

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 112



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступники головного редактора:

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

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

Відповідальний секретар:

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

Технічний секретар:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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;

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

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

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

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 22.12.2025 № 8)

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. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Казаннікова О. В., Волянчук А. С. ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ: КЕЙС ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	7
Расівська І. М. ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ КРИЗОВОГО НАВЧАННЯ.....	15
Саган О. В., Блах В. С. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СТРУКТУРНА СКЛАДОВА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНЬОЇ КОМПОНЕНТИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ.....	20
Цюпак І. М. ДІАЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ.....	26

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Жулковський В. В. ЕТНОКУЛЬТУРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ МОЛОДІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НАЦІОНАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ.....	32
--	----

СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Богуславський В. В. СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД.....	38
Кірюхіна М. В., Пузир М. С., Сіора В. В. ЦИФРОВІ ІННОВАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В АВІАЦІЙНІЙ ГАЛУЗІ: МЕТОДОЛОГІЯ, ЕТИКА ТА КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ.....	44
Колодка Ю. О. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНОГО РІВНЯ У ДЕРЖАВАХ-ЧЛЕНАХ НАТО В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	50
Perminova L. A., Popova L. M. ACADEMIC ANALYTICS AS A TOOL FOR MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: INTERNATIONAL EXPERIENCE.....	62
Таточенко В. І., Гаран І. О. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ УРОКУ МАТЕМАТИКИ.....	70



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Вінник Т. О., Кузьміна В. О. ІННОВАЦІЙНА КАЗКОПЕДАГОГІКА В НУШ.....	87
Діра Н. О., Скляр І. А. ЛІДЕРСТВО НА ОСНОВІ ДАНИХ: DASHBOARD-КЕРУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	93
Соловейко О. В. АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ТА АДМІНІСТРАТИВНИМИ ПРОЦЕСАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД НА ОСНОВІ ДОСВІДУ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА KSU24.....	101
Фоміна І. С. «БРЕХНЯ» ТА «ІСТИНА» ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ У СВІТОСПРИЙНЯТТІ ОСОБИСТОСТІ.....	107
Швець Т. А. ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	113



CONTENTS

SECTION 1. THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Kazannikova O. V., Volianiuk A. S.** ADAPTATION AND MOTIVATION OF FIRST-YEAR STUDENTS IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER CONDITIONS OF RELOCATION: THE CASE OF KHERSON STATE UNIVERSITY.....7
- Raievska I. M.** PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE FORMATION OF INTRINSIC MOTIVATION TO LEARN MATHEMATICS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF CRISIS LEARNING.....15
- Sagan O. V., Blakh V. S.** ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A STRUCTURAL COMPONENT OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM FOR TEACHING AN EDUCATIONAL COMPONENT IN HIGHER EDUCATION.....20
- Tsiupak I. M.** DIALOGICAL THINKING AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON: AN ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES.....26

SECTION 2. THEORY AND PRACTICE OF UPBRINGING

- Zhulkovskyi V. V.** ETHNOCULTURAL IDENTITY FORMATION OF YOUNG PEOPLE THROUGH THE ACTIVITIES OF NATIONALLY-ORIENTED YOUTH ORGANIZATIONS IN THE WESTERN UKRAINIAN DIASPORA.....32

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Boguslavskiy V. V.** MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRAINING SECURITY AND DEFENSE SECTOR SPECIALISTS: NATIONAL AND INTERNATIONAL EXPERIENCE.....38
- Kiriukhina M. V., Puzyr M. S., Siora V. V.** DIGITAL INNOVATIONS IN TEACHING SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES IN AVIATION: METHODOLOGY, ETHICS, AND COMMUNICATION ASPECTS.....44
- Kolodka Yu. O.** THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE AMONG OPERATIONAL-LEVEL OFFICERS IN NATO MEMBER STATES IN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL LITERATURE.....50
- Perminova L. A., Popova L. M.** ACADEMIC ANALYTICS AS A TOOL FOR MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: INTERNATIONAL EXPERIENCE.....62
- Tatochenko V. I., Haran I. O.** TRAINING FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO IMPLEMENT MOTIVATIONAL SUPPORT AT VARIOUS STAGES OF A MATHEMATICS LESSON.....71



SECTION 4. MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Vinnyk T. O., Kuzmina V. O. INNOVATIVE TALE-BASED PEDAGOGY IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	87
Dira N. O., Skliar I. A. DATA-DRIVEN LEADERSHIP: DASHBOARD MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	93
Soloveyko O. V. ADAPTIVE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL AND ADMINISTRATIVE PROCESSES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: AN INTEGRATION APPROACH BASED ON THE EXPERIENCE OF THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT KSU24.....	101
Fomina I. S “LIE” AND “TRUTH” AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL CATEGORIES IN THE INDIVIDUAL’S WORLDVIEW.....	107
Shvets T. A. DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS AS A MEANS OF DEVELOPING SCHOOL READINESS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN.....	113



СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 37.015.3:378.091.212»376:45»-021.64-044.347
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-1>

**ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ
ПЕРШОКУРСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ:
КЕЙС ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Казаннікова Олена Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
okazannikova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-7207-3749

Волянюк Анастасія Сергіївна,
викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
avolianiuk@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-2890-4787

Мета: стаття присвячена аналізу специфіки адаптаційних процесів та мотиваційного профілю першокурсників педагогічних спеціальностей, які здобувають освіту в умовах релокації закладу вищої освіти під час повномасштабної війни. Основною ціллю є виявлення кореляції між географічним розташуванням здобувачів та бар'єрами навчання, а також обґрунтування необхідності впровадження травмо-інформованої моделі підтримки в освітній процесі переміщеного університету. **Методи:** емпіричне дослідження ґрунтується на даних двох опитувань першокурсників педагогічного факультету Херсонського державного університету, проведених у 2025 році (за спеціальностями А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта та А6 Спеціальна освіта). Використано методи анкетування, стандартизовані шкали адаптованості до навчальної групи та до навчальної діяльності, а також кореляційний аналіз для встановлення зв'язку між безпековими умовами проживання респондентів та їхніми освітніми труднощами. Теоретичний аналіз охопив концепції екстреного дистанційного навчання та феномен «переміщеного студента». **Результати.** Дослідження виявило унікальний мотиваційний профіль здобувачів – «відданий прагматик», що поєднує високу внутрішню мотивацію (соціальна місія, любов до дітей) із прагматичним запитом на гнучкість дистанційного формату. Встановлено сильну кореляцію ($r = 0,71$) між соціальною та навчальною адаптацією. Виявлено критичну залежність адаптаційних бар'єрів від географії перебування: студенти в зонах бойових дій стикаються з екзистенційними загрозами, тоді як здобувачі за кордоном – з проблемами інтеграції та ізоляції. Попри кризові умови, зафіксовано парадоксально високий запит на фундаментальні теоретичні знання як джерело стабільності. **Висновки.** Релокація університету не означає релокацію контингенту, що створює нерівні умови здобуття освіти. Ефективна адаптація вимагає переходу від уніфікованих вимог до диференційованої системи підтримки, що базується на принципах травмо-інформованої педагогіки. Запропоновано модель, що включає різні траєкторії психолого-педагогічного супроводу залежно від безпекової ситуації студента та посилення ціннісної складової освітніх програм.

Ключові слова: екстрене дистанційне навчання, травмо-інформована педагогіка, переміщені студенти, цифрова нерівність, освітня безпека, психологічний супровід, академічна стійкість, гібридна освіта.



ADAPTATION AND MOTIVATION OF FIRST-YEAR STUDENTS IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER CONDITIONS OF RELOCATION: THE CASE OF KHERSON STATE UNIVERSITY

Kazannikova Olena Vasylivna,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
of Preschool and Primary Education

Kherson State University
okazannikova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-7207-3749

Volianiuk Anastasiia Serhiivna,
Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool
and Primary Education

Kherson State University
avolianiuk@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-2890-4787

Purpose: the article provides an analysis of the specific features of adaptation processes and the motivational profile of first-year students enrolled in teacher education programs who pursue their studies under conditions of institutional relocation caused by a full-scale war. The primary objective is to identify correlations between students' geographical location and learning barriers, as well as to substantiate the necessity of implementing a trauma-informed support model within the educational process of a displaced university. **Methods:** the empirical study is based on data from two surveys conducted in 2025 among first-year students of the Pedagogical Faculty of Kherson State University (programs A2 Preschool Education, A3 Primary Education, and A6 Special Education). The research employed questionnaire surveys, standardized scales measuring adaptation to the academic group and learning activities, and correlation analysis to establish relationships between respondents' security conditions of residence and their educational difficulties. The theoretical framework includes concepts of emergency remote teaching and the phenomenon of the "displaced student". **Results.** The study identified a unique motivational profile of students described as a "committed pragmatist," combining high intrinsic motivation (social mission, commitment to working with children) with a pragmatic demand for flexibility inherent in the distance learning format. A strong correlation ($r = 0.71$) was found between social and academic adaptation. A critical dependence of adaptation barriers on geographical location was revealed: students residing in active combat zones face existential threats, whereas those located abroad primarily encounter challenges related to social integration and isolation. Despite crisis conditions, a paradoxically high demand for fundamental theoretical knowledge was recorded, perceived by students as a source of stability. **Conclusions.** The relocation of a university does not imply the relocation of its student body, which results in unequal conditions for accessing education. Effective adaptation requires a shift from unified academic requirements toward a differentiated support system grounded in the principles of trauma-informed pedagogy. The article proposes a model encompassing diverse trajectories of psychological and pedagogical support depending on students' security contexts, along with strengthening the value-based component of educational programs.

Keywords: *emergency remote teaching, trauma-informed pedagogy, displaced students, digital inequality, educational security, psychological support, academic resilience, hybrid education.*

Вступ. Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну у лютому 2022 року спричинило безпрецедентну кризу в українській системі вищої освіти, яка ще не встигла стабілізуватися після пандемії COVID-19 (Ivanenko, 2024). За даними Міністерства освіти і науки України та міжнародних спостерігачів, приблизно 15% інфраструктури закладів вищої освіти (ЗВО) зазнали значних пошкоджень або були повністю зруйновані (Ivanenko, 2024). Це призвело до масової евакуації та релокації десятків університетів із зон бойових дій та тимчасово окупованих територій (Ivanenko, 2024).

Херсонський державний університет (ХДУ) є одним із найбільш показових прикладів цієї трагедії та інституційної стійкості. З квітня 2022 року університет був офіційно тимчасово переміщений на базу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника в Івано-Франківську (Херсонський державний університет, 2024). Попри фізичну релокацію адміністрації, освітній процес у 2023–2025 навчальних роках відбувається переважно в дистанційному форматі через власну цифрову платформу (Херсонський державний університет, 2024).

Це створює унікальний освітній контекст. Адаптація та мотивація першокурсників, які



вступають до такого ЗВО, фундаментально відрізняються від досвіду студентів у традиційному очному, плановому дистанційному чи навіть нерелокованому ЗВО. Студенти ХДУ є не просто «дистанційними»; вони, по суті, є «переміщеними».

Мета статті – дослідити специфіку мотиваційного профілю першокурсників-педагогів, які свідомо обрали релокований ЗВО під час війни; проаналізувати кореляцію між їхнім місцем проживання та адаптивними бар'єрами; та, спираючись на синтез емпіричних даних та сучасної наукової літератури, запропонувати травмо-інформовану модель підтримки для релокованих ЗВО.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Досвід Херсонського державного університету не може бути ефективно проаналізований через стандартну призму досліджень онлайн-навчання. Він вимагає синтезу трьох окремих, але взаємопов'язаних дослідницьких полів, що стрімко розвивалися протягом 2020–2025 років: екстрене дистанційне навчання, досвід переміщених студентів та травмо-інформована педагогіка. Цей підхід дозволяє розглядати студентів не лише як учасників дистанційного навчального процесу, а як осіб, чий освітній потреби формуються під впливом комплексних соціальних та психологічних факторів.

Термін «екстрене дистанційне навчання» був введений для розрізнення між плановим, якісно розробленим онлайн-навчанням та вимушеним, швидким переходом на будь-які доступні цифрові інструменти в умовах кризи (Bond et al., 2021). На відміну від продуманої онлайн-педагогіки, «екстрене дистанційне навчання» визначається як «незапланована практика, що не залишає іншого вибору, окрім як використовувати будь-які доступні офлайн- та/або онлайн-ресурси» (Bond et al., 2021). Цей концепт є ключовим для розуміння, чому стандартні моделі онлайн-освіти не завжди придатні для аналізу досвіду студентів у кризових умовах.

Під час пандемії COVID-19 дослідження екстреного дистанційного навчання (2020–2021) зосереджувалися переважно на технічних викликах, задоволеності студентів цифровими платформами (Svyrydiuk, 2022), а також на критичній ролі саморегуляції (Lockl et al., 2022) та мотивації студентів для успішного навчання в ізоляції (Yu, 2022). Окремий фокус наукових розвідок того часу був спрямований на розвиток сталої мотивації майбутніх вчителів в умовах змішаного навчання, що розглядалося як запорука успішної професійної підготовки (Волянчук, 2021). Ці висновки дозволяють окреслити базові педагогічні стратегії, які виявилися ефективними у кризових умовах, і водночас підкреслюють обмеженість підходів, орієнтованих лише на технічні аспекти.

Однак український контекст кардинально відрізняється. Українські заклади вищої освіти не мали періоду на відновлення чи осмислення уроків пандемії (Ivanenko, 2024); вони перейшли безпосередньо з екстреного дистанційного навчання періоду COVID в екстренне дистанційне навчання в умовах війни (воєнне екстрене дистанційне навчання), що додає до викликів «цифрової нерівності» (VoxUkraine, 2025) та «онлайн-втоми» (Wergeland Centre, 2023) низку екзистенційних загроз. Ці нові умови вимагають від дослідників не лише оцінювати ефективність цифрових платформ, а й враховувати соціально-психологічні та фізичні ризики для студентів.

Дослідження українського контексту після 2022 року вказують на специфічні бар'єри:

- фізична небезпека: постійні повітряні тривоги та обстріли, що переривають синхронні заняття (World Bank, 2025)
- інфраструктурна нестабільність: часті та тривалі відключення електроенергії та мобільного зв'язку, особливо в осінньо-зимові періоди (Hrytsenko, 2023)
- психологічний тягар: високий рівень стресу, тривожності та колективної травми серед студентів і викладачів, які перебувають у зонах ризику (Wergeland Centre, 2023; World Bank, 2025)

Усі ці бар'єри демонструють, що ефективна освітня модель в умовах релокації потребує переходу від суто технічного забезпечення екстреного дистанційного навчання до психолого-педагогічного супроводу, здатного реагувати на комплексні виклики сучасної кризи.

Географічна розпорошеність студентів ХДУ (Анонімне опитування, 2025) виводить аналіз за межі екстреного дистанційного навчання і вводить його у сферу досліджень вимушеної міграції (Mazzero, 2025). Студенти, які залишаються в Херсоні, переїхали до Києва чи опинилися в Польщі, підпадають під аналітичну категорію «переміщений студент» – особа, змушена покинути домівку, але яка намагається продовжити або розпочати навчання (Mazzero, 2025). Введення цієї категорії дозволяє по-новому інтерпретувати мотиваційні стратегії та адаптивні ресурси студентів.

Дослідження досвіду переміщених студентів, які були змушені покинути країну з політичних причин, пропонує важливу теоретичну рамку «двосічної ролі» закладу вищої освіти. З одного боку, університет виступає як «стабілізатор», надаючи структуру, мету, почуття приналежності та шлях до відбудови особистої ідентичності. З іншого боку, вступ до закладу вищої освіти в умовах переміщення часто є «обмеженим вибором» – утилітарним рішенням, нав'язаним обставинами, де здобуття освіти є єдиним доступним або найбезпечнішим шляхом для стабілізації життя (Mazzero, 2025). Ця рамка дозволяє прогнозувати, що



мотивація таких студентів буде гібридною, поєднуючи внутрішню відданість та гостру зовнішню необхідність, що накладає специфічні вимоги на організацію освітнього процесу.

Крім того, традиційні моделі соціальної та академічної інтеграції студентів (Resch K., Alnahdi G., Schwab S, 2022) стають неадекватними. Для переміщених студентів бар'єри інтеграції включають почуття «іншості» (Resch K., Alnahdi G., Schwab S, 2022), психологічні наслідки переїзду та, для тих, хто опинився за кордоном, мовні та культурні труднощі. Це підкреслює необхідність адаптованих стратегій підтримки, які враховують не лише академічні, а й соціально-психологічні потреби студентів.

Дослідження мотивації в умовах тривалих конфліктів часто малюють песимістичну картину. Наприклад, дослідження у Південному Судані виявило «помітно низьку внутрішню мотивацію» та «високу залежність від зовнішньої мотивації» (наприклад, освіта як єдиний шлях уникнення бідності) (Paul, 2025). У таких контекстах освіта ризикує перетворитися виключно на інструмент виживання, втрачаючи свою розвивальну функцію, що робить необхідним пошук альтернативних мотиваційних механізмів для студентів у кризових умовах.

Дослідження, проведені в Україні у 2022–2024 роках, частково підтверджують цю тенденцію. Порівняльне дослідження (2025) думок українських вчителів показало, що «погіршення результатів навчання» та «брак мотивації учнів» є ключовими викликами, які війна лише загострила (Avsheniuk & Seminikhyna, 2025). Це ставить питання про те, чи будуть першокурсники-педагоги ХДУ, які робили свій вибір під час повномасштабної війни, демонструвати схожу тенденцію до зниження внутрішньої мотивації, чи навпаки – свідомий вибір педагогічної професії сформує унікальний мотиваційний профіль.

Враховуючи високий рівень стресу, психологічної втоми (Wergeland Centre, 2023) та колективної травми (University of Denver, 2024), академічна спільнота все частіше звертається до принципів травмо-інформованої педагогіки. Травмо-інформована педагогіка – це не клінічна терапія, а освітня рамка, що базується на розумінні поширеності травми та її впливу на когнітивні процеси (пам'ять, увагу, виконавчі функції) (Barnard College, 2024; University of Oregon, 2024). Вона допомагає формувати безпечне та сприятливе навчальне середовище, яке активно запобігає ретравматизації студентів і сприяє відновленню освітньої мотивації.

Наукова література (2020–2025) та методичні посібники (наприклад, від SAMHSA – Управління з питань психічного здоров'я та наркозалежності, США) виділяють 6–7 ключових принципів травмо-інформованої педагогіки (Barnard College, 2024; SAMHSA, 2014):

- безпека: забезпечення не лише фізичної (наскільки це можливо в умовах екстреного дистанційного навчання), але й емоційної, соціальної та академічної безпеки (наприклад, створення атмосфери, де безпечно робити помилки)

- довіра та прозорість: чітке формулювання очікувань, послідовність дій викладача, прозорість у прийнятті рішень

- підтримка та зв'язок: активне сприяння взаємній підтримці серед студентів та інформування про доступні професійні ресурси (психологічні служби)

- співпраця та взаємність: перерозподіл влади у навчальному процесі, визнання того, що викладачі та студенти є партнерами

- розширення можливостей, голос та вибір: надання студентам контролю над певними аспектами їхнього навчання (наприклад, вибір тем, форматів завдань)

- культурна смиренність та соціальна справедливість: визнання того, що травма переживається по-різному залежно від культурного, соціального та гендерного бекграунду (University of Oregon, 2024; American Library Association, 2024).

Актуальність травмо-інформованої педагогіки для України важко переоцінити. Грантові програми, спрямовані на підтримку релокованих закладів вищої освіти, такі як програма «Мріємо та діємо» (фінасується USAID), прямо визначають психологічне здоров'я і психосоціальну підтримку студентів як один із ключових пріоритетів (Укрінформ, 2024). Це свідчить про те, що академічні установи не лише усвідомлюють проблему, а й активно впроваджують практичні механізми її вирішення.

Методологія та методи. Аналіз ґрунтується на даних двох анонімних онлайн-опитувань, проведених серед першокурсників педагогічного факультету Херсонського державного університету у 2025 році – опитування про мотивацію та про адаптованість. Було використано стандартизовані шкалу адаптованості до навчальної групи та шкалу адаптованості до навчальної діяльності, що дозволяє оцінити соціально-психологічну інтеграцію та успішність включення студентів у навчальний процес. Участь в опитуваннях взяли 56 респондентів спеціальностей А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта та А6 Спеціальна освіта.

