *JRC Publications Repository.* (2017). URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (date of access: 25.07.2025).
12. Lee, H., & Bryan L. (2024). Integrating AI in teacher education: exploring the impact on preservice teacher competencies. DOI: https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2490000
13. Long, D., & Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. SCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers. (date of access: 25.07.2025).
14. Ng, D., Leung, J., Su J., Ng, R. & Chu, S. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. DOI: 10.1007/s11423-023-10203-6
15. Nurturing a thriving teaching profession in an AI-enhanced world. OECD Education and Skills Today (2025). URL: https://oecdedutoday.com/nurturing-a-thriving-teaching-profession-in-an-ai-enhanced-world/?utm_source=chatgpt.com (date of access: 25.07.2025).
16. Recommendations on the Ethics of Artificial Intelligence. UNESCO. (2021). URL: https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence (date of access: 25.07.2025).
17. Simuț, R., Simuț, C., Bădulescu, D., & Bădulescu, A. (2024). Artificial intelligence and the modelling of teachers' competencies. DOI: https://doi.org/10.24818/EA/2024/65/181
18. Tenberga, I., & Daniela, L. (2024). Artificial Intelligence Literacy Competencies for Teachers Through Self-Assessment Tools. DOI: https://doi.org/10.3390/su162310386
19. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. (2018). *Available online.* URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475 (date of access: 25.07.2025).
20. What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI? OECD. (2025). URL: https://www.oecd.org/en/publications/what-should-teachers-teach-and-students-learn-in-a-future-of-powerful-ai_ca56c7d6-en.html?utm_source=chatgpt.com (date of access: 25.07.2025).

REFERENCES:

1. Vasyliev, O.V. (2025). Mozhlyvosti ta ryzyky vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: vplyv na formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv [Opportunities and risks of using artificial intelligence in education: impact on the formation of digital competence of teachers]. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14761930 [in Ukrainian].
2. Goncharova, I.P. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v profesiinii diialnosti pedahoha: mozhlyvosti ta vyklyky v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha [The use of artificial intelligence in the professional activities of a teacher: opportunities and challenges in the digital educational environment]. *Profesiina diialnist pedahoha v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha – Professional activities of a teacher in the digital educational environment.* Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPS of Ukraine. URL: https://lib.iitta.gov.ua/735500/1/Матеріали%20семінару.pdf# page=30 (date of access: 25.07.2025) [in Ukrainian].
3. Linnik, O.O. (2021). Model kompetentnostei uchytelia novoi ukrainskoi shkoly u proiekti profesiinoho standartu [Model of competencies of a teacher of a new Ukrainian school in the draft professional standard].

Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy.* 35 (1). URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40004/1/

Linnik_O_MKUN.pdf (date of access: 25.07.2025) [in Ukrainian].

4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. On approval of the professional standard «Teacher of a general secondary education institution»] (No. 1225, 2024, August 29). URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (date of access: 25.07.2025) [in Ukrainian].

5. Proiekt Ministerstva tsyfrovoi transformatsii Ukrainy ta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Instruktyvni rekomendatsii shchodo vykorystannia ShI u shkolakh. [A project of the Ministry of Digital Transformation of Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine. Guidelines for the use of AI in schools]. (2024). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/ Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf (date of access: 25.07.2025) [in Ukrainian].

6. Rekomendatsii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy ta Ministerstva tsyfrovoi transformatsii shchodo vykorystannia shtuchnoho intelektu u zakladakh vyshchoi osvity za kviten – traven 2025 roku [Recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of Digital Transformation on the use of artificial intelligence in higher education institutions for April – May 2025]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf (date of access: 25.07.2025) [in Ukrainian].

7. CHIU, T. (2024). Teacher Education for AI Competency. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003498377-3

8. Filo, Y., Rabin, E., & Mor, Y. (2024). An Artificial Intelligence Competency Framework for Teachers and Students: Co-created With Teachers. DOI: https://doi.org/10.2478/eurodl-2024-0012

9. Commission report and factsheets on monitoring the application of EU law (2017). URL: https://commission.europa.eu/publications/2017-commission-report-and-factsheets-monitoring-application-eu-law_en (date of access: 25.07.2025).

10. Digital Education Action Plan (2021 – 2027). URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan (date of access: 25.07.2025).

11. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *JRC Publications Repository.* (2017). URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (date of access: 25.07.2025).

12. Lee, H., & Bryan L. (2024). Integrating AI in teacher education: exploring the impact on preservice teacher competencies. DOI: https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2490000

13. Long, D., & Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. DOI: https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

14. Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). AI competency framework for teachers. UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers (date of access: 25.07.2025).

15. Ng, D., Leung, J., Su J., Ng, R. & Chu, S. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. DOI: 10.1007/s11423-023-10203-6

16. Nurturing a thriving teaching profession in an AI-enhanced world. OECD Education and Skills Today (2025). URL: https://oecdedutoday.com/nurturing-a-thriving-teaching-profession-in-an-ai-enhanced-world/?utm_source=chatgpt.com (date of access: 25.07.2025).

17. Recommendations on the Ethics of Artificial Intelligence. UNESCO. (2021). URL: https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence (date of access: 25.07.2025).

18. Simuț, R., Simuț, C., Bădulescu, D., & Bădulescu, A. (2024). Artificial intelligence and the modelling of teachers' competencies. DOI: https://doi.org/10.24818/EA/2024/65/181

19. Tenberga, I., & Daniela, L. (2024). Artificial Intelligence Literacy Competencies for Teachers Through Self-Assessment Tools. DOI: https://doi.org/10.3390/su162310386

20. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. (2018). Available online. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475 (date of access: 25.07.2025).

21. What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI? OECD. (2025). URL: https://www.oecd.org/en/publications/what-should-teachers-teach-and-students-learn-in-a-future-of-powerful-ai_ca56c7d6-en.html?utm_source=chatgpt.com (date of access: 25.07.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК 378.046.091-021.68(477.72-25)"364"
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-10

ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ М. ХЕРСОНА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Мандич Тамара Михайлівна,
докторка філософії,
регіональна координаторка Ради молодих учених
при Міністерстві освіти і науки України в Херсонській області,
голова Наукового товариства студентів, аспірантів,
докторантів і молодих учених
Херсонський державний університет
TMandych@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-8404-0453

Метою статті визначено аналіз тенденцій і результативності підготовки докторів філософії в закладах вищої освіти м. Херсона за період воєнного стану. Для досягнення поставленої мети застосовано аналіз теоретичних джерел і нормативних документів, описовий і статистичний **методи,** узагальнення. В основу аналізу покладено дані Інформаційної системи NAQA.svr щодо 5 закладів вищої освіти м. Херсона.

Результати. Окреслено ризики, зумовлені обставинами воєнного часу, що можуть негативно впливати на опанування освітньо-наукової програми та підготовку якісного дослідження, а також приділено увагу нормативним змінам, що внесли корективи у формування та виконання індивідуального плану здобувачів ступеня доктора філософії. Визначено кількість поданих до захисту дисертацій, виконаних у закладах вищої освіти м. Херсона, у розрізі років та спеціальностей. З'ясовано, що від 2022 р. до першого півріччя 2025 р. утворено 47 разових спеціалізованих вчених рад. Прикметно, що щорічно кількість захистів збільшується, що свідчить про адаптацію до поточних умов, а також зумовлено можливістю випускників аспірантури попередніх років поновлюватись для захисту дисертації та дотриманням здобувачами чинних вимог щодо завершення навчання публічним захистом дисертації. За окреслений період серед 16 спеціальностей найбільше проведених і запланованих захистів припало на спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (7 захистів), 201 Агрономія (6 захистів), 053 Психологія та 122 Комп'ютерні науки (по 4 захисти). Виявлено тенденцію до збільшення кількості разових спеціалізованих вчених рад із трьома офіційними опонентами у складі. Загалом за аналізований період ради з двома офіційними опонентами охоплюють 74,5% випадків, із трьома – 25,5%.

Висновки. У закладах вищої освіти м. Херсона триває та має результати підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, попри ризики та виклики, зумовлені умовами воєнного стану. Поступова адаптація до поточних обставин і нових вимог призвела до закономірного наслідку – щорічного збільшення кількості захистів дисертації на здобуття ступеня доктора філософії. Серед основних питань, що потребуватимуть подальшої уваги, – підготовка за чинними освітньо-науковими програмами, де відсутні захисти протягом досліджуваного періоду, і формування разових спеціалізованих вчених рад із урахуванням актуальних вимог.

Ключові слова: *аспірантура, вища освіта, захист дисертації, разова спеціалізована вчена рада, третій (освітньо-науковий) рівень.*

PHD TRAINING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN KHERSON UNDER MARTIAL LAW

Mandych Tamara Mykhailivna,
PhD,
Regional Coordinator of the Council of Young Scientists at the Ministry
of Education and Science of Ukraine in the Kherson Region,
Head of the Scientific Society of Students, Postgraduate Students,
Doctoral Students and Young Scientists
Kherson State University
TMandych@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-8404-0453

The **purpose** of this article is to analyze trends and effectiveness of the training of PhD at higher education institutions in Kherson during the period of martial law. To achieve the set goal, theoretical sources and regulatory documents were

analyzed, and descriptive and statistical **methods**, as well as generalization, were applied. The analysis is based on data from the NAQA.svr Information System regarding 5 higher education institutions in Kherson.

Results. The risks caused by wartime circumstances that may adversely affect the mastery of the educational and scientific program and the preparation of a qualitative study are outlined, and attention is paid to regulatory changes that have made adjustments to the formation and implementation of the individual plan of applicants for the PhD degree. The number of dissertations submitted for defense at higher education institutions in Kherson by year and specialty is determined. It was found that from 2022 to the first half of 2025, 47 one-time specialized academic councils were established. It is noteworthy that the number of defenses is increasing annually, which indicates adaptation to current conditions and is also due to the possibility of PhD students of previous years returning to defend their dissertations and compliance by applicants with the current requirements for graduation by public dissertation defense. During the outlined period, among the 16 specialties, the largest number of defenses held and planned were in specialties 011 Educational, Pedagogical Sciences (7 defenses), 201 Agronomy (6 defenses), 053 Psychology, and 122 Computer Sciences (4 defenses each). A trend towards an increase in the number of one-time specialized academic councils with three official opponents was identified. In total, during the analyzed period, councils with two official opponents accounted for 74.5%, and with three, 25.5%.

Conclusions. At higher education institutions of Kherson, the training of applicants for the third (educational and research) level of higher education continues and is yielding results, despite the risks and challenges caused by the conditions of martial law. Gradual adaptation to current circumstances and new requirements has resulted in an annual increase in PhD dissertation defenses. Among the main issues that require further attention are PhD training under current educational and scientific programs, in which no defenses took place during the study period, and the formation of one-time specialized academic councils by current requirements.

Keywords: *postgraduate studies, higher education, dissertation defense, one-time specialized academic council, third (educational and research) level.*

Вступ. Повномасштабне вторгнення і тимчасова окупація Херсонської області у 2022 р. відчутно вплинули на діяльність закладів вищої освіти (далі – ЗВО), що були змушені тимчасово змінити місце перебування, зазнають руйнування інфраструктури внаслідок ворожих обстрілів та стикаються з численними викликами в період воєнного стану. Безпекова ситуація після деокупації правобережжя Херсонської області включно з обласним центром залишається складною, ЗВО продовжують роботу в релокації, освітній процес і ділова комунікація майже повністю дистанційні, розпорошеність представників академічної спільноти та відірваність від роками формованої матеріально-технічної бази зберігаються. Попри поточну ситуацію, у херсонських ЗВО продовжується підготовка аспірантів та відбуваються захисти дисертацій на здобуття ступеня доктора філософії. Досвід виконання здобувачами освітньо-наукових програм і підготовку дисертацій у закладах, що безпосередньо постраждали від війни, зумовлює ***актуальність*** пропонованої статті.

Ставимо за ***мету*** проаналізувати тенденції та результативність підготовки докторів філософії, які успішно виконують освітньо-наукові програми в ЗВО м. Херсона в умовах воєнного стану.

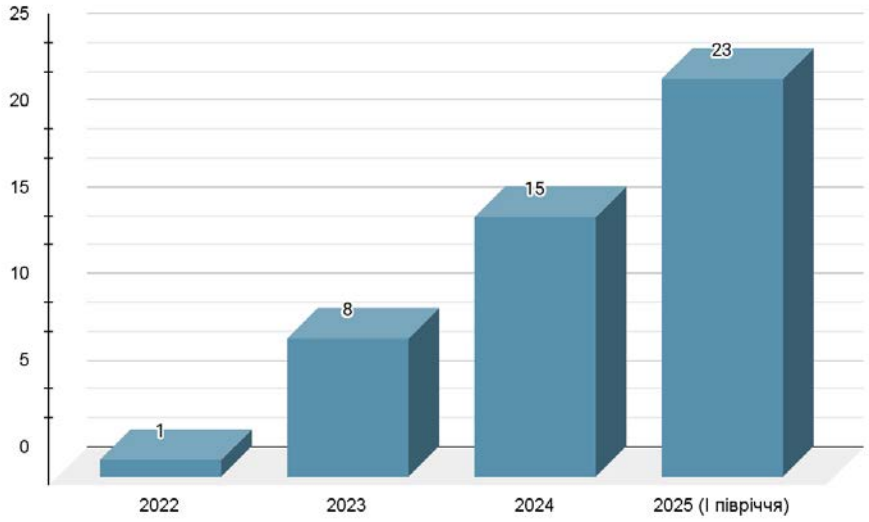
Теоретичне обґрунтування проблеми. У полі зору дослідників і фахівців, крім змістового, організаційного та методологічного складників реалізації освітньо-наукових програм, – контекст воєнного часу та процедурні інновації у підготовці докторів філософії. З 2022 р. актуалізувались і знаходили рішення або залишаються досі предметом дискусій питання вступу до аспірантури (Марініч, Миклуш, Голуб, 2024; Філіпович, 2024), формування і діяльності разових спеціалізованих вчених рад (далі – РСВР) (Дюдіна, 2022; Дюдіна, 2023; Холявко, 2024; Штовба, Петричко, 2024), обґрунтованості ключових строків (Болдіжар, Пішта, 2023), а вплив війни та спричинені нею ризики й виклики увиразнено у публікаціях, присвячених організації навчання та підтримки аспірантів (Chystiakova, Ivanii, Mekhed, Nosko, Khrapatyi, 2022), включаючи питання мотивації та успішності навчання (Boichenko, 2022; Kuchyn, Bielka, Lymar, Puljak, 2024) тощо. З огляду на проблематику, висвітлену в проаналізованих наукових джерелах, вважаємо, що потребує додаткової уваги питання підготовки докторів філософії з урахуванням регіональних особливостей.

Методологія та методи. Користуючись Інформаційною системою NAQA.svr із можливістю застосувати фільтр за назвою закладу, відібрано дані щодо захисту дисертацій на здобуття ступеня доктора філософії, проведених у 5 ЗВО м. Херсона. Аналіз теоретичних джерел і нормативних документів сформував розуміння причинно-наслідкових зв'язків тих тенденцій, що стосуються навчання в аспірантурі. За допомогою описового методу відображено актуальні на сьогодні чинники, що впливають на процес і результат підготовки докторів філософії у ЗВО. Статистично обчислено кількість захистів за роками та спеціальностями і частку РСВР за особливостями складу, а узагальнення уможливило формулювання основних тенденцій, що з 2022 р. стосуються третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в херсонських ЗВО.

Результати та дискусії. Від 2022 р. підготовка докторів філософії, особливо в найбільш постраждалих від війни областях, відбувається переважно дистанційно. Погоджуємося з Н.Деревянко, яка перераховує низку проблем, що загострюються під час дистанційної взаємодії, зокрема в період воєнного стану: обмежений доступ до ресурсів, відсутність особистого спілкування з науковим керівником, труднощі в організації робочого часу, технічні проблеми, мотиваційні проблеми, співпраця та комунікація (Деревянко, 2023: 46–47). Додамо також ризики, що залежно від часу та місцеперебування певною мірою відбиваються на готовності аспіранта до опанування програми та проведення дослідження, – небезпека для життя та здоров'я, гуманітарна криза, умови невизначеності. Крім цих обставин, корективи у планування освітньо-наукового процесу в окреслений період вносили зміни, регламентовані, зокрема, Постановою Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України з питань підготовки та атестації здобувачів наукових ступенів» № 502 від 19.05.2023 р. (далі – Постанова).

В основу аналізу покладено дані про захисти дисертацій на здобуття ступеня доктора філософії в Комунальному вищому навчальному закладі «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, Херсонському державному аграрно-економічному університеті, Херсонському державному університеті, Херсонській державній морській академії, Херсонському національному технічному університеті. Відповідно до даних Інформаційної системи NAQA.svr протягом 2022–2024 рр. відбулося 24 захисти дисертацій із присудженням ступеня доктора філософії здобувачам ЗВО м.Херсона. У 2025 р. спостерігаємо значне зростання показників: лише за перше півріччя заявлено про діяльність 23 РСВР (48,9% від загальної кількості за аналізований період). Своєрідним каталізатором слід вважати нововведення, пов'язані зі змістом Постанови, зокрема з п. 28, що визначає завершення підготовки в аспірантурі *«отриманням диплома доктора філософії після публічного захисту дисертації в разовій спеціалізованій вченій раді»* (Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України з питань підготовки та атестації здобувачів наукових ступенів» № 502 від 19.05.2023 р.), а також можливістю для випускників попередніх років поновитися з метою захисту впродовж одного року (Лист Міністерства освіти і науки України № 1/11817-24 від 03.07.24 року «Про можливість захисту дисертації»). ЗВО, ураховуючи свою профільність, кількість освітньо-наукових програм і контингент, демонструють відповідні результати підготовки докторів філософії, що узагальнено представлені на діаграмі 1.

Загалом від 2022 р. до першого півріччя 2025 р. захисти відбулися чи заплановані на момент аналізу за 16 спеціальностями, серед яких домінують дисертації зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки (7 захистів), 201 Агрономія (6 захистів), 053 Психологія та 122 Комп'ютерні науки (по 4 захисти). Детальний

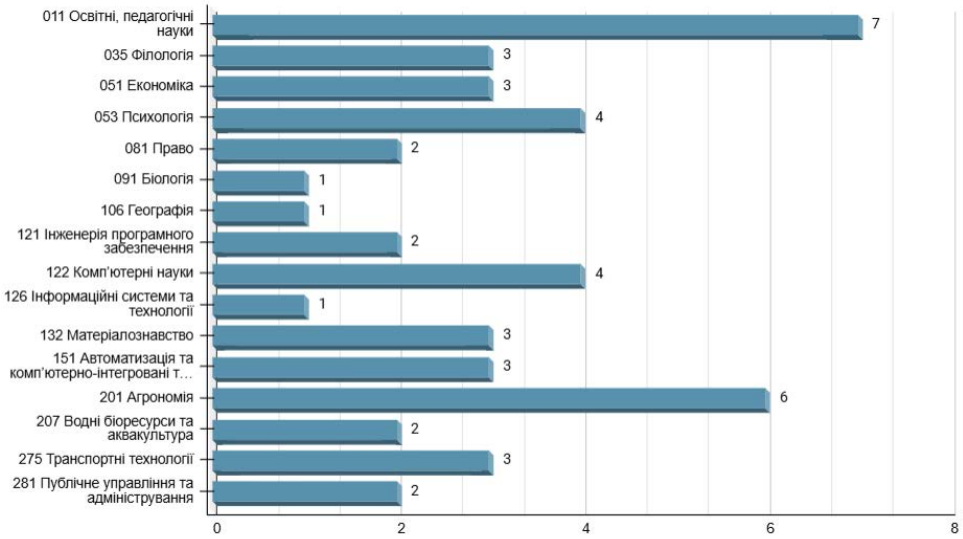


Діаграма 1. Кількість поданих до захисту дисертацій докторів філософії у ЗВО м. Херсона в розрізі років

Побудовано авторкою на основі даних з Інформаційної системи NAQA.svr. (станом на 15.07.2025 р.)

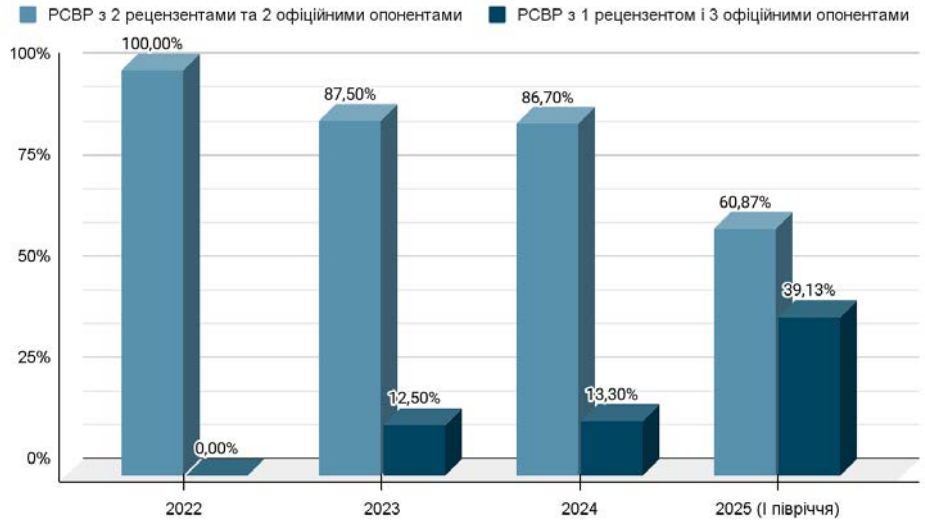
розподіл захищених і поданих до захисту дисертацій за спеціальностями відображено на діаграмі 2. Водночас слід звернути увагу, що залишається низка спеціальностей і відповідних освітньо-наукових програм, за якими у ЗВО м. Херсона здійснюють підготовку докторів філософії, однак на поточний момент кейси з поданням дисертацій на захист відсутні.

Ще одна помітна тенденція – збільшення кількості РСВР за моделлю «голова + 1 рецензент + 3 офіційні опоненти»: 2023 р. – 1 рада, 2024 р. – 2 ради, 2025 р. – 9 рад. Слід відзначити, що причина такого складу передусім пов'язана з неможливістю призначити двох рецензентів – представників закладу, у якому відбуватиметься захист (Порядок прису-



Діаграма 2. Кількість дисертацій докторів філософії у ЗВО м. Херсона від 2022 р. у розрізі спеціальностей

Побудовано авторкою на основі даних з Інформаційної системи NAQA.svr. (станом на 15.07.2025 р.)



Діаграма 3. Варіантність складу разових спеціалізованих вчених рад у ЗВО м. Херсона

Побудовано авторкою на основі даних з Інформаційної системи NAQA.svr. (станом на 15.07.2025 р.)

дження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії, 2022: п.15). На потенційній проблемі наголошує й І. Дюдіна: « *… публікаційна активність науковців в останні роки знизилась через пандемію COVID-19 та військовий стан. Це суттєво утруднило підбір кандидатів у члени разових спецрад, в т.ч. за тематикою дослідження*» (Дюдіна, 2023: 94), а В. Холявко звертає увагу на те, що « … *більшість зупинок МОН України дії РСВР стосувалося саме невідповідності праць членів ради тематиці дисертації аспіранта*» (Холявко, 2024: 140). Тож питання складу РСВР вимагає ретельної уваги та своєчасного прогнозування. Як бачимо, регламентована варіантність – «голова + 2 рецензенти + 2 офіційні опоненти» або «голова + 1 рецензент + 3 офіційні опоненти» уможливлює формування РСВР та проведення захистів, попри потенційні труднощі, і за окреслений період для херсонських ЗВО застосування моделей було актуальним у 74,5% і 25,5% випадків відповідно. Частку РСВР із різними складами в межах календарного року відображає діаграма 3.

На поточний момент питання підготовки в аспірантурі залишається динамічним: на всеукраїнському рівні дискутують щодо вступних вимог, пропонованих проміжних контрольних заходів, правомірності змін для аспірантів, які вже навчаються. Подальші результати підготовки докторів філософії залежатимуть як від системних рішень, так і від локальних особливостей.

Висновки. Отже, проаналізовані дані свідчать, що підготовка на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у ЗВО м. Херсона в період воєнного стану триває і має показники з поточним тяжінням до збільшення кількості аспірантів, які успішно завершили підготовку захистом дисертації і здобуттям ступеня доктора філософії. Поступове покращення ситуації порівняно з 2022–2023 рр. можна пов'язати з адаптацією академічних спільнот херсонських ЗВО до поточних умов і локальною стабілізацією ситуації, що вплинуло на спроможність аспірантів виконувати освітньо-наукову програму та продовжувати наукову діяльність. Водночас варто звернути увагу на чинні освітньо-наукові програми, за якими протягом аналізованого періоду захисти ще не відбулися, та на прогнозування складу РСВР для подальших захистів. ***У перспективі***, вважаємо, слід аналізувати динаміку контингенту здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня та зміни у виявлених тенденціях з їх причинно-наслідковими зв'язками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болдіжар С., Пішта В. Проблематика процедури здобуття наукового ступеня доктора філософії: пошук оптимальних рішень. *Цілі сталого розвитку в аспекті зміцнення національного та міжнародного правопорядку: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя-Львів-Одеса-Ужгород-Харків-Чернівці, 27 жовтня 2023 року).* Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2023. С. 196–199. URL: https://law.karazin.ua/resources/doks2021/nauka/repozitary/Konferentsiia_27-10-2023_Zbirka_tez_oryhinal-maket.pdf#page=196
2. Деревянко Н. Вплив дистанційного навчання на підготовку здобувачів ступеня доктора філософії (Ph.D) в умовах воєнного стану. *Актуальні питання підготовки дисертацій в умовах воєнного стану : матеріали міжнародної науково-практичної конференції.* Науково-дослідний інститут публічного права. 30 вересня 2023 р. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 45–47. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0055470.pdf#page=45
3. Дюдіна І. О. Актуальні питання утворення разових спеціалізованих вчених рад у медичних закладах вищої освіти. *Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 17 – 19 листопада 2023 р., с. Світязь Шацького району Волинської області*. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 94–95. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-331-9-25
4. Дюдіна І. О. Забезпечення супроводу діяльності разових спеціалізованих вчених рад в умовах військового стану: особливості та перспективи. *Третій рівень освіти в Україні: особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах війни : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 27 червня – 7 серпня 2022.* Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 129–130. URL: http://ir.librarynmu.com/handle/123456789/8042
5. Інформаційна система NAQA.Svr. URL: https://svr.naqa.gov.ua/#/all-defenses (дата звернення – 15.07.2025 р.).
6. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/11817-24 від 03.07.24 року «Про можливість захисту дисертації». URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/92477/
7. Марініч В. К., Миклуш М. І., Голуб С. М. Правове регулювання освіти в Україні. Частина 6: особливості прийому на навчання для здобуття вищої освіти в Україні. *Аналітичне-порівняльне правознавство* / редкол.: Ю. М. Бисага (голов. ред.), В. В. Заборовський, Д. М. Бєлов, С. Б. Булеца та ін.; ДВНЗ «УжНУ» – Ужгород. 2024. № 5. С. 567–579. URL: http://journal-app.uzhnu.edu.ua/article/view/313116/304154
8. Порядок присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 12 січня 2022 р. № 44. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/44-2022-%D0%BF#Text (дата звернення – 04.07.2025 р.).

9. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України з питань підготовки та атестації здобувачів наукових ступенів» № 502 від 19.05.2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/502-2023-%D0%BF#Text (дата звернення – 23.07.2024 р.).

10. Філіпович М. Б. Особливості вступу в аспірантуру в умовах війни. *Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції : матеріали IX/5 Міжнародної науково-практичної конференції, 15–17 листопада 2024 р., с.Світязь Шацького району Волинської області.* Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 128–131. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-427-9-34

11. Холявко В. В. Організація процедури захисту дисертації: акценти та поради. *Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції : матеріали IX/5 Міжнародної науково-практичної конференції, 15–17 листопада 2024 р., с.Світязь Шацького району Волинської області.* Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 139–143. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-427-9-37

12. Штовба, С., Петричко, М. Експрес-підбір опонентів для разових рад із захисту PhD-дисертацій. *Ukrainian Journal of Information Systems and Data Science*. 2024. Вип. 2(1). С. 41–62. URL: https://jujisds.donnu.edu.ua/article/view/16367/16259

13. Boichenko, M. Research Motivation of PhD Students under Martial Law: Challenges and Ways of Improvement. *Studies in Comparative Education.* 2022. №2. С. 5–11. https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2022.270856.

14. Chystiakova I. A., Ivanii O. M., Mekhed O. B., Nosko Y. M., Khrapatyi S. PhD Training Under Martial Law in Ukraine. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2022. Vol. 22 (15). P. 151–163. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8303/1/PhD%20Training%20Under%20Martial%20Law%20in%20Ukraine.pdf

15. Kuchyn I., Bielka K., Lymar L., Puljak L. Academic performance, perceptions, and motivations of medical PhD students in Ukraine during wartime: a mixed methods study. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24(1): 1421. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06400-3

REFERENCES:

1. Boldizhar S., Pishta V. Problematyka protsedury zdobuttia naukovoho stupenia doktora filosofii: poshuk optymalnykh rishen [Problems of the procedure for obtaining the degree of PhD: search for optimal solutions]. *Tsili staloho rozvytku v aspekti zmitsnennia natsionalnoho ta mizhnarodnoho pravoporiadku: tezy dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Zaporizhzhia-Lviv-Odesa-Uzhhorod-Kharkiv-Chernivtsi, 27 zhovtnia 2023 roku) [Goals of Sustainable Development in the Aspect of Strengthening the National and International Legal Order (Zaporizhzhia-Lviv-Odesa-Uzhhorod-Kharkiv-Chernivtsi, October 27, 2023)]*. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina, 2023. S. 196–199. URL: https://law.karazin.ua/resources/doks2021/nauka/repozitary/Konferentsiia_27-10-2023_Zbirka_tez_oryhinal-maket.pdf#page=196 [in Ukrainian].

2. Derevianko N. Vplyv dystantsiinoho navchannia na pidhotovku zdobuvachiv stupenia doktora filosofii (Ph.D) v umovakh voiennoho stanu [The impact of distance learning on the preparation of Ph.D. candidates under martial law]. *Aktualni pytannia pidhotovky dysertatsii v umovakh voiennoho stanu : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Naukovo-doslidnyi instytut publichnoho prava [Topical issues of dissertation preparation under martial law: materials of the international scientific and practical conference]. 30 veresnia 2023 r.* Lviv – Torun : Liha-Pres, 2023. C. 45–47. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0055470.pdf#page=45 [in Ukrainian].

3. Diudina I. O. Aktualni pytannia utvorennia razovykh spetsializovanykh vchenykh rad u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [Topical issues of formation of one-time specialized academic councils in medical higher education institutions.]. *Tretii riven osvity v Ukraini: stanovlennia ta tendentsii : materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 17 – 19 lystopada 2023 r., s. Svitiaz Shatskoho raionu Volynskoi oblasti [The third level of education in Ukraine: formation and trends: materials of the VII International Scientific and Practical Conference, November 17-19, 2023, Svityaz village, Shatsk district, Volyn region.]*. Lviv – Torun : Liha-Pres, 2023. S. 94–95. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-331-9-25 [in Ukrainian].

4. Diudina I. O. Zabezpechennia suprovodu diialnosti razovykh spetsializovanykh vchenykh rad v umovakh viiskovoho stanu: osoblyvosti ta perspektyvy [Providing support for the activities of one-time specialized academic councils under martial law: features and prospects]. *Tretii riven osvity v Ukraini: osoblyvosti pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv u suchasnykh umovakh viiny : materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii, 27 chervnia – 7 serpnia 2022 [The third level of education in Ukraine: peculiarities of training of scientific and scientific-pedagogical personnel in modern conditions of war: materials of the All-Ukrainian scientific and pedagogical advanced training, June 27 – August 7, 2022]*. Odesa : Vydavnychyi dim «Helvetyka», 2022. S. 129–130. URL: http://ir.librarynmu.com/handle/123456789/8042 [in Ukrainian].

5. Informatsiina systema NAQA.Svr. [Information system NAQA.Svr.]. URL: https://svr.naqa.gov.ua/#/all-defenses (data zvernennia – 15.07.2025 r.) [in Ukrainian].

6. Lyst Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy № 1/11817-24 vid 03.07.24 roku Pro mozhlyvist zakhystu dysertatsii [Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1/11817-24 of 03.07.24 on the possibility of defending a dissertation]. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/92477/ [in Ukrainian].

7. Marinich V. K., Myklush M. I., Holub S. M. Pravove rehuliuvannia osvity v Ukraini. Chastyna 6: osoblyvosti pryiomu na navchannia dlia zdobuttia vyshchoi osvity v Ukraini [Legal regulation of education in Ukraine. Part 6: Features of admission to higher education in Ukraine]. *Analitychne-porivnialne pravoznavstvo [Analytical and Comparative Jurisprudence]* / redkol.: Yu. M. Bysaha (holov. red.), V. V. Zaborovskyi, D. M. Bielov, S. B. Buletsa ta in.; DVNZ «UzhNU» – Uzhhorod. 2024. № 5. S. 567–579. URL: http://journal-app.uzhnu.edu.ua/article/view/313116/304154 [in Ukrainian].

8. Poriadok pro prysudzhennia stupenia doktora filosofii ta skasuvannia rishennia razovoi spetsializovanoi vchenoi rady zakladu vyshchoi osvity, naukovoi ustanovy pro prysudzhennia stupenia doktora filosofii, zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 sichnia 2022 r. № 44 [The Procedure for Awarding the Degree of PhD and Cancellation of the Decision of a One-time

Specialized Academic Council of a Higher Education Institution or Research Institution to Award the Degree of PhD, approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 44 of January 12, 2022]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/44-2022-%D0%BF#Text (data zvernennia – 04.07.2025 r.) [in Ukrainian].

9. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy "Pro vnesennia zmin do deiakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy z pytan pidhotovky ta atestatsii zdobuvachiv naukovykh stupeniv" № 502 vid 19.05.2023 r. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Amendments to Certain Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine on Training and Certification of Applicants for Scientific Degrees" No. 502 of 19.05.2023]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/502-2023-%D0%BF#Text (data zvernennia – 23.07.2024 r.) [in Ukrainian].

10. Filipovych M. B. Osoblyvosti vstupu v aspiranturu v umovakh viiny [Peculiarities of entering graduate school in wartime]. *Tretii riven osvity v Ukraini: stanovlennia ta tendentsii : materialy IX/5 Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 15–17 lystopada 2024 r., s.Svitiaz Shatskoho raionu Volynskoi oblasti [The third level of education in Ukraine: formation and trends: materials of the IX/5 International Scientific and Practical Conference, November 15-17, 2024, Svityaz village, Shatsk district, Volyn region]*. Lviv – Torun : Liha-Pres, 2024. S. 128–131. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-427-9-34 [in Ukrainian].

11. Kholiavko V. V. Orhanizatsiia protsedury zakhystu dysertatsii: aktsenty ta porady [Organizing the Dissertation Defense Procedure: Highlights and Tips]. *Tretii riven osvity v Ukraini: stanovlennia ta tendentsii : materialy IX/5 Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 15–17 lystopada 2024 r., s. Svitiaz Shatskoho raionu Volynskoi oblasti [The third level of education in Ukraine: formation and trends: materials of the IX/5 International Scientific and Practical Conference, November 15-17, 2024, Svityaz village, Shatsk district, Volyn region]*. Lviv – Torun : Liha-Pres, 2024. S. 139–143. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-427-9-37 [in Ukrainian].