Показники адаптації до навчальної групи свідчать про переважно позитивний рівень соціальної інтеграції: низький рівень – 0%, середній – 11,1%, достатній – 27,8%, високий – 61,1% респондентів. Діапазон балів коливався від 2 до 16, але основна маса значень припала на 12–16 балів, що свідчить про високий рівень взаємодії та приналежності до групи. Лише два показники (2 та 9) сигналізували про можливі труднощі соціальної інтеграції.



Адаптація до навчальної діяльності демонструє більшу варіативність: низький рівень – 5,6%, середній – 27,8%, достатній – 33,3%, високий – 33,3% респондентів. Діапазон балів – 3–16. Переважна частина студентів успішно включається у навчальний процес, однак найнижчі показники (3 та 7) можуть свідчити про труднощі з навантаженням або самоорганізацією.

Середнє порівняння двох шкал показує, що адаптація до групи є дещо вищою, ніж адаптація до навчальної діяльності, що характерно для студентів гуманітарних спеціальностей: простіше налагодити соціальні зв'язки, ніж адаптуватися до складних освітніх вимог. Кореляційний аналіз підтвердив сильний позитивний зв'язок між обома шкалами ($r = 0,71$), що демонструє взаємозалежність соціальної та навчальної адаптації: студенти, які добре адаптовані в групі, зазвичай краще адаптуються і до навчання, а відчуття включеності підсилює навчальну успішність та знижує стрес, що відповідає теоріям соціально-психологічної адаптації.

Важливо відзначити, що рівень адаптації прямо впливає на мотиваційні установки студентів. Соціальна підтримка та відчуття приналежності створюють фундамент для активної внутрішньої мотивації, водночас знижуючи зовнішні бар'єри, пов'язані з дистанційним навчанням та релокацією. Саме тому наступним етапом аналізу є дослідження мотиваційних факторів, які визначають вибір студентами педагогічної спеціальності та їхній подальший навчальний шлях.

Мотиваційний профіль студентів виявляє унікальний дуалізм між внутрішніми і зовнішніми мотивами. Показники опитування демонструють феномен «відданого прагматика», де сумарний відсоток згадувань ключових внутрішніх мотивів (особистий інтерес та любов до дітей) становить 59%, і сумарний відсоток згадувань трьох прагматичних мотивів (бюджетне місце, гнучкість, дистанційне навчання) також становить 59%. Це свідчить про баланс між внутрішньою відданістю та прагматичними

мотивами. Зазначимо, що респонденти мали можливість обрати декілька варіантів відповідей, що дозволило поглиблено дослідити широту їх мотиваційної сфери (табл. 1).

Дані таблиці демонструють, що студенти одночасно мотивовані і внутрішніми цінностями, і прагматичними умовами навчання. Аналіз мотивації за спеціальностями показав, що «покликання» більше характерне для студентів початкової освіти, тоді як фактор «потреба у педагогах під час війни» переважає серед студентів спеціальної освіти, відображаючи соціальну відповідь на критичну потребу.

Очікування студентів щодо навчання вказують на запит на фундаментальні теоретичні знання з педагогіки та психології, що випереджає запит на практичні навички. Кар'єрні плани залишаються традиційними – робота у школі або закладі дошкільної освіти та у ширшій освітній сфері. Такий «парадокс дистанційного навчання в умовах кризи» можна інтерпретувати як запит на стабільність, де університет сприймається як джерело фундаменту для майбутньої професійної місії.

Загалом, кейс ХДУ демонструє трансформацію мотивації під час кризи: війна та релокація не знизили внутрішню мотивацію, а посилили соціальну значущість обраної професії, а прагматичні фактори стали необхідними умовами реалізації цієї місії. Аналіз кореляції підтверджує, що для «розпорошеного» університету академічна та соціальна інтеграція є вторинними відносно базової безпеки – першого принципу травмо-інформованої педагогіки.

Результати та дискусії. Аналіз даних опитування першокурсників педагогічного факультету ХДУ 2025 року виявляє ключову особливість: релокація університету не означає повної релокації студентського контингенту. Контингент виявився географічно розпорошеним, що створює різні рівні ризику та стійкості в адаптації.

Показники адаптації свідчать про загалом позитивний рівень соціально-психологічної інтеграції. Адаптація до навчальної групи дещо перевищує адаптацію до навчальної діяльності,

Таблиця 1

Провідні мотиваційні фактори вступу на педагогічні спеціальності ХДУ

Категорія мотивації	Мотиваційний фактор	Відсоток згадувань
Внутрішня / ідеалістична	Особистий інтерес до педагогіки	59%
	Любов до дітей	47%
	Соціальна значущість / потреба у педагогах під час війни	29%
	Покликання до професії вчителя	18%
Зовнішня / прагматична	Бюджетне місце	41%
	Гнучкість навчання та цифрові платформи	35%
	Можливість дистанційного навчання	29%



що характерно для студентів гуманітарних спеціальностей. Кореляційний аналіз підтвердив сильний позитивний зв'язок між обома шкалами, демонструючи, що соціальна включеність підтримує успішність у навчанні. Це узгоджується з теоріями соціально-психологічної адаптації, які підкреслюють роль міжособистісної взаємодії у розвитку навчальної мотивації.

Географія студентів виявляє паралельні реальності адаптаційних викликів. У зонах ризику (територія активних бойових дій та тимчасово окуповані території) адаптація має екзистенційний характер: фізична небезпека, нестабільність комунікацій та постійний психологічний тиск формують критичні бар'єри для навчання. У безпечних регіонах України та за кордоном адаптаційні виклики мають психологічно-логістичний характер: поєднання навчання з роботою або паралельними освітніми програмами, подолання ізоляції та самостійна організація часу.

Аналіз мотиваційних факторів демонструє феномен «Відданого Прагматика», де внутрішні мотиви (особистий інтерес та любов до дітей) та зовнішні прагматичні фактори (бюджетне місце, гнучкість та дистанційне навчання) перебувають у рівновазі. Студенти одночасно віддані своїй місії та адаптовані до обмежень і можливостей навчального процесу в умовах релокації.

Глибший аналіз показав, що нюанси «місійної» мотивації залежать від обраної спеціальності. Фактор «Покликання до професії вчителя» домінує серед студентів початкової освіти, що узгоджується з нашими попередніми дослідженнями, які фіксували специфіку мотивації майбутніх вчителів початкової школи ще на етапах раннього дистанційного навчання (Воляннюк, 2022). Тоді як фактор «Потреба у висококваліфікованих педагогах під час війни» переважає серед студентів спеціальної освіти, відображаючи відповідь на соціально критичну потребу.

Очікування студентів у кризовому дистанційному середовищі демонструють «парадокс парадокс кризового дистанційного навчання»: домінує запит на фундаментальні теоретичні знання з педагогіки та психології, що випереджає прагнення до практичних навичок. Це вказує на потребу у стабільному освітньому фундаменті, який студенти розглядають як основу для подальшої професійної діяльності.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє сформулювати три ключові висновки щодо специфіки адаптації та мотивації першокурсників педагогічного факультету у релокованому ХДУ.

По-перше, профіль студента можна охарактеризувати як «відданого прагматика». Його мотивація формується під впливом унікального дуалізму: з одного боку, високої внутрішньої місії, з іншого – прагматичної потреби у гнуч-

кому та дистанційному форматі навчання. Такий прагматизм є необхідною умовою реалізації місії і дозволяє студентам залишатися лояльними до українського закладу вищої освіти.

По-друге, адаптація у релокованому закладі визначається насамперед рівнем безпеки та географією ризику. Адаптаційні виклики студентів у Херсоні кардинально відрізняються від адаптації студентів за кордоном, тому університет не може застосовувати єдину модель інтеграції та підтримки.

По-третє, спостерігається високий запит на якість і фундаментальність освіти. Попри кризовий дистанційний формат навчання, студенти прагнуть глибоких теоретичних знань, що слугують основою їхньої професійної підготовки та майбутньої місії.

На основі цих висновків та досвіду Херсонського державного університету можна запропонувати такі практичні рекомендації для релокованих закладів вищої освіти:

1. Інституціоналізувати травмо-інформовану педагогіку. В освітньому процесі ЗВО необхідно дотримуватись ключових принципів травмо-інформованої педагогіки – безпека, довіра, підтримка – як основи освітньої політики.

2. Психолого-педагогічна підтримка має бути диференційована за географічною ознакою. Програми підтримки студентів мають працювати за двома траєкторіями: траєкторія 1 – для студентів у зонах ризику, з пріоритетом безпеки та асинхронності; траєкторія 2 – для студентів у безпечних зонах, з пріоритетом соціалізації та подолання ізоляції.

3. Посилити орієнтованість навчальних планів та вибіркових освітніх компонент на підтримку вмотивованості, інтегруючи в теоретичні курси практично орієнтовані модулі (робота з травмою, інклюзія), що відповідають на «місійну» мотивацію студентів і водночас підтримують їх у складних умовах навчання.

Таким чином, комплексне поєднання психологічної підтримки, безпечного навчального середовища та високої якості фундаментальної освіти дозволяє забезпечити ефективну адаптацію та розвиток мотивації студентів навіть у складних умовах релокації, що робить досвід ХДУ корисним прикладом для інших закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воляннюк А. С. Мотивація майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молод. учених*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2022. С. 8–10. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/95702078-bbe5-4006-9877-2d8d2f50ac13/content>



2. Волянчук А. С. Розвиток сталої мотивації у майбутніх вчителів початкової школи в умовах змішаного навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. № 10. С. 56–66. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.106>

3. Інформація про ХДУ. Херсонський державний університет: офіційний сайт. 2024. 21 листоп. URL: <https://www.kspu.edu/About.aspx>

4. Релоковані заклади освіти можуть отримати грант за програмою «Мріємо та діємо». *Укрінформ*. 2024. 4 берез. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3835366-relokovani-zakladi-osviti-mozut-otrimati-grant-za-programou-mriemo-ta-diemo.html>

5. American Library Association (ALA). Keeping Up With *Trauma-Informed Pedagogy*. *Association of College & Research Libraries* (ACRL). 2024. URL: https://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/trauma-informed-pedagogy

6. Avsheniuk N., Seminikhyna N. Evolving challenges in Ukrainian education: a comparative study of teacher perspectives. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 2025. Vol. 21, No. 1. P. 42–50. DOI: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1136173>

7. Back to School: 4.6 million children in Ukraine face fourth year of interrupted learning. *UNICEF*. 2025. 1 Sept. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school>

8. Barnard College. Trauma-Informed Pedagogy. *Barnard College website*. 2024. URL: <https://barnard.edu/trauma-informed-pedagogy>

9. Bond M., Bedenlier S., Marín V. I., Händel M. Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18. Art. 50. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>

10. Hrytsenko O. Ukrainian Education During a Full-Scale Invasion: The First Year. *Canadian Institute of Ukrainian Studies*. 2023. May 18. URL: <https://ukrainian-studies.ca/2023/05/18/ukrainian-education-during-a-full-scale-invasion-first-year/>

11. Ivanenko N. Two years on: twinning challenges and opportunities for Ukrainian higher education. *Universities UK International*. 2024. URL: <https://www.universitiesuk.ac.uk/universities-uk-international/insights-and-publications/uuki-blog/two-years-twinning-ukrainian>

12. Learning and School Reforms Continue in Ukraine Despite War Challenges. *World Bank*. 2025. 25 March. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2025/03/25/learning-and-school-reforms-continue-in-ukraine-despite-war-challenges>

13. Lockl K. et al. Motivation and Self-Regulated Learning During the COVID-19 Pandemic. *Zeitschrift für Psychologie*. 2021. Vol. 229, No. 4. P. 241–248. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000519>

14. Mazzero C. Higher education in displacement: empowering pathway or double-edged institution? Insights from Belarusian students' experiences. *Journal of Refugee Studies*. 2025. 11 March. Art. feaf014. DOI: <https://doi.org/10.1093/jrs/feaf014>

15. Online Learning in Ukraine: How It Works and Whether Knowledge Levels Are Declining (Part 1). *VoxUkraine*. 2025. 1 Jan. URL: <https://voxukraine.org/en/online-learning-in-ukraine-how-it-works-and-whether-knowledge-levels-are-declining-part-1>

16. Online Learning in Ukraine: How It Works and Whether Knowledge Levels Are Declining (Part 2). *VoxUkraine*. 2025. URL: <https://voxukraine.org/en/online-learning-in-ukraine-how-it-works-and-whether-knowledge-levels-are-declining-part-2>

17. Paul G. C. Motivational learning in conflict-affected educational settings. *GSX Journal of Education, Teaching, and Learning*. 2025. Vol. 1, No. 1. P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.64832/xzkbe524>

18. Resch K., Alnahdi G., Schwab S. Exploring the effects of the COVID-19 emergency remote education on students' social and academic integration in higher education in Austria. *Higher Education Research & Development*. 2022. Vol. 41, No. 2. P. 215–229. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2040446>

19. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA)*. 2014. URL: https://www.health.ny.gov/health_care/medicaid/program/medicaid_health_homes/docs/samhsa_trauma_concept_paper.pdf

20. Svyrydiuk T. ESP Students' Satisfaction with Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Ukraine. *ResearchGate*. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/368015884_ESP_Students'_Satisfaction_with_Online_Learning_during_the_COVID-19_Pandemic_in_Ukraine

21. Trauma-Informed Pedagogy. *University of Denver : Inclusive Teaching DU*. 2024. URL: <https://inclusive-teaching.du.edu/content/trauma-informed-pedagogy>

22. Trauma-Informed Pedagogy (TIP). *University of Oregon : Teaching Engagement Program*. 2024. URL: <https://teaching.uoregon.edu/resources/trauma-informed-pedagogy-tip>

23. Wergeland Centre. *Narrative report on School Life. Online course*. 2023. May. URL: <https://wergelandcentre.org/content/uploads/2023/05/Att-4-Narrative-report.pdf>

24. Yu T. Online Learning Readiness in Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 795166. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.795166>

REFERENCES:

1. American Library Association (ALA). (2024). *Keeping Up With... Trauma-Informed Pedagogy*. Association of College & Research Libraries (ACRL). https://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/trauma-informed-pedagogy

2. Avsheniuk, N., & Seminikhyna, N. (2025). Evolving challenges in Ukrainian education: a comparative study of teacher perspectives. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 21(1), 42–50. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1136173>

3. Barnard College. (2024). *Trauma-Informed Pedagogy*. <https://barnard.edu/trauma-informed-pedagogy>

4. Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, Article 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>

5. Hrytsenko, O. (2023, May 18). *Ukrainian Education During a Full-Scale Invasion: The First Year*. Canadian Institute of Ukrainian Studies. <https://ukrainian-studies.ca/2023/05/18/ukrainian-education-during-a-full-scale-invasion-first-year/>



ca/2023/05/18/ukrainian-education-during-a-full-scale-invasion-first-year/

6. Ivanenko, N. (2024). *Two years on: twinning challenges and opportunities for Ukrainian higher education*. Universities UK International. <https://www.universitiesuk.ac.uk/universities-uk-international/insights-and-publications/uuki-blog/two-years-twinning-ukrainian>

7. Kherson State University. (2024, November 21). *Informatsiia pro KhDU* [Information about KSU]. Kherson State University Official website. <https://www.kspu.edu/About.aspx> [in Ukrainian].

8. Lockl, K., et al. (2021). Motivation and Self-Regulated Learning During the COVID-19 Pandemic. *Zeitschrift für Psychologie*, 229(4), 241–248. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000519>

9. Mazzero, C. (2025, March 11). Higher education in displacement: empowering pathway or double-edged institution? Insights from Belarusian students' experiences. *Journal of Refugee Studies*, Article feaf014. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaf014>

10. Paul, G. C. (2025). Motivational learning in conflict-affected educational settings. *GSX Journal of Education, Teaching, and Learning*, 1(1), 1–22. <https://doi.org/10.64832/xzkb524>

11. Resch, K., Alnahdi, G., & Schwab, S. (2022). Exploring the effects of the COVID-19 emergency remote education on students' social and academic integration in higher education in Austria. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2040446>

12. Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). (2014). *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. https://www.health.ny.gov/health_care/medicaid/program/medicaid_health_homes/docs/samhsa_trauma_concept_paper.pdf

13. Svyrydiuk, T. (2022). *ESP Students' Satisfaction with Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Ukraine*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/368015884_ESP_Students'_Satisfaction_with_Online_Learning_during_the_COVID-19_Pandemic_in_Ukraine

14. Ukrinform. (2024, March 4). *Relokovani zaklady osvity mozht otrymaty hrant za prohramoiu «Mriemo ta diemo»* [Relocated educational institutions can receive a grant under the «Dream and Act» program]. <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3835366-relokovani-zakladi-osviti-mozut-otrimati-grant-za-programou-mriemo-ta-diemo.html> [in Ukrainian].

15. UNICEF. (2025, September 1). *Back to School: 4.6 million children in Ukraine face fourth year of*

interrupted learning. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school>

16. University of Denver. (2024). *Trauma-Informed Pedagogy*. Inclusive Teaching DU. <https://inclusive-teaching.du.edu/content/trauma-informed-pedagogy>

17. University of Oregon. (2024). *Trauma-Informed Pedagogy (TIP)*. Teaching Engagement Program. <https://teaching.uoregon.edu/resources/trauma-informed-pedagogy-tip>

18. Volianiuk, A. S. (2021). Rozvytok staloi motyvatsii u maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh zmishanoho navchannia [Development of sustainable motivation in future primary school teachers in blended learning conditions]. *Vidkryte osvritnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open Educational E-Environment of Modern University*, (10), 56–66. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.106> [in Ukrainian].

19. Volianiuk, A. S. (2022). Motyvatsiia maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh dystantsiinoho navchannia [Motivation of future primary school teachers in distance learning conditions]. In *Nauka ta osvita v doslidzhenniakh molodykh uchenykh: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.* [Science and education in the research of young scientists: proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conf.] (pp. 8–10). Kharkiv: KhNPU i m. H. S. Skovorody [in Ukrainian].

20. VoxUkraine. (2025, January 1). *Online Learning in Ukraine: How It Works and Whether Knowledge Levels Are Declining (Part 1)*. <https://voxukraine.org/en/online-learning-in-ukraine-how-it-works-and-whether-knowledge-levels-are-declining-part-1>

21. VoxUkraine. (2025). *Online Learning in Ukraine: How It Works and Whether Knowledge Levels Are Declining (Part 2)*. <https://voxukraine.org/en/online-learning-in-ukraine-how-it-works-and-whether-knowledge-levels-are-declining-part-2>

22. Wergeland Centre. (2023, May). *Narrative report on 'School Life. Online' course*. <https://wergelandcentre.org/content/uploads/2023/05/Att-4-Narrative-report.pdf>

23. World Bank. (2025, March 25). *Learning and School Reforms Continue in Ukraine Despite War Challenges*. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2025/03/25/learning-and-school-reforms-continue-in-ukraine-despite-war-challenges>

24. Yu, T. (2021). Online Learning Readiness in Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 795166. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.795166>

Стаття надійшла до редакції: 25.09.2025

Прийнята до друку: 27.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



УДК 373.3.016:51:[37.015.3:005.32]

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-2>

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ КРИЗОВОГО НАВЧАННЯ

Раєвська Ірина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
raevsk@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4582-2839

Мета. Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та моделюванні педагогічних умов, необхідних для розвитку стійкої внутрішньої мотивації у процесі пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики. Актуальність роботи зумовлена тим, що в умовах кризового навчання, спричиненого гуманітарною кризою та війною, спостерігається суттєве зниження внутрішньої мотивації дітей, особливо у вивченні математики.

Методи. Для досягнення поставленої мети було застосовано комплекс теоретичних методів наукового пошуку, включаючи аналіз, узагальнення та інтерпретацію психолого-педагогічної літератури. Використовувався метод моделювання та проектування для визначення ефективних стратегій. Логіка дослідження базувалася на аналізі провідних психологічних теорій, зокрема, теорії самодетермінації, ієрархії потреб А. Маслоу, теорії очікувань В. Врума та діяльнісного підходу.

Результати. Теоретичний аналіз підтвердив, що внутрішня (інтринсивна) мотивація, яка ґрунтується на потребі у пізнанні та саморозвитку, є найбільш стійким джерелом навчальної активності. Встановлено, що її успішне формування вимагає системного задоволення трьох базових психологічних потреб дитини: компетентності, автономії та соціальної пов'язаності. На основі цього визначено чотири ключові педагогічні умови: забезпечення наочності та поетапної конкретизації абстрактних математичних понять для підтримки когнітивного розвитку; стимулювання пізнавального інтересу через гейміфікацію та проблемно-пошукові завдання; формування відчуття компетентності та навчальної автономії шляхом створення «ситуацій успіху» та надання права вибору; та створення сприятливого психологічного середовища, що знижує тривожність і задовольняє базову потребу у безпеці.

Висновки. Комплексна реалізація цих педагогічних стратегій має вирішальне значення, оскільки поєднання діяльнісного підходу, стимулювання інтересу та розвитку компетентності дозволяє суттєво підвищити рівень залученості молодших школярів. Зміна ставлення до помилок (як до ресурсу для навчання) та підтримка автономії сприяють трансформації зовнішніх мотивів у внутрішні. Перспективи подальших досліджень включають індивідуалізацію навчання в дистанційному форматі та вивчення впливу адаптивних завдань на стійкість мотивації.

Ключові слова: *інтринсивна мотивація, теорія самодетермінації, пізнавальна діяльність, ситуація успіху, навчальна автономія, наочність, безпечне середовище, діяльнісний підхід.*

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE FORMATION OF INTRINSIC MOTIVATION TO LEARN MATHEMATICS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF CRISIS LEARNING

Raievska Iryna Mykolaivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate of Professor of Department of Theory and Method of Pre-School and Primary
Education Kherson State University
iraievska@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-4582-2839

Purpose. The purpose of the study is the theoretical substantiation and modeling of pedagogical conditions necessary for developing stable intrinsic motivation during the cognitive activity of junior schoolchildren in mathematics lessons. The relevance of the work is due to the significant decline in children's intrinsic motivation, especially in learning mathematics, observed amid crisis learning caused by humanitarian crisis and war.

Methods. To achieve this goal, a complex of theoretical scientific search methods was applied, including the analysis, generalization, and interpretation of psychological and pedagogical literature. The method



of modeling and design was used to determine effective strategies. The research logic was based on the analysis of leading psychological theories, including Self-Determination Theory (SDT), Maslow's hierarchy of needs, V. Vroom's Expectancy Theory, and the activity approach.

Results. Theoretical analysis confirmed that internal (intrinsic) motivation, which is based on the need for cognition and self-development, is the most stable source of learning activity. It was established that its successful formation requires the systematic satisfaction of three basic psychological needs of the child: competence, autonomy, and social relatedness (social belonging). Based on this, four key pedagogical conditions were identified: ensuring visualization and stepwise concretization of abstract mathematical concepts to support cognitive development; stimulating cognitive interest through gamification and problem-solving tasks; forming a sense of competence and learning autonomy by creating «situations of success» and granting the right of choice; and creating a favorable psychological environment that reduces anxiety and satisfies the basic need for safety.

Conclusions. The comprehensive implementation of these pedagogical strategies is crucial, as the combination of the activity approach, interest stimulation, and competence support significantly increases the level of engagement among junior schoolchildren. Changing the attitude toward mistakes (viewing them as a resource for learning) and supporting autonomy contribute to the transformation of external motives into intrinsic ones. Prospects for further research include the individualization of learning in a distance format and the study of the impact of adaptive tasks on the stability of motivation.

Keywords: *Intrinsic motivation, Self-Determination Theory, cognitive activity, situations of success, learning autonomy, visualization, safe environment, activity approach.*

Вступ. Сучасна система освіти в Україні переживає один із найскладніших періодів своєї історії, функціонуючи в умовах безпрецедентних викликів. Повномасштабна війна, гуманітарна криза та вимушена трансформація освітнього процесу в дистанційний або змішаний формат створили нову реальність для всіх учасників навчання. У цьому контексті початкова ланка школи виявляється найбільш вразливою. Молодші школярі, які перебувають на етапі становлення навичок саморегуляції, комунікації та основ навчальної діяльності, зазнають значного впливу стресогенних факторів. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що в умовах втрати відчуття безпеки, емоційної нестабільності та соціальної ізоляції, які супроводжують кризове навчання, спостерігається суттєве зниження внутрішньої мотивації дітей. Особливо гостро це питання стоїть у контексті вивчення математики – дисципліни, яка вимагає високого рівня концентрації, логічного мислення та волевих зусиль. Статистичні дані свідчать, що значна частина вчителів (близько 43%) фіксує падіння мотивації саме через фактор стресу та невизначеності.

Новизна отриманих наукових рішень полягає у зміщенні акцентів з простої передачі знань на створення психолого-педагогічних умов, які б компенсували негативний вплив зовнішнього середовища. Державний стандарт початкової освіти наголошує на важливості формування позитивного ставлення до навчання. Проте, попри наявність наукових праць з питань мотивації, проблема комплексного розвитку пізнавальної активності молодших школярів на уроках математики в умовах війни залишається недостатньо розробленою. Дослідження педагогічних умов та засобів формування мотивації у цьому віці набуває не лише освітньої, а й суспільної значущості.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та моделюванні педагогічних умов, необхідних для розвитку стійкої внутрішньої мотивації у процесі пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики.

Методологія та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було застосовано комплекс теоретичних методів наукового пошуку. По-перше, використано метод аналізу, узагальнення та інтерпретації психолого-педагогічної літератури. Це дозволило систематизувати підходи до розуміння сутності мотивації та специфіки її прояву в молодшому шкільному віці. По-друге, застосовано метод моделювання та проектування для визначення ефективних педагогічних стратегій. Логіка представлення матеріалу базується на послідовному аналізі природи мотивації через призму провідних психологічних теорій (теорія самодетермінації, ієрархія потреб, теорія очікувань, діяльнісний підхід) та їх імплементації в конкретні методичні прийоми викладання математики. Такий підхід дозволяє вибудувати цілісну систему, де теоретичні засади трансформуються в практичні інструменти для вчителя.

Теоретичний аналіз проблеми розвитку пізнавальної мотивації молодших школярів підтверджує, що мотивація – це динамічна система внутрішніх спонукань. Найбільш стійким джерелом навчання є внутрішня (інтринсивна) мотивація. Вона формується на основі природної потреби у пізнанні та саморозвитку.

Розуміння сутності мотивації є ключем до побудови ефективного освітнього процесу. Науковий дискурс визначає мотивацію як динамічну систему внутрішніх спонукань, що інтегрує потреби, емоції, переконання та інтереси особистості. Вона виконує низку критично важливих функцій: спонукальну, спрямовуючу, регулюючу та смислоутворюючу.



У психології традиційно розрізняють зовнішню (екстринсивну) та внутрішню (інтринсивну) мотивацію. Якщо зовнішня мотивація спирається на стимули, що лежать поза межами самої діяльності (оцінки, уникнення покарання, нагороди), то внутрішня мотивація виникає з самої суті навчання, базуючись на природній потребі дитини у пізнанні та саморозвитку. Саме внутрішня мотивація є найбільш стійким джерелом успішного навчання, забезпечуючи глибину засвоєння знань.

Для побудови ефективної моделі навчання математики в умовах кризи необхідно спиратися на кілька фундаментальних теорій, які пояснюють механізми поведінки дитини. Серед таких теоретичних засад особливе місце займають концепції, що пояснюють психологічні потреби дитини та механізми формування її мотивації.

Однією з найбільш впливових концепцій є теорія самодетермінації (SDT) Е. Десі та Р. Раяна. Вона постулює, що благополуччя та висока мотивація людини залежать від задоволення трьох базових потреб: компетентності, автономії та соціальної приналежності. Потреба в компетентності проявляється у прагненні учня відчувати власну ефективність, бачити прогрес і успішно долати виклики. Автономія передбачає відчуття власного вибору та відсутність жорсткого примусу, що для молодшого школяра може реалізовуватися через вибір способу розв'язання задачі (Deci & Ryan, 2017). Соціальна приналежність – це відчуття підтримки та позитивного зв'язку з учителем і класом. Створення умов для реалізації цих потреб є фундаментом для розвитку внутрішньої мотивації.

В умовах війни неможливо ігнорувати ієрархічну теорію потреб А. Маслоу. Пізнавальна активність, як складова самоактуалізації, можлива лише за умови задоволення базових потреб, передусім потреби у безпеці. Якщо дитина відчуває тривогу, страх перед оцінкою або некомфортну атмосферу в класі, її когнітивні ресурси блокуються, гальмуючи розвиток навчальної мотивації (Maslow, 1970). Тому створення безпечного освітнього середовища є пререквізитом для будь-якої пізнавальної діяльності.

Теорія очікувань В. Врума є однією з найвпливовіших процесуальних теорій мотивації, що пояснює поведінку на основі раціонального аналізу ситуації. Згідно з цією теорією, мотивація залежить від очікувань успіху та значущості результату (валентності). Формула мотивації за В. Врумом виглядає так: Мотивація = Очікування × Інструментальність × Валентність. Якщо хоча б один із цих компонентів відсутній (наприклад, учень не вірить, що його зусилля приведуть до успіху), мотивація зникає (Vroom, 1995).

Варто зазначити, що теорія очікувань В. Врума має значний прикладний потенціал у сфері початкової освіти, оскільки формування позитивних очікувань учня щодо успіху можливе завдяки чітко структурованим інструкціям, педагогічній підтримці та системному розвитку необхідних компетентностей. Валентність (цінність результату) забезпечується індивідуалізованим підходом, що передбачає врахування особистісної значущості досягнення для кожного школяра. У випадку, коли дитина не усвідомлює вплив власних зусиль на кінцевий результат, рівень її навчальної мотивації залишається недостатнім.

Ефективне навчання математики в умовах сучасних кризових викликів потребує опори на фундаментальні психологічні та педагогічні теорії, що пояснюють механізми формування мотивації та когнітивного розвитку дитини. Діяльнісний підхід, розроблений О. Леонтьєвим та С. Рубінштейном, доводить, що мотив не існує поза діяльністю, а формується саме у процесі активної взаємодії суб'єкта з навколишнім світом. Як зазначав С. Рубінштейн, «свідомість і діяльність становлять органічну єдність» (Rubinstein, 1957; Leontiev, 1978). Це означає, що навчання математики має бути організоване не як механічне засвоєння правил, а як осмислена активність, що включає дослідження, моделювання та експериментування. Лише тоді воно набуває особистісної значущості для учня, стаючи джерелом внутрішньої мотивації.

Важливим доповненням до діяльнісного підходу є концепція поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, яка підкреслює, що системний і поступовий процес засвоєння знань формує впевненість та компетентність. Ці якості виступають внутрішніми мотиваторами, адже дитина відчуває власний прогрес і здатність долати складні завдання. П. Гальперін наголошував, що «правильна організація навчання може забезпечити формування будь-якої розумової дії» (Galperin, 1989).

Не менш значущим є внесок Ж. Піаже, який показав, що самостійне відкриття знань мотивує учнів значно більше, ніж пасивне сприйняття готової інформації. У своїй праці *The Psychology of the Child* він зазначав: «Кожне відкриття, зроблене дитиною самостійно, має для неї більшу цінність, ніж знання, передане в готовому вигляді» (Piaget, 1973). Завдання, що вимагають нестандартного мислення, стимулюють пізнавальний інтерес і сприяють розвитку творчих здібностей.

Л. Виготський у своїй культурно-історичній теорії підкреслював, що когнітивний розвиток молодших школярів полягає у поступовому переході від наочно-дієвого мислення до словесно-логічного. Це особливо важливо для математики, яка ґрунтується на абстракт-



тних символах і узагальнених структурах. Тому засвоєння математичних понять має відбуватися через поступовий перехід від конкретних образів і наочності до абстракцій, що відповідає зоні найближчого розвитку учня (Vygotsky, 1986).

Таким чином, сучасна методика навчання математики повинна інтегрувати діяльнісний підхід О. Леонтьєва та С. Рубінштейна, поетапну концепцію П. Гальперіна, ідеї Ж. Піаже про самостійне відкриття знань та положення Л. Виготського про розвиток мислення. Поєднання цих теорій створює цілісну модель навчання, де мотивація формується через активність, впевненість у власних силах, пізнавальний інтерес та поступовий розвиток когнітивних структур. У кризових умовах така модель стає не лише педагогічним інструментом, а й засобом психологічної підтримки учнів, адже вона сприяє формуванню внутрішньої стійкості та здатності до саморозвитку.

Отже, формування внутрішньої мотивації до математики вимагає стратегій, що враховують психологічні потреби учнів (Deci & Ryan), забезпечують відчуття безпеки (Maslow) та стимулюють активну діяльність, спрямовану на самостійне відкриття знань (Piaget).

На основі проаналізованих теоретичних засад можна виділити чотири ключові педагогічні умови, реалізація яких сприяє зростанню внутрішньої мотивації до математики.

Умова 1: Забезпечення наочності та поетапної конкретизації абстрактних математичних понять. Врахування вікових особливостей вимагає поступового переходу від конкретного до абстрактного. Ця умова реалізується через широке використання візуальних засобів, предметно-практичних завдань та мультимедійних технологій. Наприклад, під час вивчення поняття «дроби» учні можуть працювати з реальними предметами (яблуками, геометричними фігурами, кубиками LEGO), розділяючи їх на частини та самостійно відкриваючи закономірності. Використання інтерактивних презентацій, анімацій чи навчальних відео допомагає зробити абстрактні символи більш зрозумілими та близькими до життєвого досвіду дитини. «Спеціальні комп'ютерні ігри спрямовані на розвиток у дітей уявлень про числа та дії з ними. Так, наприклад, в онлайн-грі «Гонка чисел» пропонується пограти із числами, тренуючи при цьому основні поняття числа, практикуючи рахунок у межах від 1 до 40» (Кабельнікова, Раєвська, 2024: 11)

Умова 2: Стимулювання пізнавального інтересу через варіативність та проблемно-пошукові завдання. Враховуючи нестійкість уваги молодших школярів, ефективним є часте чергування видів діяльності та інтеграція ігрових механік (гейміфікація). Так, математичні квести з пошуком «скарбів», ребуси,

лото чи задачі з казковими сюжетами перетворюють рутинне навчання на захопливий процес. Наприклад, завдання «Допоможи герою знайти правильний шлях через лабіринт, розв'язуючи приклади» поєднує гру та навчання. Особливу цінність мають проблемно-пошукові завдання: пошук помилок у розв'язанні, задачі з зайвими даними чи створення власних прикладів, що стимулюють нестандартне мислення та формують дослідницьку позицію учня.

Умова 3: Формування відчуття компетентності та розвиток навчальної автономії учнів. Для задоволення потреби в компетентності вчитель має створювати «ситуації успіху». Навіть маленькі перемоги повинні бути помічені та заохочені. Наприклад, учень може вести «Щоденник успіхів», де фіксує власні досягнення – від правильно розв'язаних завдань до участі в математичній грі. Розвиток автономії забезпечується наданням права вибору: учні можуть самостійно визначати послідовність виконання завдань або обирати рівень складності (наприклад, «легкий», «середній», «складний» варіант задачі). Важливо змінити ставлення до помилок: вони мають розглядатися як ресурс для навчання, коли учень аналізує, чому виникла помилка, і знаходить спосіб її виправлення.

Умова 4: Створення сприятливого психологічного середовища. Забезпечення позитивного емоційного клімату є базовою умовою ефективного навчання. Особистісно-орієнтований підхід передбачає акцент на старанності та індивідуальному прогресі учня, а не лише на кінцевому результаті. Наприклад, під час групової роботи може діяти правило «Ми допомагаємо, а не критикуємо», що формує атмосферу прийняття та підтримки. Використання «тепліх слів» учителя («Ти добре стараєшся», «Мені подобається твій спосіб мислення») знижує рівень тривожності та підвищує впевненість у власних силах. Позитивні емоції від похвали чи радості після розв'язання задачі стають важливим стимулом, який підтримує волю саморегуляцію, необхідну для подолання труднощів у вивченні математики.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження дозволяє зробити розгорнуті висновки щодо проблеми формування мотивації до вивчення математики в молодших школярів. Підтверджено, що в умовах кризового навчання найбільш надійним джерелом пізнавальної активності є внутрішня (інтринсивна) мотивація. Її формування неможливе без системного задоволення трьох базових психологічних потреб дитини: відчуття компетентності (я можу), автономії (я обираю) та соціальної пов'язаності (мене підтримують). Визначено, що успішність мотиваційних стратегій у математиці прямо залежить від урахування когні-



тивних особливостей віку. Необхідно забезпечувати плавний перехід від наочно-образного мислення до абстрактно-логічного через візуалізацію та практичну діяльність, що робить складні поняття доступними та цікавими.

Аналіз показав, що комплексна реалізація визначених педагогічних умов має вирішальне значення. Поєднання діяльнісного підходу (навчання через відкриття), стимулювання інтересу (проблемно-пошукові методи), підтримки компетентності (ситуації успіху) та створення безпечного середовища дозволяє суттєво підвищити рівень залученості учнів. Зокрема, зміна ставлення до помилок та надання автономії сприяють трансформації зовнішніх мотивів у внутрішні.

Таким чином, формування мотивації – це не спонтанний процес, а результат цілеспрямованої педагогічної стратегії, яка ставить у центр особистість дитини та її психологічні потреби.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вивчення потребує питання індивідуалізації навчання в умовах дистанційного формату. Перспективним напрямком є дослідження впливу адаптивних завдань (згідно з теорією очікувань В. Врума) на стійкість мотивації, коли зовнішні фактори залишаються непередбачуваними. Також важливим є вивчення механізмів формування позитивної «Я-концепції» учня та навичок саморегуляції, які є запорукою довготривалого успіху в навчанні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
2. Galperin P. Y. Organization of Mental Activity and the Effectiveness of Learning [Організація розумової діяльності та ефективність навчання]. Wertsch J. V. (Ed.). Culture, Communication, and Cognition [Культура, комунікація і когніція]. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. P. 89–104.
3. Кабельнікова Н. В., Раєвська І. М. Методичні підходи до формування математичних дій в учнів початкової школи з труднощами у вивченні математики. *Педагогічні науки*. 2024. Вип. 106. С. 5–13.
4. Leontiev A. N. Activity, Consciousness, and Personality [Діяльність. Свідомість. Особистість]. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1978.

5. Maslow A. H. Motivation and Personality [Мотивація і особистість]. 2nd ed. New York : Harper & Row, 1970.
6. Piaget J. To Understand is to Invent: The Future of Education [Розуміти – означає винаходити: майбутнє освіти]. New York : Grossman, 1973.
7. Rubinstein S. L. Problems of General Psychology [Проблеми загальної психології]. Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1957.
8. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness [Теорія самодетермінації: базові психологічні потреби у мотивації, розвитку та добробуті]. New York : Guilford Press, 2017.
9. Vroom V. H. Work and Motivation [Праця і мотивація]. Rev. ed. San Francisco : Jossey-Bass, 1995.
10. Vygotsky L. S. Thought and Language [Мислення і мова]. Cambridge : MIT Press, 1986.

REFERENCES:

1. Cabielnikova, N. V., & Raievska, I. M. (2024). Methodical approaches to the formation of mathematical actions in primary school students with difficulties in learning mathematics. *Pedagogical Sciences*, (106), 5–13.
2. Galperin, P. Y. (1989). Organization of mental activity and the effectiveness of learning. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition* (pp. 89–104). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
4. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
5. Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman.
6. Rubinstein, S. L. (1957). *Problems of general psychology*. Moscow: Foreign Languages Publishing House.
7. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
8. Vroom, V. H. (1995). *Work and motivation* (Rev. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
9. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
10. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). State standard of primary education. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

Стаття надійшла до редакції: 23.09.2025

Прийнята до друку: 28.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



УДК 378.147:004.8

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-3>

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СТРУКТУРНА СКЛАДОВА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНЬОЇ КОМПОНЕНТИ У ВИЩІЙ 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

У статті обґрунтовано доцільність розгляду штучного інтелекту (ШІ) не лише як технологічного інструменту, а передусім як сучасного засобу навчання – структурного компонента методичної системи викладання будь-якої освітньої компоненти у вищій освіті. **Мета** роботи полягає в аналізі наукових підходів до інтеграції ШІ у засобовий компонент методичної системи, визначенні нових дидактичних можливостей порівняно з традиційними засобами, виокремленні відповідних переваг, викликів та перспектив. **Методологічну основу** становлять системний аналіз, порівняльний огляд джерел та проектування експериментального дизайну. Узагальнення міжнародних й українських джерел дозволив описати такі функції штучного інтелекту як засобу навчання: пояснювально-навчальну, тренувальну, формувально-оцінювальну, адаптивно-організаційну, комунікативно-тьюторську. Визначено, що ці функції є надпредметними. Представлено таблицю тенденцій інтеграції штучного інтелекту як засобу навчання за ключовими напрямками: адаптивне навчання, діалогові системи, формувальне оцінювання, генерація навчальних матеріалів, навчальні симуляції, аналітика навчальних даних. Здійснено аналіз переваг (персоналізація, оперативний зворотний зв'язок, варіативність завдань, підтримка самонавчання) і викликів (академічна доброчесність, «галюцинації», залежність, нерівність доступу, етика даних). **Висновки** підкреслюють необхідність педагогічного дизайну, політик відповідального використання та підготовки викладачів і студентів до критичної взаємодії з ШІ-засобами, а також створення гібридних моделей навчання, в яких поєднується аналітична сила ШІ та людський елемент викладання.