12. Shtovba, S., Petrychko, M. Ekspres-pidbir oponentiv dlia razovykh rad iz zakhystu PhD-dysertatsii [Express selection of opponents for one-time PhD defense councils]. *Ukrainian Journal of Information Systems and Data Science*. 2024. Vyp. 2(1). S. 41–62. URL: https://jujisds.donnu.edu.ua/article/view/16367/16259 [in Ukrainian].

13. Boichenko, M. Research Motivation of PhD Students under Martial Law: Challenges and Ways of Improvement. *Studies in Comparative Education.* 2022. №2. С. 5–11. https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2022.270856 [in English].

14. Chystiakova I. A., Ivanii O. M., Mekhed O. B., Nosko Y. M., Khrapatyi S. PhD Training Under Martial Law in Ukraine. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2022. Vol. 22 (15). P. 151–163. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8303/1/PhD%20Training%20Under%20Martial%20Law%20in%20Ukraine.pdf [in English].

15. Kuchyn I., Bielka K., Lymar L., Puljak L. Academic performance, perceptions, and motivations of medical PhD students in Ukraine during wartime: a mixed methods study. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24(1): 1421. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06400-3 [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК 37.091.321:81'373.237
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-11

ОРГАНІЗАЦІЯ ЧИ *ПРОВАДЖЕННЯ* ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ЯК ПРАВИЛЬНО НОМІНУВАТИ ОДНУ З КЛЮЧОВИХ ТРУДОВИХ ФУНКЦІЙ УЧИТЕЛЯ?

Омельчук Сергій Аркадійович,
доктор педагогічних наук, професор, перший проректор,
професор кафедри української і слов'янської філології та журналістики
Херсонський державний університет
omegas@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0323-7922

Мета розвідки – з'ясувати змістове наповнення терміносполуки «провадження освітнього процесу» як назви трудової функції вчителя закладу загальної середньої освіти, проаналізувати відповідність її напрямам і видам професійної діяльності вчителя, а також визначити доцільність використання в сучасному освітньому дискурсі.

Результати. Слововживання *провадження освітнього процесу* в назві трудової функції вчителя суперечить онтології самого поняття «освітній процес» як системи (систему можна організовувати, реалізовувати, упроваджувати, забезпечувати її функціонування, але не провадити). Організація освітнього процесу як вужче поняття є складником більш широкого поняття – провадження освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти, що охоплює, крім організації вчителем освітнього процесу, й інші процеси, зокрема управлінські: побудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти, організація матеріально-технічного забезпечення, забезпечення безпечних і комфортних умов навчання та праці, організація інклюзивного освітнього середовища, доступу до інформаційних ресурсів, а також організація дозвілля, оздоровлення, побуту, харчування тощо. Результати опитування вчительства свідчать про незвичність і неприйнятність формулювання «учитель проваджує освітній процес» у педагогічному середовищі: лише 11% реципієнтів відповіли, що вчитель проваджує освітній процес; 38% уважають, що вчитель організовує освітній процес; 51% вибрали варіант – учитель проваджує й організовує освітній процес.

Висновки. Відповідно до семантико-граматичних особливостей слововживання нормативними є такі конструкції: ***організовувати*** *освітній процес*, ***здійснювати*** *освітній процес*, ***реалізовувати*** *освітній процес* / ***організація*** *освітнього процесу*, ***здійснення*** *освітнього процесу*, ***реалізація*** *освітнього процесу*; ***провадити*** *освітню* (*наукову*, *фінансово-господарську* тощо) *діяльність* / ***провадження*** *освітньої* (*наукової*, *фінансово-господарської* тощо) *діяльності*, оскільки дієслово *провадити* й девербатив *провадження* семантично характеризує ведення діяльності, виконання певної справи чи реалізацію послідовних дій. Отже, учитель закладу загальної середньої освіти як професіонал у галузі освіти й навчання відповідно до своїх трудових функцій організовує, забезпечує, реалізовує освітній процес, але не провадить його. Провадить освітню діяльність заклад освіти як юридична особа, надаючи освітні послуги відповідно до ліцензійних умов.

Ключові слова: *професійний стандарт, трудова функція вчителя, освітній процес, провадження освітнього процесу, організація освітнього процесу.*

ORGANIZING OR *CONDUCTING* THE EDUCATIONAL PROCESS: HOW TO CORRECTLY NOMINATE ONE OF THE TEACHER'S KEY LABOR FUNCTIONS?

Omelchuk Serhii Arkadiiovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, first Vice-Rector,
Professor at the Department of Ukrainian and Slavic Philology and Journalism
Kherson State University
omegas1975@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0323-7922

Purpose. This study aims to clarify the semantic content of the term "conducting the educational process" as the name of a teacher's labor function in general secondary education institutions. It also analyzes its correspondence to the directions and types of a teacher's professional activity and determines the appropriateness of its use in contemporary educational discourse.

Results. The usage of the phrase "conducting the educational process" in the name of a teacher's labor function contradicts the ontology of the concept "educational process" itself as a system (a system can be organized,

implemented, introduced, its functioning ensured, but not "conducted"). "Organizing the educational process", as a narrower concept, is a component of the broader concept of "conducting educational activities" of a general secondary education institution. This broader concept encompasses, in addition to the teacher's organization of the educational process, other processes, including managerial ones: building an internal quality assurance system for education, organizing material and technical support, ensuring safe and comfortable learning and working conditions, organizing an inclusive educational environment, access to information resources, as well as organizing leisure, health improvement, daily life, nutrition, etc. The results of a teacher survey indicate the unusualness and unacceptability of the phrasing "a teacher conducts the educational process" within the pedagogical community: only 11% of respondents answered that a teacher conducts the educational process; 38% believed that a teacher organizes the educational process; 51% chose the option – a teacher both conducts and organizes the educational process.

Conclusions. According to the semantic and grammatical features of word usage, the following constructions are normative: "to organize the educational process," "to carry out the educational process," "to implement the educational process" / "organization of the educational process," "implementation of the educational process." Conversely, "to conduct educational (scientific, financial and economic, etc.) activity" / "conducting educational (scientific, financial and economic, etc.) activity" is normative, as the verb "to conduct" and its deverbative "conducting" semantically characterize the management of an activity, the execution of a certain task, or the implementation of sequential actions. Therefore, a teacher in a general secondary education institution, as a professional in the field of education and training, organizes, ensures, and implements the educational process in accordance with their labor functions, but does not "conduct" it. It is the educational institution, as a legal entity, that conducts educational activities by providing educational services in accordance with licensing conditions.

Keywords: *professional standard, teacher's labor function, educational process, conducting the educational process, organizing the educational process.*

Вступ. У 2024 р. затверджено нову редакцію професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Професійний стандарт, 2024), що визначає основні трудові функції вчителя. Порівняно із професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» в редакції 2020 р. (Професійний стандарт, 2020) назву трудової функції «управління освітнім процесом» замінено на «провадження освітнього процесу» (таблиця 1).

З'ясуємо: як усе ж таки доречно називати цю трудову функцію – провадження освітнього процесу, управління освітнім процесом чи, можливо, організація освітнього процесу. До речі, подібна трудова функція міститься і в професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» (Професійний стандарт, 2021): організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу (зверніть увагу: *організація*, а не *провадження* освітнього процесу!).

Аналізування сайтів наукових фахових видань України не дало змоги знайти жодної наукової статті, у назвах чи з-поміж ключових слів яких було б використано терміносполуку *провадження освітнього процесу*, на відміну від усталеної в педагогічній науці і практиці терміносполуки *організація освітнього процесу*, широко представлену у вітчизняних наукових дослідженнях. До того ж після введення в дію в 2024 р. професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», у якому

Таблиця 1

Назви трудових функцій учителя закладу загальної середньої освіти в різних редакція професійного стандарту

Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020)	Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024)
А. Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів)	А. Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)
Б. Партнерські взаємодія з учасниками освітнього процесу	Б. Партнерські взаємодія з учасниками освітнього процесу
В. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища	В. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища
Г. Управління освітнім процесом	Г. Провадження освітнього процесу
Д. Безперервний професійний розвиток	Д. Безперервний професійний розвиток

одну з трудових функцій учителя названо як провадження освітнього процесу, ні Міністерство освіти і науки України, ні Державна служба якості освіти України не послуговуються цією терміносполукою. Наприклад, на сторінці «Загальна середня освіта» офіційного вебсайту МОН читаємо: «*Освітня спільнота злагоджено працює над* організацією *безпечного та якісного* освітнього процесу»; «Освітній процес забезпечують *371 514 педагогічні працівники*» (https://mon.gov.ua/tag/zagalna-serednya-osvita?&tag=zagalna-serednya-osvita); на офіційному вебсайті ДСЯО в розділі «Інституційний аудит» ідеться про оцінювання «*ефективного … використання … форм* організації освітнього процесу…»; «організації освітнього процесу *на засадах людиноцентризму…*» (https://sqe.gov.ua/diyalnist/instituciyniy-audit/). Це стосується й інструктивно-методичних листів МОН. Зокрема, у рекомендаціях щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році (лист МОН від 30.08.2024 № 1.1/15776-24) терміносполуку *організація освітнього процесу* (звертаю увагу: не *провадження освітнього процесу*) використано понад 50 разів: *організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти … здійснюватиметься відповідно до освітніх програм*; *організація освітнього процесу не повинна призводити до перевантаження учнівства…*; *організація освітнього процесу в умовах очної / дистанційної / змішаної форм навчання* і под. Натомість девербатів *провадження* використано всього чотири рази в таких контекстах: *кримінальне провадження*; *ліцензія на провадження освітньої діяльності*; *провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності*; *провадження послідовності досягнення результатів навчання учнівства* (https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/ffe/c4c/66dffec4c92d2958213439.pdf).

Мета розвідки – з'ясувати змістове наповнення терміносполуки «провадження освітнього процесу» як назви трудової функції вчителя закладу загальної середньої освіти, проаналізувати відповідність її напрямам і видам професійної діяльності вчителя, а також визначити доцільність використання в сучасному освітньому дискурсі.

Дослідницькі завдання: 1. Визначити смислове наповнення девербатива *провадження* та схарактеризувати семантико-синтаксичні відношення, що він виражає. 2. Проаналізувати особливості функціювання лексем *проваджувати / провадити / провадження* у складі терміносполук у законодавстві України про освіту. 3. Порівняти зміст терміносполук *провадження освітньої діяльності* й *організація освітнього процесу*, ураховуючи їхні семантико-синтаксичні характеристики. 4. Дослідити відповідність назви трудової функції «провадження освітнього процесу» змістовим характеристикам діяльності вчителя, поданим у професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» в редакції 2024 р. 5. Узагальнити матеріали опитування й інтерв'ювання вчителів і викладачів університетів щодо визначення їхнього розуміння трудових функцій учителя закладу загальної середньої освіти.

Результати й дискусії. Погоджуємося із розробниками професійного стандарту вчителя 2024 р., що назву трудової функції вчителя «управління освітнім процесом» варто замінити, оскільки вона не відповідає, з одного боку, описові її в професійному стандарті, з іншого – меті й основним видам діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти. Проте чи можна вважати доречною заміну назви трудової функції вчителя «управління освітнім процесом» на «провадження освітнього процесу»?

Насамперед визначимо смислове наповнення девербатива *провадження* та схарактеризуємо семантико-синтаксичні відношення, що виражає ця лексема.

Девербатив *провадження* закріплено в більшости академійних лексикографійних видань України. Наприклад: **ПРОВА́ДЖЕННЯ**, *я*, *сер*. Дія за значенням *провадити* 7. Здійснювати, робити і т. ін. що-небудь. Пропагуючи які-небудь ідеї, погляди, намагатися їх реалізувати, втілити у життя. *Провадження робіт* (Словник української мови, 1977).

Виразне використання дієслова *провадити* й іменника *провадження* у складі термінологійних кліше демонструє законодавство про освіту. Закон України «Про освіту» (Закон, 2017): провадити *професійну та/або подальшу навчальну діяльність* (ст. 1, п. 1, абз. 15), …провадити *професійну діяльність у вибраній галузі з використанням державної мови* (ст. 7, п. 2), …провадити *зовнішньоекономічну діяльність відповідно до законодавства…,* провадити *спільну діяльність…* (ст. 82, п. 2); *академічна свобода – самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час* провадження *педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності…* (ст. 1, абз. 2); *ліцензії на* провадження *освітньої діяльності* (ст. 30, п. 2); *заклади освіти всіх форм власности мають рівні права і обов'язки у* провадженні *освітньої діяльності відповідно до законодавства* (ст. 22, п. 7); *додаткові вимоги до* провадження *педагогічної (науково-педагогічної) діяльності в закладах освіти* (ст. 31, п. 7); ліцензійні умови **провадження** освітньої діяльности (ст. 63, п. 1, абз. 13); *заклади освіти мають право … самостійно розпоряджатися надходженнями … з метою* провадження *діяльно-*

сті, передбаченої установчими документами (ст. 78, п. 12); *валютні, матеріальні надходження від* провадження *зовнішньоекономічної діяльності...* (ст. 82, п. 5). Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Закон, 2020) фіксує такі терміносполуки: провадити *освітню діяльність*, провадити *інноваційну діяльність*; провадження *освітньої діяльності*, провадження *педагогічної діяльності*, провадження *навчальної діяльності*. У Законі України «Про вищу освіту» (Закон, 2014) терміносполуку *провадження діяльності* в різних граматичних формах ужито 58 разів.

Отже, ядром цих терміносполук є іменник *діяльність*. Тож цілком закономірно, що в проаналізованих вище законах України жодного разу не використано терміносполуку *провадження освітнього процесу*!

Натомість терміносполуку *провадження освітнього процесу* кілька разів ужито в Законі України «Про дошкільну освіту» (Закон, 2024): *право на здобуття дітьми дошкільної освіти мовою корінного народу або національної меншини (спільноти) України реалізується шляхом створення за заявами їхніх батьків окремих груп з* провадженням *освітнього процесу відповідною мовою поряд із державною мовою і не поширюється на групи з* провадженням *освітнього процесу державною мовою* (ст. 7, п. 3, абз. 2); провадження *освітнього процесу із застосуванням засобів і методів розвитку, виховання, навчання, форм взаємодії з вихованцями* (ст. 10, п. 2, абз. 10).

На одночасне поєднання іменників *організація* і *провадження* зі словом *процес* натрапляємо в Положенні про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти (Положення, 2024): *Положення визначає особливості* організації *та* провадження *освітнього процесу...* (п. 1, абз. 1); *...з урахуванням особливостей і досвіду* організації *та* провадження *освітнього процесу ВВНЗ, ВНП ЗВО, ЗФПВО...* (п. 1, абз. 2); організація *та* провадження *освітньої діяльності з використанням дистанційної форми здобуття освіти...* (п. 16).

Такі варіанти слововживання потребують насамперед лінгвістичного обґрунтування.

До того ж девербатив *провадження* досить широко представлено у складі вузькогалузевих термінів-словосполучень у царині права: *адміністративне провадження*, *виконавче провадження*, *кримінальне провадження*, *позовне провадження*, *судове провадження*, *цивільне провадження* і под.

Крім професійного стандарту вчителя (Професійний стандарт, 2024) та Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти (Положення, 2024), ми не натрапили на використання терміносполуки *провадження освітнього процесу* в жодному іншому нормативному документі. Натомість у Законі України «Про освіту» (Закон, 2017) якість освітньої діяльности визначено як «рівень **організації**, **забезпечення** та **реалізації** освітнього процесу ... (*виділення наше – С. О.*)» (ст. 1, п. 1, абз. 30).

Неоднозначне сприйняття терміна *провадження освітнього процесу* демонструють отримані результати анонімного опитування вчителів і викладачів університетів, діяльність яких пов'язана з підготовкою вчителів, проведеного протягом березня–липня 2025 року. Учасникам опитування ми запропонували вибрати одне з трьох формулювань, що, на їхню думку, є правильним: а) учитель провадить освітній процес; б) учитель організовує освітній процес; в) учитель провадить й організовує освітній процес. З-поміж 127 опитаних лише 14 (11 %) відповіли, що вчитель провадить освітній процес; 48 учасників опитування (38 %) уважають, що вчитель організовує освітній процес; 65 реципієнтів (51 %) вибрали третій варіант – учитель провадить й організовує освітній процес. Тож результати опитування свідчать про незвичність і неприйнятність формулювання «учитель провадить освітній процес» у середовищі сучасного вчительства.

Крім анонімного опитування, ми провели й експертне інтерв'ювання, до якого долучили провідних учителів предметів мовно-літературної освітньої галузі, зокрема переможців, лауреатів і учасників Усеукраїнського конкурсу «Вчитель року» в номінації «Українська мова й література» за останні п'ять років. Респондентам запропоновано висловити власний професійний погляд на формулювання однієї із трудових функцій учителя. Результати інтерв'ювання виявилися неоднозначними: учитель організовує освітній процес (*З. Н., Тернопільська обл.*); учитель і організовує, і проваджує освітній процес одночасно (*М. О., Черкаська обл.*); учитель організовує, реалізовує і проваджує освітній процес (*К. З., Чернівецька обл.*; *С. А., Полтавська обл.*; *К. А., Запорізька обл.*); у типовому положенні про заклад освіти, у стандартах освіти, у фаховій публіцистиці МОН найчастіше вживають «організовує освітній процес», бо підкреслюється управлінський і координувальний аспект роботи педагога. Дієслово «проваджує» уживають рідше. У деяких текстах натомість використовують нейтральніше «здійснює освітній процес». Було б добре слово «провадить» замінити на «здійснює» (*К. О., Івано-Франківська обл.*); я за варі-

ант учитель організовує й реалізує освітній процес. Чому відкидаю інші варіанти? Для мене «проваджує» не несе кінцевої мети. Упровадити можна, але чи завжди матимеш на фініші бажаний результат? (*П. Л., хмельницька обл.*); мені більше відгукується варіант «учитель організовує і проваджує освітній процес одночасно», бо ми маємо спершу організувати процес (або якісь елементи) і далі впроваджувати його (*М. К., м. Київ*). Звернімо увагу: провідні вчителі України сприймають формулювання «учитель проваджує освітній процес» досить критично й неоднозначно, вказуючи на його нечіткість і незвичність у професійному педагогічному мовленні. Натомість такі дієслова як *організовує*, *реалізує*, *здійснює* вчительство сприймає більш природно й адекватно у змісті трудової функції вчителя.

Для розуміння змісту поняття *провадження освітньої діяльності* варто також ознайомитися з Ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності (Ліцензійні умови, 2015), відповідно до яких:

1) **провадять освітню діяльність** на рівні повної загальної середньої освіти **юридичні особи публічного чи приватного права**, основним видом діяльності яких статутом визначено освітню діяльність на рівні (рівнях) повної загальної середньої освіти, та **заклади загальної середньої освіти**, зокрема створені іноземними засновниками;

2) провадження освітнього процесу залежить від дотримання низки вимог:

– забезпечення педагогічними працівниками, іншими фізичними особами, які мають право провадити педагогічну діяльність у сфері загальної середньої освіти, необхідними для реалізації освітнього процесу;

– наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення (обладнаних навчальних приміщень, спортивних залів і майданчиків, медичного пункту, бібліотеки, ресурсної кімнати, медіатеки, пункту харчування);

– доступ учасників освітнього процесу до інтернету в номінальній швидкості для виконання освітніх) програми, зокрема самостійну роботу здобувачів освіти й педагогічних працівників;

– відкритий доступ на своїх вебсайтах до інформації та документів, передбачених Законом України «Про освіту» та спеціальними законами у сфері освіти тощо.

Ці дві позиції дають чітке розуміння відмінності в змісті понять *провадження освітньої діяльності* й *організація освітнього процесу* (таблиця 2).

Звернімо увагу також на мету діяльності вчителя, яка, згідно з професійним стандартом редакцій 2020 і 2024 рр. полягає в ***організації*** навчання та виховання здобувачів освіти під час здобуття ними повної загальної середньої освіти … шляхом ***формування*** в них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також ***розвитку*** інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання (*виділення наше – С. О.*) (Професійний стандарт, 2020; Професійний стандарт, 2024). Ключовими терміносполуками, що характеризують пріоритетні завдання діяльності вчителя, є *організація навчання та виховання здобувачів освіти*, *формування в них ключових компетентностей і світогляду*, *розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей*. Як бачимо, у меті діяльности вчителя за професією навіть жодного натяку немає на провадження освітнього процесу!

Проаналізуємо більш докладно відповідність нової назви трудової функції вчителя «провадження освітнього процесу» змістовим характеристикам безпосередніх видів діяльности і функцій учителя в професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Професійний стандарт, 2024). Ядром реалізації цієї трудової функції є дієслова мислення (або девербативи) як основний складник у формулюваннях компетентностей, знань, умінь і навичок, комунікації, відповідальності й автономії (таблиця 3).

Таблиця 2

Відмінність у змісті понять провадження освітньої діяльності й організація освітнього процесу

Провадження освітньої діяльності	Організація освітнього процесу
Правовий контекст (поняття нормативно-правового рівня, пов'язане з ліцензуванням закладу освіти й отриманням ліцензії)	*Управлінський* і *педагогічний контекст* (педагогічне поняття, сфокусоване на реалізації вчителем освітнього процесу)
Це надання освітніх послуг закладу загальної середньої освіти відповідно до ліцензійних умов	Це забезпечення та реалізація навчальної діяльності здобувачів освіти на основі навчальних програм з використанням різноманітних форм, методів, технологій навчання тощо
Провадить освітню діяльність заклад загальної середньої освіти як юридична особа публічного чи приватного права	*Організовує освітній процес* учитель закладу загальної середньої освіти як професіонал у галузі освіти й навчання

Чи виражають узагальнену назву трудової функції вчителя «провадження освітнього процесу» ключові формулювання, представлені в таблиці 3? На наше переконання, ні! Зміст трьох компетентностей цієї трудової функції (прогностичної, організаційної й оцінювально-аналітичної) за всіма лексико-семантичними характеристиками вжитих дієслів мислення й девербативів, представлених у таблиці 3, узагальнено виражають процес організації (або реалізації) освітнього процесу.

Тож організація освітнього процесу як вужче поняття є складником більш широкого поняття – провадження освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти, що охоплює, крім організації вчителем освітнього процесу, й інші процеси, зокрема управлінські: побудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти, організація матеріально-технічного забезпечення, забезпечення безпечних і комфортних умов навчання та праці, організація інклюзивного освітнього середовища, доступу до інформаційних ресурсів. Складниками провадження освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти також є організація дозвілля, оздоровлення, побуту, харчування тощо (рис.).

У галузевих законах України в царині освіти терміносполуку *організація освітнього процесу* представлено саме у вужчому розумінні: *здобувачам освіти, працівникам закладів освіти, установ освіти, наукових установ <…> на час особливого періоду гарантується* ***організація освітнього процесу*** *в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників* (ст. 57^{-1}, п. 1); ***організація освітнього процесу*** *не повинна призводити до перевантаження учнів та має забезпечувати безпечні та нешкідливі умови здобуття освіти* (розділ XII, ст. 15, п. 8.3) (Закон, 2017); *форми* ***організації освітнього процесу*** *визначаються педагогічною радою закладу освіти* (ст. 10, п. 4) (Закон, 2020). До того ж в «Абетці для директора» (Бобровський, 2021) у рекомендаціях до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти йдеться саме про ***організацію*** (а не *провадження*) *освітнього процесу*, а також ***забезпечення*** *освітнього процесу*, ***здійснення*** *якісного освітнього процесу* тощо.

Висновки. З огляду на дефініцію, закріплену в Законі України «Про освіту» освітній процес – це система науково-методичних і педагогічних

Таблиця 3

Ключові формулювання в змісті складників трудової функції вчителя «Провадження освітнього процесу»

Складники трудової функції вчителя	Ключові формулювання
Компетентності	здатність: *прогнозувати* результати освітнього процесу; *планувати* освітній процес; *організовувати* процес навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти; *організовувати* різні види й форми навчальної та пізнавальної діяльності; *організовувати* осередки навчання, виховання й розвитку; *здійснювати оцінювання* результатів навчання; *аналізувати* результати навчання; *формувати спроможність* у здобувачів освіти до самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання
Знання	методики педагогічного *прогнозування*; види та етапи *планування* освітнього процесу; вимоги законодавства щодо *організації* освітнього процесу; форми *організації* освітнього процесу; *оцінювання* результатів навчання здобувачів освіти
Уміння й навички	*формулювати* цілі освітнього процесу; здійснювати різні види *планування* освітнього процесу; *планувати* навчальні заняття; *розробляти* навчальні програми; *організовувати* освітній процес, навчальні заняття різних типів; *застосовувати* різні види й форми організації навчально-пізнавальної діяльності; *застосовувати* різні види оцінювання; *розробляти* критерії оцінювання; *розвивати* в здобувачів освіти вміння здійснювати самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання
Комунікація	*взаємодіяти* з колегами, з учасниками освітнього процесу; *співпрацювати* в педагогічній спільноті; інформувати й консультувати учасників освітнього процесу; *залучати* здобувачів освіти до оцінювання; *взаємодіяти* зі здобувачами освіти та їхніми батьками та іншими учасникам и освітнього процесу; *забезпечувати* зворотний зв'язок зі здобувачами освіти
Відповідальність і автономія	*брати відповідальність* за планування й досягнення освітніх цілей, за поінформованість здобувачів освіти та їхніх батьків, за зміст навчальних програм; *відповідально ставитися* до прийняття спільних та особистих професійних рішень, вибору форм навчальної та пізнавальної діяльності; *моделювати* освітнє середовище; *здійснювати оцінювання* здобувачів освіти

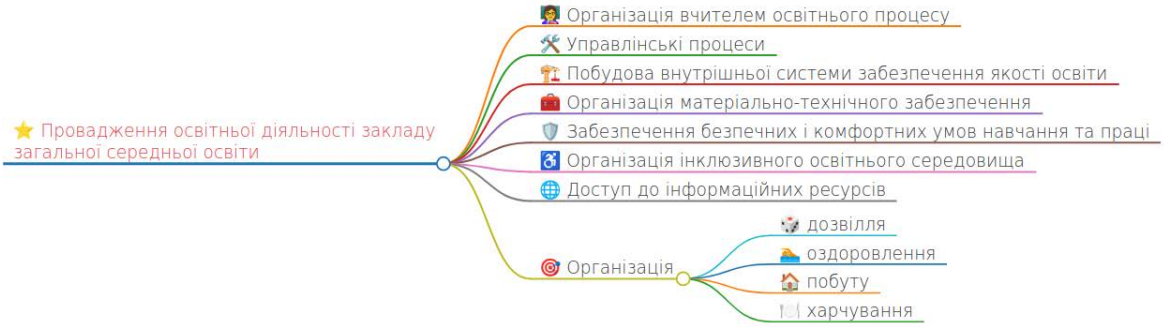


Рис. Складники поняття провадження освітньої діяльності

заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей. Тож слововживання *провадження освітнього процесу* в назві трудової функції вчителя суперечить онтології самого поняття «освітній процес» як системи (систему можна організовувати, реалізовувати, упроваджувати, забезпечувати її функціонування, але не провадити).

Відповідно до семантико-граматичних особливостей слововживання нормативними є такі конструкції:

– організовувати *освітній процес*, здійснювати *освітній процес*, реалізовувати *освітній процес* / організація *освітнього процесу*, здійснення *освітнього процесу*, реалізація *освітнього процесу*;

– провадити *освітню* (*наукову*, *фінансово-господарську* тощо) *діяльність* / провадження *освітньої* (*наукової*, *фінансово-господарської* тощо) *діяльності*, оскільки дієслово *провадити* й девербатив *провадження* семантично характеризує ведення діяльності, виконання певної справи чи реалізацію послідовних дій (порівняймо: *провадити політику*, *провадити слідство*, *провадити перемовини* і под.).

Отже, учитель закладу загальної середньої освіти як професіонал у галузі освіти й навчання відповідно до своїх трудових функцій організовує, забезпечує, реалізовує освітній процес, але не провадить його. Провадить освітню діяльність заклад освіти як юридична особа, надаючи освітні послуги відповідно до ліцензійних умов. Результати нашого дослідження засвідчують потребу в термінологійному внормуванні назви професійної функції вчителя «Провадження освітнього процесу» в професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Професійний стандарт, 2024) та в інших нормативних документах освітньої галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О., Ліннік О. О. Абетка для директора. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге видання, перероб. і доп. Київ, Державна служба якості освіти, 2021. 350 с. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SQE_SURGe.pdf

2. Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX «Про дошкільну освіту» (в редакції від 01.01.2025). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text

3. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII «Про вищу освіту» (в редакції від 01.06.2025). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

4. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII «Про освіту» (в редакції від 01.06.2025). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

5. Закон України від 16.01.2020 № 463-IX «Про повну загальну середню освіту» (в редакції від 15.06.2025). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

6. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності / постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 березня 2021 р. № 365) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text

7. Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти / наказ Міністерства оборони України від 15 лютого 2024 року № 120 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24?find=1&text=%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F#w1_26

8. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» / наказ Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 року № 755-21 «Про затвердження професійного стандарту “Вихователь закладу дошкільної освіти”» URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti

9. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» / наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225 «Про затвердження професійного стандарту “Вчитель закладу загальної середньої освіти”» URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

10. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» / наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20 «Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)"». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text

11. Словник української мови: в 11 т. Київ: Наук. думка, 1977. Т. 8. С. 127. URL: https://sum.in.ua/s/provadzhennja

REFERENCES

1. Bobrovs'kyi, M. V., Horbachov, S. I., Zaplotyns'ka, O. O., & Linnik, O. O. (2021). *Abetka dlia dyrektora [Alphabet for the director]*. Rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahal'noi serednoi osvity (2-he vyd., pererob. i dop.). Derzhavna sluzhba yakosti osvity. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SQE_SURGe.pdf. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro doshkil'nu osvitu» [About preschool education] № 3788-IX vid 06.06.2024 (red. vid 01.01.2025). (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text. [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [About higher education] № 1556-VII vid 01.07.2014 (red. vid 01.06.2025). (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text. [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [About education] № 2145-VIII vid 05.09.2017 (red. vid 01.06.2025). (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text. [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahal'nu seredniu osvitu» [About complete general secondary education] № 463-IX vid 16.01.2020 (red. vid 15.06.2025). (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text. [in Ukrainian].

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021). Litsenziini umovy provadzhennia osvitnoi diial'nosti [Licensing conditions for conducting educational activities] (postanova № 1187 vid 30.12.2015, red. vid 24.03.2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text. [in Ukrainian].

7. Ministerstvo oborony Ukrainy. (2024). Polozhennia pro osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu u vyshchykh viiskovykh navchal'nykh zakladakh… [Regulations on the peculiarities of organizing the educational process in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine, military training units of higher educational institutions, institutions of professional pre-higher military education] (nakaz № 120 vid 15.02.2024). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24. [in Ukrainian].

8. Ministerstvo ekonomiky Ukrainy. (2021). Profesijnyi standart «Vykhovatel' zakladu doshkil'noi osvity» [Professional standard "Preschool teacher"] (nakaz № 755-21 vid 19.10.2021). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti. [in Ukrainian].

9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Profesijnyi standart «Vchytel' zakladu zahal'noi serednoi osvity» [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"] (nakaz № 1225 vid 29.08.2024). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity. [in Ukrainian].

10. Ministerstvo rozvytku ekonomiky, torhivli ta sil'skogo hospodarstva Ukrainy. (2020). Profesijnyi standart za profesiiamy «Vchytel' pochatkovykh klasiv zakladu zahal'noi serednoi osvity», «Vchytel' zakladu zahal'noi serednoi osvity», «Vchytel' z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshogo spetsialista)» [Professional standard for the professions "Primary school teacher of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Primary education teacher (with a junior specialist diploma)"] (nakaz № 2736-20 vid 23.12.2020). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text. [in Ukrainian].

11. *Slovnyk ukrains'koi movy: v 11 t.* (1977) *[Ukrainian language dictionary]*. T. 8. Kyiv: Naukova dumka. https://sum.in.ua/s/provadzhennja. [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК 378.091.3:78.071.2
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-12

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Прядко Олена Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
pryadko@kpnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0728-976X

Сучасні умови розвитку національної мистецької освіти вимагають підготовки висококваліфікованого фахівця, вчителя, готового конкурувати на ринку праці, успішно виконуючи навчально-педагогічну, художньо-просвітницьку діяльність, що вимагає формування комплексу професійних компетенцій вчителя, опанування яких дозволить педагогу забезпечувати якісне навчання учнів, проводити музично-виховну діяльності у школі. Невід'ємною складовою фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є формування складного комплексу музично-виконавських умінь, необхідних для забезпечення музично-педагогічної та виконавської діяльності. Водночас важливим є опанування майбутнім вчителем музичного мистецтва комплексу психолого-педагогічних компетентностей.

Результати проведеної роботи дозволили встановити, що вокальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає формування складного комплексу вокально-технічних навичок, відпрацювання художньо-виконавських, оцінювально-аналізувальних умінь. Музично-педагогічна діяльність вчителя у школі передбачає проведення художньо-просвітницьких заходів, участі у концертах, шкільних культурно-масових заходах, конкурсах педагогічної майстерності. Підготовка студента до публічного виступу на сцені має обов'язково включати формування навичок саморегуляції власних емоційних станів, розвиток стресостійкості, здатності демонструвати власні виконавські уміння в емоціогенних умовах виступу перед слухацькою аудиторією, як сталої професійної риси. **Метою** написання статті є розкриття проблематики формування вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. Якісна професійна вокальна підготовка майбутнього педагога покликана забезпечити можливість реалізації педагогічного, творчого, музично-виконавського потенціалу фахівця. Сформованість вокально-виконавської надійності у майбутнього педагога-музиканта дозволяє забезпечувати високу результативність його вокально-виконавської діяльності, ефективність передачі емоційно-образного змісту вокального твору в ході публічного виступу, творення цілісного, завершеного художнього образу, з безперервним самоконтролем технічного боку вокального виконавства під час прилюдного виступу.

Ключові слова: *вокально-виконавська надійність, вчитель музичного мистецтва, вокальна підготовка, музично-просвітницька діяльність.*

FORMATION OF VOCAL-PERFORMING CONFIDENCE IN FUTURE MUSICIAN TEACHERS

Priadko Olena Mykhailivna
PhD (Education), Associate Professor at the Department of Music
Kamianets-Podolskyi Ivan Ohiienko National University
pryadko@kpnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0728-976X

Modern conditions for the development of national art education require the training of a highly qualified specialist, a teacher, ready to compete in the labor market, successfully performing educational and pedagogical, artistic and educational activities, which requires the formation of a complex of professional competencies of a teacher, the mastery of which will allow the teacher to provide high-quality education to students, conduct musical and educational activities at school. An integral part of the professional training of a future music teacher is the formation of a complex set of musical and performing skills necessary to ensure musical, pedagogical and performing activities. At the same time, it is important for the future music teacher to master a set of psychological and pedagogical competencies.

The results of the work conducted allowed us to establish that the vocal training of a future teacher of musical art involves the formation of a complex set of vocal and technical skills, the development of artistic and performing, evaluative and analytical skills. The musical and pedagogical activity of a teacher at school

involves the holding of artistic and educational events, participation in concerts, school cultural and mass events, and competitions of pedagogical skill. Preparing a student for public performance on stage must necessarily include the formation of skills for self-regulation of one's own emotional states, the development of stress resistance, the ability to demonstrate one's own performing skills in the emotional conditions of performing in front of an audience, as a permanent professional trait. The purpose of writing the article is to reveal the issues of forming vocal and performing reliability of future teachers of musical art.