Ключові слова: штучний інтелект, засоби навчання, методична система, вища освіта, персоналізація, формувальне оцінювання, академічна доброчесність, педагогічний дизайн.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A STRUCTURAL COMPONENT OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM FOR TEACHING AN EDUCATIONAL COMPONENT IN HIGHER 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



The article substantiates the expediency of considering Artificial Intelligence (AI) not merely as a technological tool, but primarily as a modern learning medium – a structural component of the methodical system for teaching any educational subject in higher education. The purpose of the study is to analyze scientific approaches to integrating AI into the instrumental component of the methodical system, identify new didactic opportunities compared to traditional tools, and highlight the corresponding benefits, challenges, and prospects. The methodological framework is based on systems analysis, a comparative literature review, and experimental design modeling. A synthesis of international and Ukrainian sources enabled the description of the following functions of AI as a learning medium: explanatory-instructional; drills and practice; formative-evaluative; adaptive-organizational; communicative-tutoring. It is determined that these functions are cross-disciplinary. The study presents a table of trends in AI integration as a learning tool across key areas: adaptive learning, dialogue systems, formative assessment, content generation, educational simulations, and learning analytics. The analysis of benefits (personalization, immediate feedback, task variability, support for self-directed learning) and challenges (academic integrity, "hallucinations," dependency, inequality of access, data ethics) is provided. The conclusions emphasize the necessity of pedagogical design, responsible use policies, and the preparation of both faculty and students for critical interaction with AI tools. Furthermore, the study advocates for the creation of hybrid learning models that combine the analytical power of AI with the human element of teaching.

Keywords: artificial intelligence, learning aids, methodological system, higher education, personalization, formative assessment, academic integrity, pedagogical design.

Вступ. Штучний інтелект стрімко переходить із площини експериментальних технологій у сферу повсякденних практик навчання і викладання. Зростання доступності генеративних моделей та освітньої аналітики актуалізує потребу переосмислення педагогічних підходів і, зокрема, засобового компонента методичної системи навчання. В умовах вищої освіти це проявляється у двох взаємопов'язаних тенденціях, першою з яких є делегування частини рутинних когнітивних операцій (пошук, узагальнення, первинне пояснення) цифровим системам і другою – посилення вимог до критичного мислення, академічної доброчесності та здатності верифікувати інформацію.

На рівні державної політики України окреслено позицію, що за умови відповідального застосування ШІ має не замінювати викладача, а розвантажувати його, передаючи рутинні завдання і відкриваючи простір для живого взаємодії, командної роботи й розвитку «м'яких навичок» (Міністерство освіти і науки України, 2025).

На міжнародному рівні ЮНЕСКО підкреслює необхідність людиноцентричного підходу до генеративного ШІ в освіті та розроблення політик для його безпечного впровадження (Miao & Holmes, 2023).

Наукові дослідження також фіксують різке зростання інтересу до інтеграції ШІ у навчання і необхідність систематизації підходів. Систематичний огляд Nguyen і Pham (2025) демонструє, що використання ШІ в освітньому середовищі розгортається за повторюваними напрямками (адаптивні системи, автоматизований зворотний зв'язок, персоналізоване тьюторство тощо) та потребує узгодженої методології впровадження (Nguyen & Pham, 2025). Українські дослідження наголошують на впливі ШІ на академічну доброчесність, якість та успішність навчання, а також на потребі

переосмислення оцінювання і контролю (Андросчук & Малюга, 2024). Отже, актуальність статті визначається суперечністю між:

1) швидким проникненням ШІ в освітні практики як «готового» рішення;

2) недостатньою методичною визначеністю його ролі саме як засобу навчання, інтегрованого у методичну систему викладання дисципліни (цілі–зміст–методи–форми–засоби–оцінювання).

Мета статті – теоретично обґрунтувати та конкретизувати використання штучного інтелекту як сучасного засобу навчання і структурної складової методичної системи викладання будь-якої освітньої компоненти у вищій освіті; визначити нові дидактичні можливості ШІ порівняно з традиційними засобами; окреслити переваги, виклики та перспективи.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Методична система викладання освітньої компоненти у вищій освіті у загальному вигляді включає: цілі та результати навчання, зміст, методи і прийоми, форми організації і засоби навчання. У педагогічній теорії «засоби навчання» – це матеріальні або цифрові об'єкти й системи, що забезпечують опосередкування між змістом і здобувачем освіти, підсилюючи методи та форми навчання. Традиційно до засобів відносять підручники, задачники, технічні засоби, програмні середовища, демонстраційні матеріали, лабораторне обладнання, системи тестування тощо. Сучасні дослідження в галузі цифрової дидактики свідчать про трансформацію засобів навчання через цифрові інструменти, акцентуючи на тому, що ШІ як засіб навчання коректно «вписується» у систему тоді, коли його функції прив'язані до цілей і результатів навчання, а не лише до зручності або моди (Саган & Лазарук, 2020). Тому ключовим методичним питанням стає,



які саме дидактичні функції виконує ШІ-засіб і як це змінює інші компоненти системи (Саган, 2024).

Систематичний огляд Nguyen і Pham (2025) демонструє еволюцію ШІ-застосувань у навчанні: від вузьких інтелектуальних тьюторів і адаптивних систем до ширших генеративних середовищ та аналітики навчальних даних (Nguyen & Pham, 2025). Ключовим результатом цього огляду став висновок про те, що типи ШІ-засобів визначаються не предметом, а дидактичними функціями (адаптація, фідбек, діалог, оцінювання, генерація матеріалів) і тому можуть бути перенесені на будь-яку освітню компоненту у вищій школі.

У рекомендаціях МОН України щодо ШІ в ЗВО підкреслено, що передача рутинних завдань ШІ дозволяє викладачу зосередитися на тому, що не підлягає автоматизації, а отже – підсилити педагогічну складову навчання (Міністерство освіти і науки України, 2025).

Українські автори Андрощук і Малюга (2024), аналізуючи стан і тенденції ШІ у вищій освіті, прямо вказують на необхідність переосмислення оцінювання й контролю, а також на вплив ШІ на академічну доброчесність і навчальні результати. Саган (2024) у дослідженні про персоналізоване навчання показує, що ШІ може виступати технологічною основою персоналізації, але ефект визначається педагогічними умовами, методичними рішеннями та здатністю учасників критично взаємодіяти з цифровими рекомендаціями. Москалюк, Москалюк і Лень (2023) розглядають ШІ як новий клас цифрових засобів навчання, що

змінює процеси пізнання, доступу до знань і взаємодії викладача зі студентами. У публікації Леонтєвої (2023) ChatGPT інтерпретується як інтерактивний засіб навчання, що може виконувати роль цифрового тьютора: пояснювати матеріал, генерувати варіативні завдання, моделювати діалог «викладач–студент». Коваленко і Вараксіна (2025) розглядають цілі каталоги інструментів ШІ як новий тип навчально-методичного засобу. ШІ тут постає як модульний набір дидактичних засобів, з яких викладач конструює індивідуальну траєкторію навчання для студентів.

Узагальнюючи міжнародні й українські джерела, пропонуємо описувати ШІ як засіб навчання через такі функціональні ролі:

1. Пояснювально-навчальна: генерація пояснень, прикладів, контрприкладів; перефразування під рівень студента.
2. Тренувальна: генерація варіативних завдань, тренажерів, наборів вправ із параметризацією складності.
3. Формувально-оцінювальна: миттєвий фідбек, підказки, діагностика помилок, рубрики, самоперевірка.
4. Адаптивно-організаційна: персоналізація траєкторії, рекомендації ресурсів, планування навчання.
5. Комунікативно-тьюторська: чат-бот як «перший рівень підтримки» (пояснення, супровід).
6. Аналітична: аналіз навчальних даних для раннього виявлення труднощів і підтримки наставництва.

Ці функції є надпредметними: вони можуть підтримувати навчання в гуманітарних, при-

Таблиця 1

Тенденції інтеграції ШІ як засобу навчання у вищій освіті

Напрямок (тенденція)	Тип ШІ-засобу	Дидактична функція	Нові можливості порівняно з традиційними засобами	Основні ризики
Адаптивне навчання	інтелектуальні навчальні системи	персоналізація, диференціація	траєкторія «під студента», діагностика прогалин у реальному часі	непрозорість рекомендацій; потреба в педагогічному контролі
Діалогові системи	чат-боти/LLM	пояснення, тьюторство	«24/7» підтримка, багатоваріантні пояснення, зниження бар'єру запитань	галюцинації, помилки, надмірна залежність
Формувальне оцінювання	автоперевірка	зворотний зв'язок	миттєвий фідбек, самокорекція, персональні підказки	упередження, ризик заниження/завищення, потреба аудиту
Генерація контенту	генератори завдань	тренування, варіативність	швидке створення кейсів/завдань різних рівнів; оновлення матеріалів	якість і валідність; необхідність редакції викладачем
Симуляції/візуалізації	AR/VR+ШІ, симулятори	моделювання	експериментування, наочність складних процесів, перенос у практику	технічна доступність; когнітивне перевантаження
Аналітика даних	аналіз даних	моніторинг прогресу	раннє виявлення ризиків, таргетована підтримка	приватність, етика даних, політики доступу



родничих, соціально-економічних, мистецьких дисциплінах – за умови коректного проєктування завдань і правил використання.

2. Методологія та методи. Методологічну основу становлять системний аналіз, порівняльний огляд джерел, педагогічне моделювання та проєктування експериментального дизайну.

3. Результати та дискусії. Узагальнення сучасних підходів дозволяє виділити кілька основних типів ШІ-засобів, які вже сьогодні використовуються у вищій освіті як повноцінні елементи методичної системи навчання (табл. 1).

Розглянемо більш детально типи ШІ-засобів, зазначені у таблиці.

По-перше, це інтелектуальні навчальні системи та сервіси адаптивного навчання. Вони аналізують дії здобувача (правильність відповідей, час виконання, типові помилки) і на цій основі автоматично підлаштовують рівень складності, темп, набір завдань і додаткових матеріалів. Такий ШІ-засіб фактично виконує функцію «індивідуального репетитора», що забезпечує персоналізовану траєкторію засвоєння змісту.

По-друге, виділяються діалогові системи та великі мовні моделі (чат-боти). Вони дозволяють організовувати навчання у форматі природного діалогу «студент – цифровий тьютор». Ці системи пояснюють теоретичний матеріал «своїми словами», генерують приклади і контрприкладі, моделюють запитання викладача, допомагають структурувати відповідь, виступаючи інтерактивним засобом пояснення й тренування.

Третю групу становлять засоби формування оцінювання на основі ШІ. До них належать системи автоматизованої перевірки відповідей, аналізу текстів, побудови рубрик та надання розгорнутого зворотного зв'язку. Вони не лише виставляють умовний бал, а й вказують на типові помилки, прогалини у розумінні, пропонують індивідуальні підказки, тим самим посилюючи функцію поточного контролю і самоконтролю.

Четверта група – це генеративні засоби створення навчальних матеріалів. Йдеться про сервіси, які здатні за заданими параметрами (тема, рівень складності, формат завдання) продукувати варіативні тести, задачі, кейси, проблемні ситуації, приклади для практичних і семінарських занять. За умови методичної експертизи з боку викладача такі системи стають потужним ресурсом формування банків завдань і оновлення змісту.

П'ятою групою є візуалізаційні та симуляційні середовища з елементами ШІ, у тому числі AR/VR. Вони дозволяють моделювати процеси, ситуації та об'єкти у віртуальному середовищі, адаптуючи сценарій до дій здобувача. Такі засоби виконують роль «цифро-

вої лабораторії без ризику», де студент може експериментувати, помилятися, повторювати спроби й відслідковувати наслідки власних рішень.

Окремо доцільно виділити системи аналітики освітніх даних. Вони збирають та обробляють великі масиви інформації про навчальну активність студентів (відвідування, виконання завдань, взаємодію в LMS, результати оцінювання) й на цій основі формують дашборди для викладача та адміністрації. Такий ШІ-засіб виконує функцію інструмента педагогічного менеджменту й забезпечення якості: виявляє «зони ризику», групи студентів, які потребують додаткової підтримки, теми з найбільшими труднощами.

Нарешті, формується окрема категорія засобів підтримки викладача як дизайнера навчання. Це ШІ-сервіси, що допомагають проєктувати курси: пропонують варіанти структури, формулюють результати навчання, продукують чернетки силабусів, шаблони занять і рубрик оцінювання. У цьому випадку ШІ виступає метазасобом, який скорочує час на рутинні методичні операції та дає змогу викладачеві зосередитися на творчому проєктуванні й взаємодії зі здобувачами.

Запропонована типологія демонструє, що штучний інтелект уже виходить за межі допоміжного «інструмента» і функціонує як багаторівневий засіб навчання, інтегрований у всі компоненти методичної системи – від пояснення і тренування до оцінювання, аналітики й методичного проєктування.

Проєктування відповідного експерименту, який дозволить перевірити доцільність впровадження новітнього засобу, напряму пов'язано з очікуваними результатами. Це можуть бути вищі показники формування прогресу (за рахунок швидкого фідбеку та персоналізації), зростання навчальної автономії; краща якість аргументації в комплексних завданнях.

Водночас можливий «побічний ефект»: частина студентів може намагатися заміщати власну роботу відповідями ШІ. Цей ризик підтверджується публічною дискусією щодо переозначення академічної доброчесності в умовах широкого використання ШІ-інструментів (AP News, 2025; Sparks, 2023). Як показують результати дослідження Artyukhov et al. (2025), продукт генеративного ШІ може містити ризики порушення академічної доброчесності навіть за формального дотримання вимог до оформлення робіт. Тому дизайн експерименту має передбачати комбіновані форми контролю (письмово, усно, захист процесу рішення, тощо). І це узгоджується з логікою МОН України про те, що передача рутинних завдань ШІ вивільняє час викладача для діяльності, яку автоматизувати складно: педагогічне спілкування, розвиток критичного мислення,



командні форми роботи (Міністерство освіти і науки України, 2025).

Серед основних ризиків, які потребують узгодженості як на рівні викладачів, так і на адміністративному рівні, виокремлюємо питання, пов'язані з етикою даних і приватністю. Аналітика навчальних даних потребує політик доступу, мінімізації збору, інформованої згоди та прозорості. ЮНЕСКО наголошує на регулюванні і захисті прав учасників освітнього процесу, що набуває особливої значущості для здобувачів, які перебувають на територіях бойових дій і тимчасової окупації (Miao & Holmes, 2023). Наступним викликом є нерівність доступу, оскільки різний доступ до підписок, пристроїв і стабільного інтернету може посилювати нерівність, якщо ШІ стає фактичним «обов'язковим» засобом навчання.

Висновки. ШІ доцільно концептуалізувати у вищій освіті не лише як інструмент, а як сучасний засіб навчання, який входить до структурного компонента методичної системи будь-якої освітньої компоненти. Нові дидактичні можливості ШІ порівняно з традиційними засобами полягають у персоналізації, оперативному формувальному оцінюванні, діалогічній підтримці та генерації варіативних навчальних матеріалів. Ефективність ШІ як засобу навчання не є автоматичною: вона залежить від педагогічних умов – сценаріїв використання, правил академічної доброчесності, процедур верифікації, а також підготовки викладачів і студентів. Перспективи вищої освіти пов'язані з відповідальним використанням, педагогічним дизайном ШІ-засобів, розвитком цифрової компетентності та створенням гібридних моделей навчання, в яких поєднується аналітична сила ШІ та людський елемент викладання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО [Електронний ресурс]. МОН України, 29.04.2025. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo> (дата звернення: 09.12.2025). (МінАПК України)
2. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research [Electronic resource]. UNESCO, 2023 (updated 14.04.2025). Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> (accessed: 09.12.2025). (unesco.org)
3. Nguyen D. T., Pham Q. V. The evolving landscape of AI integration in mathematics education: A systematic review of trends (2015–2025). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2025. Vol. 21, No. 10. Article em2714. DOI: 10.29333/ejmste/17078. (ejmste.com)
4. Андрощук А. Г., Малога О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенден-

ції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2024. Vol. 3, № 2. С. 27–35. DOI: 10.46299/j.isjel.20240302.04. (International Science Journal)

5. Саган О. В. Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2024. № 108. С. 37–43. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2024-108-6. (ps.journal.kspu.edu)

6. Sparks S. An AI teaching assistant boosted college students' success. Could it work for high school? [Electronic resource] // *Education Week*. – 03.10.2023. – Available at: <https://www.edweek.org/technology/an-ai-teaching-assistant-boosted-college-students-success-could-it-work-for-high-school/2023/10> (accessed: 09.12.2025). (Education Week)

7. The rise of AI tools forces schools to reconsider what counts as cheating [Electronic resource]. *AP News*. 2025. Available at: <https://apnews.com/article/4f89a552e9093ce2180471b4d4736675> (accessed: 09.12.2025). (AP News)

8. Li D. H., Towne J. How AI and human teachers can collaborate to transform education [Electronic resource] // *World Economic Forum*. – 09.01.2025. – Available at: <https://www.weforum.org/stories/2025/01/how-ai-and-human-teachers-can-collaborate-to-transform-education/> (accessed: 09.12.2025). (World Economic Forum)

9. Саган, О., & Лазарук, В. (2020). Трансформації освітніх технологій на основі принципів цифрової дидактики. *Педагогічні науки*, 92, 91–95. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-92-15>

10. Москалюк, М. М., Москалюк, Н. В., & Лень, А. В. (2023). ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ. *Електронне наукове фахове видання "ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ Е-СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ"*, (15), 85–96. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157>

11. Choudhury, B. (2025). Intelligent Tutoring System (ITS): It's applications and challenges in higher education. *International Journal of Computational and Experimental Science and Engineering*, 11(4).

12. Artyukhov, A., Artyukhova, N., Dluhopolskyi, O., Adamyk, O., & Adamyk, B. (2025). Dialogue with generative artificial intelligence: Is its "product" free from academic integrity violations? *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*, 2025(2), 181–188. <https://doi.org/10.33271/nvngu/2025-2/181>

REFERENCES:

1. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025, April 29). *Shtuchnyi intelekt u zakladakh vyshchoi osvity: rekomendatsii dlia vykladachiv, studentiv i pratsivnykiv ZVO* [Artificial intelligence in higher education institutions: Recommendations for teachers, students, and staff of HEIs]. <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo>
2. Miao, F., & Holmes, W. (2025, April 14). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
3. Nguyen, D. T., & Pham, Q. V. (2025). The evolving landscape of AI integration in mathematics education: A systematic review of trends (2015–2025). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(10), Article em2714. <https://doi.org/10.29333/ejmste/17078>



4. Androshchuk, A. H., & Maliuha, O. S. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti: stan i tendentsii [Use of artificial intelligence in higher education: Status and trends]. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 3(2), 27–35. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04>
5. Sahan, O. V. (2024). Orhanizatsiia personalizovanoho navchannia za dopomohoiu shtuchnoho intelektu [Organization of personalized learning using artificial intelligence]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 108, 37–43. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-6>
6. Sparks, S. (2023, October 3). An AI teaching assistant boosted college students' success. Could it work for high school? *Education Week*. <https://www.edweek.org/technology/an-ai-teaching-assistant-boosted-college-students-success-could-it-work-for-high-school/2023/10>
7. AP News. (2025). *The rise of AI tools forces schools to reconsider what counts as cheating*. <https://apnews.com/article/4f89a552e9093ce2180471b4d4736675>
8. Li, D. H., & Towne, J. (2025, January 9). *How AI and human teachers can collaborate to transform education*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2025/01/how-ai-and-human-teachers-can-collaborate-to-transform-education/>
9. Sahan, O., & Lazaruk, V. (2020). Transformatsii osvithnikh tekhnolohii na osnovi pryntsyviv tsyfrovoy dydaktyky [Transformations of educational technologies based on the principles of digital didactics]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 92, 91–95. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-92-15>
10. Moskaliuk, M. M., Moskaliuk, N. V., & Len, A. V. (2023). Shtuchnyi intelekt v zakladakh vyshchoi osvity: perevahy ta nedoliky [Artificial intelligence in higher education institutions: Advantages and disadvantages]. *Open Educational E-Environment of Modern University*, (15), 85–96. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157>
11. Choudhury, B. (2025). Intelligent Tutoring System (ITS): Its applications and challenges in higher education. *International Journal of Computational and Experimental Science and Engineering*, 11(4).
12. Artyukhov, A., Artyukhova, N., Dluhopolskyi, O., Adamyk, O., & Adamyk, B. (2025). Dialogue with generative artificial intelligence: Is its “product” free from academic integrity violations? *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*, 2025(2), 181–188. <https://doi.org/10.33271/nvngu/2025-2/181>
- Стаття надійшла до редакції: 26.09.2025
Прийнята до друку: 28.10.2025
Опублікована: 26.12.2025



УДК 37.015.31:[159.922:316.776]
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-4>

ДІАЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

Цюпак Ірина Миколаївна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
itsiupak@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-7427-8588

Статтю присвячено комплексному аналізу феномена «діалогічне мислення». Актуальність дослідження зумовлена трансформаціями освітнього простору, які вимагають розвитку в дітей умінь критично мислити, висловлювати власні судження, сприймати різні позиції та вступати у конструктивний діалог. На основі аналізу наукових джерел окреслено міждисциплінарний характер вивчення діалогічного мислення, що інтегрує філософський, психологічний, комунікативний та педагогічний виміри. Визначено основні наукові підходи: філософсько-методологічний, у межах якого діалог розглядається як механізм смислотворення та взаємодії протилежних позицій; психологічний, де діалогічність трактується як чинник розвитку когнітивних процесів, креативності та емоційно-сислової сфери; педагогічний, що акцентує на структурах дидактичного діалогу й потенціалі діалогічної педагогіки. У статті уточнено зміст поняття «діалогічне мислення», яке визначено як інтегровану когнітивно-комунікативну здатність особистості сприймати, співвідносити та інтерпретувати різні позиції, вступати у смислотворчу взаємодію, генерувати нові судження та здійснювати аналіз, узагальнення, прогнозування й критичне осмислення інформації. Методологічну основу становлять системний, порівняльно-історичний та концептуально-термінологічний підходи. Зроблено висновок про необхідність посилення діалогічної складової в системі професійної освіти педагогів, що сприятиме ефективній реалізації принципів діалогічної педагогіки й створенню умов для гармонійного когнітивного та соціального розвитку дітей. Визначено перспективи дослідження, що передбачають аналіз готовності педагогів і майбутніх педагогів до формування діалогічного мислення у дітей, що дозволить не лише оцінити стан розробленості питання, а й визначити напрями подальшого удосконалення освітньої практики на ідеях діалогічної педагогіки.

Ключові слова: діалог, трилог, полілог, діалогічне мислення, діалогічна педагогіка, освіта.

DIALOGICAL THINKING AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON: AN ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES

Tsiupak Iryna Mykolaivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy
and Psychology of Preschool and Primary Education,
Kherson State University
itsiupak@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-7427-8588

The article is devoted to a comprehensive analysis of the phenomenon of «dialogical thinking». The relevance of the study is determined by the transformations taking place in the educational space, which require children to develop the ability to think critically, express personal judgments, perceive diverse viewpoints, and engage in constructive dialogue. Based on an analysis of scholarly sources, the interdisciplinary nature of dialogical thinking research is outlined, integrating philosophical, psychological, communicative, and pedagogical dimensions. The study identifies the main scientific approaches: the philosophical and methodological approach, in which dialogue is regarded as a mechanism of meaning-making and interaction between opposing positions; the psychological approach, where dialogicality is understood as a factor in the development of cognitive processes, creativity, and the emotional-semantic sphere; and the pedagogical approach, which emphasizes the structure of didactic dialogue and the potential of dialogical pedagogy. The article clarifies the meaning of the concept “dialogical thinking”, defining it as an integrated cognitive-communicative capacity of an individual to perceive, correlate, and interpret various positions, to engage in meaning-generating interaction, to produce new judgments, and to carry out analysis, generalization, prediction, and critical processing of information. The methodological basis of the study includes systemic, comparative-historical, and conceptual-terminological approaches. The study concludes that strengthening the dialogical component within teacher professional education is essential for



the effective implementation of the principles of dialogical pedagogy and for creating conditions conducive to the harmonious cognitive and social development of children. The prospects of the research have been identified, which involve analyzing the readiness of teachers and future educators to foster dialogical thinking in children. This will make it possible not only to assess the current state of the issue's development but also to determine directions for further improvement of educational practice based on the principles of dialogical pedagogy.

Keywords: *dialogue, trilogue, polylogue, dialogical thinking, dialogical pedagogy, education.*

Вступ. У сучасних умовах розвитку української освіти особливої ваги набуває формування в дітей умінь ефективно взаємодіяти, висловлювати власні думки, критично осмислювати інформацію та вступати в конструктивний діалог. Актуальність дослідження також зумовлена необхідністю оновлення професійної підготовки майбутніх педагогів, яка має враховувати сучасні психолого-педагогічні підходи до розвитку мисленнєвих процесів дітей. Вивчення рівня готовності педагогів, аналіз труднощів і запитів фахівців, а також визначення ефективних педагогічних засобів сприятиме підвищенню якості освітнього процесу та створенню умов для гармонійного розвитку дитини.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблема формування діалогічного мислення розглядається в науковому дискурсі як багатовимірний і міждисциплінарний явище, зображене у працях різних дослідників. Суходуб Т., Самойлов О., Калач Д., Марчук І. здійснюють філософсько-методологічний трактування феномену й розглядають діалог як фундаментальний спосіб інтелектуального існування людини, де діалогічне мислення постає як: процес взаємодії протилежних позицій, що веде до народження нового знання; історичні витоки діалогічності – від сократівських бесід до філософії Нового часу, де розвивається здатність розуміти «чужий голос» і співвідносити його з власним. Психологічні та психолінгвістичні дослідження (Диса О., Мазяр В., частково Михальчук Ю.), які аналізують діалогічне мислення як механізм розвитку когнітивної та емоційно-сміслової сфери: взаємозв'язок діалогічності та креативності; емоційний вимір діалогу, який впливає на стійкість аргументації та формування особистісних смислів; діалогічність як універсальний принцип психічної діяльності, що лежить в основі розвитку мислення. Педагогічні дослідження (Нефедченко О., Триняк М., Проценко І.), які зосереджуються на дидактичних і методологічних аспектах організації діалогу в навчанні: введення поняття діалогічної педагогіки; структура дидактичного діалогу. Дослідження у напрямі комунікативно-педагогічної та соціально-психологічної парадигми (Кириленко В., Хамбір В., Писанко М.) визначають діалогічне мислення як здатність сприймати й інтегрувати різні позиції, аргументовано вести діалог і використовувати мисленнєві операції

(аналіз, узагальнення, прогнозування) у процесі усної взаємодії. Позиція Н. Луцан, яка підкреслює, що діалогічність є поступовою, багаторівневою здатністю, яку педагог має свідомо формувати. Сукупність цих підходів свідчить про те, що діалогічне мислення є інтегрованим феноменом, який синтезує філософські, психологічні та педагогічні аспекти і потребує високої професійної готовності педагога для його ефективного розвитку в дітей.

Мета статті – аналіз теоретичних підходів до розуміння феномена «діалогічне мислення», визначення його змістових характеристик у контексті освіти.

Методологія та методи. Методологічну основу дослідження становить системний підхід, що забезпечує комплексний аналіз феномена «діалогічне мислення» як цілісного педагогічного явища. Здійснено теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та класифікація наукових джерел щодо проблеми діалогічного мислення; порівняльно-історичний аналіз підходів до формування діалогічного мислення у дітей; концептуально-термінологічний аналіз для уточнення змісту ключового поняття.

Результати дослідження. У сучасних умовах розвитку освіти особливої значущості набуває формування в дітей здатності до осмисленої, аргументованої та відкритої взаємодії. Стрімкі зміни в соціокультурному просторі, зростання ролі комунікації та необхідність конструктивного вирішення пізнавальних і міжособистісних завдань актуалізують потребу в розвитку діалогічних форм мислення. Саме діалогічне мислення розглядається сьогодні як фундаментальна передумова становлення критичності, гнучкості та креативності інтелекту, що забезпечує здатність не лише продукувати власні судження, а й сприймати різні позиції, співвідносити їх, вступати у смислотворчу взаємодію.

Разом із тим, попри зростання наукового інтересу до проблеми діалогічності, у сучасній педагогічній та психологічній літературі простежується певна неоднозначність трактування цього явища. Різні науковці акцентують увагу на філософських, комунікативних, психолінгвістичних чи когнітивних аспектах діалогу, що потребує комплексного аналізу й узгодження. Така багатовимірність підходів свідчить про складність і поліфункціональність феномена, а також виявляє потребу в систематизації його наукових інтерпретацій.



У цьому контексті важливим завданням є опрацювання і порівняння поглядів учених, які закладають теоретичні засади розуміння сутності діалогічного мислення, його механізмів, структури та ролі в розвитку особистості. Саме тому у наступному викладі зосередимо увагу на аналізі основних концептуальних підходів до трактування поняття «діалогічне мислення», що дасть можливість узагальнити науковий дискурс і уточнити зміст цього феномена у контексті освіти.

Діалогічне мислення у якості актуальної проблеми сьогодення, на думку Суходуб Т. потребує свого переосмислення, насамперед через відсутність укорінення культури діалогу в сучасних соціокультурних практиках (Суходуб, 2021). Автор розглядає феномен у розрізі філософського аналізу та через розуміння логічного змісту діалогу: «...бути певного порядку взаємодією між протилежними сторонами, представники яких мають власну думку з тих чи інших питань (свої переконання, гносеологічні настанови тощо), але й приймають на себе позицію – стати учасниками бесіди» (Суходуб, 2021: 60). У дослідженні Самойлова О. представлено способи вирішення теоретичних проблеми на основі принципу діалектики та діалогічної природи мислення, через призму аналізу філософських поглядів генеруванні ідей через зіткнення двох протилежностей, тобто діалогу (Самойлов, 2020: 7). Так, «Сократівська діалогічна евристика» в сучасній освіті, як зазначає Нефедченко О., творчо модернізується й використовується педагогами для навчання (Нефедченко, 2017). На думку автора, для цього потрібні два компоненти: діалогічне мислення й діалогічна поведінка тих, хто організовує та ініціює це навчання (діалог).

Діалог, за дослідженням Проценко І., є предметом комплексного вивчення багатьох наук: філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки, естетики, мистецтвознавства, лінгвістики, аксіології, герменевтики тощо (Проценко, 2017:153).

За визначенням Калач Д. та Марчук І.: «Важливість діалогу як способу існування та мислення, у якому розвивається «внутрішня людина», підкреслювалася у філософії з часів Платона. Філософія Нового часу зробила вагомий крок до свідомого вирішення проблеми пізнання чужого «Я»» (Калач, Марчук, 2020: 77). Узагальнено авторами, що діалогічна форма виражає внутрішню логіку розвитку думки.

Потреба розвитку діалогічної комунікації і мислення, на думку Кириленко В., Хамбір В. та Писанко М., носить соціально-психологічну вмотивованість. Суть діалогічного мислення неодноразово обґрунтовувалась в роботах дослідників різних напрямів: педагогів і лінгвіс-

тів, психологів (Кириленко, Хамбір, Писанко, 2025: 222).

Диса О. зазначає, що незважаючи на те, що діалогічне мислення віддавна супроводжує історичний розвиток людини, методологічних розробок щодо вивчення цього явища сучасна психологія має ще недостатньо (Диса, 2005: 8).

Дослідження автора присвячене уточненню залежності креативності мислення від рівня розвитку його діалогічності та розробці програми розвитку діалогічного мислення та з'ясуванню механізм впливу діалогічних форм навчання на розвиток креативності мислення. Аналіз наукових досліджень, що здійснений Дисою О., дав підстави дійти висновку, що творче мислення завжди діалогічне (Диса, 2005: 4-7).

У дослідженні Кириленко В., Хамбір В. та Писанко М. зазначено, що гідно з науковими поглядами О. Пахомової, діалогічне мислення виступає як здатність особистості сприймати позиції інших, активно реагувати на них, аргументовано вести діалог і враховувати множинність точок зору (Кириленко, Хамбір, Писанко, 2025: 224).

На думку авторів (Кириленко В., Хамбір В. та Писанко М.), з огляду на зазначене, можна дати визначення феномену «діалогічне мислення», яке «є однією з ключових форм когнітивної активності людини, що дозволяє ефективно взаємодіяти з іншими суб'єктами у процесі обміну думками, пошуку істини, вирішення конфліктів або створення нового знання» (Кириленко, Хамбір, Писанко, 2025: 224). Також, діалогічне мислення має спиратись на сформоване у дитини діалогічне мовлення і проявляти у здатності здобувача освіти ефективно взаємодіяти в усному мовленні у формі діалогу, що передбачає не лише мовленнєву активність, а й розвиток когнітивних процесів, таких як: прогнозування, аналіз, узагальнення, класифікація та критичне осмислення отриманої інформації.

Феномен «діалогічне мислення», як компонент організації ефективного навчання, знаходить своє відображення у дослідженні Нефедченко О., де автор наголошує на понятті «діалогічної педагогіки», яка в західному освітньо-філософському дискурсі виходить за межі вузької дисциплінарної ідентичності педагогічної науки і розглядаються в контекстах «світового суспільства», «суспільства ризику», «суспільства глобальних мереж». Як висновок, Нефедченко О. узагальнює, що усі ці моделі постіндустріального суспільства ґрунтуються на припущенні безперервності комунікацій. У дослідженні Триняк М., розкрито евристичний потенціал діалогічної педагогіки, що спричинене потребою надати відповідь на виклики інформаційного суспільства (Триняк,



2008). Автор актуалізує проблему виявлення тих методологічних програм і ідей, які здатні подолати традиційні уявлення про зміст і організацію освітніх практик, які б відповідали тим вимогам, що висуває перед освітою інформаційне суспільство.

Триняк М. здійснює аналіз основних концептуальних репрезентацій діалогічної педагогіки й вказує на те, що інтенсивне дослідження її ідей починається з середини ХХ століття, має свою історію, яка є внеском до загальнолюдської цивілізації, бере свій початок ще за часів Сократа, практично застосовувалася Г. Сковородою (Триняк, 2008: 1).

Із вище зазначеного можна зробити узагальнений висновок про те, що формування діалогічного мислення це не просто психологічна складова розвитку когнітивних процесів чи дидактичне завдання, а більш глибоке явище, яке поєднує у собі філософію, психологію та дидактику задля ефективної організації та здійснення виховання і навчання, у пробудженні пізнавальної активності, критичного мислення і соціальної ініціативи. Отже, це є частиною становлення гармонійно розвинутої особистості, яка критично сприймає світ, вміє аналізувати отриману ззовні інформацію та продукувати аргументовані відповіді.

Продовжуючи думки Нефедченко О. та Триняк М., варто погодитися також з поглядами Проценко І., який вказує на те, що потреба у побудові концепції дидактичного діалогу як методологічної основи педагогічної освіти. Автор надає трактування терміну «діалог»: «У першому випадку «діалог», «діалог» означає комунікацію двох, «трилог» – трьох, «полілог» – багатьох осіб» (Проценко, 2017: 153), – який ми можемо визначити як форму педагогічної взаємодії. Так, діалогічна форма спілкування, за визначенням Михальчука Ю., зачіпає емоційну сферу особистості та продукує динамічні зміни у почуттях, що позначається на розвитку наполегливості в підборі аргументів щодо відстоювання власної позиції (Михальчук, 2017: 76). Автор, у контексті свого дослідження, розглядає діалог, як принцип взаємодії, що слушно віддзеркалено у концептуальній моделі розвитку мислення у діалогічній взаємодії, запропонованої Мазяр В., де автор серед принципів діалогічної взаємодії, виокремлює «принцип діалогічності мислення й діяльності» й обґрунтовує це тим, що все різноманіття форм психічної активності (як константних, так і ситуативних) виявляє себе в різноманітті саме діалогічних форм взаємодії (Мазяр, 2013: 80–81).

Вважаємо доречним доповнити, що за визначенням Луцан Н., до форм діалогу, якими оволодіває дитина старшого дошкільного віку є: діалог, трилог і полілог (Луцан, 2006), що на

нашу думку є основою у ствердженні й уточненні феномену «діалогічне мислення» – це інтегрована когнітивно-комунікативна здатність особистості сприймати, осмислювати й співвідносити різні позиції, вступати у смислотворчу взаємодію, генерувати нові знання у процесі діалогу, трилогу чи полілогу, здійснюючи при цьому аналіз, прогнозування, узагальнення, оцінювання та критичне осмислення інформації. Таким чином, використання «діалогічної педагогіки», як основного інструменту в освітній діяльності, не залежно від віку (дошкільний, молодший шкільний, підлітковий вік та ін.) виступає засобом формування діалогічного мислення, ототожненого також з критичним мисленням та побудовою цілісної картини світу зрілої особистості в сучасному світі перенасиченому інформацією задля попередження появи фейкової думки, фальсифікації та недостовірного світобачення.

Висновки. Узагальнення наукових підходів до розуміння феномена «діалогічне мислення» засвідчує, що ця здатність є складною інтегрованою характеристикою, яка поєднує когнітивні, комунікативні та соціальні компоненти розвитку особистості. Попри значну кількість теоретичних напрацювань, питання практичної реалізації діалогічних форм взаємодії в освітньому процесі та особливо – у роботі з дітьми дошкільного віку – залишається недостатньо дослідженим. Аналіз літератури показує, що сформованість діалогічного мислення значною мірою залежить від професійної компетентності педагога, його вміння організовувати змістовний діалог, використовувати діалогічні методи роботи, стимулювати мисленнєву активність дітей і створювати умови для смислотворчої комунікації. Таким чином, логічним продовженням теоретичного аналізу та перспективами дослідження є аналіз готовності педагогів і майбутніх педагогів до формування діалогічного мислення у дітей, що дозволить не лише оцінити стан розробленості питання, а й визначити напрями подальшого удосконалення освітньої практики на ідеях діалогічної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Діса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення: Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Одес. нац. ун-т ім. І.І.Мечникова. О., 2005. 17 с. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/publ/REF-0000221699>.
2. Калач Д. М., Марчук І. А. Міжконфесійний діалог як спосіб мислення та існування. *Філософія в сучасному науковому та соціально-політичному дискурсах*. Матеріали доповідей та виступів всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 19 листопада 2020 року Вінниця. Видавництво ФОП Кушнір Ю. В. 2020. 204 с. С. 76–80. URL: <https://dspace.vnmu.edu.ua/123456789/6839>.



3. Кириленко Валентина Граціянівна, Хамбір Валентина Юріївна, Писанко Марія Леонідівна. Психологічні особливості розвитку діалогічного мислення у старшокласників. *The 3rd International scientific and practical conference "Research on the development of science and the implementation of technology" (September 16-19, 2025) Hamburg, Germany. International Science Group. 2025. 245 p. 2025. p. 221-231. URL: <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2025/09/RESEARCH-ON-THE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-AND-THE-IMPLEMENTATION-OF-TECHNOLOGY.pdf#page=222>.*

4. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Надія Іванівна Луцан; наук. консультант А. М. Богуш; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 467 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/1180>.

5. Мазяр Валерій Михайлович. Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії []. PhD Thesis. Національний університет "Острозька академія". 2013. 321 с. URL: <http://eprints.ua.edu.ua/id/eprint/8596>.

6. Михальчук Ю. О. Діалогічність свідомості особистості та діалогічна взаємодія: психологічний аспект вивчення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Том 2 № 3. С. 74–79. URL: <http://pj.journal.kspu.edu.ua/index.php/pj/article/view/440/410>.

7. Неведченко Оксана. Сократівська діалогічна евристика та її розвитку у зарубіжній і вітчизняній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 5 (2017). С. 132–145. URL: https://web.archive.org/web/20180604172541id_/https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/11/517ilovepdf_com-132-145.pdf.