Conclusions. High-quality professional vocal training of a future teacher is designed to ensure the possibility of realizing the pedagogical, creative, musical and performing potential of a specialist. The formation of vocal and performing reliability in a future teacher-musician allows ensuring high performance of his vocal and performing activities, the effectiveness of transmitting the emotional and figurative content of a vocal work during a public performance, the creation of a holistic, complete artistic image, with continuous self-control of the technical side of vocal performance during a public performance.

Keywords: *vocal and performing reliability, music teacher, vocal training, music and educational activities.*

Вступ. Розвиток сучасної національної мистецької освіти, необхідність її інтеграції у світовий освітній та культурний простір, вимагають підготовки висококваліфікованого фахівця, вчителя, готового конкурувати на ринку праці, успішно виконуючи навчально-педагогічну, художньо-просвітницьку діяльність. Підготовка майбутнього педагога-музиканта включає формування комплексу професійних компетенцій, опанування яких дозволить педагогу забезпечувати якісне навчання учнів, проводити музично-виховну діяльності у школі. Невід'ємною складовою фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є формування складного комплексу музично-виконавських умінь необхідних для забезпечення музично-педагогічної та виконавської діяльності. Удосконалення якості вокальної підготовки майбутнього педагога вимагає особливої уваги, оскільки співацький та розмовний голос вчителя музичного мистецтва є основним інструментом його педагогічної діяльності, використання якого з метою ілюстрування навчального музичного матеріалу стає найбільш ефективним засобом роботи на уроці. Підвищення якості співацького розвитку студентів мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів вимагає урахування новітніх досягнень вітчизняної та світової науки у галузі вокальної педагогіки, застосовування інноваційних педагогічно-обґрунтованих форм та методів навчання, сучасних психолого-педагогічних технологій.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Основна увага педагогів та вчених у галузі вокальної педагогіки зосереджена на відшуканні нових ефективним методів співацького розвитку вокаліста, удосконалення методики викладання вокалу (В. Антонюк, І. Колодуб, Н. Можайкіна, О. Стахевич, Г. Стасько, М. Сливоцький, Ю. Юцевич). Водночас важливим є вивчення проблем опанування майбутнім вчителем музичного мистецтва комплексу психолого-педагогічних компетентностей. Володіння педагогом ґрунтовними знаннями з психології мистецтва, музичної психології дозволяють значно збагатити методи викладання музичного мистецтва, корегувати їх добір з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик вихованців. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні підростаючого покоління можливо реалізувати лише за умови глибокої зорієнтованості студентів на опанування психологічних основ викладання фахових дисциплін. Володіючи здатністю швидко адаптуватися до соціального оточення, усвідомлено керувати власними емоціями в ході міжособистісної взаємодії, розуміти природу емоційних реакцій оточуючих, мотиви їх поведінки, майбутній фахівець отримує можливість успішно реалізуватися у професійній педагогічній діяльності.

Специфіку роботи над емоційно-образним боком вокального виконавства розкривають у своїх працях видатні співаки (Б. Гмиря, О. Микиша, М. Кондратюк, М. Донець-Тессейр), педагоги (К. Дорліак, Т. Михайлова, В. Чайка). Психолого-педагогічні засади виконавської творчості вивчали Н. Гребенюк, С. Науменко, А. Вільямон, Р. Парнкут, А. Лехман, Е. Персон, А. Еріксон. Так, А. Вільямом було проаналізовано виконавську ефективність музиканта, його здатність до керування стресом в ході публічного виступу, подолання тривожності. А. Еріксон досліджував природу емоційних реакцій музиканта-виконавця, уміння концентрувати увагу на виконавських завданнях в умовах виникнення сценічного хвилювання. Р. Парнкут, вчений у галузі когнітивної психології музики, досліджував специфіку виконавської творчості музиканта, особливості протікання психологічних процесів у ході музикування. Проблеми виконавської творчості вокаліста вимагають ґрунтовного аналізу через призму психологічного знання, що покликане збагатити арсенал педагогічних прийомів у роботі з молодими виконавцями, поглибити розуміння протікання психологічних процесів у свідомості вокаліста в ході виконавської діяльності, сформувати навички самокоординування власних емоційних станів студентом.

Метою написання статті є розкриття проблематики формування вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати та дискусії. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає формування складного комплексу вокально-технічних навичок, відпрацювання художньо-виконавських, оцінювально-аналізувальних умінь. Співацький розвиток майбутнього педагога-музиканта включає підготовку до здійснення художньо-просвітницької діяльності у школі, демонстрування власних виконавських умінь не тільки під час ілюстрування навчального матеріалу на уроці мистецтва, але й в ході виступів у якості виконавця під час концертів, шкільних культурно-масових заходів, конкурсів педагогічної майстерності. Заохочення студентів в ході фахової музично-педагогічної підготовки до участі у музичних конкурсах та фестивалях, концертах, різноманітних мистецьких проектах покликане стимулювати їх навчально-пізнавальну активність, підвищити вмотивованість до удосконалення власного музично-виконавського потенціалу. Активне залучення студентів мистецьких спеціальностей до концертно-виконавської діяльності сприяє формуванню цінних фахових якостей, зростанню педагогічної майстерності, гнучкого творчого мислення, самостійності та ініціативності у професійному розвитку фахівця, креативності у відшуканні шляхів розв'язання навчальних завдань.

Підготовка студента до публічного виступу на сцені має обов'язково включати формування навичок саморегуляції власних емоційних станів, розвиток стресостійкості, здатності демонструвати власні виконавські уміння в емоціогенних умовах виступу перед слухацькою аудиторією, як сталої професійної риси. Окреслені професійні якості музиканта-виконавця об'єднуються, як характеристики виконавської надійності. Аналізуючи праці педагогів, психологів мистецтва (О. Матвєєвої, Д. Юника, А. Вільямона, А. Лехман, Г. Персона, А. Еріксона, Н. Канеяма) знаходимо різні трактування понять «виконавської надійності» та «вокально-виконавської надійності». Так, сучасні дослідники вважають виконавську надійність сукупністю таких якостей музиканта, як точність, стабільність, впевненість в музичному виконавстві, які зберігаються як в ході проведення репетицій, так і під час публічних виступів. Д. Юник тлумачить поняття «виконавська надійність» як «інтегральну якість, що спрямована на забезпечення ефективної і стабільної роботи всієї психофізіологічної системи інтерпретаційного апарату впродовж потрібного часу як у звичних, так і в екстремальних умовах діяльності» (Юник, 2009). На думку Г. Соколової, рівень сформованості виконавської надійності музиканта-виконавця залежить від «психофізичних можливостей особистості, наявності особистісних якостей, глибини засвоєння педагогічних та спеціальних знань, умінь, навичок» (Соколова, 2022: 36). Сформованість виконавської надійності є важливою умовою професійної самореалізації музиканта-виконавця, педагога-музиканта.

Вокально-виконавська надійність є важливою складовою вокальної культури виконавця та ключовою фаховою компетентністю майбутнього педагога-музиканта. Спроможність діяти правильно у ситуації невизначеності, здатність адаптуватися до стресових умов публічного виступу, забезпечують ефективність вокально-виконавської діяльності майбутнього педагога-музиканта. Н. Гунько трактує поняття вокально-виконавської надійності «не як природжену, а як набуту інтегральну якість особистості, що забезпечує безпомилкове виконання вокальних творів за будь-яких умов» (Гунько, 2013). Уміння донести до слухача художній задум музичного твору, демонструвати вільне володіння власним виконавським апаратом, свідчить про високий професійний рівень педагога-музиканта, досягти який можливо за умови сформованості навичок свідомого самоконтролю та самокорекції виконавської діяльності, саморегуляції психоемоційного стану. О. Матвєєва наводить таке визначення поняття: «Вокально-виконавська надійність майбутніх учителів музики – це складова їх фахової майстерності, яка передбачає здатність до художньо-образного і точного виконання вокальних творів у звичних та емоціогенних умовах діяльності» (Матвєєва, 2010: 8).

Аналізуючи явище вокально-виконавської надійності необхідно розглянути такі його складові, як емоційна стійкість в ході публічного виконання вокальних творів, здатність мобілізувати власні творчі сили в конкретний момент публічного виступу, долаючи фізичну та психологічну інертність, репетиційна надійність,

Емоційна стійкість музиканта є важливою складовою його виконавської надійності. «Виконавська надійність ставиться у пряму залежність від емоційної сфери особистості» (Гунько, Банкул, 2014: 158). Сформованість такої властивості психіки особистості дозволяє долати негативні емоційні реакції, які можуть виникати внаслідок емоціогенних впливів професійного середовища педагога-музиканта. Л. Ракітянська стверджує: «Проблема емоційної регуляції є однією із найважливіших і актуальніших для особистісного і професійного розвитку сучасного вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва» (Ракітянська, 2020: 145). Необхідність долати значну кількість стресових ситуацій, пов'язаних з публічними концертними виступами, зберігаючи при цьому високий рівень функціональної активності, вимагає розвиненості у вчителя музичного мистецтва високого рівня емоційно-вольової саморегуляції, накопичення ефективних

прийомів самовпливу особистості на власний емоційний стан. Т. Радзівіл зазначає, що одним з етапів розвитку виконавської надійності здобувачів-музикантів є «саморегуляція емоційної сфери і спрямовування уваги на вдало відтворену інформацію з метою виникнення стенічних емоцій» (Радзівіл, 2021: 18). Формування емоційної стійкості студента-музиканта, необхідної для виконання планомірної репетиційної роботи, забезпечення безвідмовної саморегуляції в умовах виступу перед слухацькою аудиторією, передбачає розвиток самоконтролю, покликаного протистояти негативним зовнішнім впливам та внутрішнім психологічним перешкодам, здатності адекватно реагувати на динамічні умови публічного виступу. У випадку необхідності брати участь у мистецьких змаганнях, конкурсах педагогічної майстерності розвиненість емоційної стійкості дозволяє педагогу зберігати оптимальну творчу, емоційну, інтелектуальну активність, інтенсивність мисленнєвих реакцій, високу продуктивність вокально-виконавської діяльності, стабільність емоційно-вольової саморегуляції. Розвиненість здатності до емоційного самоконтролю безпосередньо пов'язане з активізацією вольової сфери, що дозволяє виконавцеві контролювати підвищену емоційну збудженість, або, навпаки, мобілізувати творчі сили, долаючи фізичну та психологічну інертність. Психоемоційний стан вокаліста має безпосередній вплив на якість функціонування його виконавського апарату.

Сформованість вокально-виконавської надійності дозволяє активізувати вольову сферу майбутнього педагога-музиканта в ході подолання виконавських труднощів, проведення систематичних вправлянь, забезпечувати безперервну саморегуляцію та самоконтроль в ході вокального виконавства, зберігати стійкість уваги, стабільності роботи виконавського апарату в стресових умовах публічного виступу, ефективно реалізовувати втілення художнього задуму композитора.

Розвиненість вокально-виконавської надійності включає формування у студента готовності систематично та наполегливо займатися, вдосконалюючи власний виконавський потенціал, формуючи нові складні поєднання вокально-технічних прийомів, що сприяє планомірному зростанню виконавської майстерності музиканта. Репетиційна надійність включає сформованість глибокої вмотивованості до самоудосконалення власних виконавських можливостей, усвідомленості потреби систематично вправлятися, розширювати теоретичну обізнаність у сфері історії вокального виконавства, вокальної педагогіки, вивчати новітні методики розвитку співацького голосу. Завдання викладача стимулювати студента до самостійності, активності, ініціативності у відшуканні шляхів розв'язання навчальних творчих завдань. Важливою є правильна організація самостійних занять студента, що на початкових етапах співацького розвитку має суворо регламентуватися педагогом, задля усунення ризику перевтоми голосового апарату в ході занять в позаурочний час, засвоєння негативних співацьких навичок.

У випадку нерозвиненості вокально-виконавської надійності у майбутнього педагога-музиканта, в умовах публічного виступу з підвищеним впливом емоціогенних факторів, може страждати як технічний бік вокального виконавства, так і успішність передачі художньо-образного змісту твору. «Емоціогенні умови підсумкових та прилюдних форм звітності впливають на злагодженість відтворення набутих виконавських навичок» (Матвєєва, 2010: 16). Надмірне хвилювання, відчуття тривоги, з якими студенту не вдається впоратися, можуть викликати низку фізіологічних реакцій з боку виконавського апарату вокаліста, які негативно впливатимуть на якість співацького звуку, готовність долати технічні складнощі вокального матеріалу. Нездатність регулювати власний емоційний стан знижує ефективність виконавської діяльності вокаліста. Неспроможність протистояти стресовим факторам під час публічного виступу призводить до того, що студент спочатку переживає надмірне збудження та напруження, а згодом, коли процеси гальмування починають переважати над процесами збудження, внаслідок перевантаження та виснаження нервової системи, студент відчуває апатію, слабкість, тонус м'язової системи виконавського апарату вокаліста знижується. Навіть за умови високого рівня розвитку вокально-технічного потенціалу студента, але не сформованої вокально-виконавської надійності, психологічної готовності демонструвати власну виконавську майстерність публічно, результат вокально-сценічної діяльності може розчаровувати виконавця. Зосередженість викладача виключно на вирішенні вокально-технічних завдань, часто призводить до того, що поза його увагою залишаються проблеми формування навичок емоційної саморегуляції студента під час співу, подолання ним тих внутрішніх факторів, які перешкоджають ефективності роботи голосового апарату, інтерпретаторській свободі виконавця. Знання психології вокального виконавства значно розширить арсенал засобів педагогічного впливу на уроці з постановки голосу, сприяє швидшому та ефективнішому розв'язанню навчальних завдань, відшуканню шляхів планомірного зростання виконавської майстерності студента.

Формування вокально-виконавської надійності майбутніх педагогів-музикантів включає розвиток емоційної стійкості студентів,

здатності протистояти емоціогенним умовам публічного виступу, що вимагає озброєння музикантів ефективними прийомами регулювання власного емоційного стану в умовах стресу, здатності здійснювати безперервну саморегуляцію роботи виконавського апарату вокаліста, забезпечуючи подолання технічних труднощів, реалізуючи творення переконливого художнього образу.

Висновки. Якісна професійна вокальна підготовка майбутнього педагога покликана забезпечити можливість реалізації педагогічного, творчого, музично-виконавського потенціалу фахівця. Сформованість вокально-виконавської надійності у майбутнього педагога-музиканта дозволяє забезпечувати високу результативність його вокально-виконавської діяльності, ефективність передачі емоційно-образного змісту вокального твору в ході публічного виступу, творення цілісного, завершеного художнього образу, з безперервним самоконтролем технічного боку вокального виконавства під час прилюдного виступу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гунько Н., Банкул Л. Шляхи оптимізації формування вокально-виконавської надійності майбутніх педагогів-музикантів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* Вип. 10. Ч. 3, 2014. С. 156-161. https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_3/24.pdf

2. Гунько Н.О. Формування вокально-виконавської надійності педагога-музиканта як складової його професійної культури. *Актуальні питання культурології. Рівненський державний гуманітарний університет*. 2013. Вип. 13. С. 173-177. https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/fc611f33-6e63-4890-bdc1-b753e6c3a357/content

3. Матвєєва О.В. Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики : автореф. Дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 22 с.

4. Радзівіл Т. Методичні засади розвитку виконавської надійності здобувачів-інструменталістів вищої освіти. *Мистецтвознавство. Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 43. Т. 3. 2021. С. 15-26. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/43_2021/part_3/5.pdf

5. Ракітянська Л. Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія ті практика : монографія. Кривий рі : вид. ФО-П Чернявський Д.О., 2020. 487 с.

6. Соколова Г. Виконавська надійність музиканта-інстременталіста у контексті формування сценічно-виконавської культури. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі.* 2022. Вип. 7. С. 32-37. https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/244

7. Юник Д. Виконавська надійність: зміст, структура і методика формування : монографія. Київ : ДАККіМ, 2009. 340 с.

REFERENCES

1. Hunko N., Bankul L. (2014). Shliakhy optymizatsii formuvannia vokalno-vykonavskoi nadiinosti maibutnikh pedahohiv-muzykantiv [Ways to optimize the formation of vocal and performing reliability of future teacher-musicians]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [in Ukrainian].

2. Hunko N.O. (2013). Formuvannia vokalno-vykonavskoi nadiinosti pedahoha-muzykanta yak skladovoi yoho profesiinoi kultury [Formation of vocal and performing reliability of a teacher-musician as a component of his professional culture]. Aktualni pytannia kulturolohii. Rivnenskyi derzhavnyi humanitarnyi universytet [in Ukrainian].

3. Matvieieva O.V. (2010). Metodyka formuvannia vokalno-vykonavskoi nadiinosti u maibutnikh uchyteliv muzyky [Methodology for developing vocal and performing reliability in future music teachers] : avtoref. Dys. … kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv [in Ukrainian].

4. Radzivil T. (2021). Metodychni zasady rozvytku vykonavskoi nadiinosti zdobuvachiv-instrumentalistiv vyshchoi osvity [Methodological principles for developing the performance reliability of instrumentalists pursuing higher education]. Mystetstvoznavstvo. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [in Ukrainian].

5. Rakitianska L. (2020). Formuvannia emotsiinoho intelektu maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Formation of emotional intelligence of a future music teacher: theory and practice] : teoriia ti praktyka : monohrafiia. Kryvyi ri : vyd. FO-P Cherniavskyi D.O. [in Ukrainian].

6. Sokolova H. (2022). Vykonavska nadiinist muzykanta-instrementalista u konteksti formuvannia stsenichno-vykonavskoi kultury [Performance reliability of an instrumental musician in the context of the formation of stage and performance culture]. Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi [in Ukrainian].

7. Iunyk D. (2009). Vykonavska nadiinist: zmist, struktura i metodyka formuvannia [Performance reliability: content, structure and formation methodology] : monohrafiia. Kyiv : DAKKKiM [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК [378.147:519.25]:615.1-057.87
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-13

СТАТИСТИЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ

Пушкарьова Ярослава Миколаївна,
кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри аналітичної, фізичної та колоїдної хімії
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця
yaroslava.pushkarova@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9856-7846

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування сутності статистичної грамотності як ключової складової дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації, а також аналіз освітніх умов і педагогічних підходів, що сприяють її ефективному формуванню в процесі професійної підготовки. **Методи** дослідження: аналіз наукової літератури, зіставлення даних, систематизація та логічне узагальнення інформації.

Результати. Статистична грамотність є важливим компонентом підготовки майбутніх фармацевтів, оскільки забезпечує їх здатність адекватно аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати результати досліджень у фармацевтичній практиці та науці. Формування статистичної грамотності охоплює кілька рівнів, що включають неформальний (інтуїтивно-особистісний) рівень розуміння статистичних понять, послідовний некритичний рівень, початковий критичний рівень та високий рівень критичного мислення із глибоким аналізом даних. Кожна зі стадій розвитку статистичної грамотності має свої характеристики та відповідає певним освітнім підходам – від базових лекцій і практичних вправ до кейсів, проєктної діяльності, менторської підтримки та роботи з реальними статистичними даними. Узагальнено підходи до формування статистичної грамотності у підготовці фармацевтів, що передбачає поетапне ускладнення навчального матеріалу, розширення форм активної участі здобувачів, а також використання сучасного програмного забезпечення для аналізу даних.

Висновки. Статистична грамотність передбачає не лише володіння інструментальними знаннями, а й розвиток аналітичного мислення та комунікативних навичок, що мають принципове значення для професійної діяльності фармацевта в умовах сучасного науково-інформаційного середовища. У статті представлено структурну модель багатоступеневого формування статистичної грамотності у фармацевтичній освіті – від інтуїтивно-особистісного до високого критичного рівня. Запропонована типологія освітніх підходів до формування статистичної грамотності узгоджується з відповідними стадіями її розвитку та може слугувати підґрунтям для педагогічного проєктування змісту й методів навчання з метою підтримки розвитку дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації.

Ключові слова: *статистична грамотність, аналітичні навички, педагогічне проєктування, дослідницька компетентність, фармацевтична освіта.*

STATISTICAL LITERACY AS A COMPONENT OF RESEARCH COMPETENCE IN THE EDUCATION OF MASTER'S STUDENTS IN PHARMACY

Pushkarova Yaroslava Mykolaivna,
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Analytical, Physical and Colloid Chemistry
Bogomolets National Medical University
yaroslava.pushkarova@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9856-7846

The **aim** of the study is to provide a theoretical rationale for the essence of statistical literacy as a key component of research competence in future Master's students in pharmacy, as well as to analyze the educational conditions and pedagogical approaches that contribute to its effective development during professional training. The research **methods** include analysis of scientific literature, data comparison, systematization and logical generalization of information.

Results. Statistical literacy is an essential component in the training of future pharmacists, as it ensures their ability to adequately analyze, interpret and critically evaluate research results in pharmaceutical practice and science. The development of statistical literacy involves several levels, including the informal (intuitive-personal level) of understanding statistical concepts, the sequential non-critical level, the initial critical level and the high level of critical thinking with comprehensive data analysis. Each stage of the development

of statistical literacy has its own characteristics and corresponds to specific educational approaches – ranging from basic lectures and practical exercises to case studies, project activities, mentoring support and work with real statistical data. The approaches to the gradual formation of statistical literacy in pharmacy education have been summarized, involving the progressive complication of educational material, expansion of active student engagement forms, as well as the use of modern software for data analysis.

Conclusions. Statistical literacy involves not only the acquisition of instrumental knowledge but also the development of analytical thinking and communication skills, which are essential for the professional activity of a pharmacist in the modern scientific and informational environment. The article presents a structural model of the multi-stage formation of statistical literacy in pharmaceutical education – from the intuitive-personal to the advanced critical stage. The proposed typology of educational approaches to the development of statistical literacy corresponds to these stages and may serve as a foundation for pedagogical design of the content and teaching methods aimed at supporting the development of research competence in future Master's students of pharmacy.

Key words: *statistical literacy, analytical skills, pedagogical design, research competence, pharmaceutical education.*

Вступ. У сучасних умовах стрімкого розвитку науки, зростання обсягів інформації та ускладнення методів досліджень, особливо в галузі фармації, зростає вимога до якості наукової підготовки майбутніх фахівців. Магістр фармації, окрім фундаментальних і професійних знань, має володіти високим рівнем дослідницької компетентності, що включає не лише навички проведення експериментів, а й здатність грамотно аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати наукові дані (Пушкарьова, 2024).

Однією з ключових складових дослідницької компетентності є статистична грамотність. У фармації статистика відіграє важливу роль у плануванні досліджень, оцінці ефективності лікарських засобів, аналізі результатів клінічних випробувань, фармакоекономіці, а також у прийнятті обґрунтованих управлінських рішень. Відсутність достатнього рівня статистичних знань може призводити до помилкових висновків, некоректної інтерпретації даних та зниження якості наукових робіт (Пушкарьова та ін., 2024).

У зв'язку з цим інтеграція статистичної грамотності у систему професійної підготовки магістрів фармації є однією з актуальних педагогічних задач. Підвищення рівня статистичних знань не лише сприяє розвитку аналітичного мислення, а й формує основу для усвідомленого ставлення до інформації, що особливо важливо в умовах цифрової трансформації науки і широкого доступу до даних.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Статистична грамотність визначається як комплекс знань і навичок, що дають змогу ефективно працювати з кількісними даними й інтерпретувати результати досліджень (Watson & Callingham, 2003). Зважаючи на зростаюче значення статистичних знань у медичній та фармацевтичній практиці, дедалі більше досліджень фокусуються на оцінці рівня статистичної грамотності майбутніх і практикуючих фахівців у сфері охорони здоров'я.

Результати дослідження Sun Young Lee та співавторів, проведеного серед студентів медичного факультету та лікарів Південної Кореї, засвідчили, що більшість респондентів добре орієнтуються в базових статистичних поняттях, проте складніші концепції (позитивна прогностична цінність чи п'ятирічна виживаність) викликають у них значні труднощі (Lee et al., 2025). Ці результати свідчать про потребу інтеграції статистичної підготовки у навчальні програми, особливо для майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я, зокрема фармацевтів.

Подібні висновки підтверджує дослідження Adriana Soto-Mota та співавторів, що виявило низький рівень статистичної грамотності серед практикуючих клініцистів у Латинській Америці. Автори відзначають, що без системного й безперервного навчання статистичні знання швидко втрачаються, що ставить під сумнів ефективність короткострокових курсів (Soto-Mota et. al., 2022).

Опитування здобувачів фармацевтичної освіти в Саудівській Аравії показало, що, незважаючи на високу самооцінку математичних навичок, багато респондентів залежить від калькулятора навіть у простих розрахунках (Alrabiah et al., 2022). Це свідчить про поверхневий рівень числової грамотності та необхідність більш глибокої підготовки, що поєднує теорію з практикою.

Оцінка післядипломних програм фармацевтичної освіти в США виявила, що значна частина з них або не включає навчання з біостатистики, або представники програм не впевнені у достатньому рівні підготовки молодих фахівців у сфері статистичного аналізу (Newsome et al., 2018). Це ще раз підкреслює потребу удосконалення статистичної підготовки у фармацевтичній освіті.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень підтверджує, що формування статистичної грамотності майбутніх магістрів фармації має бути комплексним, системним і інтегрованим процесом, що включає як теоретичну підготовку, так і розвиток практичних дослідницьких навичок.

Метою цієї статті є розкриття сутності статистичної грамотності як складової дослідницької компетентності у підготовці магістрів фармації та аналіз освітніх умов, що сприяють її ефективному формуванню.

Методологія й методи: аналіз наукової літератури, зіставлення даних, систематизація та логічне узагальнення інформації.

Результати та дискусії. Статистична грамотність є однією з ключових складових дослідницької компетентності майбутнього магістра фармації. Вона охоплює не лише знання основних методів статистичного аналізу, а й здатність інтерпретувати кількісні дані, оцінювати їхню достовірність, аналізувати результати та приймати обґрунтовані рішення в межах професійної діяльності. Така компетентність необхідна на всіх етапах фармацевтичного дослідження: від планування експериментів і вибору статистичних методів до аналізу ефективності лікарських засобів та інтерпретації результатів клінічних випробувань (Watson & Callingham, 2003; Newsome et al., 2018; Lee et al., 2025).

У дослідженні Sashi Sharma статистична грамотність розглядається як процес поступового розвитку, що включає кілька стадій розуміння та застосування статистичних концепцій (Sharma, 2017): від неформального (інтуїтивно-особистісного) рівня, де розуміння статистики є фрагментарним (Stage 0–1: Informal/ Idiosyncratic), через послідовне, але некритичне освоєння знань (Stage 2: Consistent Non-critical), до початкового критичного осмислення статистичних даних (Stage 3: Early Critical) та високого рівня критичного мислення, що дозволяє глибоко аналізувати та оцінювати статистичну інформацію (Stage 4: Advanced Critical). Така модель підкреслює, що формування статистичної грамотності є багатоступеневим і потребує системного розвитку не лише технічних навичок, а й умінь критично мислити та інтерпретувати дані в контексті досліджень.

На основі аналізу сучасних досліджень і практичних рекомендацій можна виділити ключові освітні умови, необхідні для ефективного формування статистичної грамотності у підготовці магістрів фармації.

Насамперед, статистична грамотність має бути інтегрована у зміст навчальних дисциплін як на фундаментальному, так і на прикладному рівні. Завдяки цьому здобувачі краще усвідомлюють роль статистичних методів у професійній діяльності фармацевта – від розробки та тестування лікарських засобів до аналізу ефективності терапевтичних схем (Woltenberg, 2021).

Другою важливою умовою є використання активних методів навчання, зокрема проблемно-орієнтованого підходу, проєктної діяльності, кейс-методу та симуляційного моделювання. Застосування цих методів створює умови для використання статистичних знань у реальному чи змодельованому контексті, сприяючи розвитку критичного мислення, аналітичних навичок і здатності до обґрунтованого прийняття рішень (Berndt et al., 2021).

Третя умова – поступове ускладнення навчального матеріалу та структурований підхід до розвитку статистичної грамотності (Sharma, 2017).

Особливу роль відіграє практична реалізація знань у межах навчальних і науково-дослідних проєктів: виконання лабораторних робіт із аналізом експериментальних даних, участь у студентських наукових гуртках, підготовка до написання випускної кваліфікаційної роботи з використанням статистичних методів тощо. Це сприяє глибшому засвоєнню теоретичного матеріалу, формуванню здатності до наукового аналізу та самостійного дослідження (Newsome et al., 2018).

Важливою умовою є також методичне забезпечення навчального процесу, що включає доступ до сучасного програмного забезпечення для статистичного аналізу та наявність адаптованих дидактичних матеріалів. Менторська підтримка з боку викладачів допомагає подолати труднощі в опануванні складних тем і сприяє формуванню статистичної грамотності (Zieffler et al., 2008).

Таким чином, реалізація системи освітніх умов – інтеграції статистичних знань у фахові дисципліни, активних і практикоорієнтованих форм навчання, методичного забезпечення та менторства – є необхідною основою для формування статистичної грамотності як ключової складової дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації.

Узагальнена відповідність між етапами формування статистичної грамотності та освітніми методами представлена в таблиці 1. Запропонована модель розвиває концепцію Sashi Sharma (Sharma, 2017) і є адаптованою до специфіки фармацевтичної освіти та професійних завдань майбутніх магістрів фармації.

Структурна модель формування статистичної грамотності у фармацевтичній освіті передбачає поступовий розвиток умінь працювати з кількісною інформацією та застосовувати статистичні методи у професійних завданнях. Нижче подано детальну характеристику кожного рівня з прикладами практичної діяльності, специфічними для фармацевтичної підготовки.

На неформальному (інтуїтивно-особистісному рівні) здобувачі знайомляться з базовими статистичними поняттями та навичками обробки даних у контексті дисциплін фундаментальної підготовки. Вони виконують прості вправи, ознайомчі лабораторні роботи та аналіз невеликих наборів даних, наприклад при оцінці фізико-хімічних властивостей речовин.

Таблиця 1

Освітні методи для формування статистичної грамотності на різних етапах її розвитку

Етапи розвитку статистичної грамотності	Основні характеристики	Освітні методи формування
Неформальний (інтуїтивно-особистісний рівень)	Нерегулярне, інтуїтивне або фрагментарне розуміння статистичних концепцій, неформальне міркування без системності.	Ознайомчі лекції, прості вправи для ознайомлення з базовими поняттями, використання прикладів із реального життя.
Послідовний некритичний рівень	Осмислене, але поверхневе застосування базових статистичних понять без критичної оцінки методів і контексту дослідження.	Практичні завдання, опанування основними методами, інтеграція статистики у фахові дисципліни, робота з програмним забезпеченням.
Початковий критичний рівень	Формування навичок критичного мислення: здатність аналізувати статистичну інформацію, ставити змістовні запитання та оцінювати достовірність отриманих результатів.	Кейс-метод, проєктне навчання, аналіз дослідницьких даних, обговорення та дискусії, інтерактивні практичні завдання.
Високий критичний рівень	Глибоке розуміння статистичних методів і контексту, уміння робити обґрунтовані висновки у складних професійних ситуаціях та застосовувати статистику на практиці.	Участь у дослідницьких проєктах, менторська підтримка, презентація результатів, виступи на конференціях, самостійна робота з відкритими статистичними даними.

Мета цього етапу – формування первинного уявлення про статистику та розвиток інтуїтивного розуміння даних.

На послідовному некритичному рівні здобувачі систематично застосовують базові статистичні методи для обробки результатів експериментальних досліджень. Наприклад, вони виконують лабораторні роботи з аналітичної хімії, оцінюють правильність, прецизійність та збіжність аналітичних методик, будують графіки своїх результатів. На цьому етапі формуються навички послідовного аналізу даних і розуміння статистичних закономірностей без глибокої критичної оцінки.

На початковому критичному рівні акцент робиться на розвитку здатності до критичного мислення. Здобувачі оцінюють достовірність отриманих даних, ставлять змістовні запитання та обирають оптимальні методи обробки результатів лабораторних та дослідницьких проєктів. Практична діяльність включає роботу з кейсами (порівняння методів кількісного визначення активних фармацевтичних речовин, аналіз стабільності розчинів і складів лікарських препаратів з використанням статистичних показників), проєктне навчання та участь у студентських наукових гуртках. Цей рівень формує фундамент аналітичного мислення та навички критичної оцінки статистичної інформації в професійному контексті.

На високому критичному рівні здобувачі опановують комплексний статистичний аналіз та моделювання експериментальних даних, необхідні для участі у науково-дослідній роботі та реалізації складних фармацевтичних проєктів. Вони працюють із великими масивами клініко-фармацевтичних даних, планують експериментальне дослідження, готують матеріали до публікацій і презентацій на конференціях. Цей етап забезпечує високий рівень компетентності зі статистичного аналізу та формує здатність робити обґрунтовані висновки й приймати рішення у професійних ситуаціях.

Таким чином, характеристика структурної моделі статистичної грамотності демонструє, що її розвиток є багатоступеневим і системним (рисунок 1). Модель інтегрує практичні та теоретичні знання, поступово ускладнює завдання та розширює інструментарій для роботи з даними, забезпечуючи формування повноцінної дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації.

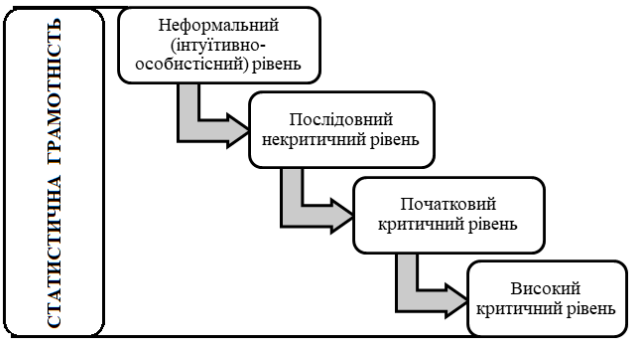


Рис. 1. Структурна модель поетапного формування статистичної грамотності у процесі фармацевтичної освіти

Висновки. Статистична грамотність є необхідною складовою дослідницької компетентності майбутніх магістрів фармації, оскільки забезпечує здатність до обґрунтова-

ного аналізу даних, інтерпретації результатів досліджень і прийняття рішень в умовах невизначеності. Аналіз наукових джерел засвідчує, що статистична грамотність виходить за межі механічного використання методів обробки даних та охоплює когнітивні, методологічні та епістемологічні уміння, включаючи розуміння контексту, аргументацію та критичну оцінку інформації.

У статті представлено структурну модель поступового формування статистичної грамотності у фармацевтичній освіті – від інтуїтивно-особистісного до високого критичного рівня. Запропонована типологія освітніх підходів до формування статистичної грамотності узгоджується з відповідними стадіями її розвитку, що створює передумови для педагогічного проєктування змісту й методів навчання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичного забезпечення формування статистичної грамотності в рамках окремих освітніх компонентів та вивченні динаміки її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пушкарьова Я. М. Дослідницька компетентність як основа професійної підготовки майбутніх фармацевтів. *Theoretical and practical research in 2024:* collective monograph / chairman of the editorial board S. Tabachnikov. California, 2024. P. 116–122. DOI: 10.51587/9798-9917-51902-2025-021.

2. Пушкарьова Я. М., Стучинська Н. В., Зайцева Г. М. Зміст і структура вибіркової дисципліни «Основи хімічної метрології» для підготовки магістрів за спеціальністю 226 «Фармація, промислова фармація». *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. (3). С. 97–104. DOI: 10.32782/eddiscourses/2024-3-14.

3. Alrabiah Z., Arafah A., Rehman M. U., Syed W., Babelghaith S., Alwhaibi A., ... Al Arifi M. N. Perception of pharmacy students toward numeracy: An observational study from King Saud University, Riyadh Saudi Arabia. *Frontiers in Public Health*. 2022. 10. 1014328. DOI: 10.3389/fpubh.2022.1014328.