8. Проценко І. І. Діалог у педагогічній освіті вищої школи. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20–21 квітня 2017 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2017. Ч. 2. 314 с. С. 153–154. URL: https://us.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2017/05/tezy_chast2.pdf#page=153.

9. Самойлов Олександр Єжєвич. Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення. *Психологія і суспільство*, 2020, 3. С. 5–33. URL: http://www.dgu.com.ua/bitstream/123456789/714/1/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3_%D1%96_%D1%81%D1%83%D1%81%D0%BF_2020_3.pdf.

10. Суходуб Т. Д. Діалогічне мислення: становлення та розвиток. *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*. 2021. № 2 (34). URL: file:///C:/Users/itsiupak_ksu/Downloads/13.pdf.

11. Триняк М. В. Евристичний потенціал діалогічної педагогіки: відповідь на виклики інформаційного суспільства. *Мультиверсум. Філософський альманах*, 2008. С. 1. URL: <https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/38db9d2-d86e-42f6-a7c2-c5e079152cd3/content>.

REFERENCES:

1. Dysa O. V. Vnutrishnii dialog yak mekhanizm tvorchoho myslennia [Internal Dialogue as a Mechanism of Creative Thinking]: Avtoref. dys... kand. psykhol. nauk : 19.00.01. Odes. nats. un-t im. I.I.Mechnykova. O., 2005. 17 c. (in Ukrainian).

2. Kalach D. M.; Marchuk I. A. Mizhkonfesiinyi dialog yak sposib myslennia ta isnuvannia [Interfaith Dialogue as a Way of Thinking and Existence]. *Filosofia v suchasnomu naukovomu ta sotsialno-politychnomu dyskursakh Materialy dopovidei ta vystupiv vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu 19 lystopada 2020 roku Vinnytsia. Vydavnytstvo FOP Kushnir Yu. V. 2020. 204 s. S. 76–80. (in Ukrainian).*

3. Kyrylenko Valentyna Hratsiianivna, Khambir Valentyna Yuriivna, Pysanko Mariia Leonidivna. Psykholohichni osoblyvosti rozvytku dialohichnoho myslennia u starshoklasnykiv [Psychological Features of the Development of Dialogical Thinking in Senior School Students]. *The 3rd International scientific and practical conference "Research on the development of science and the implementation of technology" (September 16–19, 2025) Hamburg, Germany. International Science Group. 2025. 245 p. 2025. p. 221–231. (in Ukrainian).*

4. Lutsan N. I. Teoriia i praktyka rozvytku zviaznoho movlennia ditei doshkilnoho viku v movlennievo-ihrovii diialnosti [Theory and Practice of Developing Coherent Speech in Preschool Children through Speech-and-Play Activities]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Nadiia Ivanivna Lutsan; nauk. konsultant A. M. Bohush; Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho. Odesa, 2006. 467 s. (in Ukrainian).

5. Maziar Valerii Mykhailovych. Psykholohichni chynnyky rozvytku myslennia pidlitkiv u dialohichnii vzaiemodii [Psychological Factors of Adolescents' Thinking Development in Dialogical Interaction]. PhD Thesis. Natsionalnyi universytet "Ostrozka akademiia". 2013. 321 s. (in Ukrainian).

6. Mykhalchuk Yu. O. Dialohichnist svidomosti osobystosti ta dialohichna vzaiemodiia: psykholohichniy aspekt vyvchennia [Dialogical Nature of Personality Consciousness and Dialogical Interaction: A Psychological Perspective]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykhologichni nauky»*. 2018. Tom 2/ № 3. S. 74–79. (in Ukrainian).

7. Nefedchenko Oksana. Sokrativska dialohichna evrystyka ta yii rozvytok u zarubizhnii i vitchyzniani osviti [Socratic Dialogical Heuristics and Its Development in Foreign and Domestic Education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. 5 (2017). S. 132–145. (in Ukrainian).

8. Protsenko I. I. Dialoh u pedahohichnii osviti vyshchoi shkoly [Dialogue in Higher Pedagogical Education]. *Nauka III tysiacholittia: poshuky, problemy, perspektyvy rozvytku : materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (20-21 kvitnia 2017 roku) : zbirnyk tez. Berdiansk : BDPU, 2017. Ch. 2. 314 s. S. 153–154. (in Ukrainian).*

9. Samoilov Oleksandr Yezhyievych. Dialohika formotvorenna idei yak zasobu myslennia [The Dialogic Forming



of an Idea as a Means of Thinking]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 2020, 3. S. 5–33. (in Ukrainian).

10. Sukhodub T. D. Dialohichne myslennia: stanovlennia ta rozvytok [Dialogical Thinking: Formation and Development]. *Visnyk NAU. Serii: Filosofiia. Kulturolohiia*. 2021. № 2 (34). (in Ukrainian).

11. Tryniak M. V. Evrystychnyi potentsial dialohichnoi pedahohiky: vidpovid na vyklyky informatsiinoho sus-

pilstva [The Heuristic Potential of Dialogical Pedagogy: Responding to the Challenges of the Information Society]. *Multyversum. Filosofskyi almanakh*, 2008. S. 1–6. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції: 25.09.2025

Прийнята до друку: 24.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 061.2(477-87)-027.542-043.2:159.923.2(=1:477)
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-5>

**ЕТНОКУЛЬТУРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ МОЛОДІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ
ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ
НАЦІОНАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ**

Жулковський Вадим Вікторович,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри формування та розвитку професійної компетентності
персоналу Державної кримінально-виконавчої
служби України Інституту професійного розвитку,
Пенітенціарна академія України
vadimoff@i.ua
orcid.org/0000-0001-9433-5298

Актуальність дослідження обумовлена потребою збереження та розвитку етнокультурної ідентичності молоді. Молодіжні громадські організації національного спрямування виступають важливим інструментом консолідації українських спільнот за кордоном і забезпечують формування національної свідомості, патріотизму та духовної єдності молодого покоління.

Метою статті є виявлення ролі молодіжних громадських організацій національного спрямування західної української діаспори у процесі етнокультурної ідентифікації молоді, з'ясування їхнього впливу на збереження національних традицій, мови та культурних цінностей у середовищі емігрантів.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні історико-педагогічного та ретроспективного аналізу, що дозволило розкрити специфіку виховної роботи діаспорних організацій та простежити динаміку їхнього впливу на формування національної самосвідомості. Використано також структурно-функціональний підхід, завдяки якому виявлено механізми збереження культурних традицій та способи інтеграції молоді до етнічного середовища.

Результати. Проведене дослідження доводить, що молодіжні організації української діаспори відіграли ключову роль у збереженні культурної ідентичності молодого покоління. Вони створювали середовище, спрямоване на підтримку етнічної єдності, передавання культурної спадщини та формування почуття належності до української спільноти. Особлива увага приділялася патріотичному вихованню, вивченню історії, літератури, традицій і звичаїв, а також розвитку громадянської активності. Діяльність таких організацій допомогла протидіяти асиміляційним процесам, що були характерними для поліетнічного середовища країн проживання.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що молодіжні організації національного спрямування західної української діаспори стали потужним інструментом етнокультурної ідентифікації молоді. Вони забезпечили єдність поколінь, підтримку родинних і духовних цінностей, а також формування активної громадянської позиції. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання досвіду діаспорних організацій у сучасних українських виховних програмах, спрямованих на збереження національної самобутності та розвиток патріотизму серед молоді.

Ключові слова: етнокультурна ідентифікація, молодіжні організації, національна самосвідомість, культурна спадщина, патріотичне виховання, асиміляційні процеси, українська діаспора, громадянська активність.



ETHNOCULTURAL IDENTITY FORMATION OF YOUNG PEOPLE THROUGH THE ACTIVITIES OF NATIONALLY-ORIENTED YOUTH ORGANIZATIONS IN THE WESTERN UKRAINIAN DIASPORA

Zhulkovskyi Vadym Viktorovych,
PhD of Pedagogy,

Senior Lecturer at the Department for the Formation and Development of Professional Competence of the Personnel of the State Criminal-Executive Service of Ukraine,
Institute of Professional Development

Penitentiary Academy of Ukraine

vadimoff@i.ua

orcid.org/0000-0001-9433-5298

The relevance of the study is determined by the need to preserve and develop the ethnocultural identity of young people. Youth civic organizations of national orientation serve as an important tool for consolidating Ukrainian communities abroad and ensure the formation of national consciousness, patriotism, and spiritual unity of the younger generation. **The purpose of the article** is to identify the role of youth organizations of national orientation within the Western Ukrainian diaspora in the process of ethnocultural identification of young people, as well as to determine their influence on the preservation of national traditions, language, and cultural values in the emigrant environment. **The research methodology** is based on a combination of historical-pedagogical and retrospective analysis, which made it possible to reveal the specific features of the educational work of diaspora organizations and trace the dynamics of their influence on the formation of national self-awareness. A structural-functional approach was also applied, which helped to identify the mechanisms of cultural tradition preservation and the ways of integrating young people into the ethnic environment.

Results. The study proves that youth organizations of the Ukrainian diaspora played a key role in preserving the cultural identity of younger generations. They created an environment aimed at maintaining ethnic unity, transmitting cultural heritage, and fostering a sense of belonging to the Ukrainian community. Special attention was devoted to patriotic education, the study of history, literature, traditions, and customs, as well as the development of civic activity. The activities of such organizations helped to resist assimilation processes that were typical of the multiethnic environment of host countries.

Conclusions. The findings confirm that youth organizations of national orientation in the Western Ukrainian diaspora became a powerful instrument of ethnocultural identification of young people. They ensured generational continuity, the preservation of family and spiritual values, as well as the formation of an active civic position. The practical significance of the obtained results lies in the possibility of applying the experience of diaspora organizations in modern Ukrainian educational programs aimed at preserving national identity and fostering patriotism among young people.

Keywords: *ethnocultural identification, youth organizations, national self-awareness, cultural heritage, patriotic education, assimilation processes, Ukrainian diaspora, civic activity.*

Вступ. У контексті процесів, які відбуваються в сучасній Україні, проблема культурної ідентифікації набуває особливо актуального значення. Становлення української державності передбачає акцентування уваги на даному феномені. Мова йде не тільки про ідентичність особистості, але й про ідентичність етносу в цілому, його матеріальної і духовної культури. Яскравим прикладом виховної роботи, спрямованої на формування національної ідентичності, патріотичних почуттів підрастаючих поколінь є діяльність молодіжних та студентських організацій західної української діаспори, яка впродовж XX століття виокремилась в потужну етнічну спільноту, здатну впливати не тільки на внутрішню, а й на зовнішню політику країн проживання й вирішувати проблеми українців у світовому часопросторі.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Наукова розробка питань етнокультурної іден-

тифікації молоді в західній українській діаспорі, зокрема організаційно-педагогічних засад діяльності молодіжних та студентських організацій національного спрямування була започаткована істориками, педагогами, етнографами, громадськими діячами. Як слушно зазначають сучасні дослідники М. Василик та І. Руснак, долучилися до цього процесу й представники історико-педагогічної науки, адже у багатьох державах проживання українців, насамперед у країнах Заходу, успішно діяла розгалужена система їх національної освіти й виховання, культурно-просвітницькі організації та установи, молодіжні й дитячі об'єднання і товариства, що забезпечували збереження етнокультурних цінностей та життєдіяльність закордонного українства впродовж багатьох десятиліть і навіть століть. Вивчення різних аспектів проблеми виховання молоді, зокрема й національно-патріотичного, наприкінці



90-их рр. минулого століття започаткував І. Руснак. У його монографіях і статтях розкрито методологічні засади й особливості національного виховання української молоді в Канаді, діяльності діаспорних педагогів у цій сфері суспільного життя закордонних українців, висвітлено роль художньої літератури та етнічної преси у формуванні національно свідомої генерації дітей та молодів західній діаспорі. Проте окресленою нами проблемою вчений як і представники його наукової школи Г. Бигар, Л. Біленкова, А. Богданюк, М. Василик, С. Романюк, Н. Ситник безпосередньо не займалися.

Метою статті є дослідження ролі молодіжних громадських організацій національного спрямування західної української діаспори у етнокультурній ідентифікації молоді.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні історико-педагогічного та ретроспективного аналізу, що дозволило розкрити специфіку виховної роботи діаспорних організацій та простежити динаміку їхнього впливу на формування національної самосвідомості. Використано також структурно-функціональний підхід, завдяки якому виявлено механізми збереження культурних традицій та способи інтеграції молоді до етнічного середовища.

Результати та дискусії. Ретроспективний та історико-педагогічний аналіз засвідчує, що молодіжні організації української діаспори стали додатковим та важливим чинником у виховному процесі. Перед ними постало завдання створити відповідне національно-культурне середовище для української молоді. Воно повинно було націлювати її на розвиток корисних навичок і вмінь та розширення світогляду і кола інтересів. У цьому контексті особлива увага повинна була звертатися на проблеми, пов'язані з тогочасним становищем українського народу, його боротьбою за демократію і державну незалежність України. Особливого значення зарубіжні українці молодіжних організацій надавали підготовці молодого покоління українців до свідомої та активної служби на благо українського народу, а також допомозі батькам, школі, церкві у їх виховних зусиллях (Ломацький, 1952: 10).

Група відіграє велике значення у житті підростаючого покоління. Молодь у групі обирає свого символічного провідника, має свої правила та звичаї і саме тут її члени відтворюють почуття приналежності та ідентичності. Ця приналежність виявляється через певну поведінку уподібнення з групою. Важливою є участь молоді в організаціях національного спрямування, що допомагає поглибити розуміння значення українського суспільства та знання української мови, історії, літератури,

релігії та звичаїв. Іншими словами, організоване співжиття без сумніву емоційно згуртовує молодь та додає бажання триматися свого етнічного середовища (Ломацький, 1952: 11).

Якої б орієнтації не були ці організації для усіх них характерна: співпраця в колективі, взаємодопомога у навчанні і побуті, опіка над співвітчизниками поза організацією, турбота про отримання членами фахової підготовки, заняття спортом, вивчення історії, традицій і звичаїв свого народу, поширення відомостей про Україну, а все разом підпорядковувалось одній меті – служінню Богові і Україні.

Поняття культурної ідентифікації пов'язане з етапами розвитку етносу, системою його символічно-знакових уявлень та оцінок про навколишній світ та формами культурно-історичного буття. *Етнос* (від грец. *ethnos* – *плем'я, народ*) – це культурно-духовна спільність людей, споріднених походженням, мовою, культурними надбаннями, територією проживання, а за певних умов і державними утвореннями (Лепеха, 2005: 74). Досить часто термін «етнос» порівнюють із поняттями «народ» і «нація». Народ відрізняється від нації не кількісними показниками, а рівнем свідомості, зумовленої проблемами облаштування державного устрою та об'єднання. Налагодження зв'язків у суспільстві, реалізація творчих можливостей кожного індивіда неможлива без потреби у відчутті глибинних коренів. Кожна людина прагне усвідомити себе ланкою в певному стабільному ланцюгу людського роду, що виник із прадавніх часів.

Поняття «ідентифікація» (від латинського *identifico* – ототожнення) має два основних значення: усвідомлення чи розпізнання чогось або когось; уподібнення, ототожнення з кимось або чимось (Сергійчук, 2000: 22). У першому значенні термін ідентифікація використовується в психології пізнавальних процесів, моделюванні штучного інтелекту, юридичній психології тощо. В соціологічній літературі термін «ідентичність» використовується переважно у другому значенні і виражає ототожнення людиною самої себе з іншими людьми на основі установлення спільних цінностей, емоційних переживань, структури і спрямованості внутрішнього світу, здатність зберігати протягом усього життя єдність свого «Я», свою «самість», а також трактується як основний механізм соціалізації, суттю якого є прийняття індивідом соціальних ролей та засвоєння соціокультурних зразків і моделей поведінки. Згодом змістовне наповнення даної категорії розширили в межах філософської теорії.

Національна ідентичність, заснована на історичній національності, національних ідеях, є рушійною силою народу в його просуванні



до вершин цивілізації. Однак цінність національна, як і всі цінності, може перекинутися і претендувати на верховне і абсолютне значення. Тоді націоналізм, егоцентричний і ненависницький до всіх національностей, крім своєї, прагне підпорядкувати собі всі цінності.

Процес усвідомлення кожним індивідом своєї приналежності до певної етнічної спільноти визначає етнічне самоутвердження як норму, коли традиції, мова, культура, звичаї, потреби збігаються із власними інтересами та готовністю їх відстоювати і втілювати в життя; це визначає етнічну ідентичність, тобто сприйняття себе часткою етносу як цілісного суспільного організму. Усі ці чинники відіграють вирішальну роль у забезпеченні життєдіяльності та життєздатності етносу, примножуючи надбання матеріальної і духовної культур (Лепеха, 2005: 75).

Набуття людиною певної культурної ідентичності здійснюється в процесі соціалізації особистості, «шляхом засвоєння і прийняття пануючих у даному суспільстві елементів свідомості, смаків, звичок, норм, цінностей» (Лепеха, 2005: 176).

Якщо ж звернутися до проблем культурної ідентифікації молоді у діаспорі, то слід замислитися над тим, чи готові вони були до зустрічі різних культур і життєвих світів, чи активним був процес духовного оновлення українського суспільства, чи працювали динамічно традиції, чи існувала історична пам'ять. Структури глобальної культури виникли без активної участі української спільноти, наша присутність у цьому глобальному культурно-духовному просторі незначна. І це стосується не лише української культури, а й багатьох інших культур, які з тривогою спостерігають, як зміцнюються позиції домінуючих у світовому просторі культур (Самотулка, 1968: 34).

Родинне середовище, ідентичність родини, її культура помітно позначаються на формуванні ідентичності підростаючої особистості. Самосвідомість дитини, що розвивається, ще не є постійним себезображенням чи ідентичністю. Вона може змінюватись в ситуаціях емоційно напружених (в іграх чи уявляючи себе уявною постаттю) (Мулькевич, 1980: 44).

На думку провідних науковців та педагогів західної української діаспори, особливо важливим періодом формування ідентичності є юнацький вік. Однією із цілей у юнацькому віці є формування сильного почуття особистого «я», самосвідомості. Ідентичність підлітків формується у великій мірі зовнішніми факторами, зокрема ідентифікація з ровесниками, а також і з життєвими цілями, біологічними чинниками тощо. Інтеграція зовнішніх впливів можлива, бо наше «я» може синтезувати суперечні ідентифікації, і це, у підсумку, формує самосвідомість.

Ідентичність охоплює всі переживання людини, минуле в теперішньому, дає проєкцію на майбутнє та з віком стає щораз сформованішою. Вона не є статичним, а є динамічним поняттям, тому що здатна змінюватись від нових переживань. Це скоріше психосоціальний процес, який зберігає основні риси індивіда та його спільноти.

У ситуації еміграції переселенці, зустрівшись із новим соціальним порядком, з новим стилем життя, часто втрачали довіру до себе і людей, у них зростало почуття викоріненої людини, людини без «ґрунту на новій землі». Зароджувалась невпевненість у новій ситуації, страх перед втратою ідентичності.

Родина, яка до цього часу була зразком, втрачає свої особливості, бо непевність батьків веде за собою непослідовність у вихованні дітей. Конфлікт у родині ще більше ускладнює родинну ситуацію, не дає змогу утримати уже і так розхитану рівновагу.

Переселенці реагують на ситуацію викорінення по-різному: одні стають активними, інші – пасивними та байдужими, стають агресивними і невдоволеними через почуття ностальгії. А коли до цього долучаються почуття провини за те, що залишили рідних і Батьківщину, починають виявлятися соматичні симптоми та депресія.

Але поруч із цим переселення сприяє виникненню нових адаптаційних механізмів у переселенця, які допомагають йому зберегтися фізично і психологічно, які оберігають «я», не дозволяють йому розгубитися.

У такій особливо напруженій ситуації переселенцеві допомагає його національна культура, яка навіть у змінених реаліях допомагає орієнтуватися, дає підтримку під час життєвих труднощів своєю ідеологічною спрямованістю, почуттям ідентичності із колективом.

Родинна ідентичність належить до категорії групової ідентичності. Вона надзвичайно важлива для здорового розвитку дітей та молоді в культурно-соціальному та ідеологічному аспектах і, в першу чергу, для формування індивідуальної ідентичності (Павлишин, 1968: 41). Передумовами здорового функціонування родини, а в подальшому здорового розвитку дитини є психологічна ідентичність та стабільність родини. Злоякісний конфлікт у родині веде її до розвалу і сприяє асиміляційним процесам.

Збереження національної ідентичності – це завдання української етнічної групи на місцях поселення. Національна ідентичність є підґрунтям цілеспрямованості, практичних дій у напрямку розбудови завершеної етнічної групи та допомоги українській визвольній боротьбі. Національна (етнічна) ідентичність – це групова ідентичність, у якій пов'язується в одне ціле індивідуальні, родинні та етнічні елементи, утворюючи її два аспекти,



аса межкультурно-психологічний та фізично-біологічний (Павлишин, 1968: 43). Основою етнічної ідентичності є сильне «я» особистостей та утворених з них різномірних груп, які у змозі синтезувати чи інтегрувати суперечні ідентифікації, цінності тощо в гармонійну мозаїку українського етнічного «я» та які включаються у конструктивну діяльність, метою якої є процвітання цілої української спільноти.

Якщо звернути увагу на той факт, що родинна ідентичність є важливим фактором у формуванні національної ідентичності, особливу увагу треба зосередити на питанні родини, її культури, на вихованні дітей, зокрема в період раннього дитинства, а також підлітків.

Ідентичність, яку формують молодіжні громадські організації національного спрямування, підсилює міцність національної ідентичності. Тому українською спільнотою проводились заходи щодо розвитку даних організацій та виховання патріотично налаштованої молоді.

Розуміючи, що лише міцна етнічна спільнота може зберегти національну ідентичність, молодіжні громадські організації національного спрямування підтримували всі акції, які мали на меті зміцнити українську спільноту за межами України та досягнути організаційну побудову релігійного, громадсько-культурного і політичного секторів національного життя.

Мова є одним із основних засобів утворення національних особливостей і національного виразу духовності та роду. Продукти духовності, а саме: наука, мистецтво, література, філософія – найкраще засвоюються людиною рідною мовою (Газізова, 2012: 47). У людей, які живуть у нормальних, природних умовах, тобто на своїй землі і серед свого народу, проблеми мови не існують.

У діаспорі процес мовної асиміляції виявлявся в першу чергу у змішуванні української мови з іншомовними словами. Спочатку починали вживати назви інституцій, з якими родина контактувала: наприклад, запозичувались назви різноманітних крамниць.

Українська розмовна мова бідніла прискореними темпами серед молодого покоління, народженого вже в еміграції. Молодь здебільшого починала думати іноземними мовами і в розмові українською перекладати слова на українські, зберігаючи при цьому звороти та синтаксис. Запас українських слів у представників молодого покоління став невеликим, і був достатнім хіба для домашнього спілкування. Не маючи відповідного словникового запасу, молодь не могла читати українську літературу, щоб тим самим поглибити знання української мови.

Нестача відповідного знання української мови помітна була також і у громадському

житті, особливо у роботі з молоддю, в молодіжних організаціях. Нормальним явищем стало те, що молодь між собою, приватно чи під час офіційних заходів, вживала іноземну мову. Роль української мови зводилась до ритуальної, нею відкривали збори, іноді проводили заходи і писали протоколи. Така форма мовної асиміляції проявлялась навіть у церковному житті, де проповіді виголошувались паралельно українською та іноземною мовами, щоб таким чином утримати при церкві молодь, яка української мови вже не розуміла, або розуміла її погано. Саме тому мова відіграє важливу роль в процесі культурної ідентифікації українця у діаспорі.

Українські спільноти у діаспорі в другій половині XX ст. переживали гостру кризу національної ідентичності, викликану насамперед цілком природним для поліетнічного суспільства асиміляційним процесом. Зазначимо, що діаспорні дослідники, громадські діячі, педагоги й священики, шукаючи причини цього явища, прийшли до усвідомлення, що асиміляція як соціальний фактор у середовищі української меншини проявляється здебільшого у трьох видах. «Перший – асиміляція культурна – пристосування іммігрантів до чужого, копіювання поведінки, думок, звичок, уподобань, інтересів, мови від місцевих мешканців країни. Другий тип – асиміляція структуральна, тобто формування особистих зв'язків з мешканцями нової країни, і, нарешті, третій – отожднювальна – це психологічне перетворення, цілковита втрата своєї національної чи релігійної особистості, свого Я» (Самотулка, 1968: 37).

Роль молодіжної організації у формуванні світогляду людини зокрема є важливою тому, що молода людина під час свого розвитку випробовує до якої міри ідеологія родинного вогнища може бути практично застосована в розв'язанні життєвих ситуацій. Організація повинна допомогти виокремити і закріпити світогляд, довести потребу і правильність намічених нею ідеалів і методів. Тут кристалізуються ідеологічні настанови молодої людини. Якщо організація до цієї кристалізації не допоможе своїм членам, то вони будуть дезорієнтовані, вагатимуться у правильності родинних засад і шукатимуть відповіді на питання, які їх турбують, в інших ідеологіях, що своєю атрактивністю можуть спокусити молодь.

У цілому ж можна зазначити, що для збереження своєї ідентичності українська діаспора шукала засоби відповідно до обставин, котрі існують у країні проживання. Потужний вплив на зміцнення етнічної ідентичності зарубіжних українців справило здобуття Україною незалежності, коли понад 16 млн. осіб українського походження, що за далеко не пов-



ною статистикою, проживають поза межами України, перестали бути діаспорою бездержавного народу. Так, після прийняття Верховною Радою України Декларації про державний суверенітет та проголошення Акта про державну незалежність співробітництво України з діаспорою набуло принципово нових ознак. Нині представники української діаспори, особливо західної, можуть відіграти унікальну роль у створенні сучасного громадянського суспільства в Україні.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що молодіжні громадські організації національного спрямування західної української діаспори відіграли вагомую роль у процесі етнокультурної ідентифікації молоді. Вони створили сприятливе середовище для збереження українських традицій, мови, історії та духовних цінностей, водночас забезпечивши передачу культурної спадщини наступним поколінням. Діяльність таких організацій сприяла формуванню почуття належності до української спільноти, розвитку національної самосвідомості та патріотичних переконань, що стало важливим чинником протидії асиміляційним процесам у середовищі діаспори.

Здобуті результати свідчать, що саме активна участь молоді в організаціях національного спрямування забезпечила єдність поколінь, підтримку родинних і духовних цінностей, а також формування активної громадянської позиції. Практичне значення досвіду діаспорних організацій полягає у можливості його використання для удосконалення сучасних виховних програм в Україні, орієнтованих на збереження етнокультурної самобутності та розвиток патріотизму серед молодого покоління. Отже, можна зробити висновок, що ефективність діяльності молодіжних організацій у діаспорі підтверджує їхню ключову роль у збереженні національної ідентичності й консолідації української нації у світовому культурному просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Газізова О. Українська мова як фактор збереження національної ідентичності підрастаючого покоління зарубіжних українців. *Українознавчий альманах*. 2012. Вип. 7. С. 47.
2. Лепеха Т. Українознавство. Київ: Просвіта, 2005. 373 с.
3. Ломацький М. Національна свідомість. Лондон: Вид-во Спілки Української Молоді, 1952. 63 с.
4. Мулькевич Н. Етнічний і культурний розвиток дитини. *Пластовий шлях*. 1980. № 60. С. 44.
5. Павлишин Р. Українці у діаспорі. *Пластовий шлях*. 1968. № 16. С. 41–43.
6. Самотулка Т. Питання ідентичності. *Пластовий шлях*. 1968. № 16. С. 34–37.
7. Сергійчук В. Етнічні межі і державний кордон. Київ: ПП Сергійчук М.І., 2000. 558 с.

REFERENCES:

1. Hazizova, O. (2012). Ukrainska mova yak faktor zberezhennia natsionalnoi identychnosti pidrostaiuchoho pokolinnia zarubizhnykh ukraintsiv [The Ukrainian language as a factor in preserving the national identity of the younger generation of Ukrainians abroad]. *Ukrainoznavchyi almanakh*, Vol. 7, P. 47. [in Ukrainian].
2. Lepekha, T. (2005). Ukrainoznavstvo [Ukrainian Studies]. Kyiv: Prosvita. [in Ukrainian].
3. Lomatskyi, M. (1952). Natsionalna svidomist [National Consciousness]. London: Vyd-vo Spilky Ukrainskoi Molodi. [in Ukrainian].
4. Mulkevych, N. (1980). Etnichni i kulturni rozvytok dytyny [Ethnic and cultural development of the child]. *Plastovyi Shlyakh*, No. 60, P. 44. [in Ukrainian].
5. Pavlyshyn, R. (1968). Ukraintsi u diaspori [Ukrainians in the Diaspora]. *Plastovyi Shlyakh*, No. 16, PP. 41–43 [in Ukrainian].
6. Samotulka, T. (1968). Pytannia identychnosti [Questions of Identity]. *Plastovyi Shliakh*, No. 16, PP. 34–37. [in Ukrainian].
7. Serhiichuk, V. (2000). Etnichni mezhi i derzhavnyi kordon [Ethnic Borders and the State Border]. Kyiv: PP Serhiichuk M.I. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 23.09.2025

Прийнята до друку: 24.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК [37-042.4:004:355/359]:005.336.4(100:477)
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-6>

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Богуславський Віктор Володимирович,
кандидат юридичних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної фізичної підготовки,
Дніпровський державний університет внутрішніх справ
orcid.org/0000-0003-2688-4505
v_bogyslavskiy@icloud.com

Стрімкий розвиток інформаційних технологій (ІТ) докорінно трансформував систему професійної освіти у світі, запровадивши нові формати передачі знань та формування компетентностей. Для України інтеграція інноваційних цифрових засобів у процес професійної підготовки фахівців сектору безпеки та оборони є важливим чинником забезпечення їхньої готовності до виконання службових завдань у сучасних умовах. Мета. Метою дослідження є визначення ролі та ефективності сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони України на основі аналізу досвіду НАТО, України та провідних країн світу.

Методи. Теоретичний аналіз наукових джерел і нормативних документів; систематизація та порівняльний аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду впровадження ІТ у підготовку фахівців безпекового сектору; узагальнення практик застосування віртуальних симуляцій, дистанційного навчання та аналітичних систем. **Результати.** Дослідження показало, що сучасні інформаційні технології є ключовим фактором підвищення якості підготовки фахівців сектору безпеки та оборони. Зокрема: віртуальні симуляції та тренажери (VR/AR) дозволяють відпрацьовувати дії в реалістичних сценаріях без ризику для життя; платформи дистанційного навчання (LMS) забезпечують гнучкість та доступність освітнього процесу; системи штучного інтелекту та аналізу великих даних (Big Data) розвивають аналітичні компетенції та навички прийняття рішень. Аналіз досвіду НАТО (C4ICSR, MIP, ADL, NATO Cyber Range), України (система «Дельта», платформа «ТРО.Освіта», кіберкомандування ЗСУ) та інших країн (США, Ізраїль, Польща) підтвердив ефективність комплексного застосування ІТ для забезпечення бойової готовності та оперативності реагування. Водночас виявлено виклики: недостатня матеріально-технічна база, брак кваліфікованих кадрів для супроводу технологій та потреба в адаптації навчальних програм до цифрових форматів. **Висновки.** Сучасні інформаційні технології є необхідною умовою ефективної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони України. Їх застосування підвищує якість освіти, забезпечує формування критичного мислення, аналітичних навичок та здатності до швидкої адаптації в умовах цифрового середовища. Досвід провідних країн та НАТО підтверджує необхідність системної інтеграції ІТ у навчальний процес, розвитку цифрової інфраструктури та підвищення кваліфікації викладачів для формування сучасних освітніх стандартів у секторі безпеки та оборони.

Ключові слова: інформаційні технології, професійна підготовка, сектор безпеки та оборони, гібридна війна, цифрові загрози, симуляції, дистанційне навчання, професійні компетентності.

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRAINING SECURITY AND DEFENSE SECTOR SPECIALISTS: NATIONAL AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

Boguslavskiy Victor Volodymyrovych,
Candidate of Legal Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Special Physical Training
Dnipro State University of Internal Affairs
orcid.org/0000-0003-2688-4505
v_bogyslavskiy@icloud.com

The rapid development of information technologies (IT) has fundamentally transformed the professional education system worldwide, introducing new formats for knowledge transfer and competence formation. For Ukraine, the integration of innovative digital tools into the professional training process of security and defense



sector specialists is an important factor in ensuring their readiness to perform official duties in modern conditions. **Purpose.** The purpose of the study is to determine the role and effectiveness of modern information technologies in the training process of future security and defense sector specialists in Ukraine based on the analysis of NATO, Ukrainian, and leading countries' experience. **Methods.** Theoretical analysis of scientific sources and regulatory documents; systematization and comparative analysis of national and international experience in implementing IT in security sector specialist training; generalization of practices in applying virtual simulations, distance learning, and analytical systems. **Results.** The study demonstrated that modern information technologies are a key factor in improving the quality of security and defense sector specialist training. Specifically: virtual simulations and trainers (VR/AR) enable practicing actions in realistic scenarios without risk to life; distance learning platforms (LMS) ensure flexibility and accessibility of the educational process; artificial intelligence systems and Big Data analysis develop analytical competencies and decision-making skills. Analysis of NATO experience (C4ICSR, MIP, ADL, NATO Cyber Range), Ukraine (Delta system, TRO.Osvita platform, Armed Forces Cyber Command) and other countries (USA, Israel, Poland) confirmed the effectiveness of comprehensive IT application for ensuring combat readiness and response efficiency. However, challenges were identified: insufficient material and technical base, lack of qualified personnel for technology support, and the need to adapt educational programs to digital formats. **Conclusions.** Modern information technologies are a necessary condition for effective training of future security and defense sector specialists in Ukraine. Their application improves the quality of education, ensures the formation of critical thinking, analytical skills, and the ability to rapidly adapt in a digital environment. The experience of leading countries and NATO confirms the necessity of systematic IT integration into the educational process, development of digital infrastructure, and improvement of teacher qualifications to form modern educational standards in the security and defense sector.

Keywords: *information technologies, professional training, security and defense sector, virtual simulations, distance learning, cybersecurity, artificial intelligence, NATO experience, digital transformation.*

Вступ. Сучасний світ характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій, які дедалі більше інтегруються у всі сфери людської діяльності, зокрема у безпекову сферу (Горлинський & Ананьїн, 2021: 219; Федоренко, 2018: 506). Інформаційні технології (ІТ) включають різноманітні цифрові інструменти, системи збору, обробки та аналізу даних, а також платформи для комунікації та навчання, що формують новий якісний рівень підготовки фахівців. В контексті сектору безпеки та оборони ІТ виступають не лише як засіб оптимізації професійних функцій, а й як фундаментальна складова навчального процесу (Чоп, Дерев'янчук & Козир, 2019: 127; Сокол, 2024: 45).

Підготовка майбутніх співробітників сектору безпеки потребує формування широкого спектру компетенцій, зокрема аналітичних, технічних, комунікативних, а також навичок прийняття швидких і ефективних рішень в умовах ризику. Сучасні інформаційні технології забезпечують необхідні умови для набуття та вдосконалення цих компетенцій через використання інтерактивних навчальних систем, віртуальних тренажерів, дистанційних курсів і систем моделювання реальних бойових чи кризових ситуацій (Davydiuk, Potii, 2024: 23-24; Ukraine Cybersecurity Governance Assessment, 2021). Попри наявні дослідження у сфері застосування інформаційних технологій у підготовці сектору безпеки та оборони, обрана тема залишається недостатньо вивченою та потребує подальшого розвитку, уточнення методичних підходів та впровадження інноваційних рішень у навчальний процес.

Мета дослідження – визначення ролі та ефективності сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони України на основі аналізу досвіду НАТО, України та провідних країн світу.

Завдання дослідження: 1. Проаналізувати теоретичні основи застосування інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони. 2. Оцінити сучасні ІТ-рішення та їх вплив на навчальний процес у відповідних структурах. 3. Визначити практичні аспекти впровадження інформаційних технологій у підготовку майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони. 4. Розробити рекомендації щодо удосконалення інтеграції ІТ у навчальний процес.

Методологія та методи. Дослідження здійснювалося на основі системного та комплексного підходів, що дозволяють розглядати навчальний процес як цілісну систему з взаємозв'язаними елементами. Використовувався порівняльно-емпіричний підхід для аналізу вітчизняних і зарубіжних практик інтеграції ІТ у підготовку кадрів. Основні методи включали теоретичний аналіз джерел і нормативів, оцінку сучасних ІТ-рішень, порівняльне вивчення практик та розроблення рекомендацій щодо вдосконалення інтеграції ІТ у навчальний процес.

Результати та дискусії. Теоретичні основи використання ІТ у підготовці фахівців сектору безпеки та оборони присвячено публікацію Горлинського В.В., Ананьїна О.В. (2021) (Горлинський, Ананьїн, 2021: 219). Федоренко О.І. (2018) розглянуто дидактичні особливості застосування ІТ у навчальному процесі,



зокрема в контексті підготовки фахівців для сил охорони правопорядку (Федоренко, 2018: с. 506). Дослідження Чопи Д., Дерев'янчука А. та Козир Н. (2019) висвітлює використання мультимедійних тренажерів, моделювання навчальних ігор та автоматизованих систем оцінки знань у навчальному процесі (Чопа, Дерев'янчук & Козир, 2019: 127).

Одним із ключових напрямів застосування ІТ у підготовці фахівців сектору безпеки є використання симуляційних систем і технологій віртуальної реальності (VR). Віртуальні тренажери дають змогу відпрацьовувати дії у максимально наближеному до реальних умов середовищі без ризику для життя та здоров'я. Завдяки VR-симуляціям можна моделювати різноманітні сценарії, від тактичних операцій до кризового управління, що значно підвищує ефективність навчання та адаптивність майбутніх співробітників.

Дистанційне навчання та електронні платформи, зокрема системи управління навчанням (Learning Management Systems – LMS), забезпечують доступність навчальних матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці. Це особливо актуально для підготовки персоналу у військових та правоохоронних структурах, де є потреба у безперервному оновленні знань та навичок. Завдяки таким платформам можна організувати тематичні курси, тестування, групові дискусії та контроль прогресу у режимі онлайн.

Ще одним перспективним напрямом є застосування систем аналізу великих даних (Big Data) та штучного інтелекту (ШІ) для формування навичок аналітичної роботи. Сучасні ІТ-рішення дозволяють автоматизувати процеси збору, обробки й інтерпретації інформації, що є важливим для оперативного прийняття рішень у сфері безпеки. Крім того, ШІ використовується для створення адаптивних навчальних систем, які підлаштовуються під індивідуальні потреби та рівень підготовки слухачів (Ситник & Орел, 2024: 45).

Військові та спеціальні навчальні заклади активно впроваджують сучасні інформаційні технології у навчальний процес (Сокол, 2024: 12). Досвід свідчить, що застосування симуляторів, VR-технологій і дистанційних курсів сприяє підвищенню мотивації здобувачів, покращенню засвоєння матеріалу та розвитку критичного мислення. Однак процес інтеграції ІТ також пов'язаний із певними викликами, серед яких – недостатня матеріально-технічна база, потреба у кваліфікованих кадрах для підтримки та супроводу технологій, а також необхідність адаптації навчальних програм до нових цифрових форматів.

Крім того, важливо враховувати психологічні та соціальні аспекти використання ІТ у підготовці, зокрема уникнення інформаційного переважання, забезпечення безпеки даних

і підтримку міжособистісної взаємодії у цифровому середовищі. Перспективним є поєднання традиційних методів навчання з сучасними ІТ-рішеннями для досягнення максимальної ефективності.

Інформаційні технології (ІТ) у сфері безпеки та оборони представляють собою сукупність технічних програмних і організаційних засобів, що забезпечують збір, збереження, обробку, передавання, аналіз і захист інформації, яка є необхідною для підтримки стабільного функціонування органів безпеки, оборони, правопорядку та управління кризовими ситуаціями. Їхнє застосування спрямоване на підвищення ефективності реагування на загрози, забезпечення контролю за різноманітними подіями в реальному часі, а також удосконалення процесів прийняття управлінських і тактичних рішень.

Ключовими ознаками ІТ у сфері безпеки та оборони є: 1) орієнтація на високий ступінь надійності та безвідмовності; здатність до обробки великих обсягів інформації в режимі реального часу; 3) інтеграція з фізичними системами безпеки (відеоспостереження, дрони, сенсори); 4) наявність механізмів кіберзахисту й криптографічної безпеки; 5) можливість прогнозування загроз на основі моделювання та аналізу даних (Ситник, Орел, 2024: 45). У табл. 1 наведено характеристику ІТ-технологій для безпекового напрямку.