4. Berndt M., Schmidt F. M., Sailer M., Fischer F., Fischer M. R., Zottmann J. M. Investigating statistical literacy and scientific reasoning & argumentation in medical-, social sciences-, and economics students. *Learning and Individual Differences*. 2021. 86. 101963. DOI: 10.1016/j.lindif.2020.101963.

5. Lee S. Y., Kim S., Kim S., Shin Y., Yim J. J., Hwang H., ... Do Y. K. Assessing statistical literacy in medical students and doctors: a single-centre, cross-sectional survey in South Korea. *BMJ open*. 2025. 15(4). e095173. DOI: 10.1136/bmjopen-2024-095173.

6. Newsome C., Ryan K., Bakhireva L., Sarangarm P. Breadth of statistical training among pharmacy residency programs across the United States. *Hospital Pharmacy*. 2018. 53(2). P. 101–106. DOI: 10.1177/001857871774641.

7. Sharma S. Definitions and models of statistical literacy: a literature review. *Open Review of Educational Research*. 2017. 4(1). P. 118–133. DOI: 0.1080/23265507.2017.1354313.

8. Soto-Mota A., Maravilla E. C., Fragoso J. L. C., Cruz Ó. A. L., Herrero A. G., Rosales S. P. D. L. Evaluation of statistical illiteracy in Latin American clinicians and the piloting evaluation of a short course across multiple timepoints. *BMC Medical Education*. 2022. 22(1). 54. DOI: 10.1186/s12909-022-03128-w.

9. Watson J., Callingham R. Statistical literacy: A complex hierarchical construct. *Statistics Education Research Journal*. 2003. 2(2). P. 3–46. DOI: 10.52041/serj.v2i2.553.

10. Woltenberg L. N. Cultivating statistical literacy among health professions students: A curricular model. *Medical Science Educator*. 2021. 31(2). P. 417–422. DOI: 10.1007/s40670-021-01256-4.

11. Zieffler A., Garfield J., DelMas R., Reading C. A Framework to Support Research on Informal Inferential Reasoning5. *Statistics Education Research Journal*. 2008. 7(2). P. 40–58. DOI: 10.52041/serj.v7i2.469.

REFERENCES:

1. Pushkarova, Ya. M. (2024). Doslidnytska kompetentnist yak osnova profesiinoi pidhotovky maibutnikh farmatsevtiv [Research competence as the basis for the professional training of future pharmacists]. *Theoretical and practical research in 2024:* collective monograph / chairman of the editorial board S. Tabachnikov. California, 116–122. DOI: 10.51587/9798-9917-51902-2025-021 [in Ukrainian].

2. Pushkarova, Ya. M., Stuchynska, N. V., & Zaitseva, G. M. (2024). Zmist i struktura vybirkovoi dystsypliny «Osnovy khimichnoi metrolohii» dlia pidhotovky mahistriv za spetsialnistiu 226 «Farmatsiia, promyslova farmatsiia» [Content and structure of the elective course «Fundamentals of chemical metrology» for the specialty 226 «Pharmacy, industrial pharmacy»]. *Medytsyna ta farmatsiia: osvitni dyskursy – Medicine and pharmacy: educational discourses*, (3), 97–104. DOI: 10.32782/eddiscourses/2024-3-14 [in Ukrainian].

3. Alrabiah, Z., Arafah, A., Rehman, M. U., Syed, W., Babelghaith, S., Alwhaibi, A., ... & Al Arifi, M. N. (2022). Perception of pharmacy students toward numeracy: An observational study from King Saud University, Riyadh Saudi Arabia. *Frontiers in Public Health*, *10*, 1014328. DOI: 10.3389/fpubh.2022.1014328.

4. Berndt, M., Schmidt, F. M., Sailer, M., Fischer, F., Fischer, M. R., & Zottmann, J. M. (2021). Investigating statistical literacy and scientific reasoning & argumentation in medical-, social sciences-, and economics students. *Learning and Individual Differences*, *86*, 101963. DOI: 10.1016/j.lindif.2020.101963.

5. Lee, S. Y., Kim, S., Kim, S., Shin, Y., Yim, J. J., Hwang, H., ... & Do, Y. K. (2025). Assessing statistical literacy in medical students and doctors: a single-centre, cross-sectional survey in South Korea. *BMJ open*, *15*(4), e095173. DOI: 10.1136/bmjopen-2024-095173.

6. Newsome, C., Ryan, K., Bakhireva, L., & Sarangarm, P. (2018). Breadth of statistical training among pharmacy residency programs across the United States. *Hospital Pharmacy*, *53*(2), 101–106. DOI: 10.1177/001857871774641.

7. Sharma, S. (2017). Definitions and models of statistical literacy: a literature review. *Open Review of Educational Research*, *4*(1), 118–133. DOI: 0.1080/23265507.2017.1354313.

8. Soto-Mota, A., Maravilla, E. C., Fragoso, J. L. C., Cruz, Ó. A. L., Herrero, A. G., & Rosales, S. P. D. L. (2022). Evaluation of statistical illiteracy in Latin American clinicians and the piloting evaluation of a short course across multiple timepoints. *BMC Medical Education*, *22*(1), 54. DOI: 10.1186/s12909-022-03128-w.

9. Watson, J., & Callingham, R. (2003). Statistical literacy: A complex hierarchical construct. *Statistics Education Research Journal*, *2*(2), 3–46. DOI: 10.52041/serj.v2i2.553.

10. Woltenberg, L. N. (2021). Cultivating statistical literacy among health professions students: A curricular model. *Medical Science Educator*, *31*(2), 417–422. DOI: 10.1007/s40670-021-01256-4.

11. Zieffler, A., Garfield, J., DelMas, R., & Reading, C. (2008). A Framework to Support Research on Informal Inferential Reasoning5. *Statistics Education Research Journal*, *7*(2), 40–58. DOI: 10.52041/serj.v7i2.469.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК [37.016:51]:37.015.31.04
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-14

ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДОЛАТИ МАТЕМАТИЧНУ ТРИВОЖНІСТЬ І НАВЧАЛЬНІ БАР'ЄРИ

Таточенко Володимир Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу
Херсонський державний університет
tatochenko@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-8984-268X

Гаран Ірина Олегівна,
асистентка кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу
Херсонський державний університет
iharan@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0005-6545-8359

Мета. Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці методичної системи формування у майбутніх учителів математики складової їхньої професійної компетентності, яка спрямована на розвиток у школярів здатності долати математичну тривожність та навчальні бар'єри. Метою дослідження є визначення педагогічних умов, структури, змістових і технологічних аспектів, які забезпечують підготовку вчителя до підтримки учнів у подоланні психологічних труднощів при вивченні математики.

Методи. Для досягнення мети застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів: аналіз наукових джерел, моделювання структурно-функціональної моделі, розробка методичної системи, організація формувального педагогічного експерименту із залученням бакалаврів та магістрів, а також статистична обробка результатів із використанням непараметричних критеріїв згоди.

Результати. У результаті дослідження визначено компоненти складової професійної компетентності (мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-діяльнісний, комунікативний, рефлексивний), охарактеризовано педагогічні умови, що сприяють її формуванню. Експериментально доведено динаміку розвитку рівнів сформованості зазначеної компетентності, діагностовано зростання готовності студентів до виявлення особистісних особливостей школярів та моделювання процесу подолання навчальних бар'єрів і тривожності. Підтверджено важливість емоційно-вольової регуляції як фактора успішної профілактики математичної тривожності.

Висновки. Запропонована методична система сприяє підготовці фахівців, здатних цілеспрямовано планувати, організовувати та реалізовувати навчальний процес з урахуванням психологічних потреб школярів. Реалізація педагогічних умов та структурно-функціональної моделі дозволяє майбутнім учителям математики ефективно працювати з емоційно-вольовими аспектами учнів, формуючи позитивне ставлення до навчання математики та подолання бар'єрів у її опануванні.

Ключові слова: *методична система, педагогічні умови, психологічні бар'єри, емоційно-вольова регуляція, професійна підготовка вчителя, математична тривожність школярів, профілактика тривожності, навчально-пізнавальна діяльність, структурно-функціональна модель.*

FORMATION OF A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS AIMED AT DEVELOPING STUDENTS' ABILITY TO OVERCOME MATH ANXIETY AND LEARNING BARRIERS

Tatochenko Volodymyr Ivanovych,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Algebra, Geometry and Mathematical Analysis
Kherson State University
tatochenko@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-8984-268X

Haran Iryna Olehivna,
Assistant Professor, Department of Algebra, Geometry and Mathematical Analysis
Kherson State University
iharan@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0005-6545-8359

Purpose. The article is devoted to the theoretical substantiation and experimental verification of the methodological system for the formation of a component of professional competence in future mathematics teachers, which is aimed at developing the ability of schoolchildren to overcome mathematical anxiety and learning barriers. The purpose of the study is to determine the pedagogical conditions, structure, content and technological aspects that ensure the preparation of teachers to support students in overcoming psychological difficulties in learning mathematics.

Methods. To achieve the goal, a complex of theoretical and empirical methods was used: analysis of scientific sources, modeling of a structural-functional model, development of a methodological system, organization of a formative pedagogical experiment involving bachelors and masters, as well as statistical processing of the results using non-parametric criteria of agreement.

Results. As a result of the study, the components of the professional competence component (motivational-value, content, process-activity, communicative, reflective) were identified, and the pedagogical conditions that contribute to its formation were characterized. The dynamics of the development of the levels of formation of the specified competence were experimentally proven, the increase in students' readiness to identify personal characteristics of schoolchildren and modeling the process of overcoming educational barriers and anxiety was diagnosed. The importance of emotional-volitional regulation as a factor in the successful prevention of mathematical anxiety was confirmed.

Conclusions. The proposed methodological system contributes to the training of specialists who are able to purposefully plan, organize and implement the educational process taking into account the psychological needs of schoolchildren. The implementation of pedagogical conditions and a structural-functional model allows future mathematics teachers to effectively work with the emotional-volitional aspects of students, forming a positive attitude towards teaching mathematics and overcoming barriers to its mastery.

Keywords: *methodological system, pedagogical conditions, psychological barriers, emotional-volitional regulation, professional training of teachers, mathematical anxiety of schoolchildren, prevention of anxiety, educational and cognitive activity, structural-functional model.*

Вступ. Математична тривожність і бар'єри у навчанні математики є досить поширеним і стійким явищем серед школярів різних вікових категорій і рівнів підготовки як в Україні, так і за її межами. Це явище привертає увагу дослідників і практиків, оскільки значною мірою визначає якість математичної освіти, успішність учнів і їхню подальшу освітню траєкторію.

Під математичною тривожністю зазвичай розуміють специфічний психоемоційний стан, що виявляється у вигляді страху, напруги, хвилювання під час розв'язування математичних завдань, складання контрольних іспитів чи навіть при самому усвідомленні необхідності мати справу з математикою (Полінскі, Комарова, 2021). Такий стан породжує низку негативних установок: «Математика – це занадто складно», «Я не здатен зрозуміти математику», «У мене ніколи не буде хороших результатів з математики».

Наявність таких установок суттєво знижує інтерес і мотивацію до вивчення предмета, погіршує здатність учнів шукати й осмислювати математичну інформацію, критично її оцінювати, виділяти головне, встановлювати логічні зв'язки, аргументувати власні висновки, приймати обґрунтовані рішення в умовах неповної чи суперечливої інформації. Унаслідок цього послаблюється активна пізнавальна діяльність школярів, погіршується якість засвоєння навчального матеріалу, спостерігається невпевненість у власних силах і низька самооцінка.

Водночас слід підкреслити, що математична тривожність не є вродженою рисою учнів – вона формується під впливом різних чинників: негативного досвіду навчання, неефективних методів викладання, недостатньої диференціації та індивідуалізації навчального процесу, відсутності підтримки й заохочення з боку вчителя чи батьків, а також психологічних особливостей самої особистості (Suarez-Pellicioni, Nъcez-Peca, Colome, 2016).

Бар'єри у навчанні математики, у свою чергу, можна розглядати як комплекс труднощів у розумінні математичних понять, засвоєнні алгоритмів і символічних записів, у формулюванні та вираженні власних математичних міркувань, а також у налагодженні ефективної математичної комунікації. Часто такі бар'єри пов'язані з неадекватністю змісту й методів навчання реальним потребам та можливостям учнів, відсутністю індивідуального підходу, недосконалою організацією зворотного зв'язку.

Все це актуалізує необхідність комплексного переосмислення підготовки майбутніх учителів математики. Формування професійної компетентності педагогів має включати не лише ґрунтовну предметну і методичну підготовку, а й розвиток навичок психологічної підтримки, мотивації та індивідуалізації навчального процесу. Такий підхід дає змогу майбутнім учителям ефективно працювати з учнями, які відчувають математичну тривожність і стикаються з навчальними бар'єрами, що врешті сприятиме підвищенню рівня математичної грамотності школярів, розвитку їхнього критичного мислення й упевненості у власних силах.

Мета статті – створення структурно-функціональної моделі формування у майбутніх учителів математики складової їх професійної компетентності, що забезпечує розвиток у школярів здатності подолати математичну тривожність і навчальні бар'єри. На основі створеної моделі розробити та науково обґрунтувати методичну систему формування у майбутніх учителів математики складової їх професійної компетентності, спрямованої на профілактику та подолання математичної тривожності й бар'єрів у навчанні математики.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Питання професійної підготовки вчителя математики традиційно займає вагоме місце у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. Значний внесок у розвиток теоретичних та практичних засад цієї проблематики зробили такі дослідники, як В. Ачкан, В. Бевз, М. Бурда, О. Дубинчук, О. Матяш, В. Моторіна, С. Семенець, С. Скворцова, З. Слєпкань, О. Співаковський, Н. Тарасенкова, В. Швець та інші науковці. Їхні праці спрямовані на обґрунтування сучасних підходів до підготовки педагогів-математиків у контексті реформування освіти, упровадження інноваційних освітніх технологій, інтеграції цифрових засобів навчання та формування компетентнісної моделі вчителя XXI століття.

Особливу увагу приділено дослідженню проблеми формування та розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя математики як інтегративної якості особистості, що поєднує теоретичні знання, практичні уміння та професійно значущі особистісні риси (Скворцова, Слєпкань, Тарасенкова, 2019). Значний науковий доробок у цьому напрямі представлено у працях І. Акуленко, І. Богатирьової, А. Воєводи, Н. Глузмана, А. Кузьмінського, О. Лебедєвої, І. Лов'янової, І. Малової, Л. Михайленко, В. Моторіної, С. Музиченка, Л. Петренко, С. Петренка, С. Ракова, З. Сердюк, О. Скафи, С. Скворцової, Н. Тарасенкової, І. Шумілової, Л. Філон та інших дослідників. У цих роботах окреслено сутність, структуру та динаміку професійної компетентності вчителя математики, запропоновано дієві моделі й технології її формування в умовах сучасної педагогічної освіти.

Актуальною у сучасних наукових розвідках є проблема математичної тривожності, яка розглядається як важливий психологічний чинник, що безпосередньо впливає на ефективність засвоєння математичних знань та формування позитивного ставлення до навчального предмета (Luttenberger, Wimmer, Paechter, 2018). Поняття «математична тривожність», її природа, причини виникнення, механізми прояву та методи подолання досліджувалися у працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених, серед яких С. Лукомська, S. Luttenberger, S. Wimmer, M. Paechter, M. Suarez-Pellicioni, M. Nunez-Pena, A. Colome, M. Finlayson, J. Kohn, V. Richtmann, L. Rauscher, K. Kucian, T. Kaser, U. Grond, G. Esser, von M. Aster. Ці науковці заклали методологічні основи для подальшого емпіричного вивчення феномену тривожності в контексті шкільної математики.

Значну увагу у дослідженнях приділено взаємозв'язку математичної тривожності із навчальними бар'єрами та результатами академічної успішності школярів. Так, у працях R. Sperling, P. Reeves, A. Gervais, J. Sloan детально проаналізовано вплив емоційно-психологічних бар'єрів на когнітивні процеси учнів та їхню здатність долати труднощі у навчанні математики.

Водночас важливим напрямом сучасних досліджень є визначення рівнів математичної тривожності та розробка валідних і надійних інструментів для їх діагностики та моніторингу. У цьому контексті слід відзначити напрацювання О. Полінскі, К. Кучінки, L. Chiu, L. Henry, D. Hopko, R. Mahadevan, R. Bare, M. Hunt, J. Kohn, V. Richtmann, L. Rauscher, K. Kucian,

T. Kaser, U. Grond, G. Esser, von M. Aster. Розроблені ними методики сприяють об'єктивному вимірюванню рівнів тривожності та оцінці динаміки їх змін під впливом педагогічних інтервенцій.

Не менш актуальним є дослідження факторів, що можуть зумовлювати формування математичної тривожності та створювати додаткові навчальні бар'єри. Цим аспектам присвячені роботи S. Luttenberger, S. Wimmer, M. Paechter, M. Nunez-Pena, A. Colome, M. Suarez-Pellicioni, які окреслили психологічні, соціальні та педагогічні чинники впливу.

Практичні аспекти подолання математичної тривожності, характеристика типових особистісних рис школярів, схильних до тривоги, а також рекомендації щодо використання ефективних методичних прийомів у навчально-виховному процесі знайшли відображення у дослідженнях T. Tabler, C. Hogbin, M. Finlayson, S. Luttenberger, S. Wimmer, M. Paechter. Важливість системної роботи вчителя над створенням емоційно безпечного освітнього середовища та формування позитивної мотивації до вивчення математики підкреслюється у цих працях.

Вітчизняні науковці Л. Михайленко, К. Комарова, Н. Таранюк здійснили комплексний аналіз та узагальнення світового й національного досвіду щодо вивчення проблеми математичної тривожності, акцентуючи увагу на сучасних методах психолого-педагогічного супроводу школярів (Михайленко, 2023).

Перспективи міждисциплінарного підходу до подолання математичної тривожності та навчальних бар'єрів обґрунтовано у працях С. Баклі, К. Рейд, М. Гуса, О. Ліппа, С. Томсон, які звертають увагу на доцільність синтезу знань з педагогіки, психології та нейронаук. Такий підхід сприяє глибшому розумінню природи тривожності та розробці комплексних стратегій її профілактики і подолання (Баклі, Рейд та ін., 2016).

Окремо заслуговують уваги праці Е. Маршалла, Р. Стаддона, Д. Вілсона, В. Манна, у яких доведено необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на зниження рівня тривожності та підвищення інтересу учнів до математики через упровадження відповідних навчальних стратегій у зміст освітніх програм (Маршалл та ін., 2017).

Варто зазначити, що теоретичні підвалини дослідження тривожності загалом були закладені працями класиків психології – Ч. Спілбергера, З. Фрейда, Е. Еріксона, Ф. Перлза, В. Астапова, В. Белоуса, Ф. Березіна, А. Захарова, А. Лічка, Ю. Ханіна, Е. Фромма, С. Грофа, А. Адлера, Р. Лазаруса та інших учених, чиї концепції створили методологічну основу для сучасних психолого-педагогічних досліджень феномену тривожності у контексті освіти.

С. Скворцова, Г. Бевз в своїх наукових пошуках описують повноцінну реалізацію диференційованого підходу, як засіб зниження рівня тривожності як основу створення для кожного школяра атмосфери успіху.

В. Кравець, Н. Лисенко розглядають інтерактивні форми навчання, які знижують напругу.

Н. Чепелева, І. Зязюн, О. Савченко у своїх наукових публікаціях розглядають окремі аспекти психології навчання та подолання страху перед складними предметами.

В. Мельниченко, Л. Лисенко підкреслюють роль активності школяра як чинника подолання тривожності.

Г. Тарасенкова та інші використовують ігрові технології у навчанні математики для зняття страху перед абстракцією.

О. Пометун, Л. Пироженко зазначають, що розвиток критичного мислення сприяє формуванню позитивного ставлення до помилок як до ресурсу навчання.

Ж. Піаже, Л. Виготський, створюючи фундаментальні психологічні засади навчання, виокремлювали роль пізнавальних бар'єрів, зони найближчого розвитку та підтримки у подоланні страху перед помилками.

Таким чином, проведений аналіз джерельної бази свідчить про багатогранність та актуальність дослідження математичної тривожності як одного з ключових бар'єрів у навчанні математики, що потребує подальшого комплексного вивчення і практичного впровадження результатів у педагогічну діяльність.

Невирішені питання формування у майбутніх учителів математики компетентності щодо подолання математичної тривожності школярів

Попри значний доробок у сфері дослідження професійної підготовки педагогів-математиків, низка питань, що стосуються формування у майбутніх учителів математики здатності сприяти подоланню математичної тривожності та навчальних бар'єрів школярів, залишається недостатньо розробленою та впровадженою у практику підготовки фахівців.

По-перше, на сьогодні у чинних професійних стандартах і типових освітніх програмах відсутнє чітке визначення відповідної складової професійної компетентності, що ускладнює процес її системного формування та контролю результатів.

По-друге, не розроблено чітких критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості цієї компетентності у студентів педагогічних закладів вищої освіти, що ускладнює моніторинг якості їхньої готовності працювати з проявами математичної тривожності школярів.

По-третє, спостерігається нестача спеціально розробленого навчально-методичного забезпечення: відсутні комплексні тренінгові програми, спеціалізовані модулі, практичні

завдання та кейси, які б сприяли розвитку у студентів умінь і навичок підтримки емоційного благополуччя учнів під час вивчення математики.

Водночас потребує посилення міждисциплінарна інтеграція знань з психодіагностики, педагогічної психології, нейропсихології у зміст підготовки майбутнього вчителя математики, що дозволило б сформувати в нього цілісне бачення природи та механізмів подолання математичної тривожності.

Залишається нерозв'язаним питання розробки та апробації ефективних методик діагностики готовності студентів працювати з учнями, які мають підвищений рівень тривожності у процесі опанування математичного матеріалу. Не менш актуальною є проблема недостатньої готовності викладацького складу педагогічних університетів реалізовувати зміст такої підготовки на належному рівні.

Крім того, сучасна система підвищення кваліфікації вчителів математики практично не містить спеціалізованих курсів або модулів, присвячених методикам профілактики та подолання математичної тривожності школярів, що обмежує можливості професійного розвитку педагогів у цьому напрямі.

Сучасний етап цифровізації освіти вимагає окремого дослідження питань використання цифрових технологій для діагностики та профілактики математичної тривожності, зокрема інструментів онлайн-моніторингу, гейміфікації чи віртуальних освітніх середовищ.

Недостатньо розробленим лишається і механізм взаємодії закладів педагогічної освіти зі школами, що обмежує можливість впровадження й апробації практичних моделей формування відповідної складової компетентності в реальному освітньому процесі.

Окремо слід відзначити брак емпіричних досліджень впливу культурно-ціннісних особливостей, традицій сім'ї та освітнього середовища на формування математичної тривожності та ефективність педагогічних заходів із її подолання.

Водночас PISA показує, що ключову роль у зниженні рівня математичної тривожності відіграє підтримка з боку вчителя, створення емоційно безпечного середовища на уроках математики, наявність чітких пояснень матеріалу та розвиток упевненості учнів у власних силах (PISA 2018 Results, 2019). Це ще раз підкреслює необхідність формування у майбутніх учителів математики відповідної психолого-педагогічної компетентності.

Отже, інтеграція результатів PISA у національну систему підготовки педагогів має стати одним з інструментів вдосконалення професійної освіти, орієнтованої на потреби учнів та подолання таких негативних чинників, як математична тривожність і навчальні бар'єри.

Таким чином, питання формування у майбутніх учителів математики компетентності, спрямованої на профілактику та подолання математичної тривожності й навчальних бар'єрів школярів, потребує подальшого теоретичного осмислення, розроблення практико-орієнтованих моделей і впровадження у систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

Результати й дискусії. Сучасна освітня практика та результати міжнародних досліджень (зокрема, PISA) свідчать про те, що високий рівень математичної тривожності є одним з істотних бар'єрів у навчанні математики. Це у свою чергу негативно впливає на академічну успішність, мотивацію до вивчення предмета та загальний рівень математичної грамотності школярів (Лукомська, 2019). Як наслідок, постає об'єктивна потреба у підготовці вчителя математики, здатного своєчасно виявляти прояви математичної тривожності, мінімізувати їх негативний вплив та створювати умови для розвитку емоційної стійкості учнів у процесі навчання.

З огляду на це виникає необхідність науково обґрунтувати структурно-функціональну модель формування відповідної складової професійної компетентності майбутнього вчителя математики. Така модель має забезпечувати цілісність процесу професійної підготовки, інтегрувати психолого-педагогічні знання, методичні вміння та особистісні якості, що сприяють створенню емоційно безпечного та мотивувального навчального середовища.

Така модель має забезпечувати інтеграцію науково обґрунтованих підходів, змісту, організаційних форм та педагогічних умов, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів математики до підтримки школярів у подоланні математичної тривожності й бар'єрів у навчанні математики.

У контексті даного дослідження професійна компетентність учителя математики розглядається як багатовимірна, інтегративна характеристика його особистості, що поєднує в собі комплекс фахових знань, практичних умінь, спеціалізованих навичок, педагогічної рефлексії, ціннісних орієнтирів і готовності до безперервного саморозвитку та вдосконалення (Дубинчук, Матяш, 2022). Така компетентність формується протягом усього періоду професійної підготовки й реалізується у практичній діяльності вчителя, сприяючи його здатності ефективно діяти в умовах сучасних викликів освітнього простору.

Важливою рисою професійної компетентності сучасного вчителя математики є його здатність не лише якісно організовувати навчальний процес і забезпечувати засвоєння математичних знань, але й передбачати тенденції розвитку математичної освіти, бачити

її майбутнє крізь призму сьогодення, створювати умови для постійного оновлення змісту й технологій навчання відповідно до актуальних вимог та індивідуальних потреб учнів (Топузов, Засєкіна, 2023). Учитель виступає агентом змін, ініціатором інновацій, здатним свідомо вдосконалювати власну діяльність і впливати на розвиток усієї системи математичної освіти.

Сучасна педагогічна практика і міжнародні дослідження, зокрема PISA, засвідчують, що серед ключових чинників, які впливають на успішність школярів у вивченні математики, важливе місце посідають такі феномени, як математична тривожність та бар'єри у навчанні математики. Ці поняття мають різні підходи до визначення у науковій літературі. Так, математична тривожність трактується як специфічний емоційно-когнітивний стан, що супроводжується страхом, напруженням, невпевненістю під час виконання математичних завдань (Luttenberger, Finlayson, 2018), або як комплекс психологічних і поведінкових реакцій, які можуть призводити до уникнення математичної діяльності (Paechter, Suarez-Pellicioni, 2016).

Поняття бар'єрів у навчанні математики дослідники розглядають як сукупність об'єктивних і суб'єктивних перешкод, що ускладнюють засвоєння навчального матеріалу. До них належать когнітивні бар'єри (недостатній рівень базових знань, неусвідомленість понять), емоційно-мотиваційні бар'єри (низька мотивація, страх помилки, відсутність упевненості у власних здібностях) та соціально-комунікативні бар'єри (нестача підтримки з боку вчителя чи батьків) (Л. Михайленко, Н. Таранюк, К. Комарова).

У цьому контексті формування у майбутніх учителів математики спеціальної складової професійної компетентності, спрямованої на розвиток у школярів здатності подолати математичну тривожність і пов'язані з нею бар'єри, набуває особливої актуальності. Така складова передбачає не лише знання про природу й механізми цих явищ, але й практичну готовність учителя вчасно їх ідентифікувати, проєктувати відповідні психолого-педагогічні умови, застосовувати ефективні методи підтримки, створювати в класі доброзичливий клімат і формувати у школярів позитивне ставлення до математики та впевненість у власних силах.

Інтеграція цієї складової в загальну структуру професійної компетентності майбутнього вчителя передбачає єдність фахової, психолого-педагогічної та методичної підготовки. Реалізація цього можливе через системне використання тренінгових занять, кейс-методів, моделювання педагогічних ситуацій, практичних семінарів, спрямованих на відпрацювання навичок роботи з учнями, які мають ознаки тривожності чи навчальних бар'єрів.

Таким чином, професійна компетентність учителя математики постає як динамічна комбінація глибоких предметних знань, педагогічних умінь, інноваційної спрямованості та психолого-педагогічної готовності підтримувати кожного учня у подоланні труднощів навчання (Дубинчук, Матяш, 2022). Це створює умови для підвищення якості математичної освіти, розвитку академічної впевненості та подальшої успішної соціалізації школярів.

Отримані під час теоретичної розробки проблеми дані, виявлені труднощі та суперечності виокремили потребу в моделюванні педагогічної системи, що здатна реалізувати поставлені нашим дослідженням цілі та завдання. Розроблена модель визначає логіку та специфіку практичних дій щодо здійснення управління досліджуваного феномену, ґрунтується на основних концептуальних засадах змісту педагогічної освіти та враховує умови й фактори, провідні тенденції, базується на вдосконаленому змісті психолого-педагогічних освітніх компонентів включає традиційні й інноваційні технології, методи і засоби формування професійної компетентності майбутніх учителів математики та механізми їх застосування на кожному етапі підготовки, педагогічні умови, що сприяють ефективності даного процесу.

У контексті дослідження формування професійної компетентності майбутніх учителів математики надзвичайно актуальним є розроблення ефективних структурно-функціональних моделей, які відображають сучасні методологічні підходи та забезпечують розвиток у школярів здатності долати математичну тривожність і пов'язані з нею навчальні бар'єри. З огляду на це, виділено кілька можливих варіантів побудови таких моделей, кожен з яких ґрунтується на провідному методологічному підході та має свою концептуальну специфіку.

Середовищний підхід передбачає створення цілісного освітнього середовища у закладі вищої освіти, яке стимулює залучення студентів до дослідження й моделювання педагогічних ситуацій, пов'язаних із математичною тривожністю школярів. Така модель передбачає організацію середовища співпраці та відкритої комунікації, впровадження тренінгів, практикумів, симуляцій, що сприяють розвитку практичних умінь студентів.

Ресурсний підхід акцентує увагу на ефективному використанні особистісних, кадрових, матеріально-технічних та інформаційних ресурсів. Така модель передбачає забезпечення студентів методичними матеріалами, доступом до сучасних цифрових платформ, а також залучення фахових наставників, які допомагають формувати необхідні знання й уміння щодо підтримки школярів.

Контекстний підхід орієнтує модель на мак-

симальне наближення навчального процесу до реальної професійної діяльності. Він реалізується через впровадження навчально-професійних ситуацій, аналіз кейсів, моделювання уроків і педагогічних ситуацій, що вимагають від студентів пошуку рішень у межах проблеми подолання навчальної тривожності.

Технологічний підхід передбачає акцент на доборі й використанні ефективних технологій навчання, які сприяють розвитку відповідної складової компетентності. Це можуть бути тренінгові програми, міні-курси, інтерактивні методи, методи фасилітації та наставництва, спрямовані на оволодіння методиками підтримки школярів.

Інформаційно-технологічний підхід фокусується на активному використанні сучасних цифрових інструментів та інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики. Така модель передбачає інтеграцію онлайн-платформ, математичних програм, цифрових тренажерів і симуляцій у навчальний процес. Використання інформаційних технологій сприяє підвищенню мотивації студентів, розширює можливості для індивідуальної та диференційованої роботи, дозволяє формувати навички роботи з інноваційними ресурсами, що у подальшому допоможе майбутньому вчителю підтримувати школярів у подоланні математичної тривожності шляхом створення більш гнучкого й цікавого освітнього середовища (Ачкан, 2021). Разом з тим застосування такої моделі потребує постійного оновлення цифрової грамотності й методичних навичок самого педагога.

Системно-синергетичний підхід ґрунтується на уявленні моделі як відкритої, динамічної системи, де структурні блоки взаємодіють між собою та підсилюють загальний ефект. Така модель поєднує цільовий, нормативно-методологічний, змістовий, технологічний, організаційно-комунікативний, коригувальний і оцінювальний блоки, забезпечуючи цілісність і результативність формування компетентності.

Комунікативно-діяльнісний підхід підкреслює важливість організації взаємодії студентів у процесі підготовки. Така модель передбачає активну групову діяльність, проєктну роботу, комунікативні тренінги, що сприяють формуванню навичок конструктивного спілкування з учнями й батьками у контексті подолання навчальних бар'єрів.

Компетентнісний підхід фокусує увагу на результатах підготовки – чіткому визначенні структури, змісту й критеріїв сформованості компетентності. Така модель включає встановлення очікуваних результатів, індикаторів досягнення, а також механізмів моніторингу та оцінювання рівня підготовленості майбутнього вчителя.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей і потреб студентів. Така модель сприяє розвитку їхньої рефлексивної позиції, готовності до самоаналізу й індивідуального опанування ефективних стратегій підтримки школярів, які мають ознаки математичної тривожності.

Таким чином, зазначені підходи дозволяють розробити різні варіанти структурно-функціональної моделі або інтегрувати їх у єдину комплексну модель (рис.1), що включає такі блоки: цільовий, нормативний, методологічний, змістовий, технологічний, оцінювально-результативний, коригувальний та педагогічні умови. Комплексне поєднання підходів і структурних елементів сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх учителів математики та забезпечує розвиток у школярів здатності подолати математичну тривожність і пов'язані навчальні бар'єри.

У контексті сучасних тенденцій розвитку освіти та підвищених вимог до якості підготовки вчителів математичних дисциплін особливої значущості набуває розроблення структурно-функціональної моделі формування такої складової професійної компетентності майбутніх учителів математики, що дозволяє ефективно підтримувати школярів у подоланні математичної тривожності й навчальних бар'єрів. Цілісність та результативність такої моделі забезпечують логічно пов'язані блоки: цільовий, нормативний, методологічний, змістовий, технологічний, оцінювально-результативний і коригувальний.

Цільовий блок. Цільовий блок визначає стратегічну мету моделі – формування готовності майбутніх учителів математики працювати з учнями, які відчувають труднощі в навчанні через психологічні бар'єри та тривожність, а також створювати сприятливе освітнє середовище. Головна мета реалізується через завдання, що передбачають засвоєння знань, розвиток практичних умінь, рефлексію й мотивацію до самовдосконалення.

Нормативний блок. Нормативний блок виступає правовим та методичним підґрунтям, що гарантує відповідність моделі чинним законодавчим та освітньо-професійним стандартам. Він базується на законах України про освіту, професійному стандарті педагога, концепції Нової української школи, міжнародних рекомендаціях і результатах досліджень PISA (Бичко, Вакуленко та ін., 2023), що акцентують на важливості психологічного благополуччя школярів.

Методологічний блок. Методологічний блок поєднує систему підходів: компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, контекстний, середовищний, ресурсний, системно-синергетичний та інформаційно-технологічний. Це

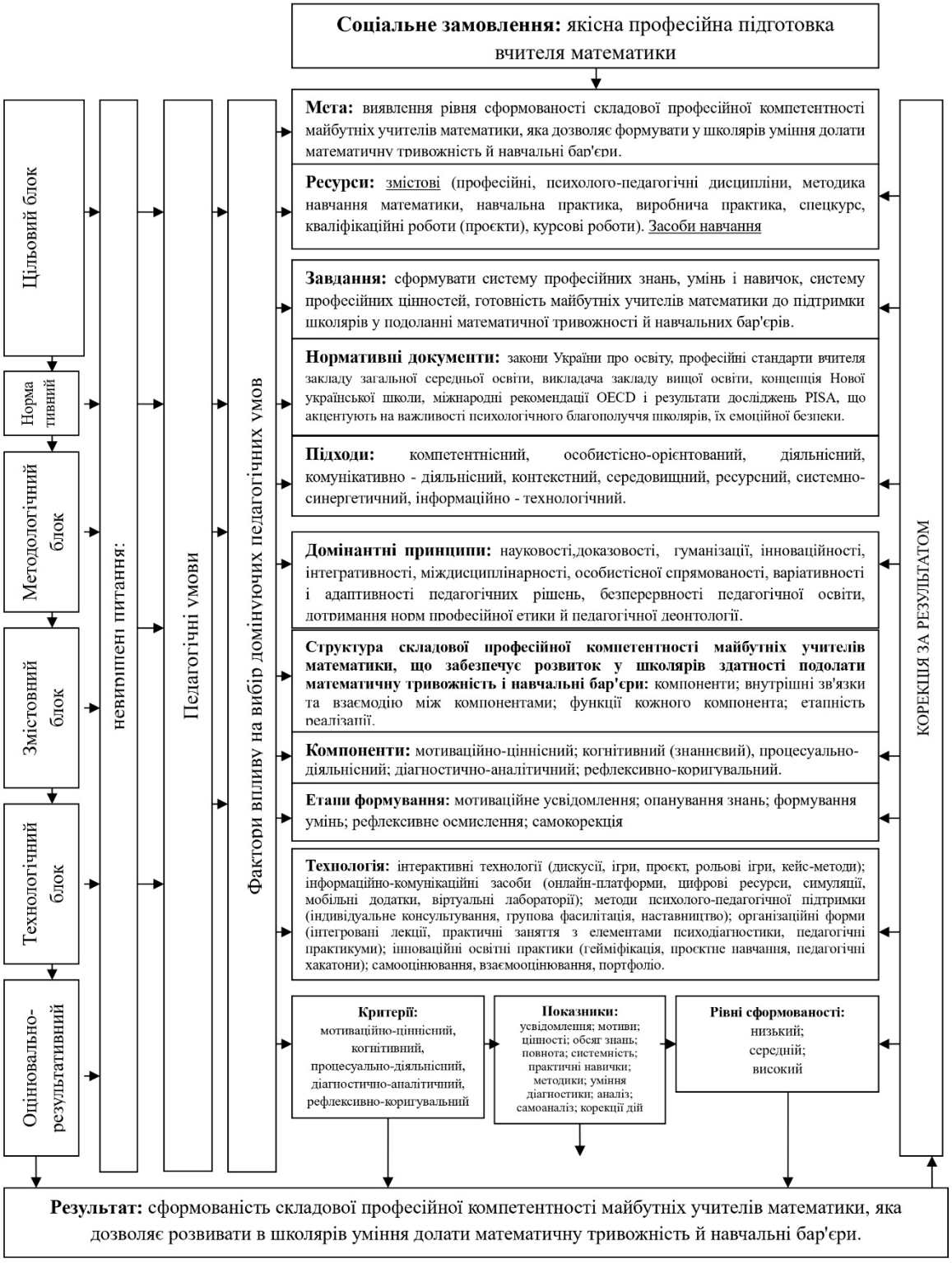


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування складової професійної компетентності майбутніх учителів математики, яка дозволяє розвивати в школярів уміння долати математичну тривожність й бар'єри у навчанні математики

забезпечує наукову обґрунтованість моделі, її комплексність і практичну спрямованість.

Змістовий блок. Змістовий блок визначає структурно-логічну послідовність освітнього контенту:

– теоретичну підготовку (знання про феномен тривожності, бар'єри, механізми їх подолання);

– методичний компонент (засвоєння прийомів адаптивного викладання, мотиваційної підтримки);

– практичний блок (тренінги, моделювання, кейс-методи);

– діагностичний компонент (оволодіння інструментами оцінювання рівня тривожності школярів та планування індивідуальної траєкторії підтримки).

Технологічний блок. Технологічний блок окреслює способи реалізації змісту: інтерактивні технології (дискусії, ігри, проєкти), інформаційно-комунікаційні засоби (онлайн-платформи, цифрові ресурси, симуляції) (Полінскі, Кучінка, 2023), методи психолого-педагогічної підтримки, організаційні форми (практикуми, тренінги, стажування), а також інноваційні методики і технології (Андрієвська, Михайленко, 2023), що формують здатність студентів створювати безпечне освітнє середовище.

Оцінювально-результативний блок. Оцінювально-результативний блок забезпечує системний моніторинг ефективності реалізації моделі. Він передбачає розроблення показників і критеріїв сформованості компетентності майбутнього вчителя: діагностика рівня знань, практичних умінь, здатності до педагогічної підтримки школярів, розвитку емпатії й комунікативної взаємодії. Інструментами оцінювання виступають модульно-рейтингова система, портфоліо, самооцінювання, взаємооцінювання, підсумкова атестація та експертна оцінка результатів педагогічної практики.

Коригувальний блок. Коригувальний блок має на меті забезпечити гнучкість моделі та врахування динаміки професійного розвитку студентів. Він передбачає своєчасне виявлення недоліків у засвоєнні змісту, корекцію навчальних планів, методів і технологій підготовки, запровадження індивідуальних траєкторій професійного зростання, психолого-педагогічного супроводу та додаткових консультацій. Такий блок забезпечує підтримку принципу безперервності та адаптивності педагогічної освіти.

Таким чином, у сукупності всі блоки моделі формують цілісну, гнучку та науково обґрунтовану систему, спрямовану на підготовку майбутніх учителів математики до ефективної професійної діяльності у розв'язанні актуальної проблеми подолання математичної тривожності та навчальних бар'єрів серед школярів.

У межах розробленої структурно-функціональної моделі виділяються такі педагогічні умови, що забезпечують її ефективну реалізацію:

1. Забезпечення міждисциплінарної інтеграції змісту професійної підготовки, що передбачає поєднання психолого-педагогічних, методичних і спеціальних математичних знань для цілісного розуміння механізмів виникнення та подолання математичної тривожності у школярів.

2. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі, що створює підтримувальне освітнє середовище для розвитку у студентів емпатії, толерантності та готовності працювати з учнями, які мають психологічні бар'єри у вивченні математики.

3. Використання активних і інтерактивних технологій навчання, що забезпечує формування практичних умінь і навичок через залучення студентів до моделювання педагогічних ситуацій, участі у тренінгах, ділових і рольових іграх, аналізу кейсів.

4. Організація безперервної педагогічної практики та стажування у реальних умовах школи, що передбачає виконання студентами професійних функцій під керівництвом досвідчених педагогів з акцентом на роботу з учнями, схильними до підвищеної тривожності.

5. Застосування інструментів психолого-педагогічної діагностики та розвитку рефлексивної культури студентів, що дозволяє своєчасно виявляти проблеми у професійній підготовці та коригувати індивідуальні освітні траєкторії.

6. Мотиваційне забезпечення потреби у саморозвитку й самоосвіті, що формує в студентів усвідомлення важливості постійного професійного зростання для ефективного супроводу школярів у подоланні навчальних бар'єрів.

7. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що розширює можливості підготовки шляхом доступу до електронних ресурсів, віртуальних симуляцій, цифрових освітніх платформ і дистанційної взаємодії.

8. Організація науково-методичного супроводу та консультативної підтримки студентів, що забезпечує підвищення якості опанування ними новітніх методик і технологій педагогічної взаємодії.

9. Формування корпоративної культури педагогічної взаємодії та командної роботи, що сприяє розвитку у студентів навичок співпраці з колегами, психологами, батьками для спільного подолання проблеми математичної тривожності школярів.

Педагогічні умови у даній моделі розуміються як сукупність спеціально створених організаційно-педагогічних і психолого-методичних чинників, що сприяють реалізації цілей, змісту й технологій підготовки майбутніх учителів математики до підтримки школярів у подо-

ланні математичної тривожності та навчальних бар'єрів.

Впровадження визначених організаційно-педагогічних умов сприятиме підготовці висококваліфікованих учителів математики, здатних ефективно здійснювати аналіз педагогічних процесів і приймати обґрунтовані рішення у професійній діяльності, спрямованій на реалізацію завдання підтримки школярів у подоланні математичної тривожності й навчальних бар'єрів.

Виявлені невирішені питання та організаційно-педагогічні умови формують цілісне концептуальне поле, яке забезпечує єдність і взаємозв'язок усіх структурних і функціональних компонентів моделі формування складової професійної компетентності майбутніх учителів математики. У запропонованій моделі педагогічні умови не лише виконують допоміжну чи фонову роль, а й виступають ключовим чинником, що активно впливає на динаміку та результативність процесу усвідомлення майбутніми педагогами значущості проблеми математичної тривожності, становлення їх професійної позиції, розвитку емпатії та готовності до підтримки школярів.

Реалізація педагогічних умов сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, у якому майбутні вчителі математики набувають необхідних когнітивних і практичних навичок для глибокого аналізу, узагальнення та критичної оцінки системи знань про психологічну природу тривожності та навчальних бар'єрів, методи їхньої діагностики й стратегії подолання. Збалансована інтеграція цих умов у навчальний процес стимулює активне залучення здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності, формує їхню здатність до розв'язання нестандартних професійних завдань, а також розвиває рефлексивні навички – як невід'ємну складову професійної компетентності, що дозволяє планувати, організовувати та реалізовувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей школярів і впроваджувати ефективні методики профілактики та подолання математичної тривожності.

Таким чином, педагогічні умови (Чайка, 2021) у структурно-функціональній моделі формування зазначеної складової професійної компетентності виконують роль не лише організаційного каркасу, а й дієвого механізму, що визначає якість професійної підготовки майбутніх учителів математики відповідно до сучасних освітніх викликів.

Відповідно до розробленої структурно-функціональної моделі формування у майбутніх учителів математики спеціальної складової професійної компетентності, що спрямована на розвиток у школярів здатності долати математичну тривожність і навчальні бар'єри, визначено доцільність проектування цілісної методичної системи. Така система розглядається як комплекс взаємопов'язаних цілей, змісту, методів, засобів, організаційних форм і очікуваних результатів, реалізація яких дозволяє забезпечити поступовий розвиток усіх компонентів компетентності.

1. Мета методичної системи

Метою функціонування методичної системи є підготовка майбутнього вчителя математики до професійної діяльності, що передбачає:

– усвідомлення природи й проявів математичної тривожності школярів,

– опанування методів діагностики й превентивного впливу,

– формування готовності до створення сприятливого психологічного клімату на уроках математики,

– розвиток здатності застосовувати педагогічні технології й інноваційні підходи для подолання навчальних бар'єрів.

2. Зміст методичної системи

Зміст методичної системи передбачає:

– включення до навчальних програм модулів з психології тривожності, педагогіки підтримки, конфліктології;

– спеціальні теми з методики навчання математики, що акцентують увагу на особливостях роботи з тривожними учнями;

– аналіз кейсів і реальних педагогічних ситуацій (метод «case study»);

– опрацювання практичних методик діагностики рівнів тривожності (опитувальники, шкали, спостереження);

– тренінгові заняття з розвитку емпатії, педагогічної рефлексії й стресостійкості.

3. Методи й способи навчання

Методична система спирається на комплекс традиційних і сучасних методів:

– проблемне навчання та ситуаційне моделювання;

– тренінгові технології (рольові ігри, психолого-педагогічні тренінги);

– проєктна діяльність (розробка профілактичних програм для шкіл);

– використання методів коучингу й менторингу;

– самостійна і групова дослідницька робота.

Особлива увага приділяється комунікативно-діяльнісному підходу, що передбачає активну взаємодію студентів між собою та з викладачем, розвиток навичок ефективної комунікації та підтримки.

4. Засоби навчання

Серед засобів реалізації методичної системи – поєднання традиційних і цифрових інструментів:

– електронні навчальні курси, освітні платформи (Moodle, Google Classroom);

– віртуальні тренажери, симулятори педагогічних ситуацій;

– друковані та мультимедійні кейс-матеріали;

– авторські методичні посібники з діагностики й корекції математичної тривожності;

– платформи для спільної проєктної роботи.

5. Організаційні форми

Методична система реалізується через:

– лекційно-практичні заняття з інтерактивними формами роботи;

– семінари-дискусії, воркшопи та круглі столи;

– педагогічні тренінги та майстер-класи;

– педагогічну практику в школах із фокусом на спостереження й аналіз проявів тривожності;

– науково-дослідницькі гуртки.

6. Очікувані результати

Очікується, що реалізація методичної системи сприятиме:

– високому рівню сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту компетентності (усвідомлення значущості підтримки школярів);

– глибокому оволодінню змістовим і процесуально-діяльнісним компонентом (знання, уміння, навички);

– розвитку комунікативної гнучкості, емпатії та здатності до педагогічної рефлексії;

– підготовленості до розробки й реалізації власних профілактичних і корекційних програм у шкільному курсі математики.

Таким чином, методична система постає як логічне продовження та практичний інструмент реалізації структурно-функціональної моделі. Її комплексний характер забезпечує системність, наступність і практичну орієнтованість підготовки майбутніх учителів математики до ефективної роботи з проблемою математичної тривожності й навчальних бар'єрів у школярів.

Слід зазначити, що запропонована методична система формування у майбутніх учителів математики складової професійної компетентності, спрямованої на розвиток у школярів здатності долати математичну тривожність і навчальні бар'єри, за своєю природою є складно організованою й відкритою до розвитку. Їй неможливо нав'язати зовнішні шляхи реалізації, які не визначаються її внутрішніми потребами та логікою розвитку. Ефективність її впровадження обумовлюється не лише дотриманням об'єктивних педагогічних закономірностей, а й впливом факторів випадковості, що підкреслює важливість здатності викладачів педагогічних ЗВО гнучко реагувати на непередбачувані освітні ситуації.

Успішна реалізація методичної системи значною мірою залежить від уміння педагогів бачити перспективу, своєчасно вловлювати й використовувати неповторні педагогічні можливості та шанси, що виникають у процесі підготовки майбутніх учителів математики. Здатність бачити майбутнє сьогодні створює передумови для розвитку та оновлення змісту й форм методичної системи відповідно до змін освітнього середовища.

Водночас важливою умовою ефективного функціонування цієї системи є узгодженість темпів розвитку всіх її елементів, суб'єктів і процесів. Варто враховувати, що результативність системи визначається не лише сильними, всеохоплюючими управлінськими впливами, а й локальними, частковими, навіть «слабкими» діями, які можуть генерувати резонансний ефект унаслідок внутрішніх синергетичних взаємозв'язків. Саме такий нелінійний характер функціонування надає методичній системі гнучкості, здатності до саморозвитку й високої адаптивності до реальних умов педагогічної практики.

На етапі формувального експерименту передбачалося визначити та порівняти ефективність формування у майбутніх учителів математики складової їхньої професійної компетентності, що забезпечує розвиток у школярів здатності долати математичну тривожність і навчальні бар'єри, шляхом впровадження розробленої методичної системи. Ця система характеризується відкритістю до свідомого внесення інноваційних і реальних змін, що забезпечують інтеграцію у внутрішнє середовище моделі відносно стабільних елементів і взаємозв'язків між її суб'єктами. Такі нововведення спрямовані на покращення характеристик окремих компонентів і підвищення ефективності функціонування всієї системи в цілому.

З огляду на обмежений контингент здобувачів освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів (загалом 55 осіб) не було можливості сформувати контрольну і експериментальну групи з рівнозначними стартовими характеристиками. У зв'язку з цим об'єктом дослідження стали одна група бакалаврів та одна група магістрів, для яких експериментальна перевірка передбачала послідовне вимірювання динаміки сформованості досліджуваної складової компетентності.

Важливим елементом експериментального формування стало поєднання традиційних та цифрових інструментів навчання, що дало змогу посилити мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення значущості підтримки школярів у подоланні математичної тривожності), змістовий і процесуально-діяльнісний компоненти (знання, уміння, практичні навички), а також сприяло розвитку комунікативної гнучкості, емпатії, професійної рефлексії та готовності до розробки і впровадження власних профілактичних і корекційних програм у шкільному курсі математики.

Для оцінювання ефективності реалізації методичної системи використовувалися спеціально розроблені контрольні діагностичні роботи, на основі яких у кожній групі було про-

ведено чотири зрізи. Результати цих зрізів подано у двох таблицях – окремо для групи бакалаврів (12 осіб) та окремо для групи магістрів (15 осіб).

З метою перевірки статистичної значущості зрушень рівнів сформованості у цих групах застосовано відповідні непараметричні методи аналізу (зокрема, критерій Колмогорова–Смірнова або критерій Вілкоксона для парних вибірок), що дозволило об'єктивно оцінити динаміку сформованості досліджуваної складової професійної компетентності.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що після реалізації методичної системи спостерігається зростання частки студентів із високим і достатнім рівнем сформованості досліджуваної складової компетентності, що підтверджує її ефективність. Розраховані емпіричні значення критерію Колмогорова–Смірнова перевищують критичне значення для заданого рівня значущості, що дозволяє відхилити нульову гіпотезу про відсутність змін у розподілі рівнів.

Отримані результати підтверджують доцільність і ефективність впровадження запропонованої методичної системи у підготовці майбутніх учителів математики.

Важливим психолого-педагогічним аспектом експериментального етапу дослідження стало вивч ення ролі емоційно-вольової регуляції у процесі формування в майбутніх учителів математики здатності підтримувати школярів у подоланні математичної тривожності й навчальних бар'єрів.

Під емоційно-вольовою регуляцією у цьому дослідженні розуміється цілісний процес усвідомлення, контролю та управління власними емоціями, станами напруги, страху чи невпевненості, що виникають у ситуаціях, пов'язаних із викладанням чи засвоєнням математичних знань.

Результати спостережень та діагностичних зрізів засвідчили, що високий рівень сформованості емоційно-вольової регуляції у студентів безпосередньо корелює з їхньою здатністю:

– забезпечувати емоційно безпечне навчальне середовище;

– своєчасно розпізнавати сигнали тривожності у школярів;

– використовувати відповідні стратегії педагогічної підтримки;

– формувати в учнів установку на успіх та подолання страху помилок.

У межах формувального експерименту було апробовано тренінгові заняття, вправи на розвиток саморефлексії, техніки релаксації, методи самонастанов і психоемоційного самоконтролю.

Особливу увагу приділяли моделюванню типових педагогічних ситуацій, у яких майбутні вчителі відпрацьовували навички управління власними емоційними реакціями та способи підтримки школярів із різними рівнями тривожності.

На основі аналізу результатів контрольних зрізів було встановлено, що залучення елементів розвитку емоційно-вольової регуляції:

– знижує частку студентів із низьким рівнем сформованості досліджуваної компетентності;

Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості досліджуваної складової професійної компетентності майбутніх учителів математики (бакалаври, n = 12)

Рівень сформованості	Зріз 1 (початковий)	Зріз 2	Зріз 3	Зріз 4 (підсумковий)
Високий	0 (0%)	2 (17%)	3 (25%)	4 (33%)
Достатній	2 (17%)	3 (25%)	4 (33%)	5 (42%)
Середній	6 (50%)	5 (42%)	4 (33%)	3 (25%)
Низький	4 (33%)	2 (17%)	1 (9%)	0 (0%)
Всього	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості досліджуваної складової професійної компетентності майбутніх учителів математики (магістри, n = 15)

Рівень сформованості	Зріз 1 (початковий)	Зріз 2	Зріз 3	Зріз 4 (підсумковий)
Високий	1 (7%)	3 (20%)	5 (33%)	6 (40%)
Достатній	3 (20%)	5 (33%)	6 (40%)	7 (47%)
Середній	8 (53%)	6 (40%)	4 (27%)	2 (13%)
Низький	3 (20%)	1 (7%)	0 (0%)	0 (0%)
Всього	15 (100%)	15 (100%)	15 (100%)	15 (100%)

– сприяє зростанню мотивації до самовдосконалення й розвитку рефлексивних умінь;

– посилює усвідомлення значущості емоційного клімату уроку математики.

Таким чином, впровадження вправ і методик розвитку емоційно-вольової регуляції до структури методичної системи формування складової професійної компетентності майбутніх учителів математики є доцільним і підвищує загальну ефективність підготовки педагогічних кадрів.

Аналіз даних, наведених у таблицях 3 і 4, демонструє чітку позитивну динаміку розвитку показників емоційно-вольової регуляції як у групі бакалаврів, так і у групі магістрів. Зокрема, найбільший приріст спостерігається за такими позиціями, як уміння застосовувати техніки саморегуляції та здатність передавати учням установку на успіх, що зросли відповідно на 31–35%. Це свідчить про успішне засвоєння студентами ефективних способів психоемоційної підтримки школярів у навчальному процесі.

Також варто відзначити зростання рівня усвідомлення власних емоцій і станів, що є базовою умовою для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів математики. Показники здатності до самоконтролю у стресових ситуаціях у магістрів зросли більш суттєво, ніж у бакалаврів, що пояснюється наявністю в них більшого досвіду педагогічної діяльності та глибшим розумінням специфіки роботи з тривожністю учнів.

Отримані результати підтверджують доцільність інтеграції вправ та методик розвитку емоційно-вольової регуляції до змісту підготовки вчителів математики. Це дозволяє не лише формувати фахові знання й уміння, а й створює передумови для свідомої побудови безпечного психологічного клімату на уроках, що є вирішальним чинником у подоланні математичної тривожності та навчальних бар'єрів.

Таким чином, зафіксовані позитивні зміни доводять ефективність розробленої методичної системи та підтверджують актуальність подальшого поглиблення компонентів, спрямованих на розвиток емоційної зрілості та професійної рефлексії майбутніх учителів математики.

Важливим завданням експериментальної перевірки ефективності запропонованої методичної системи стало дослідження рівня сфор-

Таблиця 3

Динаміка розвитку емоційно-вольових показників у групі бакалаврів

№	Показник емоційно-вольової регуляції	Рівень на початку експерименту (%)	Рівень після завершення експерименту (%)	Динаміка (+/-)
1	Усвідомлення власних емоцій і станів	45%	72%	+27%
2	Здатність до самоконтролю в стресових ситуаціях	38%	68%	+30%
3	Уміння застосовувати техніки саморегуляції	34%	65%	+31%
4	Емпатійність і чутливість до емоцій школярів	40%	70%	+30%
5	Здатність передавати учням установку на успіх	42%	75%	+33%

Таблиця 4

Динаміка розвитку емоційно-вольових показників у групі магістрів

№	Показник емоційно-вольової регуляції	Рівень на початку експерименту (%)	Рівень після завершення експерименту (%)	Динаміка (+/-)
1	Усвідомлення власних емоцій і станів	50%	80%	+30%
2	Здатність до самоконтролю в стресових ситуаціях	45%	78%	+33%
3	Уміння застосовувати техніки саморегуляції	42%	76%	+34%
4	Емпатійність і чутливість до емоцій школярів	48%	82%	+34%
5	Здатність передавати учням установку на успіх	50%	85%	+35%

мованості у майбутніх учителів математики умінь діагностики особистісних особливостей школярів, які здатні впливати на рівень математичної тривожності та утворення навчальних бар'єрів.

У рамках формувального експерименту здобувачі освіти опанували комплекс методик, спрямованих на виявлення особистісних характеристик учнів (рівень тривожності, самооцінка, мотивація, стресостійкість, особливості психорегуляції навчально-пізнавальної діяльності). Студенти навчалися використовувати психодіагностичний інструментарій, інтерпретувати результати діагностики та моделювати педагогічні стратегії підтримки школярів з урахуванням індивідуальних відмінностей.

Контрольні зрізи проводилися у двох групах – бакалаврів і магістрів – і включали чотири етапи оцінювання сформованості діагностичних умінь. Підсумкові результати представлено у таблицях:

Таблиця 5

Динаміка сформованості умінь діагностики у бакалаврів (n = 12)

Рівень сформованості	До експерименту (%)	Після експерименту (%)
Високий	8%	42%
Достатній	25%	50%
Середній	42%	8%
Низький	25%	0%

Таблиця 6

Динаміка сформованості умінь діагностики у магістрів (n = 15)

Рівень сформованості	До експерименту (%)	Після експерименту (%)
Високий	13%	60%
Достатній	33%	33%
Середній	40%	7%
Низький	14%	0%

Аналіз отриманих результатів свідчить про значне зростання рівня сформованості діагностичних умінь у майбутніх учителів математики після впровадження розробленої методичної системи. Зокрема, частка студентів із високим рівнем володіння методами діагностики особистісних факторів, що впливають на подолання математичної тривожності, зросла у бакалаврів більш ніж у 4 рази, а у магістрів – майже у 5 разів.

Ці результати підтверджують ефективність інтеграції психолого-педагогічної діагностики у підготовку майбутніх учителів математики та підкреслюють необхідність подальшого розвитку методик, спрямованих на вивчення особистісних передумов успішного подолання навчальних бар'єрів в шкільному курсі математики.

Висновки. Актуальність дослідження обґрунтована потребою сучасної системи математичної освіти у педагогах нового покоління, які не лише володіють міцними фаховими знаннями та методиками викладання, але й здатні ефективно підтримувати школярів у подоланні математичної тривожності та навчальних бар'єрів, що мають сталу тенденцію до зростання (зокрема, за даними PISA).

Розроблена структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів математики спеціальної складової професійної компетентності включає цільовий, нормативний, методологічний, змістовий, технологічний, організаційно-педагогічні умови, а також оцінювально-результативний і коригувальний блоки. Така модель забезпечує системність, гнучкість і відкритість до інновацій.

Методична система, що ґрунтується на моделі, є багатокомпонентною та інтегрує цілі, зміст, методи і засоби навчання, форми організації освітнього процесу й очікувані результати. Її ключовими ознаками є орієнтація на розвиток емпатії, рефлексії, уміння діагностувати рівень математичної тривожності школярів, володіння стратегіями профілактики і подолання тривожності засобами шкільного курсу математики.

Формувальний експеримент засвідчив позитивну динаміку зростання рівня сформованості досліджуваної компетентності у студентів бакалаврату та магістратури, що доводить ефективність упровадження методичної системи навіть у невеликих академічних групах за умови використання сучасних педагогічних технологій і цифрових інструментів.

Встановлено, що важливими умовами успішності є готовність викладачів ЗВО бачити перспективу, оперативно реагувати на неповторні педагогічні ситуації, забезпечувати резонансний ефект у системі підготовки, що дозволяє навіть локальним управлінським діям значно підвищувати якість освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень:

– подальше емпіричне обґрунтування впливу окремих організаційно-педагогічних умов на ефективність формування даної складової компетентності;

– розробка та апробація цифрових інструментів і діагностичних методик, адаптованих до українських реалій і потреб різних типів шкіл;

– вивчення впливу інтердисциплінарних підходів (психологія, нейронауки, педагогіка) на стратегії профілактики математичної тривожності;

– розширення експериментальної бази шляхом залучення більшої кількості студентів із різних регіонів України, що дозволить підвищити репрезентативність даних і запропонувати більш універсальні рекомендації для практики;

– пошук ефективних форм підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, які безпосередньо реалізують модель у підготовці вчителів математики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвська, М., & Михайленко, Л. (2023). Змішане навчання математики: тенденції і можливості. Тези доповідей VI Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми теорії та методики навчання математики» (с. 142–144).
2. Ачкан, В. (2021). Професійна підготовка вчителя математики: сучасні підходи та проблеми. Педагогічні науки, 3(45), 23–28.
3. Баклі, С., Рейд, К., Гус, М., Ліпп, О., & Томсон, С. (2016). Розуміння та вирішення математичної тривоги з використанням перспектив освіти, психології та неврології. *Австралійський журнал освіти*, 60(2), 157–170. https://doi.org/10.1177/0004944116653000 (дата звернення: 15.07.2025).
4. Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук, М., Терещенко, В., Раков, С., & Горох, В. (2023). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. *Український центр оцінювання якості освіти.* 395 с.
5. Дубинчук, О., & Матяш, О. (2022). Формування професійної компетентності вчителя математики у процесі фахової підготовки. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*, 5(88), 41–45.
6. Лукомська, С. (2019). Особливості математичної тривожності сучасних школярів. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: *матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції*. Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 291–293
7. Маршалл, Е., Стаддон, Р., Вілсон, Д., & Манн, В. (2017). Вирішення математичної тривоги та залучення студентів до математики в рамках навчальної програми. *MSOR Connections*, 15(3), 28–35. https://doi.org/10.21100/msor.v15i3.555 (дата звернення: 10.07.2025).
8. Михайленко, Л. (2023). Соціально-емоційне навчання на уроках математики: сучасні тенденції. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*, 1(21), 206–214. https://doi.org/10.5281/zenodo.8027156 (дата звернення: 17.07.2025).
9. Полінскі, О., & Комарова, К. (2021). Психологічна природа математичної тривожності та способи її подолання. *Психологія і суспільство*, 2, 79–85.
10. Полінскі, О., & Кучінка, К. (2023). Розвиток математичної тривожності в учнів середньої школи у контексті гейміфікації. *Актуальні питання у сучасній науці*, 10(16), 696–705. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10(16)-696-705 (дата звернення: 05.07.2025).
11. Скворцова С., Слєпкань З., & Тарасенкова Н. (2019) Методика навчання математики у школі: *навч. посіб*. Київ: Либідь. 264 с.
12. Топузов, О., & Засєкіна, Т. (2023). Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи [Електронний ресурс]. Інститут педагогіки НАПН України. https://doi.org/10.32405/978-966-644-737-4-2023-192 (дата звернення: 18.07.2025).
13. Чайка, Г. (2021). Організація педагогічних умов формування професійної компетентності вчителя математики. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 152, 33–37.
14. Luttenberger, S., Wimmer, S., & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 311–322. https://doi.org/10.2147/PRBM.S141421 (дата звернення: 27.06.2025).
15. OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-iii-b5fd1b8f-en.htm (дата звернення: 20.07.2025).
16. Suárez-Pellicioni, M., Núñez-Peña, M., & Colomé, À. (2016). Math anxiety: A review of its cognitive consequences, psychophysiological correlates, and brain bases. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 16, 3–22. https://doi.org/10.3758/s13415-015-0370-7 (дата звернення: 27.06.2025).
17. Suarez-Pellicioni, M., Núñez-Peña, M., & Colome, A. (2016). Neurocognitive factors of math anxiety. *Cognitive Neuroscience*, 7(3), 148–156.

REFERENCES:

1. Andriievska M., Mykhailenko L. (2023). Zmishane navchannia matematyky: tendentsii i mozhlyvosti [Blended Learning of Mathematics: Trends and Opportunities]. *Tezy dopovidei VI Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii «Aktualni problemy teorii ta metodyky navchannia matematyky» – Abstracts of the VI International Scientific Conference "Current Problems of the Theory and Methodology of Teaching Mathematics"* [in Ukrainian].
2. Achkan V. (2021). Profesiina pidhotovka vchytelia matematyky: suchasni pidkhody ta problemy [Professional Training of a Mathematics Teacher: Modern Approaches and Problems]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences* [in Ukrainian].
3. Buckley S., Reid K., Goos M., Lipp O., & Thomson S. (2016). Rozuminnia ta vyrishennia matematychnoi tryvohy z vykorystanniam perspektyv osvity, psykholohii ta nevrolohii [Understanding and Addressing Mathematics Anxiety Using Education, Psychology and Neuroscience Perspectives]. *Avstraliiskyi zhurnal osvity–AustralianJournalofEducation.* DOI:https://doi.org/10.1177/0004944116653000 [in English].
4. Bychko H., Vakulenko T., Lisova T., Mazorchuk M., Tereshchenko V., Rakov S., & Horokh V. (2023). Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022 [National Report on the Results of the International Study of the Quality of Education PISA-2022]. Kyiv: Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity [in Ukrainian].
5. Dubynchuk O., & Matiash O. (2022). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia matematyky u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of the Professional Competence of a Mathematics Teacher in the Process of Professional Training]. *Osvita i rozvytok obdarovanoi*

osobystosti – Education and Development of Gifted Personality [in Ukrainian].

6. Lukomska S. (2019). Osoblyvosti matematychnoyi tryvozhnosti suchasnykh shkoliariv [Features of Mathematical Anxiety of Modern Pupils]. *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiiakh zhyttia: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Personality in Crisis Conditions and Critical Life Situations: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka* [in Ukrainian].

7. Marshall E., Staddon R., Wilson D., & Mann W. (2017). Vyrishennia matematychnoi tryvohy ta zaluchennia studentiv do matematyky v ramkakh navchalnoi prohramy [Addressing Mathematical Anxiety and Engaging Students with Mathematics in the Curriculum]. *MSOR Connections*. DOI: https://doi.org/10.21100/msor.v15i3.555 [in English].

8. Mykhailenko L. (2023). Sotsialno-emotsiine navchannia na urokakh matematyky: suchasni tendentsii [Social and Emotional Learning in Mathematics Lessons: Current Trends]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity – Current Issues of Natural and Mathematical Education.* DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.8027156 [in Ukrainian].

9. Polinsky O., & Komarova K. (2021). Psykholohichna pryroda matematychnoi tryvozhnosti ta sposoby yii podolannia [The Psychological Nature of Mathematical Anxiety and Ways to Overcome It]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society* [in Ukrainian].

10. Polinsky O., & Kuchinka, K. (2023). Rozvytok matematychnoi tryvozhnosti v uchniv serednoi shkoly u konteksti heimifikatsii [Development of Mathematics Anxiety in Secondary School Students in the Context of Gamification]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Current Issues in Modern Science*. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10(16)-696-705 [in Ukrainian].

11. Skvortsova S., Sliepkan Z., & Tarasenkova N. (2019). Metodyka navchannia matematyky u shkoli: navch. posib. [Methods of Teaching Mathematics at School: A Textbook]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

12. Topuzov O., & Zasiekina T. (2023). Zahalna serednia osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta vidbudovy: realii, dosvid, perspektyvy [General Secondary Education of Ukraine under Martial Law and Reconstruction: Realities, Experience, Prospects]. *Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy – Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.* DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-644-737-4-2023-192 [in Ukrainian].

13. Chaika H. (2021). Orhanizatsiia pedahohichnykh umov formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia matematyky [Organization of Pedagogical Conditions for the Formation of the Professional Competence of a Mathematics Teacher]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika – Scientific Notes. Series: Pedagogy* [in Ukrainian].

14. Luttenberger S., Wimmer S., & Paechter M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management.* DOI: https://doi.org/10.2147/PRBM.S141421 [in English].

15. OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-iii-b5fd1b8f-en.htm [in English].

16. Suárez-Pellicioni M., Núñez-Peña M., & Colomé À. (2016). Math anxiety: A review of its cognitive consequences, psychophysiological correlates, and brain bases. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. DOI: https://doi.org/10.3758/s13415-015-0370-7 [in English].

17. Suarez-Pellicioni M., Núñez-Peña M., & Colome A. (2016). Neurocognitive factors of math anxiety. *Cognitive Neuroscience*. [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК [378.016:94]:159.923.2-057.87
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-15

КУРС ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Шалашна Наталія Миколаївна,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін
Донбаський державний педагогічний університет
n.shalashna@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0674-1200

Воронова Надія Сергіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
доцент кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін
Донбаський державний педагогічний університет
voronova.ns@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7957-1655

Мета. У статті поставлено мету обґрунтувати методологічні засади викладання всесвітньої історії у вищій школі як інструменту формування історичної свідомості майбутніх учителів історії, визначити ключові компоненти цього процесу, їх взаємозв'язки та дидактичні можливості для сучасної педагогічної практики.

Методи. У дослідженні застосовано метод критичного аналізу джерел, за допомогою якого було встановлено основний зміст теоретичних концепцій науковців щодо змісту феномену історичної свідомості, метод педагогічного проєктування, який дозволив передбачити вплив обраних методологічних на формування історичної свідомості майбутніх вчителів історії, та наративний підхід, за допомогою якого було проаналізовано роль світової історії як складника професійної підготовки майбутніх педагогів.

Результати. Курс всесвітньої історії є важливим інструментом формування історичної свідомості майбутніх учителів історії. Кожний з компонентів історичної свідомості (когнітивний, ціннісний та емоційно-оцінний) можуть бути успішно сформовані в процесі вивчення всесвітньої історії. Передумовою цього є використання належних методологічних підходів до викладання всесвітньої історії у вищій школі, таких як мультиперспективність, компаративістика, інтердисциплінарність, проєктно-дослідницький, метаісторичний та аксіологічний принципи. За умови застосування цих підходів в може бути успішно сформована наративна компетентність та критичне мислення. В цілому успішна переорієнтація викладання курсу всесвітньої історії на формування історичної свідомості забезпечує успішне формування гуманістичних орієнтирів та академічної рефлексії майбутнього вчителя історії.

Висновки. Окреслено роль курсу всесвітньої історії у формуванні історичної свідомості майбутніх учителів історії. Розкрито її вплив на основні компоненти історичної свідомості: когнітивний, ціннісний та емоційно-оцінний. Наголошено на важливості критичного мислення, наративної компетентності та здатності до морального оцінювання. Окреслено методологічні підходи до викладання – мультиперспективність, компаративістика, інтердисциплінарність, проєктне навчання та аксіологічний підхід. Успішне формування історичної свідомості визначається ключовим чинником професійної підготовки вчителя.

Ключові слова: *всесвітня історія, вища школа, історична свідомість, методологія, вчитель історії.*

WORLD HISTORY COURSE AS A TOOL FOR FORMING HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN FUTURE HISTORY TEACHERS: METHODOLOGICAL ASPECT

Shalashna Nataliia Mykolaivna,
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of philosophy, history and social and humanities disciplines
Donbas State Pedagogical University
n.shalashna@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0674-1200

Voronova Nadiia Serhiivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of philosophy, history and social and humanities disciplines
Donbas State Pedagogical University
voronova.ns@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7957-1655

Purpose. The article aims to substantiate the methodological foundations of teaching world history in higher education as a tool for developing historical consciousness in future history teachers. It also seeks to identify the key components of this process, their interrelations, and their didactic potential for contemporary pedagogical practice.

Methods. The study employs the method of critical analysis of sources to define the main theoretical concepts related to historical consciousness; the method of pedagogical design to predict the influence of selected methodological approaches on the development of historical consciousness in future teachers; and the narrative approach to analyze the role of world history as a component of professional teacher training.

Results. The course in world history is an essential tool for shaping historical consciousness in future history teachers. Each of the components of historical consciousness (cognitive, value-based, and emotional-evaluative) can be effectively developed through the study of world history. This is made possible by applying appropriate methodological approaches to instruction in higher education, such as multiperspectivity, comparativism, interdisciplinarity, project-based learning, meta-historical and axiological principles. These approaches foster narrative competence and critical thinking. Overall, the successful reorientation of the world history course toward the development of historical consciousness ensures the formation of humanistic values and academic reflection in future history teachers.

Conclusions. The article outlines the role of world history in developing historical consciousness among future teachers. It highlights its influence on the cognitive, value-oriented, and emotional-evaluative components of historical consciousness. The importance of critical thinking, narrative competence, and moral evaluation is emphasized. Methodological approaches such as multiperspectivity, comparativism, interdisciplinarity, project-based learning, and axiological strategies are analyzed. The formation of historical consciousness is identified as a key factor in the professional training of history teachers.

Keywords: *world history, higher education, historical consciousness, methodology, history teacher.*

Вступ. У сучасних умовах трансформації історичної освіти в Україні особливої ваги набуває формування історичної свідомості майбутніх учителів історії як важливої професійної компетентності. Одним з ефективних інструментів цього процесу виступає вивчення всесвітньої історії, що дозволяє студентам осмислити історичні події в глобальному контексті, подолати обмеження локального бачення минулого та набути здатності до інтерпретації складних цивілізаційних зрушень. Новизна теми зумовлена необхідністю оновлення методологічного підходу до викладання історії у вищій школі відповідно до запитів суспільства, вимог реформування освіти та викликів постінформаційної епохи.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблематика історичної свідомості як складного феномену активно досліджується сучасними науковцями, зокрема Й. Рюзеном (Рюзен, 2010), М. Яйсманном (Яйсманн, 2006), Г. Ґадамером (Ґадамер, 2000), Л. Нагорною (Нагорна, 2011), В. Пержуном (Пержун, 2012) та ін. У працях цих авторів історична свідомість розглядається як інтерпретаційна здатність людини співвідносити минуле, теперішнє і майбутнє, осмислюючи свій досвід у часовому континуумі. Процеси формування історичної свідомості в процесі навчання, особливості функціонування історичної свідомості в сучасному суспільстві також неодноразово розглядались науковцями. Зокрема, В.М. Вашкевич (Вашкевич, 2010) розглядає взаємозв'язок між формуванням історичної свідомості та становленням особистості студентів. О. Парадюк (Парадюк, 2021) досліджувала місце історичної свідо-

мості в структурі свідомості сучасної молоді, особливості світосприйняття сучасної молодої людини в контексті сприйняття історичних подій. Ю. Малієнко (Малієнко, 2020) досліджувала місце історичної свідомості в процесі вивчення історичних дисциплін, зокрема в процесі компетентнісно орієнтованого навчання. Специфіку історичної свідомості в умовах сучасного інформаційного суспільства розглядали Р. Хардель та В. Виздрик (Хардель & Виздрик, 2019). Водночас проблема можливостей курсу всесвітньої історії для формування історичної свідомості у вищій педагогічній освіті потребує подальшого теоретичного осмислення та практичної розробки.

Методологія та методи. У дослідженні застосовано методологічні підходи, що поєднують принципи історичної науки, філософії історії та дидактики. Зокрема, використано метод критичного аналізу джерел, за допомогою якого було встановлено основний зміст теоретичних концепцій науковців щодо змісту феномену історичної свідомості, метод педагогічного проєктування, який дозволив передбачити вплив обраних методологічних на формування історичної свідомості майбутніх вчителів історії, та наративний підхід, за допомогою якого було проаналізовано роль світової історії як складника професійної підготовки майбутніх педагогів.

Метою статті є обґрунтування методологічних засад викладання всесвітньої історії у вищій школі як інструменту формування історичної свідомості майбутніх учителів історії, визначення ключових компонентів цього процесу, їх взаємозв'язків та дидактичних можливостей для сучасної педагогічної практики.

Результати та дискусії. Перш за все слід розглянути зміст поняття історичної свідомості в контексті професійної підготовки вчителя у філософському та педагогічному вимірах. Найчастіше в сучасній історичній науці використовується визначення М. Яйсманна, який розглядає історичну свідомість як «внутрішній зв'язок інтерпретування минулого, розуміння сучасного й окреслення перспективи на майбутнє» (Яйсманн, 2006). Натомість Й. Рюзен (Рюзен, 2010) визначає історичну свідомість як здатність людини усвідомлено співвідносити минуле, сучасне й майбутнє, надаючи їй зміст і орієнтири для дії. Історична свідомість розглядається ним як динамічна і наративна структура мислення, за допомогою якої індивід осмислює час, розвиває моральне самосприйняття, орієнтується в культурному й соціальному просторі. Історична свідомість, як стверджує більшість авторів, в процесі формування поступово ускладнюється, переходячи на все більш складні рівні. Першим рівнем є традиційна історична свідомість, заснована на передачі спадщини та цінностей, коли людина сприймає минуле як даність. Далі формуються прикладна історична свідомість, для якої властиве використання історичних прикладів як моральних уроків для сьогодення, критична, заснована на аналізі і деконструкції усталених наративів і традицій, усвідомленні їх обумовленості. І найвищим рівнем є генетична історична свідомість, що передбачає розуміння змінності історії, її горизонтального та вертикального розвитку, покликана працювати з історією як динамічною системою (Рюзен, 2010). Отже, найвищим досягненням історичної свідомості є усвідомлення історії як динамічної системи взаємовпливу подій, культури та цінностей у часі та просторі.

Інше визначення дає Г. Ґадамер: "Історична свідомість знає про іншість іншого, про те, що відбулося в його іншості, так само добре, як і розуміння "Ти" знає це "Ти" у ролі особи. В минулому як у власному іншому, воно шукає не окремих випадків певної загальної закономірності, а історично неповторного" (Гадамер, 2000: 34–335). Л. Нагорна окреслює історичну свідомість як специфічну форму духовного освоєння минулого, яка надає суб'єкту можливість самостійно аналізувати плин історії і на цій основі самовизначатися у часі і в просторі (Нагорна, 2011). Основним змістом історичної свідомості, на її думку, є об'єктивні відносини суспільної спадкоємності, які зазнають суттєвого впливу політичних та ідеологічних інтерпретацій.

У межах історичної свідомості формуються та розвиваються як елементарне, побутове осмислення минулого, так і професійне історичне знання, включно з його пізнавальними цілями, дослідницькими методами й логікою аналізу. Серед усіх форм суспільного мислення саме історична свідомість забезпечує здатність охопити всі способи осмислення минулого – як ті, що виникли природно в культурі, так і ті, що були сформульовані наукою. Тому формування історичної свідомості є одним із ключових завдань розвитку професійних навичок майбутнього вчителя історії. Безумовно, саме здатність не лише усвідомлювати, інтерпретувати, критично аналізувати історичні процеси, але й формувати суспільні історичні наративи є ключовою професійною якістю для цієї професії.

Визначаючи методологічні принципи вивчення всесвітньої історії як одного з ключових інструментів формування історичної свідомості у майбутніх вчителів історії, необхідно виходити із специфіки структури історичної свідомості. Різні фахівці дещо відмінно визначають компоненти історичної свідомості, проте більшість погоджуються із наявністю трьох її основних компонентів: когнітивного, ціннісного та емоційно-оцінного. Кожен із них відіграє важливу роль у становленні зрілої про-

фесійної історичної свідомості майбутнього педагога.

Відмінною рисою історичної свідомості майбутнього вчителя історії є вміння працювати з різними історичними наративами, порівнювати та критично аналізувати конкуруючі версії минулого. Професійний педагог має усвідомлювати, що шкільна історія насамперед є інструментом формування ідентичності, тому він зобов'язаний уникати ідеологічної заангажованості. У цьому полягає відмінність від історичної свідомості неспеціаліста, яка часто має фрагментарний, емоційно насичений характер, залежний від масової культури, політичних настроїв або особистих упереджень. Історична свідомість учителя виступає як глибока здатність до інтерпретації, переосмислення, морального оцінювання та трансляції історичного досвіду у формі, що сприяє розвитку критичного мислення, громадянської відповідальності, особистісному розвитку.

Викладання всесвітньої історії майбутнім учителям має особливе значення для формування історичної свідомості. Безумовно, історія України та всесвітня історія є взаємопов'язаними і рівноцінними компонентами освітнього процесу, проте всесвітня історія має особливий потенціал з огляду на свою специфіку. Вона зумовлена як змістовими, так і методологічними чинниками. Основною метою викладання всесвітньої історії є формування у студентів цілісного уявлення про розвиток людської цивілізації, розуміння взаємозв'язків між глобальними історичними процесами, порівняльний аналіз цивілізаційних моделей і культурних систем у різні історичні епохи. Це безумовно сприяє розвитку саме вищого, генетичного рівня історичної свідомості.

На відміну від національної історії, всесвітня історія має за мету вивчення наднаціональних тенденцій, загальнолюдських викликів і досягнень, зіставлення локальних подій у ширшому глобальному контексті. Це викликає відповідні вимоги до структури курсу, добору джерел і методики викладання. Одна з принципових відмінностей – масштаби і хронологія викладання. У всесвітній історії йдеться про великі просторово-часові рамки: від найдавніших цивілізацій до глобалізованого світу XXI століття. Тому курс має структуруватися не тільки хронологічно, а й тематично: через поняття епох, цивілізацій, трансформацій світових систем. Це дає змогу уникнути надмірної фрагментарності та подолати формальний виклад фактологічного матеріалу. В змісті викладання всесвітньої історії головним завданням є показати, як формувалися й функціонували різні типи державності, політичні та соціальні інститути, релігійні системи, культури, економічні уклади та глобальні ідеології. Звертається також особлива увага на міжкультурні контакти, конфлікти та взаємодії, бо саме вони формують історичне уявлення про єдність людства попри його етнічну, релігійну чи політичну різноманітність.

Завдяки цьому виникають численні можливості для формування критичного мислення щодо усталених наративів. Всесвітня історія часто є полем ідеологічних проєкцій – від євроцентризму до постколоніальних дискурсів. Опрацьовуючи ці різноманітні концепції, студент має можливість навчитися бачити історію не як однолінійну прогресію, а як складний, багатоплановий процес, в якому одночасно співіснують різні ритми і цивілізаційні вектори.

Виконання завдань формування історичної свідомості в контексті викладання всесвітньої насамперед потребує методологічного визначення, оскільки саме завдяки вірно визначеним методологічним підходам можливо успішно здійснити планування курсу, відбір матеріалу та методичних інструментів.

Методологічні підходи до викладання всесвітньої історії в сучасній українській освіті на сьогодні докладно розроблені і в цілому ґрунтуються на методологічних підходах до вивчення історичного процесу, з одного боку, та методологічних принципах педагогічного процесу, з іншого. Проте в контексті формування історичної свідомості набувають актуальності такі методологічні принципи, які сприяють інтеграції міждисциплінарних підходів та розвитку аналітичного мислення, формуванню навичок академічного дослідження.

Одним із найважливіших слід визнати принцип плюралізму історичного пізнання, що вимагає сформувати у студентів розуміння багатоманітності історичних наративів, поглядів і шкіл та їх рівнозначність. При цьому викладачу недостатньо лише вийти за межі європоцентристської перспективи чи схеми "західної цивілізації". В сьогоднішніх умовах необхідно готувати студентів до роботи в умовах європейської інтеграції України, отже, одним із основних методологічних принципів має стати мультиперспективність висвітлення історичного процесу (Рекомендація, 2001). Крім того, це дозволить студентам глибше усвідомити глобальну динаміку цивілізаційного розвитку, порівняти історичні моделі, форми державності, взаємозв'язки культур. Ще одним з актуальних методологічних принципів є компаративний підхід, що дозволяє порівнювати одномірні історичні явища, процеси та структури в географічному та часовому вимірах. Компаративістика дозволяє студентам уникати спрощених уявлень і розвиває навички критичного аналізу, що сприятиме формуванню історичної свідомості на її найвищому, науковому рівні.

Ключовим методологічним підходом є інтердисциплінарний принцип висвітлення

історичного процесу. Історична свідомість є органічною частиною суспільної свідомості в її широкому розумінні, тому в процесі її формування важливими є взаємозв'язки з соціологією, культурологією, філософією, правознавством, антропологією, релігієзнавством тощо. Така взаємодія дозволяє глибше інтерпретувати історичні процеси, зокрема в аспектах ментальностей, ідеологій, ціннісних моделей. В контексті викладання всесвітньої історії цей методологічний принцип передбачає насамперед відбір змісту викладання з максимально широким залученням міждисциплінарних зв'язків.

Із методологічних принципів педагогічної науки в контексті завдання формування історичної свідомості найбільш перспективним є принцип проєктного дослідницького навчання, в основі якого – активна діяльність здобувача освіти як дослідника. У рамках викладання всесвітньої історії є можливість залучати студентів до роботи з найрізноманітнішими джерелами історичної інформації, що дозволяє поглибити розуміння історичних контекстів, підвищує рівень усвідомлення себе як суб'єкта історичної свідомості.

Особливе значення має метаісторичний підхід, що дозволяє студентам осмислювати саму природу історичного знання, різницю між історією як наукою та історією як ідеологічною конструкцією. Це важливо в умовах інформаційної війни, зростання ролі історичної пам'яті у політичному дискурсі (Хардель & Виздрик, 2019). Розуміння принципів формування наративів, функцій історичної міфології, прийомів маніпуляції минулим – усе це має бути частиною професійної підготовки сучасного вчителя історії. Всесвітня історія як навчальна дисципліна тут також має вагомий потенціал порівняно із національною історією просто з огляду на значно більшу кількість фактографічного матеріалу та більший об'єм накопиченого історичного знання.

Нарешті, викладання всесвітньої історії у вищій школі має спиратися на аксіологічний підхід, що передбачає розгляд світової історії як історії формування гуманістичних цінностей. Історична свідомість формується і розвивається в ширшому контексті процесів самоідентифікації, формування світогляду, індивідуального особистісного ставлення до минулого тощо. Відповідно наративи викладання і система відбору змісту навчання мають бути пов'язані з реалізацією студентами їхньої історичної свідомості в активній участі у суспільній діяльності (Малієнко, 2020).

Значний вплив на вибір методологічних підходів до викладання всесвітньої історії в контексті завдань формування історичної свідомості мають сучасні умови здійснення педагогічного процесу, насамперед цифровізація освіти та зростання ролі соціальних мереж. Уряди країн, політичні партії, суспільні рухи, намагаючись поширити свій суспільний вплив, здійснюють підбір, дозування інформації, формування стереотипів та навіть міфів суспільної свідомості, доводячи її до певних цільових груп (Хардель & Виздрик, 2019). Крім того, сучасна учнівська молодь має специфічні риси сприйняття минулого, зокрема поверховий та ситуативний інтерес до минулого, недостатньо глибоку рефлексію щодо історичної інформації (Парадюк, 2021). Відповіддю на цей виклик має стати ширше використання методологічного принципу антропологізації історичного знання, тобто наближення історичного змісту до повсякденного життя індивідуума. І в цьому контексті так само курс всесвітньої історії відкриває значні перспективи, оскільки в різноманітті історичних епох та цивілізацій завжди є можливість знайти зміст, що зацікавить студентів та активізує їхню пізнавальну активність. Щодо формування історичної свідомості, то такий підхід дозволяє інтегрувати всі її рівні, поєднуючи індивідуально-особистісне сприйняття із критично-науковим.

Висновки. Історична свідомість у контексті професійної підготовки вчителя історії є однією із необхідних умов успішної професійної самореалізації. Зміст цього багатоаспектного поняття не зводиться лише до сукупності історичних знань та практичних навичок, а функціонує як складна когнітивна та ціннісно-поведінкова структура, що поєднує інтерпретацію минулого, орієнтацію в сучасності та бачення майбутнього. Одним із впливових засобів формування історичної свідомості майбутнього вчителя історії є курс всесвітньої історії. Поруч із вивченням національної історії і в тісній інтеграції з нею зміст та внутрішня структурна ієрархія курсу всесвітньої історії дозволяє якісно здійснити інтеграцію всіх структурних компонентів історичної свідомості на когнітивному, ціннісному та емоційно-оцінному рівнях та забезпечити повноцінне формування світоглядної позиції майбутнього педагога. Такі можливості з'являються в курсі всесвітньої історії насамперед завдяки виявленню глобального контексту історичних подій, дослідженню універсальних закономірностей історичного процесу, аналізу міжцивілізаційних взаємодій, формування мультиперспективного погляду на минуле. Саме такий підхід сприяє досягненню високих рівнів історичної свідомості – критичного й генетичного. Однак ці завдання можливо вирішити лише завдяки застосуванню правильно обраних методологічних підходів до викладання, насамперед принципів компаративізму, інтердисциплінарності, проєктно-дослідницького навчання, метаісторичного викладу та принципу антропологізації. Особливо актуальним стає засто-

сування антропологічного та аксіологічного підходів у відповідь на виклики сучасного інформаційного простору, зокрема маніпуляцій історичними наративами. Перспективи подальших досліджень в окресленому напрямі полягають у глибшому аналізі впливу конкретних методологічних моделей викладання всесвітньої історії на рівень сформованості історичної свідомості майбутніх вчителів історії, а також розроблення конкретних методичних інструментів щодо застосування цих методологічних підходів у викладацькій практиці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рюзен Й. Нові шляхи історичного мислення. Львів: Літопис, 2010. 358 с.
2. Яйсманн М. Міжнаціональна ворожнеча. До теорії політичної ідентифікації. *Історія та історіографія в Європі*. 2006. Вип. 4. С.14–21.
3. Ґадамер Г.–Ґ. Істина і метод / пер. О. Мокровольський. К.: Юніверс, 2000. 464 с.
4. Нагорна Л. Історична свідомість у регіональному вимірі: українські реалії. *Регіональна історія України. Збірник наукових статей*. 2011. Вип. 5. С. 61–74.
5. Пержун В. Історична свідомість як форма суспільної свідомості: соціологічний аспект. *Релігія та соціум.* 2012. № 2. С. 104-109.
6. Вашкевич В.М. Роль історичної свідомості сучасної студентської молоді в процесі соціалізації особистості. *Гілея*. 2010. Вип. 39. С. 240–248.
7. Парадюк О. Формування історичної свідомості та постматеріальні цінності молоді. *Матеріали VI науково-методичного міжнародного Круглого столу «Світова самоізоляція, як можливість переосмислення»*, (м. Одеса (Україна) – м. Бенгбу (Китай), 8 червня 2021 р.). Одеса, 2021. С. 115–120.
8. Малієнко Ю. Історична свідомість як категорія компетентнісно орієнтованого навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: Матеріали Шостої Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Умань, 08-09 жовтня 2020 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. С. 91–93.
9. Хардель Р., Виздрик В. Історична свідомість як об'єкт інформаційного впливу в нових медіа під час протистояння російської федерації з Україною. Вісник Львівського університету. Серія Журналістика. 2019. Вип. 45. С. 100–107. DOI: http://doi.org/10.30970/vjo.2019.45.9990.
10. Рекомендація Rec(2001) 15 Комітету міністрів Ради Європи "Про викладання історії у XXI столітті в Європі". URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text (дата звернення: 10.07.2025).

REFERENCES:

1. Rüzen, Y. (2010). Novi shliakhy istorychnoho myslennia [New ways of historical thinking]. Lviv: Litopys [in Ukrainian].
2. Yaismann, M. (2006). Mizhnatsionalna vorozhnecha. Do teorii politychnoi identyfikatsii. Istoriia ta istoriohrafiia v Yevropi [Interethnic hostility. Towards a theory of political identification]. *History and historiography in Europe,* 4, 14–21. [in Ukrainian].
3. Gadamer, G. (2000). Istyna i metod [Truth and method]. Kyiv: Yunivers [in Ukrainian].
4. Nahorna, L. (2011). Istorychna svidomist u rehionalnomu vymiri: ukrainski realii [Historical consciousness in the regional dimension: Ukrainian realities]. *Regional History of Ukraine. Collection of Scientific Articles,* 5, 61–74. [in Ukrainian].
5. Perzhun, V. (2012). Istorychna svidomist yak forma suspilnoi svidomosti: sotsiolohichnyi aspekt [Historical consciousness as a form of social consciousness: a sociological aspect]. *Religion and society,* 2, 104-109. [in Ukrainian].
6. Vashkevych, V. (2010). Rol istorychnoi svidomosti suchasnoi studentskoi molodi v protsesi sotsializatsii osobystosti [The role of historical consciousness of modern student youth in the process of personal socialization]. *Hileia,* 39, 240-248. [in Ukrainian].
7. Paradiuk, O. (2021). Formuvannia istorychnoi svidomosti ta postmaterialni tsinnosti molodi [Formation of historical consciousness and post-material values of youth]. *Materials of the VI Scientific and Methodological International Round Table "Global Self-Isolation as an Opportunity for Rethinking", (Odessa (Ukraine) – Bengbu (China), June 8, 2021).* Odessa. P. 115-120. [in Ukrainian]
8. Maliienko, Yu. (2020). Istorychna svidomist yak katehoriia kompetentnisno oriientovanoho navchannia [Historical consciousness as a category of competency-based learning.]. Modernization of the educational environment: problems and prospects: Materials of the Sixth International Scientific and Practical Conference (Uman, October 8-9, 2020). Uman: VPTs «Vizavi». P. 91–93. [in Ukrainian]
9. Khardel, R. & Vyzdryk, V. (2019). Istorychna svidomist yak obiekt informatsiinoho vplyvu v novykh media pid chas protystoiannia rosiiskoi federatsii z Ukrainoiu [Historical consciousness as an object of informational influence in new media during the confrontation between the Russian Federation and Ukraine]. *Lviv University Bulletin. Journalism Series,* 45, 100–107. [in Ukrainian] DOI: http://doi.org/10.30970/vjo.2019.45.9990.
10. Recommendation Rec(2001) 15 of the Committee of Ministers of the Council of Europe "On History Teaching in the 21st Century in Europe". http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 29.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК [37.016:82-027.63]:37.091.64:794
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-16

НАСТІЛЬНІ ІГРИ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Мартинець Алла Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
alla.martynec@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3734-2915

Девдюк Іванна Василівна,
доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
ivanna.devdiuk@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3435-4694

Спатар Ірина Миколаївна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
iryna.spatar@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7115-2739

У поданому матеріалі розглянуто настільні ігри як один із компонентів гейміфікації. Зосереджено увагу на перевагах настільних ігор, функціях, які вони виконують, основних принципах роботи з ними та методичних рекомендаціях щодо їхнього створення.

Метою дослідження став аналіз існуючих досліджень з окресленої проблеми, їх систематизація й напрацювання матеріалів до методичного кейсу «Настільні ігри із зарубіжної літератури» з пошуком шляхів впровадження їх в освітній процес.

Комплексний підхід у **виборі методів** дозволив проаналізувати й виокремити найефективніші з них щодо створення настільних ігор та шляхів їхнього введення в освітній процес.

У результаті дослідження було визначено переваги та слабкі сторони використання настільних ігор, які можуть стати важливими під час впровадження вчителями-словесниками цього інструменту в структуру уроку із зарубіжної літератури.

На основі здійснено дослідження зроблено **висновок** про доцільність упровадження в освітній процес настільних ігор на уроках зарубіжної літератури у закладах середньої освіти. Визначено, що важливим складником ефективності використання настільних ігор в освітньому процесі є обізнаність вчителів зарубіжної літератури з основними принципами підготовки та застосовування цього інструмента у структурі уроку.

Перспективи подальших досліджень цієї проблеми зумовлюють потребу формування повного портфоліо настільних ігор відповідно до чинної програми, їхньої апробації та створення методичних рекомендацій щодо впровадження в освітній процес.

Ключові слова: *гейміфікація, настільна гра, урок зарубіжної літератури, освітній процес, функції, принципи.*

BOARD GAMES IN WORLD LITERATURE AND THEIR USE IN LESSONS IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS

Martynec Alla Mihaylivna,
PhD in Pedagogics), Assistant Professor,
Associate Professor at the Department of World Literature
and Comparative Literary Criticism,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
alla.martynec@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3734-2915

Devdiuk Ivanna Vasylivna,
Doctor of Philology, Professor,
Professor at the Department of World Literature and Comparative Literary Studies
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
ivanna.devdiuk@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3435-4694

Spatar Iryna Mykolayivna,
PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of World Literature
and Comparative Literary Criticism
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
iryna.spatar@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7115-2739

The presented material examines board games as one of the components of gamification. The focus is placed on the advantages of board games, the functions they perform, the fundamental principles of working with them, and methodological recommendations for their development.

The aim of the study is to analyse existing materials on the outlined issue, to systematise them, and to develop content for the methodological casebook ***"Board Games for World Literature Lessons"***, including a search for effective ways to integrate such games into the educational process.

A comprehensive methodological approach enabled the analysis and identification of the most effective strategies for designing board games and incorporating them into the structure of world literature lessons.

As a result of the research, the advantages and limitations of using board games were identified; these findings may serve as reference points for literature teachers when implementing this tool in classroom practice.

Our study has led to the conclusion that the integration of board games into the educational process during world literature lessons in secondary schools is pedagogically justified. An essential factor in the effectiveness of this practice is teachers' awareness of the key principles for preparing and applying this tool within the lesson structure.

The prospects for further research on this issue necessitate the development of a comprehensive portfolio of board games in accordance with the current curriculum, their testing, and the creation of methodological recommendations for their implementation in the educational process.

Keywords: *gamification, board game, world literature lesson, educational process, functions, principles.*

Вступ. Сучасна освіта вимагає врахування цілого ряду особливих маркерів, сформованих сьогоденням. Вирішувати освітні виклики маємо у тісному зв'язку з реальністю, у якій живемо, а отже, використовувати такі сучасні технології та методичні інструменти, які є актуальними у національному освітньому просторі та забезпечують якісний рівень навчання. Важливе місце серед них відводиться гейміфікації в усіх її можливих проявах. Беручи до уваги факт, що шкільна освіта розвивається у рамках реформи шкільництва (НУШ), запровадженого МОНом, основою навчального процесу шкільної освіти є саме гейміфікація, яка сприяє застосуванню набутих знань у практичних ситуаціях й покликана приносити юним здобувачам освіти задоволення від навчання. Настільні ігри є одним із складників гейміфікаційних інструментів, що мають забезпечити сучасний освітній процес. З огляду на вище сказане, можемо стверджувати, що поняття «настільні ігри» та «гейміфікація» стрімко увійшли у професійне портфоліо освітян. Вчителі польської та зарубіжної літератури не стали винятком.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Найрізноманітніші проблеми гейміфікації стали предметом досліджень у різних сферах науки та побуту Як зазначає Ткаченко О., поняття гейміфікації ввійшло у використання бізнес проектів завдячуючи грі MUD1 (Тка-

ченко, 2015). Згодом гейміфікація гейміфікація увійшла у життя більшості споживачів продуктів та послуг через пропозиції бонусів, додаткових послуг, реєстрацій тощо. На світовому рівні її популяризацію пов'язують з додатком Dodgeball, який сприяв спілкуванню та пошукові привабливих для користувачів локацій для проведення зустрічей. Питання гейміфікації у бізнес запитах досліджували Н. Пеллін (Zichermann, Cunningham, 2011), Ж. Хамарі (Hamari, 2019), М. Ласковські (Laskowski, 2011), Л. Сергеєва (Сергеєва, 2014) та інші. Сьогодні гейміфікація застосовується у сферах управління персоналом, взаємокомунікації з клієнтами, у збройних силах, системі охорони здоров'я тощо.

Особливо затребуваною гейміфікація стала у сфері освітні послуги. Найчастіше теоретики та практики пов'язують її з пошуком можливостей засвоювати інформацію та навчатися. Проблеми гейміфікації як інструмента, що надає освітні послуги, досліджували С. Бондаренко (Бондаренко, 2022), Г. Алєксєєва, Л. Горбатюк (Мошкова, Алєксєєва, Горбатюк, Кравченко, Кортез, 2024), Мартинець А. (Мартинець, Чередник, 2022) та інші. У наукових розвідках проаналізовано різноаспектні міркування європейських, американських та українських дослідників щодо гейміфікації, а також «зроблено ряд припущень та представлено результати експериментального спостереження щодо використання елементів гейміфікації на уроках зарубіжної літератури в українській школі» (Мартинець, Чередник, 2022). У працях науковців та практиків досліджувалися такі проблеми, як: інтерес до навчання, спонукання до спільного пошуку вирішення проблем, індивідуальна та групова робота у системі гейміфікаційних запроваджень у освітній процес.

Якщо проаналізувати складники гейміфікації, що використовуються на уроках літератури, то вони будуть складати чималий список активностей. У їхньому переліку є і й настільні ігри, хоча такий вид гейміфікації на сьогодні залишається у полі зору невеликої кількості як освітян-науковців, так й вчителів-практиків. Причин для цього декілька. По-перше, інформації у педагогічних дослідженнях щодо такого виду ігрової діяльності доволі мало. По-друге, не сформовано чітких методичних рекомендацій щодо підготовки та впровадження настільних ігор в освітній процес. По-третє, жодне педагогічне портфоліо вчителів-практиків не містить повної системи настільних ігор відповідно до навчальних чинних програм літератури. І останнє, четверте, не проведено цілісних соціологічно-психологічних досліджень впливу та можливостей настільних ігор на шкільний соціум (учні, вчителі, батьки).

Водночас варто наголосити, що настільні ігри є важливим методичним інструментом як для офлайн, так і для онлайн навчання. Їхня історія доволі давня. Ретроспективний аналіз цього питання відсилає нас до далекого минулого. Вони виникли, як розрада і можливість цікавого часопроведення для представників елітних станів. І тільки з часом настільні ігри стали доступні широким масам населення (Geekach, 2019).

Сьогодні вони доступні усім охочим і забезпечують як розважальний, так і освітній сектори. Якщо аналізувати освітні завдання, то настільні ігри спроможні легко долати найскладніші завдання сучасного освітнього процесу.

Питаннями, пов'язаними з формуванням та використанням настільних ігор в освітньому процесі з акцентами як на дидактичних, так і психологічних особливостях в українському освітньому просторі займалися М. Жиленко та В. Заруцька (Заруцька, Жиленко, 2021), Н. Ляшок (Ляшок, 2018), С. Макоїд та А. Тарасенко (Тарасенко, Макоїд, 2018), А. Мартинець (Мартинець, Химин, 2021), О. Писарчук та О. Писарчук (Руденський, Писарчук, 2023), Д. Рега (Рега, 2025) та інші. Спираючись на дослідження колег з інонаціональних освітніх просторів та окремі експериментальні впровадження в українській освіті українські вчені описують історію розвитку настільних ігор, їхній рух від бізнесу до освіти, дискутують з приводу термінології «настільна гра» та «дидактична настільна друкована гра», доводять актуальність використання настільних ігор у освітній діяльності, акцентують на перевагах та ризиках під час впровадження їх у різновікових групах.

Метою дослідження став аналіз існуючих досліджень з окресленої проблеми, їх систематизація й напрацювання матеріалів до методичного кейсу «Настільні ігри із зарубіжної літератури» з пошуком шляхів впровадження їх у освітній процес.

Методологія та методи. Методологічним підґрунтям дослідження став комплексний підхід, вибудований на використанні різноманітних методичних прийомів, спрямованих на вирішення основних літературознавчих проблем: залучення до читання, розуміння та аналіз художніх текстів, розвиток критичного, логічного та творчого мислення, формування гуманістичного світогляду. Основними **методами дослідження** визначено аналіз й синтез, які забезпечили можливість оприлюднення раніше напрацьованих висновків у площині окресленої темою проблеми; експериментальне спостереження, що дозволило у співпраці з вчителями-практиками апробувати напрацьовані авторами матеріали.

У межах виробничої практики впродовж 3 років було проведено експеримент щодо використання на уроках зарубіжної літератури настільних ігор, у якому взяло участь більше 15 студентів 4 курсу. На підставі попередньо

здійсненого аналізу теоретичних розробок дослідженої проблеми та зроблених висновків здобувачі освіти підготували та успішно захищено дві бакалаврські роботи, підготували й опублікували низку статей та методичні рекомендації. Окрім цього, здобувачі освіти у співпраці з викладачами кафедри розробили блоки настільних ігор для різних національних літератур, що стало основою впровадження цих напрацювань у освітній процес підчас виробничої практики. Усе вище зазначене стало основою для написання цього матеріалу.

Виклад основного змісту. Досвід роботи з настільними іграми на рівні їхньої розробки та впровадження у навчальний процес здобувачами освіти підчас практик та після завершення навчання свідчить про якісні переваги цього методичного інструменту під час викладання літератури у порівнянні з іншими ігровими формами. Особливо ефективними кейси настільних ігор видаються у роботі з учнями основної школи. Серед переваг, які нам вдалося виокремити : *соціалізація* (настільні ігри сприяють комунікації та взаємодії), *формування лідерських якостей* (необхідність брати на себе відповідальність за здійснений вбір), *розвиток критичного та логічного мислення* (уміння оцінювати та визначати пріоритети у виборі рішень, шукати альтернативні можливості, усвідомлювати наслідки прийнятих рішень), *розвиток творчих задатків* (здатність генерувати творчі ідеї, розвивати уяву та емоційні реакції), зацікавлення навчанням (формування пізнавального інтересу, розвиток пам'яті).

На уроці зарубіжної літератури настільні ігри можуть реалізовувати низку функцій, зокрема: *виховну* (за допомогою ігор стимулюється й організовується навчальна діяльність школярів); *дидактичну* (сприяють оволодінню новими знаннями); *прогностичну* (допомагають сформувати певну поведінкову модель); *мислительну* (підсилюють розумову діяльність учасників освітнього процесу); *рефлексивну* (допомагають зняти психологічне напруження).

Вчитель-словесник може використовувати їх на різних етапах уроку з різною метою. Настільні ігри можуть мотивувати до читання, стати інструментом контролю знань, бути формою закріплення нового матеріалу та спонукати до творчості здобувачів освіти.

Особливе місце настільним іграм відводиться у системі дистанційного та змішаного навчання. Такі форми навчального процесу зменшують можливість живого спілкування учнів, що негативно впливає як на навчальний процес, так і на індивідуальні психологічні стани, зокрема на соціалізацію. Настільні ігри спонукають учнів шукати можливості у комунікуванні і здійсненні вибору через прийняття рішень навіть у таких формах навчання.

Для ефективного результату використання настільних ігор на уроках зарубіжної літератури вчителям варто знати основні принципи роботи з ними та усвідомлювати доцільність введення їх у структуру уроку. А це залежить від багатьох факторів, як наприклад: формат навчання, вік учнів, їхні індивідуальні особливості, тема уроку, твір, що читається тощо. Коротко охарактеризуємо основні з них.

По-перше, для кожного учасника настільної гри потрібно сформулювати конкретне завдання. Варто пам'ятати, що крім дидактичної функції на цьому етапі настільні ігри сприяють реалізації комунікативних, логічних, творчих функцій, що в цілому сприяє не тільки освітній меті, але забезпечує ще й соціалізацію здобувачів освіти.

По-друге, формат навчання, вибраний в силу об'єктивних обставин, у тому числі віддалене навчання чи змішана форма активізує використання усіх можливостей Інтернету, що у свою чергу активізує пізнавальні процеси, уяву, фантазію без чого неможливо сприймати художні тексти.

По-третє, настільні ігри сприяють перетворенню на уроках літератури процесу навчання у процес пригоди, що робить їх у рази цікавішими.

На нашу думку, доречними та обґрунтованими є міркування, зафіксовані у методичному посібникові «Настільні ігри на уроках літератури» : «…у час суцільної діджиталізації надважливими стають не знання, не інформація, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, утвердження іманентної індивідуальності, творча самореалізація особистості. З огляду на це змінюються основні вектори освітнього простору. Надважливими стають компетентності логічного, критичного та творчого мислення. Саме вони мають реалізовуватися Новою українською школою та Школою інтелекту…» (Мартинець, Хиимн, 2021).

Доцільність використання настільних ігор на уроках зарубіжної літератури, продемонструємо на прикладі формування методичних рекомендацій щодо їх створення. Основою для цього стануть матеріали, (які ми використовували для експериментальної роботи), розміщені на платформах «Освіторії» – неприбуткової громадської спілки, діяльність якої понад 10 років сприяє розвитку та реформуванню освіти в країні (Освіторія, 2025).

Варто пам'ятати, що настільна гра розробляється у кілька етапів. Однак зауважимо, що ці етапи роботи над настільною грою не можуть бути реалізованими тільки у пропонованій нами послідовності. Освітній процес динамічно розвивається, а отже, є релевантним щодо конкретного часу, місяця та обставин. Тому наводимо послідовність, яку апробували автори цього дослідження.

Перший етап – це вибір цільової аудиторії. Перед тим, як поміркувати над тим, якою буде гра, вчитель зосереджує увагу на вікові особливості гравців, їхніх інтересах та уподобаннях, зацікавленнях, визначає для себе тих, для кого буде цікавий такий вид роботи і хто стане найбільш активним учасником подальших вправлянь з предмета через настільні ігри. Ця інформація дозволить перейти до наступного етапу.

Другий етап спрямований на формування ідеї гри, визначення її теми, формулювання мети та завдань, вибір форми. Від цього етапу залежатиме співвіднесеність гри з навчальним матеріалом уроку.

Третій етап – це вибір виду гри (карткова, імітаційна тощо). Цей вибір напряму буде впливати на побудову сюжету, адже настільні ігри можуть розгортатися за одним чи кількома сценаріями.

Четвертий етап спрямований на формування сценарію/сценаріїв, розробки правил, визначення кількості гравців, їхньої співпраці (конфлікт, конкуренція, співробітництво), окреслення часу гри.

Останній етап – розробка прототипу гри, внесення поправок та створення остаточного фінального макету настільної гри.

У настільній грі участь може брати як по одному учаснику і тоді вона вважається одноосібною; так і по два учасника (парна); по 7-9 учасників на позиції і тоді це командна гра.

Для настільної, як і для будь-якої іншої гри, потрібен ведучий (модератор). Ним, як правило, є вчитель. Погоджуємося зі слушною думкою В. Заруцької та М. Жиленко «Його завданням є спостереження за процесом гри та його фіксація, консультування стосовно правил. слідкування за їх дотриманням та забезпеченням рівних умов участі. Модератор так само попереджує конфлікти,які можуть виникнути підчас гри. намагається вирішити їх та створити безпечну психологічну атмосферу, в які кожен може почувати себе захищено,затишно та відкрито, а по завершенню гри, допомагає обмінятися емоціями та підводить підсумки роботи у команді» (Заруцька, Жиленко, 2021: с. 48).

Настільні ігри на уроках зарубіжної літератури можуть мати найрізноманітніші форми та формати репрезентації ігрової дійсності. Як зауважує Д. Рега, розмірковуючи над творчістю Г. Х. Андерсена, настільні ігри розпочинаються зі «створення ігрового світу, який відображає атмосферу та місцевість із тієї чи іншої казки» [Рега, 2025: с 168]. Такі ж вимоги можна застосувати до будь-якого тексту, який читають учні на уроках зарубіжної літератури. Настільна гра допоможе учням зануритися у художній

світ тексту. Реалізація цього надзвичайно важливого фокусу уваги щодо тексту, залежатиме від емоційного складника гри. Розпочавши настільну гру, через квести, випробування, головоломки, занурюючись у географію, історію та культуру за посередництвом персонажів твору чи окремих символічних деталей, учні зможуть не тільки використати уже здобуті раніше знання, але ще здобути нові, раніше невідомі їм. Так, вивчаючи у 9 класі роман Віктора Гюго «Собор Паризької Богоматері», учні разом із Квазімодо можуть відвідати Собор і подивитися на нього очима героя, відвідавши усі найпотаємніші його місця, на які під час читання, як правило, увага школярів не звертають увагу.

Інший варіант настільної гри дасть змогу ближче познайомити школярів зі звичаями середньовічної Франції, або ж персонажами другого ряду, які є носіями певних звичаїв та обрядів. Варто зазначити, що ігрове полотно, яке буде декларувати сюжет гри, має його відображати. Це надзвичайно важливий аспект, адже візуальний аспект у настільній грі є обов'язковим навчальним компонентом фонового характеру, який покликаний ненав'язливо вводити здобувачів освіти у культуру певного народу конкретного історичного періоду.

У процесі підготовки гри вчителеві варто приділити особливу увагу механіці гри, тобто її організаційно-технічним аспектам, її специфіці на рівні тематично-проблемного спектра та ролей учасників. Як стверджує Д. Реги: «Це може бути рольовий геймплей, де гравці беруть на себе ролі персонажів казок із картами та/або кубиками. Можна також використовувати інтерактивні елементи, такі як головоломки або лабіринти, щоб поглибити імпресію… У грі можна використати механіки, які дозволять гравцям впливати на розвиток історії та змінювати кінцівку залежно від їхніх вчинків» [Рега, 2025 : с 166].

Прикладом цього може стати створена настільна гра за матеріалом казки-притчі «Маленький принц» Антуана де Сент-Екзюпері, яка, згідно з чинною програмою, вивчається у 8 класі. Учням не дуже легко у віці 14-15 років збагнути глибинний філософський підтекст твору. Посприяє цьому настільна гра, у якій здобувачі освіти відправляться у мандри лабіринтом різними планетами, отримають змогу впливати на розвиток історії, змінювати кінцівку залежно від зміни поведінки героїв. Робити це не просто, адже прийдеться реалізовувати логічні передбачення того, що може статися.

До прикладу, як зміниться фінал перебування на планеті, якщо поведінкова чи мисленнєва на діяльність П'яниці буде схожа на поведінку й мислення Лиса. Уява, фантазія, реальне знання тексту дозволить учням подивитися на твір зовсім з іншого боку. Твір зможе стати цікавим навіть для тих, хто не мав бажання читати текст.

Робота з художнім текстом відкриває для учнів безмежні можливості не тільки для навчання, але і для творчості та фантазії. На тлі ознайомлення з класичним текстом літератури, який учні опрацьовують у незвичний спосіб, формується його естетичне сприйняття. Новий методичний інструмент дозволяє репрезентувати класичний твір у дещо іншій формі, давши «нове життя» для рецепції та вивчення основних моральних цінностей, а також отримати життєві уроки для подальшого індивідуального досвіду. Настільна гра, вдало розроблена вчителем і доцільно використана на уроці літератури, сприятиме розвитку учнівської уяви, логічного та критичного мислення, соціальних навичок.

Результати й дискусії. У контексті існуючих напрацювань щодо досліджуваної проблеми виокремимо такі переваги настільних ігор: вони можуть захопити учнів, з огляду на геміфікаційний складник, що допоможе сформувати інтерес до літератури, не викликаючи напруження; стимулюють пізнавальну активність школярів; сприяють соціалізації учнів, налагоджуючи комунікацію навіть у доволі закритих учнівських групах.

До слабких сторін настільних ігор можемо віднести надмірну затребуваність часових, людських, технічних й фінансових ресурсів у підготовці якісного матеріалу; негнучкість процесу та результату, необхідність дотримуватися правил, які не можна змінювати під час проведення гри.

Висновок. . На основі здійснено дослідження є підстави стверджувати про важливість впровадження настільних ігор в освітній процес на уроках зарубіжної літератури у закладах середньої освіти. Важливим складником ефективності використання настільних ігор в освітньому процесі є обізнаність вчителів зарубіжної літератури з основними принципами підготовки та введення цього інструмента у структуру уроку.

Перспективи подальших досліджень цієї проблеми зумовлюють потребу формування повного портфоліо настільних ігор відповідно до чинної програми, їхньої апробації та створення методичних рекомендацій щодо впровадження в освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко С. Гейміфікація як інструмент підвищення якості процесів в бізнесі та освіті. КНТУД, 2022. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/20194/1/PIONBUG_2022_P018-019.pdf (дата звернення: 15.07.2025)
2. Заруцька В., Жиленко М. Дидактичні настільні ігри як інструмент підвищення ефективності викладання у вищій школі. *«Молодий вчений».* № 4 (92), квітень, 2021 р. С. 46-49.
3. Історія настільних ігор. Найбільш значимі ігри XX століття. GEEKACH. 12 вересня 2019. URL: https://geekach.com.ua/istoriya-nastolnykh-igr-samye-znachimye-igry-khkh-veka/?srsltid=AfmBOop76baNCjlV5d3kw80mgLQw7e513XgDcljZknsb6eBg5jUgVaq (дата звернення: 8.06.2025).
4. Ляшок Н. Гейміфікація як сучасний та ефективний метод мотивації персоналу у XXI столітті. *Причорноморські економічні студії.* 2018. Вип.28(1). С. 134-137.
5. Мартинець А. Чередник Т. Гейміфікація як аспект євроосвіти та її застосування на уроках зарубіжної літератури. *Науковий часопис Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Спецвипуск присвячений проблемам євроінтеграці. 2022. том 2. С. 31-34.
6. Мартинець А., Химин О. Настільні ігри на уроках літератури. Івано-Франківськ, 2021. 49 с. Електронне видання на CD-ROM
7. Мошкова Н., Алєксєєва Г., Горбатюк Л., Кравченко Н., Кортез Х І. Гейміфікація як один із трендів сучасної освіти. *Молодь і ринок.* № 4 (224), 2024. С. 82-87.
8. Освіторія. 2025. URL: https://osvitoria.org/ (дата звернення: 21.03.2021)
9. Рега Д. Можливості реалізації казок Ганса Христіана Андерсена у настільних іграх. Ганс Христіан Андерсен в науково-освітньому просторі України : колективна монографія / М. Барчук-Галик, Ю. Вишневецька, Г. Гич [та ін.]. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2025. 195 с. С. 165-172.
10. Руденський Р., Писарчук О. Європейський контекст еволюції структури настільних ігор для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»,* Вип. 4, 2023. С. 109-118.
11. Сергєєва Л. Гейміфікація: ігрові механіки у мотивації персоналу. Theory and methods of educational management № 2(14), 2014. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_15/14.pdf
12. Тарасенко А., Макоїд С. Методика розробки дизайну розвиваючих настільних ігор для дітей. *Молодий вчений.* № 11 (63) 2018 р. С. 266-271. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/11/64.pdf (дата звернення: 18.07.2025)
13. Ткаченко О. Гейміфікація в освіті: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка. Вип.* 11. 2015. С. 303-309.
14. Як розробити настільну гру URL: https://osvitoria.media/experience/yak-rozrobyty-nastilnu-gru (дата звернення: 21.03.2021, 10.07.2025)
15. Hamari, J. (2019). Gamification. Blackwell Pub, In The Blackwell Encyclopedia of Sociology, Malden. pp. 1-3. https://doi.org/10.1002/ 9781405165518.wbeos1321 (дата звернення 28.09.2022)
16. Huotari K., Hamari J. Defining Gamification – A Service Marketing Perspective. MindTrek '12: Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference. October 2012. Tampere, Finland, October 3-5. P. 17-22.
17. Laskowski, Maciej. Student projects as an addendum to university study path. *Актуальні проблеми економіки*. 2011. № 10. С. 447-451.
18. Zichermann G., Cunningham C. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2011, 238 p.

REFERENCES:

1. Bondarenko S. (2022). Gamification as a tool for improving the quality of processes in business and education. KNTUD [In Ukrainian].
2. Zaruzka W., Zhylenko M. (2021). Didactic board games as a tool to increase the efficiency of teaching in higher education. [«Molodyj wchenyj»]. № 4 (92), kviten [In Ukrainian].
3. History board games. The most significant games of the 20th century. [GEEKACH]. 12 veresnya 2019 [In Ukrainian].
4. Lyashok N. (2018). Haemique as a modern and efficient method of staff motivation in the XXI century. [Prychornomorski ekonomichni studiyi]. Vyp. 28(1) [In Ukrainian].
5. Martynets A. Cherednyk T. (2022). T. Gamification as an aspect of European education and its application in lessons foreign literature. [Naukovyy chasopys Natsional′nyy pedahohichnyy universytet imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy. Spetsvypusk prysvyachenyy problemam yevrointehratsii]. tom 2. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.06 [In Ukrainian].
6. Martynets A., Khymyn O. (2021). Board games in literature lesson. Ivano-Frankivsk. Elektronne vydannya na CD-ROM [in Ukrainian].
7. Moshkova N., Alieksiieva H., Horbatiuk L., Kravchenko N., Kortez Kh I. (2024). Gamification as one of the trends in morden education. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300147. [Molod i rynok]. № 4 [in Ukrainian].
8. Osvitoria. 2025. https://osvitoria.org/ in Ukrainian].
9. Reha D. (2025). Possibilities of implementing Hans Christian Andersen's fairy tales in board games. [Hans Khrystian Andersen v naukovo-osvitn′omu prostori Ukrayiny : kolektyvna monohrafiya / M. Barchuk-Halyk, Yu. Vyshnevetska, H. Hych [ta in.]]. Ivano-Frankivsk : Prykarpat. nats. un-t im. V. Stefanyka. [in Ukrainian].
10. Rudenskyy R., Pysarchuk O. (2023). Structure evolution of board games for preschool and primary school children in the European context. [Naukovyy visnyk Vinnyts′koyi akademiyi bezperervnoyi osvity. Seriya «Pedahohika. Psykholohiya»], Vyp. 4. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.17 [in Ukrainian].
11. Serhieyeva L. (2014). Gamification: game mechanics for motivating adults. [Theory and methods of educational management] № 2(14) [in Ukrainian].
12. Tarasenko A., Makoid S. (2018). Educational board games designing technique. [Molodyy vchenyj]. № 11 (63) [in Ukrainian].
13. Tkachenko O. (2015). Gamification of education: farmland informal space. [Aktual′ni pytannya humanitarnykh nauk. Pedahohika]. Vyp. 11. [in Ukrainian].
14. How develop a board game. https://osvitoria.media/experience/yak-rozrobyty-nastilnu-gru/ [in Ukrainian].
15. Hamari, J. (2019). Gamification. Blackwell Pub, In The Blackwell Encyclopedia of Sociology, Malden. pp. 1-3. DOI: https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeos1321 [in English].
16. Huotari K., Hamari J. Defining Gamification – a service marketing perspective. MindTrek '12: Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference. October 2012. Tampere, Finland, October 3-5. P. 17-22. DOI:https://doi.org/10.1145/2393132.2393137[inEnglish].
17. Laskowski, M. Student projects as an addendum to university study path. Aktual′ni problemy ekonomiky. 2011. № 10. S. 447-451 [in English].
18. Zichermann G., Cunningham C. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2011, 238 p. [in English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК [37.016:811.161.2'373]:004.77/.8
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-17

ЦИФРОВІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ: МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Самойленко Анастасія Валентинівна,
аспірантка ІІІ року навчання,
кафедри української і слов'янської філології та журналістики
Херсонський державний університет
anastasiya1999ua@gmail.com
orcid.org/0009-0000-5843-4176

У статті розглянуто процес цифровізації викладання української мови в основній школі з акцентом на формування лексичної компетентності учнів. Актуальність дослідження зумовлена впровадженням Концепції «Нова українська школа» та потребою в оновленні методів викладання мовних дисциплін відповідно до викликів цифрового суспільства. У роботі проаналізовано теоретичні засади цифрової трансформації освіти, зокрема мовної, а також окреслено можливості сучасних цифрових інструментів: інтерактивних платформ (Wordwall, LearningApps), мобільних застосунків (Quizlet, LinguaLeo), онлайн-словників та освітніх відеоресурсів. Визначено методи й прийоми, що сприяють ефективному засвоєнню лексикологічного матеріалу: гейміфікація, веб-квести, цифрове тестування, мультимедійна візуалізація. Особливу увагу приділено ролі вчителя в умовах цифровізації – його цифровій та методичній компетентності, вмінню адаптувати навчальні інструменти до освітніх цілей і потреб учнів. Зазначено ключові бар'єри на шляху цифрової інтеграції (технічні, методичні, психологічні) та запропоновано шляхи їх подолання.

Авторка доводить, що цифрові технології не є другорядним доповненням, а виступають невід'ємною частиною сучасного уроку української мови. Описано приклади успішного впровадження цифрових платформ у практику викладання лексикології. Зроблено акцент на перевагах персоналізованого навчання та розвитку ключових компетентностей учнів. Вказано на значення критичного мислення, цифрової грамотності й комунікативних умінь у процесі засвоєння лексичного матеріалу. Розглянуто інтеграцію штучного інтелекту в освітнє середовище як перспективний напрям. Окремо проаналізовано вплив цифрових технологій на мотивацію та залучення школярів до навчального процесу. Зазначено, що цифровізація сприяє гнучкості та адаптивності уроків. Наголошено на важливості підвищення кваліфікації вчителів у сфері цифрової лінгводидактики. Отримані результати можуть стати основою для подальших досліджень у галузі цифрової освіти та викладання української мови.

У статті підкреслено необхідність інституційної підтримки процесів цифровізації в освіті. Також авторка акцентує на доцільності створення єдиної освітньої платформи для лексикологічного навчання. Запропоновано орієнтовну модель цифрового уроку української мови з урахуванням вікових особливостей учнів. Аналіз підтвердив ефективність комплексного підходу до поєднання ІКТ, педагогічної майстерності й методичного проєктування. Практична цінність дослідження полягає в можливості використання описаних інструментів і прийомів у щоденній освітній діяльності вчителів.

Ключові слова: *цифровізація освіти, українська мова, основна школа, лексикологія, цифрові інструменти, лексична компетентність, інтерактивне навчання, цифрова компетентність вчителя, освітні платформи, Нова українська школа.*

DIGITALIZATION OF UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING AT SCHOOL: OPPORTUNITIES FOR MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Samoilenko Anastasiia Valentynivna,
Postgraduate student at the Department of Ukrainian and Slavic Philology and Journalism
Kherson State University
anastasiya1999ua@gmail.com
orcid.org/0009-0000-5843-4176

The article examines the process of digitalization in teaching the Ukrainian language in secondary school, with a focus on developing students' lexical competence. The relevance of the research is determined by the implementation of the New Ukrainian School concept and the need to update language teaching methods in response to the challenges of the digital society. The paper analyzes the theoretical foundations of digital transformation in education, particularly language education, and outlines the possibilities of modern digital

tools such as interactive platforms (Wordwall, LearningApps), mobile applications (Quizlet, LinguaLeo), online dictionaries, and educational video resources. The study identifies methods and techniques that promote effective learning of lexicological material, including gamification, web quests, digital testing, and multimedia visualization. Special attention is given to the teacher's role in digitalization–their digital and methodological competence, as well as their ability to adapt learning tools to educational goals and students' needs. The key barriers to digital integration (technical, methodological, and psychological) are identified, and possible solutions are proposed.

The author argues that digital technologies are not a secondary supplement but an integral part of a modern Ukrainian language lesson. Examples of successful implementation of digital platforms in lexicology teaching practice are presented. Emphasis is placed on the benefits of personalized learning and the development of students' key competencies. The article highlights the importance of critical thinking, digital literacy, and communication skills in the process of mastering lexical material. The integration of artificial intelligence into the educational environment is considered as a promising direction. The influence of digital technologies on students' motivation and engagement in the learning process is analyzed separately. It is noted that digitalization promotes flexibility and adaptability in lessons. The importance of improving teachers' qualifications in the field of digital linguodidactics is emphasized.

The obtained results can serve as a foundation for further research in digital education and Ukrainian language teaching.

The article underscores the need for institutional support for digitalization processes in education. The author also highlights the expediency of creating a unified educational platform for lexicological learning. A sample model of a digital Ukrainian language lesson is proposed, taking into account students' age characteristics. The analysis confirms the effectiveness of an integrated approach combining ICT, pedagogical mastery, and methodological design. The practical value of the study lies in the possibility of applying the described tools and techniques in teachers' daily educational practice.

Keywords: *digitalization of education, Ukrainian language, secondary school, lexicology, digital tools, lexical competence, interactive learning, teacher's digital competence, educational platforms, New Ukrainian School.*

Вступ. Цифровізація освіти стала визначальною тенденцією XXI століття, яка впливає не лише на організаційні аспекти освітнього процесу, а й на його змістове та методичне наповнення. В умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» (НУШ) цифрові технології розглядаються не як додатковий інструмент, а як повноцінна складова сучасного освітнього середовища. Актуальним є питання впровадження цифрових рішень у викладання мовних дисциплін, зокрема української мови в основній школі. Цей період навчання є ключовим для формування лексичної компетентності, розвитку навичок оперування лексичними одиницями та усвідомлення багатства й системності української мови.

Новизна теми полягає в комплексному аналізі цифрових інструментів та методик, які застосовуються у вивченні лексикології саме в середній ланці школи. Попри значну кількість досліджень з питань цифрової освіти, проблема дидактичного забезпечення лексикологічного компоненту залишається малодослідженою, що й обумовлює наукову актуальність обраного напряму.

Метою дослідження є визначення сучасного стану цифровізації навчання української мови в основній школі, виявлення ефективних практик, а також аналіз програмно-методичного забезпечення, яке підтримує лексичну освіту в цифровому середовищі.

Завдання дослідження:

– проаналізувати теоретичні підходи до цифровізації мовної освіти;

– систематизувати цифрові інструменти, що застосовуються у викладанні української мови;

– виявити бар'єри цифрової інтеграції та визначити напрями їх подолання.

Методологічну основу дослідження становить комплексний підхід, що поєднує теоретичний аналіз (педагогічна, методична, психологічна література), емпіричні методи (контент-аналіз освітніх платформ, спостереження за навчальним процесом). Логіка побудови дослідження передбачає поступовий перехід від аналізу загального стану цифровізації мовної освіти до конкретних практик і ресурсів, які ефективно реалізуються в навчанні української мови в основній школі. Стаття завершується узагальнюючими висновками та окресленням перспектив подальших досліджень у цьому напрямку.

Теоретичні основи цифровізації. У процесі цифрової трансформації освіти значним є розуміння теоретичних засад інтеграції цифрових технологій у мовну освіту. У своєму дослідженні Омельчук С. А. зазначає: «Технологічні зміни, загальний доступ до диджитального світу, активне використання застосунків, соціальних мереж і віртуальних платформ, стрімкий розвиток віртуальної реальності та інформаційно-комунікаційних технологій, використання генеративного штучного інтелекту в освіті – усе це істотно впливає на диджиталізацію сучасної освіти. (Омельчук С. А., 2024). Слід усвідомити, що популярність онлайн-навчання зумовлена не лише пандемією COVID-19 та війною, а й його можливістю

усувати географічні й фінансові обмеження. Також Омельчук С. А. Стверджує: «Набуває актуальності розуміння таких базових понять цифрової лінгводидактики, як цифровий учитель, цифрове освітнє середовище, цифрові інструменти, дистанційне навчання, змішане навчання, цифрове обладнання, електронні освітні ресурси, цифрова безпека, цифрова компетентність» (Омельчук С. А., 2024).

Сучасна освіта в Україні активно трансформується під впливом цифрових технологій, що є частиною глобальних тенденцій цифровізації суспільства. Згідно з Концепцією Нової української школи, навчання має бути орієнтованим на формування компетентностей, зокрема мовної, що передбачає використання інноваційних інструментів (Концепція Нової української школи). У контексті вивчення української мови в основній школі цифрові технології дозволяють урізноманітнити методи викладання, зробити уроки більш інтерактивними та наближеними до потреб сучасних учнів, які зростають у цифровому середовищі.

Сучасні підходи до навчання української мови в основній школі базуються на засадах конструктивізму, діяльнісного підходу та концепції розвитку ключових компетентностей. Конструктивізм акцентує увагу на активній ролі учня у процесі пізнання, коли нові знання формуються на основі вже набутих. Цей підхід ефективно реалізується через цифрові освітні платформи, які дають змогу учням самостійно досліджувати мовний матеріал, здійснювати інтерпретацію значень слів, будувати лексичні поля та використовувати слова у нових контекстах. Діяльнісний підхід орієнтує навчання на розв'язання конкретних пізнавальних завдань, формування практичних навичок і вміння застосовувати знання в реальних комунікативних ситуаціях. Цифрові інструменти – інтерактивні тести, онлайн-квести, мовні ігри – активно підтримують цю методологію, забезпечуючи високий рівень залучення учнів до навчального процесу. Цифрова компетентність, інформаційна грамотність, уміння критично мислити та працювати в команді – усі ці навички формуються в процесі організації навчання із використанням цифрових технологій, які сприяють активному залученню здобувачів освіти, розвитку їхньої самостійності, творчості та відповідальності за власне навчання.

Корицька Г. Р. висловлює таку думку: «Не залишається осторонь й учитель, до професійної компетентності якого висуваються й нові вимоги: володіння методикою навчання предмета на основі широкого спектру ІК-технологій; створення предметного курсу, розробка дидактичного контенту з урахуванням електронних засобів навчання нового покоління, електронних дисциплін (електронна педагогіка, електронна лінгводидактика, електронна лексикографія тощо). Відповідно, зазнає інноваційного втручання й сучасний урок мови, на якому вчитель уміло використовує творчий потенціал учня з метою життєдіяльного його розвитку, ґрунтовного засвоєння мовознавчих понять, формування комунікативної компетентності, загальнолюдських цінностей тощо» (Корицька Г. Р., 2017).

Цифрова трансформація освіти суттєво впливає на зміст і методику викладання української мови, сприяючи розвитку ключових компетентностей учнів. Інтеграція цифрових технологій дозволяє реалізовувати сучасні підходи до навчання, зокрема конструктивістський і діяльнісний, забезпечуючи гнучкість, інтерактивність та індивідуалізацію освітнього процесу. У цих умовах зростають вимоги і до професійної підготовки вчителя, який має володіти ІКТ та новітніми дидактичними підходами.

Цифрові інструменти у практиці. У контексті навчання української мови цифрові ресурси стають не лише допоміжними засобами, а й повноцінними компонентами освітнього процесу. Вони значно підвищують мотивацію учнів, активізують їх пізнавальну діяльність та сприяють кращому засвоєнню лексичного матеріалу.

У матеріалі «Інформаційні ресурси навчання лексикології української мови в умовах цифрового освітнього середовища» (Самойленко А. В., 2023) виокремлено основні ефективні інструменти для навчання української мови в основній школі:

– Інтерактивні платформи – *LearningApps*, *Wordwall*, *ClassTime* дозволяють створювати динамічні вправи на визначення значення слів, добір синонімів, антонімів, редагування речень тощо. Учні працюють у формі гри, що особливо актуально для молодшого підліткового віку.

– Мобільні додатки – *LinguaLeo*, *Quizlet* дають змогу самостійно повторювати та тренувати лексичний матеріал. Флеш-картки, вбудовані тести й індивідуальний темп вивчення роблять процес навчання зручним та адаптивним.

– Онлайн-словники – *Словопедія*, *Мислово* та інші ресурси допомагають учням розширювати словниковий запас, перевіряти правильність уживання слів, ознайомлюватися з новими лексемами та сленговими виразами. Вони також формують навички самостійного мовного аналізу.

– Освітні відео – канали *«На Урок»*, *«Всеосвіта»* та інші платформи пропонують короткі, доступні пояснення складних понять з лексикології, часто з візуалізацією, що відповідає віковим особливостям учнів. Це сприяє глибшому розумінню матеріалу та забезпечує повторення у зручний час.

– Застосування таких цифрових засобів навчання забезпечує:

– Зворотний зв'язок – учень одразу отримує результат виконаного завдання, що підвищує ефективність навчання;

– Диференціацію – можна адаптувати рівень складності вправ під індивідуальні потреби учнів;

– Мультимодальне подання – текст, зображення, відео, звук, що відповідає принципам сучасної педагогіки (Соломаха А., 2020).

Цифрові інструменти створюють сприятливе середовище для активного засвоєння лексичних знань та розвитку мовної особистості школяра.

До цього переліку цифрових ресурсів додаємо також ШІ-сервіси, які досить активно і швидко ввійшли до освітнього процесу не як допоміжний, а навіть як один із основних інструментів в окремих видах діяльності. Зокрема, це стосується аналізу текстів, генерації прикладів до лексичних понять, створення інтерактивних завдань, індивідуалізації навчального контенту відповідно до рівня учня, а також формування навичок критичного мислення через роботу з штучно згенерованими матеріалами. Такі сервіси, як ChatGPT, Grammarly, DeepL та інші, вже використовуються вчителями та учнями для пояснення значень слів, редагування текстів, побудови логічно структурованих відповідей і навіть моделювання комунікативних ситуацій, що робить навчання більш гнучким, технологічно просунутим і персоналізованим.

Методи і прийоми навчання. Під час навчання української мови в основній школі застосування різноманітних методів і прийомів відіграє ключову роль у формуванні глибокого розуміння лексичних одиниць і розвитку мовної компетентності. Одним із найефективніших підходів є гейміфікація, яка перетворює процес вивчення лексики на захопливу гру, де учні через виконання ігрових завдань не тільки засвоюють значення слів, а й розвивають логіку, увагу та швидкість мислення. Застосування веб-квестів сприяє самостійному опрацюванню інформації учнями, виконанню пошукових завдань в онлайн-середовищі, що активізує їхню пізнавальну діяльність і сприяє збагаченню словникового запасу шляхом практичного використання мовних знань.

Інтерактивне тестування, наприклад, за допомогою сервісів типу Google Forms, дозволяє оперативно отримувати зворотний зв'язок як від учнів, так і від учителя, сприяє контролю засвоєння матеріалу в режимі реального часу і стимулює учнів до самоконтролю та самооцінки. Групові та парні проєкти, підкріплені цифровими інструментами, розвивають навички співпраці, вміння аргументувати власні думки, а також формують критичне мислення. Водночас, такі методи підтримують індивідуалізацію навчання, оскільки кожен учень може працювати у власному темпі, підбирати матеріал відповідно до своїх інтересів і здібностей (Соломаха А., 2020).

Активне використання мультимедійного контенту у вигляді відео, презентацій, анімацій допомагає зробити абстрактні лексичні поняття більш зрозумілими та доступними. Візуалізація значень слів і їхніх взаємозв'язків підтримує процес глибшого запам'ятовування і формування системного мислення щодо лексики. Таким чином, комплексне поєднання гейміфікації, інтерактивних пошукових завдань, цифрового тестування та мультимедійної підтримки створює динамічне, гнучке й адаптивне середовище, в якому кожен учень отримує можливість активно залучатися до процесу навчання і успішно опановувати матеріал лексикології (Соломаха А., 2020).

В онлайн-форматі особливого значення набуває використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що відкривають широкі можливості для формування лексичних умінь і розвитку мовної компетентності. Застосування відеоконференційних платформ дозволяє організовувати інтерактивні заняття, де вчитель і учні можуть обговорювати нові слова, виконувати спільні вправи, ділитися екранами для демонстрації прикладів або презентацій. Електронні словники та онлайн-тезауруси допомагають швидко знаходити значення незнайомих лексичних одиниць, дізнаватися їхні синоніми, антоніми та правильну вимову, а також бачити приклади вживання у контексті. Цифрові інтерактивні вправи, створені у спеціальних сервісах, дають можливість тренувати правопис, робити морфемний чи синтаксичний аналіз у ігровій формі, що підвищує мотивацію учнів.

Серед прийомів можна назвати роботу з інтерактивними дошками або спільними онлайн-документами, де учні колективно складають речення чи короткі тексти, використовуючи нові слова. Рольові ігри та діалоги можна проводити у віртуальних кімнатах для групової роботи, що дозволяє поєднати комунікативну та колективну діяльність. Використання відео– та аудіоматеріалів із відкритих онлайн-ресурсів сприяє розвитку слухового сприйняття та правильного наголошування слів. Електронні тести й опитування в режимі реального часу дають змогу миттєво перевіряти знання й коригувати помилки. Крім того, прийом «цифрового портфоліо» дозволяє учням зберігати та систематизувати виконані роботи, проєкти, записи та власні словники у хмарних сховищах. Таке поєднання засобів і прийомів забезпечує не лише ефективне засвоєння лексики, а й формує в учнів навички користування сучасними мовними ресурсами, що є необхідними в умовах цифрового суспільства.

Професійна підготовка вчителя. Професійна підготовка вчителя у сфері цифро-

візації навчання української мови в основній школі – це не лише опанування технічних аспектів роботи з гаджетами чи програмами, а й формування методичного бачення, як інтегрувати цифрові інструменти у зміст уроку. Педагог повинен уміти добирати ресурси, що відповідають навчальним цілям: від інтерактивних платформ і мобільних додатків до електронних словників та онлайн-тестів. Важливим є розуміння дидактичного потенціалу цифрових технологій – як вони можуть активізувати мовленнєву діяльність учнів, сприяти розвитку їхньої лексичної та граматичної компетентності, підтримувати індивідуальну траєкторію навчання.

Не менш значущою складовою є формування цифрової грамотності самого вчителя: уміння безпечно працювати з інформацією, дотримуватися авторських прав, організовувати дистанційне чи змішане навчання. У процесі професійної підготовки варто включати практичні тренінги, моделювання онлайн-уроків, розробку інтерактивних вправ і проєктів для учнів. Таким чином, цифровізація навчання української мови стає не самоціллю, а дієвим засобом підвищення якості освіти, мотивації школярів та формування в них навичок, необхідних у сучасному інформаційному суспільстві.

Уявімо ситуацію: вчителька встановлює на свій смартфон додаток Quizlet і просто демонструє учням флеш-картки з лексичними одиницями. Такий підхід практично не впливає на якість навчання, якщо учням не пояснити, як саме використовувати цей інструмент для регулярного повторення та засвоєння слів. Натомість учитель, який самостійно створює набори карток із прикладами вживання, синонімами, антонімами та забезпечує зворотний зв'язок, дає змогу учням працювати у власному темпі та підвищує їхню мотивацію до вивчення мови.

Професійна підготовка вчителів у сучасних умовах має будуватися на практико-орієнтованих заняттях, де педагоги не лише слухають теоретичні матеріали, а й створюють власні цифрові ресурси. Так, в одній зі шкіл Києва було проведено тренінг, під час якого вчителі опановували створення веб-квестів за допомогою Google Sites і LearningApps. У межах практичної частини вони розробили завдання, що передбачали пошук значень слів у кількох джерелах, складання речень із новою лексикою та підсумкове проходження інтерактивного тесту в Google Forms. У результаті педагоги не лише краще опанували інструменти цифрової освіти, а й отримали схвальні відгуки від учнів про цікавість та новизну таких уроків.

Водночас цифрові навички мають поєднуватися з педагогічною майстерністю. Бувають випадки, коли вчитель готовий використовувати всі можливості цифрових платформ, але немає належного інтернету чи комп'ютерів. Тоді доводиться шукати альтернативи, наприклад, використовувати мобільні телефони учнів або офлайн-додатки. Обмін досвідом серед учителів теж відіграє значну роль. Вчитель із Києва поділився на одному форумі, що після впровадження гейміфікованих завдань за допомогою Wordwall його учні стали охочіше працювати з лексикою і навіть почали створювати власні невеликі ігри для однокласників. Такі історії надихають інших і стимулюють розвиток цифрової компетентності у спільноті. З практичної точки зору, вчителі можуть скористатися платформами, такими як LearningApps або Wordwall, для створення інтерактивних завдань з лексикології.

Отже, підготовка вчителя – це не просто освоєння нових додатків, а цілісний процес формування умінь і навичок, які поєднують педагогічну майстерність із технічними знаннями та творчим підходом до навчання. Саме такий вчитель може зробити цифрові технології справжнім інструментом для якісного вивчення лексикології в середній школі.

Перешкоди та шляхи подолання. Цифровізація навчання української мови в основній школі стикається з низкою суттєвих перешкод, які впливають на ефективність впровадження сучасних технологій. Однією з проблем є нерівномірний доступ до технічних ресурсів – багато шкіл, особливо в сільській місцевості, не мають достатньої кількості комп'ютерів чи стабільного інтернет-з'єднання. Це призводить до ситуації, коли вчитель має бажання застосувати інтерактивні платформи або онлайн-тести, але фізично не може це зробити через технічні обмеження. Недостатній рівень цифрової грамотності як учителів, так і учнів, стає суттєвим бар'єром. Часто педагоги не володіють навичками створення або адаптації цифрових освітніх матеріалів, а учні не завжди можуть самостійно орієнтуватися у різноманітті додатків та платформ. Без чітких рекомендацій і навчальних програм для вчителів важко системно впроваджувати цифрові інструменти в уроки лексикології. Відсутність достатньої мотивації та страх змін також уповільнюють процес переходу до цифрового навчання (Соломаха А., 2020).

Подолати ці перешкоди можна через комплексний підхід. По-перше, важливим кроком є інвестування у модернізацію технічної бази шкіл, забезпечення їх якісним інтернетом та пристроями. По-друге, необхідно розробляти та впроваджувати системні курси підвищення кваліфікації для вчителів, де вони зможуть не тільки опанувати цифрові платформи, а й навчитися розробляти власні інтерактивні вправи, грамотно інтегрувати технології у навчальний процес. Хорошим є тренінги, що включають практичну роботу зі створення веб-

квестів або використання Google Forms для формувального оцінювання.

Слід стимулювати обмін досвідом серед педагогів через професійні спільноти, форуми та вебінари, де вони можуть ділитися успішними практиками та вирішувати проблеми колективно. Учням варто поступово формувати цифрові навички через інтеграцію простих інструментів у щоденне навчання, що знижує рівень тривожності і допомагає комфортніше освоювати нові технології. Системна підтримка з боку освітніх установ, державних програм і самих педагогів здатна мінімізувати існуючі перешкоди і забезпечити успішну цифрову трансформацію навчання української мови в основній школі.

Висновки та перспективи. Цифровізація викладання української мови в основній школі відкриває широкі можливості для модернізації освітнього процесу. Поєднання традиційних і цифрових методів дозволяє не лише підвищити зацікавленість учнів у вивченні лексичного матеріалу, а й досягати високих результатів у формуванні лексичної компетентності, розвитку мовленнєвої активності та критичного мислення.

Результати дослідження підтверджують, що сучасні цифрові платформи, інтерактивні вправи, мобільні додатки й онлайн-ресурси можуть значно посилити ефективність вивчення лексикологічного матеріалу, якщо вони використовуються педагогічно обґрунтовано. Успішна цифровізація залежить також від рівня цифрової компетентності вчителя, його здатності інтегрувати технології відповідно до вікових та когнітивних особливостей учнів середньої школи. У ході дослідження встановлено, що найрезультативнішими є ті моделі викладання, які забезпечують поєднання класичних форм навчання з мультимедійною підтримкою, враховують індивідуальні траєкторії навчання та дозволяють реалізовувати принципи персоналізації.

Отже, цифровізація не є просто технічним доповненням до навчального процесу, а виступає одним із ключових чинників інноваційної трансформації сучасної мовної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція Нової української школи. 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. Корицька Г. Р. Шкільна мовна освіта в умовах розвитку електронного навчального середовища. E-learning у теорії та практиці навчання суспільно-гуманітарних дисциплін: кол. монограф. / за заг. ред. Г. Р. Корицької, Т. М. Путій. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. С. 40–54. URL: https://www.academia.edu/34826239

3. Омельчук С. А. Сучасні тренди розвитку української лінгвометодики: глобальний і національний виміри. *Зб. наук. пр. «Педагогічні науки».* 2024. Вип. 105. С. 5-13. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4568/4034

4. Самойленко А. В. Інформаційні ресурси навчання лексикології української мови в умовах цифрового освітнього середовища. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць.* Переяслав, 2023. Випуск 91. С. 83-85. URL: https://0a30397da1.clvaw-cdnwnd.com/12ac69b5c0bec343f11779551473023e/200000520-03ba203ba5/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%2091-4.pdf?ph=0a30397da1

5. Соломаха А. В. Підготовка майбутніх учителів до використання цифрових технологій у процесі раннього навчання іноземної мови. ResearchGate. 2020. №3(30). С. 107–122. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36293/2/SOLOMAHA_PFTDELFL_PI_20.pdf

REFERENCES:

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School].* 40 p. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

2. Korytska, H. R. (2017). *Shkilna movna osvita v umovakh rozvytku elektronnoho navchalnoho seredovyshcha [School language education in the conditions of electronic learning environment development].* In H. R. Korytska & T. M. Putii (Eds.), *E-learning u teorii ta praktytsi navchannia suspilno-humanitarnykh dystsyplin* (pp. 40–54). Ivano-Frankivsk: Symfoniia forte. Retrieved from https://www.academia.edu/34826239 [in Ukrainian].

3. Omelchuk, S. A. (2024). *Suchasni trendy rozvytku ukrainskoi linhvometodyky: hlobalnyi i natsionalnyi vymiry [Modern trends in the development of Ukrainian linguomethodology: global and national dimensions]. Pedahohichni nauky*, (105), 5–13. Retrieved from https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4568/4034 [in Ukrainian].

4. Samoilenko, A. V. (2023). *Informatsiini resursy navchannia leksykolohii ukrainskoi movy v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha [Information resources for teaching Ukrainian language lexicology in a digital educational environment]. Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii* (Issue 91, pp. 83–85). Pereiaslav. Retrieved from https://0a30397da1.clvaw-cdnwnd.com/12ac69b5c0bec343f11779551473023e/200000520-03ba203ba5/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%2091-4.pdf?ph=0a30397da1 [in Ukrainian].

5. Solomakha, A. V. (2020). *Pidgotovka maibutnikh uchyteliv do vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u protsesi rannioho navchannia inozemnoi movy [Preparing future teachers to use digital technologies in early foreign language teaching]. ResearchGate*, 3(30), 107–122. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36293/2/SOLOMAHA_PFTDELFL_PI_20.pdf [in Ukrainian].

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

УДК [37.016:547.673]:37.091.3
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-18

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ НА ПРИКЛАДІ АНТРАХІНОНОВОГО КЛАСУ СПОЛУК

Шупенюк Василь Ігорович,
кандидат хімічних наук,
асистент кафедри хімії середовища та хімічної освіти
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
vasyl.shupeniuk@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3965-2201

Тарас Тетяна Миколаївна,
кандидат хімічних наук,
завідувач кафедри хімії середовища та хімічної освіти
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
taras.tanya.if@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5801-1285

Матківський Микола Петрович,
кандидат технічних наук,
доцент кафедри хімії середовища та хімічної освіти
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
mykola.matkivskyi@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5039-0260

У наш час питання активізації пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі є найважливішим. Це, на нашу думку, пов'язано з розвитком технологій у сфері комунікації, які дозволяють передавати знання з одного носія на інший без їх розуміння; сучасних комп'ютерних програм, що виконують завдання будь-якої складності, тим самим поступово втрачаючи здатність самостійно вирішувати проблеми; впровадженням елементів дистанційного навчання в навчальний процес у вигляді онлайн-лекцій, іспитів на інтернет-платформах тощо, що, у багатьох випадках, призводить до відсутності ентузіазму до навчання. Вивчення органічної хімії у вищому навчальному закладі є для студентів певною проблемою. Це пов'язано з великим обсягом теоретичного матеріалу, різноманіттям нових понять, формул, номенклатури та їх зв'язком.

Мета дослідження полягає в розробці та впровадженні активних методів навчання в навчальний процес студентів спеціальностей «Середня освіта (хімія)» та «Середня освіта (природничі науки)» знань про клас антрахінонових сполук з предмета «Органічна хімія»: робота в малих групах, командне навчання і т.д.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, порівняльний аналіз формувального й підсумкового оцінювання, педагогічний експеримент, а також аналіз отриманих даних.

Результати дослідження: розроблено методичні рекомендації для викладачів органічної хімії щодо активних методів навчання. Описано цілі, завдання та основні методологічні принципи впровадження проблемно-орієнтованого та командно-орієнтованого методів навчання. Наведено ситуаційні завдання для практичних занять та критерії оцінювання всіх дій студентів при вивченні органічної хімії зокрема класу антрахінонових сполук.

Висновки дослідження присвяченні впровадженню активних методів у навчальний процес, роботі в малих групах, командно-орієнтованому навчанню. Тому в курсі «Органічна хімія» така організація освітнього процесу, спонукала б студента працювати над курсом регулярно та сприяла формуванню усвідомленої системної якості знань та творчого мислення.

Ключові слова: *проблемно-орієнтоване навчання, робота в малих групах, командно-орієнтоване навчання, критерії оцінювання, зворотний зв'язок.*

FEATURES OF STUDYING ORGANIC CHEMISTRY USING THE EXAMPLE OF THE ANTHRAQUINONE CLASS OF COMPOUNDS

Shupeniuk Vasyl Ihorovych,
Candidate of Chemical Sciences,
Assistant Professor of the Department of Environmental Chemistry and Chemical Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
vasyl.shupeniuk@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3965-2201

Taras Tetiana Mykolaivna,
Candidate of Chemical Sciences,
Head of the Department of Environmental Chemistry and Chemical Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
taras.tanya.if@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5801-1285

Matkivskyi Mykola Petrovych,
Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor of the Department of Environmental Chemistry and Chemical Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
mykola.matkivskyi@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5039-0260

In our time, the issue of activating students' cognitive activity in the educational process is the most important. This, in our opinion, is due to the development of technologies in the field of communication, which allow transferring knowledge from one medium to another without their understanding; modern computer programs that perform tasks of any complexity, thereby gradually losing the ability to independently solve problems; the introduction of elements of distance learning into the educational process in the form of online lectures, exams on Internet platforms, etc., which, in many cases, leads to a lack of enthusiasm for learning. The study of organic chemistry in a higher educational institution is a certain problem for students. This is due to the large amount of theoretical material, the variety of new concepts, formulas, nomenclature and their connection.

The **purpose** of the study is to develop and implement active learning methods in the educational process of students of the specialties "Secondary Education (Chemistry)" and "Secondary Education (Natural Sciences)" of knowledge about the class of anthraquinone compounds in the subject "Organic Chemistry": work in small groups, team learning, etc.

Research **methods**: analysis of scientific and methodological literature, comparative analysis of formative and summative assessment, pedagogical experiment, as well as analysis of the obtained data.

Research **results**: methodological recommendations for teachers of organic chemistry on active teaching methods have been developed. The goals, objectives and basic methodological principles of implementing problem-oriented and team-oriented teaching methods are described. Situational tasks for practical classes and criteria for evaluating all students' actions when studying organic chemistry, in particular the class of anthraquinone compounds, are given.

The **conclusions** of the study are devoted to the implementation of active methods in the educational process, work in small groups, team-oriented learning. Therefore, in the course "Organic Chemistry" such an organization of the educational process would encourage the student to work on the course regularly and contribute to the formation of a conscious systemic quality of knowledge and creative thinking.

Keywords: *problem-based learning, small group work, team-based learning, assessment criteria, feedback.*

Вступ. Впровадження штучного інтелекту (ШІ) та зміни в глобальному освітньому середовищі вимагають переосмислення традиційних підходів до вивчення органічної хімії. Ці проблеми змушують викладачів-органіків переглянути свою діяльність у сучасній ситуації, надати новий акцент навчанню та розробити нові методи оцінювання органічної хімії, що пропонуються здобувачам для оволодіння знаннями, вміннями та навичками з предмета, що викладається (Гребенюк, 2021). Одним із способів вирішення вищезазначених проблем є глибше впровадження активних методів у процес навчання (Borodina, 2020).

Зі зазначених літературних джерел (Zhunisbekova, 2015, Kamaliev, 2014) можна виді-

лити групу активних методів, таких як проблемне навчання у формі проблемної лекції, створення ситуації для вирішення проблеми (кейс-стаді); при реалізації командно-орієнтованого навчання учні змушені розподіляти ролі та завдання всередині команди; оволодіння предметом, що викладається, шляхом виконання простих експериментальних робіт індивідуально або в невеликих групах, формування науково-дослідних проектів тощо. Активні методи цікаві для учнів, оскільки, виконуючи конкретні завдання, вони можуть проявляти більше самостійності, не бояться дати неправильну відповідь. Типово така ситуація на активних заняттях: здобувачі можуть вільно пересуватися по аудиторії та розмовляти. Додаткова мотивація зумовлена змаганням, яке також неминуче в багатьох іграх та дискусіях (Straumanis, 2005).

Формування творчого типу мислення визначається не тільки особливо відібраним та систематизованим змістом, відповідними методами, засобами та формами навчання, а також власною пізнавальною діяльністю студента, яка має здійснюватись під керівництвом викладача. Для цього кожен студент отримує методичні вказівки у двох частинах до лабораторного практикуму, де зазначені знання та вміння, які має отримати студент щодо органічної хімії; наведено рекомендації щодо організації самопідготовки до заняття та види робіт на занятті (із зазначенням відведеного на цю роботу часу), а також список використаної літератури.

Самопідготовка включає:

1) вивчення теоретичного матеріалу з питань, що визначають обсяг програми за заданою темою;

2) виконання індивідуального практичного завдання. Це допомагає студенту перевірити рівень засвоєння програмного матеріалу та розвиває теоретичне мислення;

3) оформлення протоколу лабораторної роботи. Під час оформлення протоколу лабораторної роботи слід вказати:

– номер і назву лабораторного досліду;
– короткий опис ходу виконання досліду;
– хімізм процесу, що відбувається;
– спостережуваний результат;
– висновок.

Перші три пункти заповнюються заздалегідь, під час підготовки до заняття, останні два – після виконання досліду на занятті. У методичних вказівках з кожної теми перераховані теоретичні питання програми, наведені варіанти індивідуальних завдань та лабораторні досліди з описом методики їх виконання та дотримання заходів безпеки.

Лабораторне заняття складається з наступних традиційних елементів:

1. Практична частина, яка включає фронтальне опитування студентів та вирішення ситуаційних завдань (45 хв).

2. Контроль засвоєння програмного матеріалу, що проводиться письмово (10 хв).

3. Виконання лабораторної роботи, вписування в протокол результатів і висновків, що спостерігаються, захист (30 хв).

4. Підбиття підсумків та завдання до наступного заняття (5 хв).

Така організація самостійної роботи та контролю знань дозволяють поетапно формувати нові знання, що виробляють вміння давати самооцінку своїм знанням, що дозволяє студенту добиватися нового, вищого рівня знань. (Деякі студенти під час підготовки до заняття виконують усі варіанти індивідуальних завдань). Вміння давати самооцінку своїм знанням студент розвиває рефлексивне мислення, самостійність дій та відповідальність у навчанні.

Виклад основного матеріалу, дослідження й отримані результати. Студентів знайомлять із лінійними структурами, за допомогою яких спілкуються хіміки-органіки, на початку типового курсу органічної хімії. Потім їм дають домашні завдання, які використовують ці структури у міру проходження курсу. Студентів знайомлять із механізмами. Їм пояснюють, що стрілки представляють «потік електронів», і показують, як відстежувати розташування атомів і зарядів. Після цього короткого вступу вони присвятили решту курсу вивченню конкретних механізмів.

Будь-які проблеми, що виникають з інтерпретацією студентами механізмів вважаються результатом труднощів з конкретним механізмом, а не труднощів з механізмами загалом. За нашим досвідом, рідко можна знайти викладачів, які присвячують багато часу на заняттях розвитку розуміння причини, чому формалізм виштовхування електронів використовується хіміками-органіками. Студенти часто отримують приховане повідомлення, що це те, що студенти повинні робити, коли вперше вивчають предмет, а не неявне повідомлення про те, що це те, що практикуючі хіміки-органіки роблять регулярно, коли думають про органічні реакції. Проблема проста: потрібен значний час, перш ніж лінійні структури та механізми справді стануть символами для студентів (Іванова, 2017).

Дані інтерв'ю, які ми зібрали в цьому та інших дослідженнях, свідчать про те, що викладачам потрібно витрачати більше часу на чітке малювання як лінійних структур, за допомогою яких вони представляють органічні реакції, так і менш конденсованих структур, які показують атоми, зв'язки, і, зокрема, незв'язуючі електрони, що беруть участь у реакції, тим самим звільняючи когнітивний простір для студентів, щоб зосередитися на вивченні концептуальних основ органічної хімії. Лінійні структури важливі, тому що зрештою вони повинні стати символами для студентів. Але повніше зобра-

ження реакції може допомогти учням зосередитися на вивченню хімії, не намагаючись спочатку інтерпретувати значення структур, які малює їхній викладач (Іванова, 2020).

Для досягнення мети було вивчено методологію активних методів, з яких було обрано кілька методів організації практичного заняття по вивченню класу антрахінонових сполук. Одним з них є робота в малих групах або у співпраці (кооперативне навчання, collaborative learning) – це метод об'єднання учнів у мікрогрупи для спільного виконання завдання. Між членами групи розподіляються різні матеріали (частини навчального тексту, різні документи тощо). Щоб засвоїти весь матеріал, необхідно розповісти зміст своєї частини та прослухати текст інших членів групи. Здобувачі працюють у групі лише до того часу, поки не вирішать проблему або не досягнуть певного творчого результату та не виконають поставлену умову. Кількість учнів у мікрогрупах може бути від 3 до 5 осіб.

Іншим методом, подібним до методології роботи в малих групах, є метод командного навчання (Team-based learning, TBL). Метою такого уроку є ефективний розподіл ролей у команді. Щоб успішно виконати задане завдання або проблему кожен член команди повинен виконувати свою роль та робити свій внесок у досягнення мети. Кількість відібраних команд може сягати 10 студентів. Відмінність від вищезазначеного методу полягає в тому, що студенти повинні знати та бути підготовленими до теоретичного матеріалу уроку. Практичні заняття на основі TBL базуються на тому, що студенти можуть спиратися лише на свої знання та вміння з предмета, не використовуючи інші джерела. Робота разом або в групі: вміння слухати та довіряти іншим, ставити один одному запитання, приймати думки інших та позитивно ставитися до них; сприяє розвитку комунікативних навичок, таких як вміння вирішувати суперечки, керувати командною роботою, досягати домовленостей та працювати в команді. Командно-орієнтоване навчання визнано одним із найкращих методів обговорення реальних, складних клінічних ситуацій у підготовці вчителів хімії (Левченко, 2019).

Під час проведення таких занять можуть виникати труднощі через індивідуальні особливості поведінки студентів, тому викладач повинен враховувати це під час створення системи оцінювання, заснованої на стимулюванні пізнавальної діяльності. Під час уроку студенти можуть поводитися надто пасивно, кілька студентів виконують всю роботу, тоді як решта проявляють мінімальну участь, деякі студенти бояться або не хочуть щось робити самостійно, вважаючи за краще лише слухати лекцію або відповідати на запитання на практичному занятті. Враховуючи всі переваги активних методів та пов'язані з ними труднощі, впровадження нових сучасних методів навчання дає кращі результати, ніж традиційні методи.

Студенти спеціальностей «Середня освіта (хімія)» та «Середня освіта (біологія)» вивчають органічну хімію на 2-му курсі. Виходячи з тематичного плану предмета «Органічна хімія», було обрано кілька тем, для яких можна використовувати активні методи навчання. По-перше, для викладання хімічних властивостей спиртів було обрано один із проблемних методів навчання – роботу в малих групах. По-друге, найбільш підходящим методом викладання структури, хімічних властивостей та біологічного значення антрахінонових сполук, на нашу думку, є командно-орієнтований метод навчання. Цей активний метод навчання добре підходить для потоку великих груп студентів. Розроблені методичні рекомендації щодо практичних занять з тем «Хімічні властивості спиртів та фенолів» та «Антрахінонові сполуки» включають:

– проведення лабораторних дослідів та завдань теоретичного рівня;

– розподіл годин практичних занять;

– план уроку та організаційна структура (хронометраж);

– критерії оцінювання;

– зворотний зв'язок.

Успішне проведення занять, заснованих на використанні методів активного навчання, базується на позитивній взаємодії всіх членів групи або групи, об'єднаних спільною метою. Для цього вчителю необхідно ретельно продумати всі етапи занять, розглянути питання організації праи, починаючи від правильного вибору аудиторії та обладнання, знайти потрібні слова для мотивації, створити чітку систему оцінювання індивідуальної та групової роботи здобувачів (Шевченко, 2020). Всі ці моменти дуже важливі та вимагають серйозного та глибокого вивчення вчителем, оскільки від їх правильного виконання залежить успішне досягнення мети.

Для роботи в малих групах під час проведення практичного заняття на тему «Хімічні властивості спиртів та фенолів» були розроблені такі ситуаційні завдання:

Завдання 1. До виробничої аптеки надійшли такі лікарські речовини: етиловий спирт, гліцерин, тимол, ізоаміловий спирт. Через безвідповідальну доставку тари, в якій зберігалися лікарські речовини, було втрачено зовнішній герметичний папір. У якій тарі зберігається етиловий спирт та тимол? Складіть рівняння реакції. Назвіть тип реакції та її характеристики.

Завдання 2. До виробничої аптеки надійшли такі лікарські речовини: етиловий спирт, гліцерин, тимол, ізоаміловий спирт. Через нена-

лежне постачання тари, в якій зберігалися лікарські речовини, було втрачено зовнішній герметичний папір. У якій тарі зберігається ізоаміловий спирт та гліцерин? Напишіть рівняння реакції та назвіть продукти. Вкажіть тип реакції. За якими ознаками можна визначити утворений продукт?

Завдання 3. До виробничої аптеки надійшли такі лікарські речовини: етиловий спирт, гліцерин, тимол, ізоаміловий спирт. Через неналежне постачання тари, в якій зберігалися лікарські речовини, було втрачено зовнішній герметичний папір. Необхідно визначити, в якій тарі зберігаються гліцерин та тимол? Напишіть рівняння реакції та назвіть продукти. Вкажіть тип реакції. За якою ознакою можна визначити утворений продукт?

Ситуаційні завдання для проведення командно-орієнтованого навчання з теми «клас Антрахінонових сполук»: Завдання 1. Ревінь (румбумбар) складається зі складних антрахінонових сполук та їх глікозидів. Основними компонентами ревеню (*Rheum L.*) є реїн та емодин $C_{15}H_{10}O_5$ (рис. 1А). Назвіть ці дві кислоти згідно з номенклатурою IUPAC. Враховуючи, що дані сполуки мають глюкозиди, запишіть структурну і просторові формули їх глюкозидних форм (приклад, рис. 1Б).

Завдання 2. Багато біологічно активних речовин побудовано на основі структурного скелета антрахінону, і наразі хімічна модифікація їх є однією з найбільш швидко розвиваючих галузей органічного синтезу. У 1901 році німецький хімік Фріца Ульмана вперше описав хімічну реакцію, в якій два арилгалогеніди з'єднуються в диарильну сполуку за допомогою каталітичної кількості міді. Наведіть умови для проведення нуклеофільного заміщення брому на ароматичні та аліфатичні амінопохідні в антрахіноновому ряду. Яке практичне значення для антрахінонів має дана реакція?

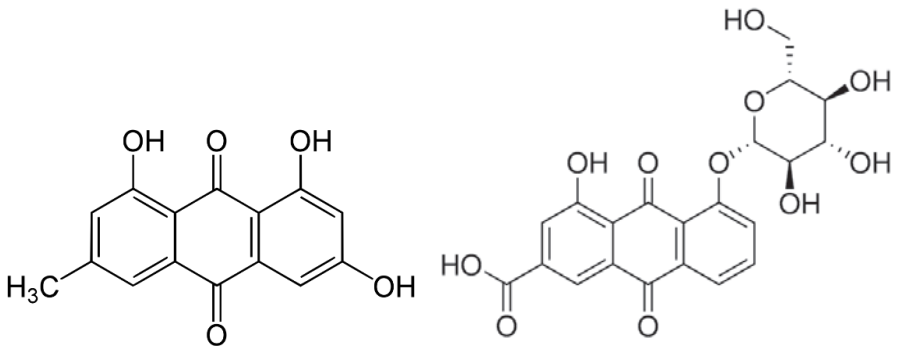
Завдання 3. Наведено схему:

Напишіть рівняння реакції, визначте продукти взаємодії та механізми реакції. У таблиці наведено критерії оцінювання для кожного студента:

В кінці уроку надається зворотний зв'язок у вигляді письмових відповідей на такі питання:

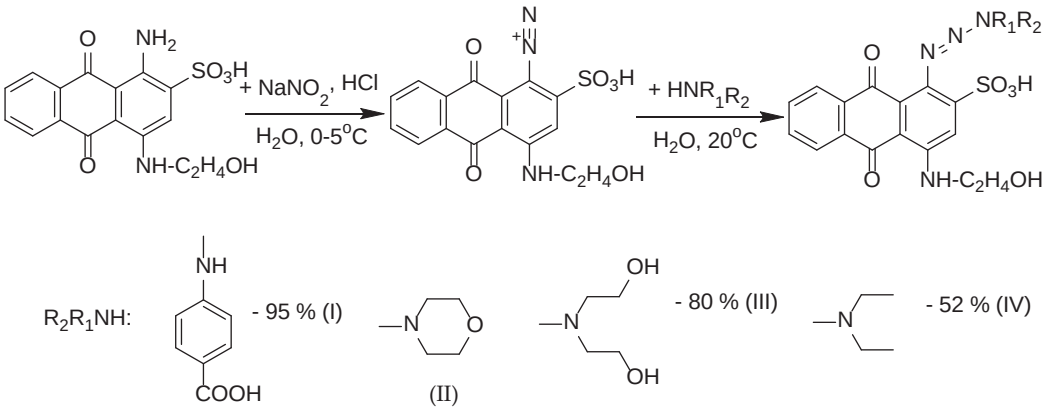
1. Чи було достатньо необхідної літератури для виконання завдання?

2. Висловте свою думку щодо пройденого проблемно-орієнтованого та командно-орієн-



А Б

Рис. 1. А) емодин, Б) реїн-8-глікозид



Таблиця 1

Критерії оцінювання

№	Критерії оцінювання	Вага, %
1	Участь у груповій роботі (активність, виконання доручених ролей, участь у вирішенні ситуативних завдань, комунікативність)	1–30
2	Правильно виконувати методики лабораторних експериментів	1–30
3	Використання навчальної літератури (самостійно або за допомогою вчителя)	1–30
4	Повне засвоєння програмного матеріалу у формі індивідуального тестування (матеріал вивчається самостійно або за допомогою викладача)	1–30

тованого навчання, чи активізувало це заняття процес навчання?

3. Чи вважаєте ви критерії оцінювання знань правильними?

На основі розроблених методик активних методів були проведені практичні заняття зі студентами 2-го курсу спеціальності Середня освіта «Хімія» та Середня освіта «Біологія». Хочу зазначити, що більшість студентів активно брали участь у запропонованій грі, проявили дух змагання та бажання досягти найвищих результатів. Найважливішим був зворотний зв'язок, у якому студенти висловлювали свою думку щодо нових методів навчання. На їхню думку, такий активний підхід сприяє засвоєнню навчального матеріалу, створює інтерес до предмета, що викладається. Критерії оцінювання сприймаються як об'єктивні та зрозумілі для студента. На завершення можна сказати, що практичні заняття особливо про антрахінони, засновані на активних методах навчання, є більш ефективними, стимулюють пізнавальну діяльність та викликають інтерес до тем, що вивчаються, та предмета загалом.

Організація викладання органічної хімії за модульно-рейтинговою системою отримала схвалення у студентів. Неодноразове анкетування показало, що 95% потоку вважають, що такий метод навчання є більш ефективним, сприяє осмисленому вивченню дисципліни. Регулярний поточний контроль та поетапне складання іспиту стимулюють роботу студента, привчають виконувати всі види завдань якісно й у термін, а бальна система дозволяє більш об'єктивно оцінити їхню працю та активізує пізнавальну діяльність.

Висновки

1. Розроблено методичні рекомендації для вчителів щодо проведення активних методів навчання: робота в малих групах як один із проблемно-орієнтованих методів навчання з теми «Хімічні властивості спиртів та фенолів»; з теми «клас антрахінонових сполук» – командно-орієнтоване навчання (Team-based learning).

2. Використовуючи розроблені методичні рекомендації, проведено практичні заняття зі студентами 2-го курсу спеціальностей Середня освіта «Хімія» та Середня освіта «Біологія».

3. Отримано відгуки від студентів, які виявили великий інтерес до впровадження активних методів навчання в навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гребенюк Р.М. Формувальне оцінювання якості освіти в Україні: роль та перспективи розвитку. Педагогіка і психологія. 2021. № 45 (3). С. 122–135.

2. Borodina in interdisciplinary K.M. practice Team at training a medical university// Baltic Humanitarian Journal. 2020. №3(32).-p.48-50.

3. The use of active teaching methods in the educational process of the university / Zh. A. Zhunisbekova, N. Sh. Abdramanova, A. A. Akimbaev // International Journal of Experimental Education. – 2015. – No. 3 (part 3) – p. 279-282.

4. Kamaliev M.A., Shahieva A.M., Nurbakyt A.N. Innovative technologies and methods of teaching students of the Medical University // Bulletin of the Kazakh National Medical University. 2014., №2(4), p. 210.

5. Straumanis A. R. Organic chemistry: a guided inquiry. Houghton Mifflin, MA., 2004.

6. Іванова Т.В. Формувальне оцінювання як засіб підвищення ефективності навчального процесу. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2017. № 1 (45). С. 12–24.

7. Іванова Т.П. Вплив формувального оцінювання на розвиток когнітивних та метакогнітивних навичок учнів у контексті освітніх реформ в Україні. Педагогічні науки. 2020. № 50 (4). С. 78–92.

8. Левченко В.В. Методи оцінювання в освітньому процесі: від традицій до інновацій. Науковий вісник Університету. 2019. № 3 (34). С. 56–68.

9. Шевченко Т.В. Формувальне оцінювання як інструмент розвитку критичного мислення учнів. Освітні стратегії. 2020. № 12 (2). С. 45–58.

REFERENCE:

1. Hrebeniuk R.M. (2021). Formuvalne otsiniuvannia yakosti osvity v Ukraini: rol ta perspektyvy rozvytku [Formative assessment of the quality of education in Ukraine: role and prospects for development]. *Pedahohika i psykholohiia* – Pedagogy and Psychology. 2021. № 45 (3). S. 122–135 [in Ukrainian].

2. Borodina K.M. (2020). Team training in interdisciplinary practice at a medical university// Baltic Humanitarian Journal. №3(32).-p.48-50.

3. Zhunisbekova Zh. A., Abdramanova N. Sh., Akimbaev A. A. (2015). The use of active teaching methods in the educational process of the university. International Journal of Experimental Education, 3 (part 3) – p. 279-282.

4. Kamaliev M.A., Shahieva A.M., Nurbakyt A.N. (2020). Innovative technologies and methods of teaching students of the Medical University. Bulletin of the Kazakh National Medical University.

5. Straumanis A. R. (2004). Organic chemistry: a guided inquiry. Houghton Mifflin, MA.

6. Ivanova T.V. (2017). Formuvalne otsiniuvannia yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu [Formative assessment as a means of increasing the effectiveness of the educational process]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* – Pedagogical education: theory and practice, № 1 (45). S. 12–24.

7. Ivanova T.P. (2020). Vplyv formuvalnoho otsiniuvannia na rozvytok kohnityvnykh ta metakohnityvnykh navychok uchniv u konteksti osvitnikh reform v Ukraini [The impact of formative assessment on the development of cognitive and metacognitive skills of students in the context of educational reforms in Ukraine]. *Pedahohichni nauky* – Pedagogical sciences, № 50 (4). S. 78–92.

8. Levchenko V.V. (2019). Metody otsiniuvannia v osvitnomu protsesi: vid tradytsii do innovatsii [Assessment methods in the educational process: from traditions to innovations]. *Naukovyi visnyk Universytetu* – Scientific bulletin of the University, № 3 (34). S. 56–68.

9. Sotchenko R.K., Nogaeva A.N., Vlassova L.M. (2022). On the introduction of active learning methods in Studying organic chemistry. Medicine and ecology, (3):64-67. (In Kazakh)

10. Shevchenko T.V. (2020). Formuvalne otsiniuvannia yak instrument rozvytku krytychnoho myslennia uchniv [Formative assessment as a tool for developing students' critical thinking]. *Osvitni stratehii* – Educational strategies, № 12 (2). S. 45–58.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.07.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.08.2025
Дата публікації: 30.09.2025

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 111

Коректура • *Чудеснова І.М.*

Комп'ютерна верстка • *Михальченко М.С.*

Формат 64×84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 16,04.
Замов. № 1025/821. Наклад 200 прим.
Підписано до друку 30.09.2025

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.