Таким чином, сучасні інформаційні технології в сфері безпеки та оборони – це багатофункціональний інструмент, який охоплює різні рівні управління, взаємодії та навчання. Їх класифікація дозволяє краще орієнтуватись в їх можливостях, а також забезпечити цілеспрямовану підготовку майбутніх фахівців відповідно до специфіки завдань, які стоять перед структурами безпеки та оборони.

Наступним кроком дослідження слугувало вивчення практичних механізмів застосування ІТ у безпековій сфері з урахуванням досвіду НАТО, України та інших країн, що дозволить виокремити найбільш результативні підходи та інноваційні рішення.

У країнах-членах НАТО цифровізація оборонного сектору являється пріоритетним напрямом. Військові підрозділи Альянсу активно використовують:

1. Систему C4ICSR (Command, Control, Communications, Computers, Intelligence, Surveillance and Reconnaissance), що являє собою інтегровану систему для управління військами, збору розвідданих та обміну інформацією в реальному часі.

2. MIP (Multilateral Interoperability Programme), представляє ініціативу зі стандартизації інформаційного обміну між арміями країн НАТО, яка дозволяє оперативно координувати дії у багатонаціональних операціях.



Таблиця 1

Класифікація сучасних інформаційних технологій у сфері безпеки

Характеристика	Мета/призначення
1. За функціональним призначенням	
Аналітичні системи	Для збору, обробки й аналізу даних (Big Data Analytics, OSINT-платформи тощо)
Оперативні системи	Для підтримки управлінських рішень в реальному часі (Command & Control Systems – C2)
Навчальні технології	Для підготовки фахівців (системи віртуальної реальності, моделювання ситуацій, LMS)
Інформаційно-пошукові системи	Бази даних, архіви, оперативний доступ відомостей
Технології зв'язку та передачі даних	Захищені канали, тактичні мережі, супутниковий зв'язок
Системи кібербезпеки	Антивірусне програмне забезпечення, фаєрволи, технології виявлення атак (IDS/IPS)
2. За рівнем інтеграції	
Автономні системи	Функціонують окремо (наприклад, програмне забезпечення тренувань персоналу)
Інтегровані системи	Пов'язані в єдину мережу з обміном даними між підрозділами (центри ситуаційного моніторингу, мультиагентні системи)
3. За типом доступу	
Локальні	Застосовуються в межах одного об'єкта чи організації
Хмарні (Cloud-based)	Забезпечують мобільність й доступ до ресурсів з будь-якої точки світу з відповідним рівнем захисту
Гібридні	Поеднують елементи локального й хмарного зберігання/обробки інформації
4. За рівнем автоматизації	
Ручні ІТ-засоби	Програми, що потребують значної участі людини в управлінні
Напіваавтоматизовані системи	Автоматизують окремі етапи, зберігаючи контроль оператора
Автономні ІТ-системи з елементами ШІ	Здатні до самостійного прийняття рішень або адаптації до змін середовища (наприклад, автономні дрони зі штучним інтелектом)

3. ADL (Advanced Distributed Learning) складається з платформи дистанційного навчання для підготовки офіцерів із сержантського складу, що є доступним як у навчальних закладах, так і безпосередньо у зоні бойових дій.

4. NATO Cyber Range репрезентує віртуальні полігони для навчання кіберзахисту, де відпрацьовуються сценарії захисту критичної інфраструктури від цифрових атак (Norfolk (VA): NATO ADL Initiative, 2023; Brussels: NATO, 2024: 19).

Доцільно акцентувати увагу на вітчизняному практичному досвіді та підходах. Після 2014 року Україна здійснила значний прогрес у сфері цифрової трансформації оборонного сектору, а саме: 1) Система «Дельта», яка функціонує як інтегрована ситуаційна система, що забезпечує командирів цих рівнів актуальними розвідувальними та бойовими даними у реальному часі, та об'єднує інформацію

з дронів, камер спостереження, супутників й інших джерел; 2) цифрові платформи підготовки Сил територіальної оборони, що містять в собі платформи дистанційного навчання (наприклад, «ТРО.Освіта»), які мають в своєму складі курси з тактики, домедичної підготовки, мінної безпеки, зв'язку тощо; 3) співпраця з країнами-партнерами (США, Великобританія, Литва), які надають програмне забезпечення, системи безпілотного моніторингу, засоби радіоелектронної боротьби й тренажерів; 4) кіберкомандування ЗСУ, яке створене у 2020 році з метою захисту від кібератак і розвитку можливостей у кіберопераціях (Міністерство оборони України, 2021; Указ № 447/2021 «Про Стратегію кібербезпеки України», 2021; Bondar, 2024; Cooperative Cyber Defence Centre of Excellence, 2024).

Слід реально розглянути підходи застосування інформаційних технологій, що реалізо-



вані в інших країнах. Загалом, Ізраїль визнаний як світовий лідер у сфері кібербезпеки та використання ІТ в обороні. Служба оборони (IDF) широко використовує автономні дрони з елементами штучного інтелекту, систему Iron Dome, яка функціонує в напіваавтоматичному режимі для перехоплення ракет.

У США активно застосовують віртуальні симулятори (наприклад, VBS3, Fort Irwin) для підготовки до боїв у міських умовах, а також розвивають проект Project Convergence, що об'єднує штучний інтелект, сенсори, дрони та автоматизоване управління в єдину систему.

Стосовно Польщі та кран Балтії, вони інтегрують системи кіберзахисту у структуру територіальної оборони, у тісній взаємодії співпрацюють з НАТО в частині стандартизації ІТ-рішень й відпрацювання спільних сценаріїв на навчання Locked Shields (кібернавчання) (Norfolk (VA): NATO ADL Initiative, 2023: 120).

Висновки.

1. Інтеграція сучасних інформаційних технологій у процес підготовки фахівців сектору безпеки та оборони є необхідною умовою забезпечення їхньої готовності до виконання професійних завдань у цифровому середовищі та адаптації до нових викликів сучасності.

2. Використання віртуальних симуляцій, мультимедійних тренажерів, систем дистанційного навчання (LMS), технологій штучного інтелекту та аналізу великих даних (Big Data) сприяє підвищенню якості навчання, розвитку аналітичних компетенцій та готовності майбутніх співробітників до реальних умов служби.

3. Досвід НАТО (системи C4ICSR, MIP, ADL, NATO Cyber Range), України (система «Дельта», платформи «ТРО.Освіта», кіберкомандування ЗСУ) та інших країн (Ізраїль, США, Польща, країни Балтії) засвідчує ефективність застосування інформаційних технологій для забезпечення високої бойової готовності, швидкості реагування та здатності до дій у сучасних умовах конфліктів.

4. Подальший розвиток інтеграції ІТ у навчальний процес потребує вирішення таких викликів, як удосконалення матеріально-технічної бази, підготовка кваліфікованих кадрів для супроводу технологій, адаптація навчальних програм до цифрових форматів, а також забезпечення кібербезпеки та психологічної підтримки слухачів у цифровому середовищі.

Таким чином, ефективне використання сучасних інформаційних технологій у сфері безпеки та оборони дозволяє не тільки удосконалити процеси підготовки кадрів, а й забезпечити формування критичного мислення, аналітичних навичок та здатності до швидкої адаптації в умовах постійних змін цифрового середовища, що є критично важливим для успішного виконання професійних завдань у сучасних умовах.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку плануються в розробці адаптивної програми з загальної та спеціальної фізичної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горлинський, В. В., & Ананьїн, В. О. Аналіз ключових чинників формування системи компетентностей фахівців у галузі кібербезпеки. *Information Technology and Security*, 2021, 9(2), 219–227. <https://doi.org/10.20535/2411-1031.2021.9.2.249976>.
2. Міністерство оборони України. Що таке система DELTA і як вона задає тренди для країн НАТО? [Електронний ресурс]. 30.03.2024. Дата звернення: 24.05.2025.
3. Президент України. Указ № 447/2021 «Про Стратегію кібербезпеки України» [Електронний ресурс]. Київ, 14.05.2021. Дата звернення: 24.05.2025.
4. Федоренко, О. І. Використання інформаційних технологій освіти у підготовці фахівців сектору безпеки і охорони України. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності складових сектору безпеки і оборони України* : тези XI Всеукр. наук.-практ. конф. 2018. С. 506–508. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ.
5. Чопа, Д. А., Дерев'янчук, А. Й., & Козир, Н. М. Основні інноваційні напрями застосування сучасних інформаційних технологій у підготовці військових фахівців. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*, 2019, 36(3), 127–134. <https://doi.org/10.33099/2311-7249/2019-36-3-127-134>
6. Ситник, Г. П., & Орел, М. Г. Національна безпека в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. *Освіта і наука у сфері національної безпеки: проблеми та перспективи розвитку*. 2024. С. 45–58. Донецьк : ДонДУВС.
7. Сокол, В. О. (2024). Розроблення професійних стандартів для військових професій у контексті національної безпеки України. *Розроблення професійних стандартів для військових професій у контексті національної безпеки України* (с. 12–25). Харків : ХНУВС.
8. Bondar K. Ukraine's Delta: Lessons for Software-Defined Warfare [Електронний ресурс]. Washington (D.C.) : CSIS, 2024. Дата звернення: 24.05.2025.
9. Davydiuk P., Potii O. National Cybersecurity Governance: Ukraine [Електронний ресурс]. Tallinn : NATO CCDCOE, 2024. 72 с. Дата звернення: 24.05.2025.
10. The NATO Advanced Distributed Learning Handbook [Електронний ресурс]. Norfolk (VA) : NATO ADL Initiative, 2023. 206 с. Режим доступу: електрон. дані. Дата звернення: 24.05.2025.
11. Cooperative Cyber Defence Centre of Excellence. Locked Shields 2024 exercise gathered 4000 cyber experts from 40 nations [Електронний ресурс]. 2024. Дата звернення: 24.05.2025.
12. NATO Interoperability Standards and Profiles (NISP). Vol. 3, v14 [Електронний ресурс]. Brussels : NATO, 2024. 80 с. Дата звернення: 24.05.2025.
13. Ukraine Cybersecurity Governance Assessment [Електронний ресурс]. Geneva : DCAF, 2021. 90 с. Дата звернення: 24.05.2025.



REFERENCES:

1. Horlinskyi, V. V., & Ananiin, V. O. (2021). Analiz klyuchovykh chynnykiv formuvannia systemy kompetentnosti fakhlivtsiv u haluzi kiberbezpeky [Analysis of key factors in forming competence system of cybersecurity specialists]. *Information Technology and Security*, 9(2), 219–227. <https://doi.org/10.20535/2411-1031.2021.9.2.249976> [in Ukrainian].
2. Ministerstvo oborony Ukrainy. (2024, March 30). Shcho take systema DELTA i yak vona zadaie trendy dlia krain NATO? [What is the DELTA system and how does it set trends for NATO countries?] [Electronic resource]. Accessed May 24, 2025 [in Ukrainian].
3. Prezydent Ukrainy. (2021, May 14). Ukaz № 447/2021 “Pro Stratehiu kiberbezpeky Ukrainy” [Decree No. 447/2021 “On the Cybersecurity Strategy of Ukraine”] [Electronic resource]. Accessed May 24, 2025 [in Ukrainian].
4. Fedorenko, O. I. (2018). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii osvity u pidhotovtsi fakhlivtsiv sektoru bezpeky i okhorony Ukrainy [Use of information technologies in training security and defense specialists in Ukraine]. In *Osvitno-naukove zabezpechennia diialnosti skladovykh sektoru bezpeky i oborony Ukrainy: Tezy XI Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (pp. 506–508). Khmelnytskyi: NADPSU [in Ukrainian].
5. Chopa, D. A., Derevianchuk, A. I., & Kozyr, N. M. (2019). Osnovni innovatsiini napriamy zastosuvannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi viiskovykh fakhlivtsiv [Main innovative directions of modern IT use in military training]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii u sferi bezpeky ta oborony*, 36(3), 127–134. <https://doi.org/10.33099/2311-7249/2019-36-3-127-134> [in Ukrainian].
6. Sytnyk, H. P., & Orel, M. H. (2024). Natsionalna bezpeka v konteksti informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [National security in the context of information and communication technologies]. In *Osvita i nauka u sferi natsionalnoi bezpeky: problemy ta perspektyvy rozvytku* (pp. 45–58). Donetsk: DonDUVS [in Ukrainian].
7. Sokol, V. O. (2024). Rozroblennia profesiinykh standartiv dlia viiskovykh profesii v konteksti natsionalnoi bezpeky Ukrainy [Development of professional standards for military professions in the context of Ukraine's national security]. In *Rozroblennia profesiinykh standartiv dlia viiskovykh profesii v konteksti natsionalnoi bezpeky Ukrainy* (pp. 12–25). Kharkiv: KNUVS [in Ukrainian].
8. Bondar, K. (2024). Ukraine's Delta: Lessons for Software-Defined Warfare [Electronic resource]. Washington, D.C.: CSIS. Accessed May 24, 2025 [in English].
9. Davydiuk, P., & Potii, O. (2024). National Cybersecurity Governance: Ukraine [Electronic resource]. Tallinn: NATO CCDCOE. Accessed May 24, 2025 [in English].
10. NATO ADL Initiative. (2023). The NATO Advanced Distributed Learning Handbook [Electronic resource]. Norfolk, VA: NATO ADL Initiative. Accessed May 24, 2025 [in English].
11. Cooperative Cyber Defence Centre of Excellence. (2024). Locked Shields 2024 exercise gathered 4000 cyber experts from 40 nations [Electronic resource]. Accessed May 24, 2025 [in English].
12. NATO. (2024). NATO Interoperability Standards and Profiles (NISP), Vol. 3, v14 [Electronic resource]. Brussels: NATO. Accessed May 24, 2025 [in English].
13. DCAF. (2021). Ukraine Cybersecurity Governance Assessment [Electronic resource]. Geneva: DCAF. Accessed May 24, 2025 [in English].

Стаття надійшла до редакції: 22.09.2025

Прийнята до друку: 21.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



УДК [378.016.147-027.44:1/3]:629.7
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-7>

ЦИФРОВІ ІННОВАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В АВІАЦІЙНІЙ ГАЛУЗІ: МЕТОДОЛОГІЯ, ЕТИКА ТА КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ

Кірюхіна Марина Володимирівна,
доктор філософії (Професійна освіта), завідувач кафедри управління, соціально-
гуманітарних та фундаментальних дисциплін

*Кременчуцький льотний коледж
Харківського національного університету внутрішніх справ*

Marinaarina1230@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2155-8102

Пузир Марина Сергіївна,
викладач кафедри управління, соціально-гуманітарних та фундаментальних
дисциплін

*Кременчуцький льотний коледж
Харківського національного університету внутрішніх справ*

kafedrausgd@gmail.com
orcid.org/0009-0000-1877-4272

Сіора Віра Валеріївна,
старший викладач кафедри управління, соціально-гуманітарних та
фундаментальних дисциплін

*Кременчуцький льотний коледж
Харківського національного університету внутрішніх справ*

kafedrausgd@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4373-9844

Мета. Аналіз особливостей інтеграції цифрових технологій у процес викладання гуманітарних і соціальних дисциплін для студентів авіаційних спеціальностей, визначення принципів, умов та педагогічних підходів, що забезпечують ефективність цієї інтеграції в системі вищої освіти.

Методи. У дослідженні використано системно-аналітичний, порівняльний і узагальнювальний методи для оцінки сучасного стану цифровізації авіаційної освіти, визначення педагогічних переваг і ризиків використання цифрових технологій, а також для формулювання практичних рекомендацій щодо оптимізації навчального процесу.

Результати. Встановлено, що більшість авіаційних інцидентів зумовлена комунікативними, психологічними та етичними чинниками, що підкреслює необхідність посилення гуманітарної підготовки майбутніх фахівців. Обґрунтовано ефективність інтеграції цифрових технологій у викладання гуманітарних дисциплін на засадах професійної орієнтації контенту, інтерактивності, індивідуалізації навчання та розвитку критичного мислення. Розкрито потенціал використання віртуальної й доповненої реальності, штучного інтелекту, гейміфікації та хмарних сервісів для моделювання професійних ситуацій, формування міжкультурної комунікації й навичок прийняття рішень у стресових умовах. Доведено, що цифрові середовища підвищують мотивацію студентів, сприяють розвитку аналітичних і соціально-психологічних компетентностей. Розроблено рекомендації щодо педагогічного супроводу процесу цифровізації гуманітарної освіти, які передбачають збереження особистісного виміру навчання, підтримку академічної доброчесності та подолання цифрової нерівності серед студентів і викладачів.

Висновки. Отже, ефективне впровадження цифрових технологій у гуманітарну підготовку авіаційних фахівців потребує системного підходу, педагогічної гнучкості викладачів і врахування специфіки галузі. Результати дослідження мають практичне значення для модернізації освітніх програм авіаційних університетів, удосконалення методичного забезпечення гуманітарних дисциплін та розроблення стратегій цифрової трансформації вищої авіаційної освіти.

Ключові слова: цифрові технології, авіаційна освіта, соціально-гуманітарні дисципліни, педагогічні інновації, професійна комунікація, інноваційні методи навчання, віртуальна реальність, штучний інтелект, професійна підготовка.



**DIGITAL INNOVATIONS IN TEACHING SOCIAL SCIENCES
AND HUMANITIES IN AVIATION: METHODOLOGY, ETHICS,
AND COMMUNICATION ASPECTS**

Kiriukhina Maryna Volodymyrivna,
Doctor of Philosophy (Professional Education), Head of the Department of
Management, Social and Humanitarian and Fundamental Disciplines
Kremenchuk flight college Kharkiv National University of Internal Affairs,
Marinaarina1230@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2155-8102

Puzyr Marina Serhiivna,
Lecturer at the Department of Management, Social and Humanitarian
and Fundamental Disciplines
Kremenchuk flight college Kharkiv National University of Internal Affairs, 17/6
kafedrausgd@gmail.com
orcid.org/0009-0000-1877-4272

Siora Vera Valeriivna,
Senior Lecturer, Department of Management, Social,
Humanitarian and Fundamental Disciplines
Kremenchuk flight college Kharkiv National University of Internal Affairs, 17/6
kafedrausgd@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4373-9844

Purpose. The study aims to analyze the features of integrating digital technologies into the process of teaching humanities and social sciences for aviation students, as well as to define the principles, conditions, and pedagogical approaches that ensure the effectiveness of this integration within the higher education system.

Methods. The research employs system-analytical, comparative, and generalization methods to assess the current state of digitalization in aviation education, identify the pedagogical advantages and risks of using digital technologies, and formulate practical recommendations for optimizing the educational process.

Results. It has been established that most aviation incidents are caused by communicative, psychological, and ethical factors, emphasizing the need to strengthen the humanitarian training of future aviation professionals. The study substantiates the effectiveness of integrating digital technologies into the teaching of humanities disciplines based on professional orientation of content, interactivity, individualized learning, and the development of critical thinking. The potential of virtual and augmented reality, artificial intelligence, gamification, and cloud-based services is revealed for modeling professional situations, fostering intercultural communication, and developing decision-making skills under stress. It is proven that digital learning environments enhance students' motivation and contribute to the development of analytical, social, and psychological competencies. Pedagogical recommendations are developed to support the digitalization of humanitarian education while maintaining the human dimension of learning, ensuring academic integrity, and overcoming digital inequality among students and educators.

Conclusions. Effective implementation of digital technologies in the humanitarian training of aviation professionals requires a systematic approach, pedagogical flexibility of instructors, and consideration of the specific features of the aviation industry. The results of the study have practical significance for modernizing the curricula of aviation universities, improving methodological support for humanities disciplines, and developing strategies for the digital transformation of higher aviation education.

Keywords: *digital technologies, aviation education, social sciences and humanities disciplines, pedagogical innovations, professional communication, innovative teaching methods, virtual reality, artificial intelligence, professional training.*

Вступ. Сучасний етап розвитку авіаційної галузі характеризується глибокою цифровою трансформацією, яка охоплює не лише технічні процеси, а й систему професійної освіти. Впровадження цифрових технологій у навчання майбутніх авіаційних фахівців відкриває нові можливості для підвищення ефективності освітнього процесу, однак водночас ставить

низку викликів, пов'язаних із збереженням гуманітарної складової, академічної доброчесності та рівності освітніх можливостей. Актуальність проблеми зумовлена потребою підготовки фахівців нового покоління, здатних не лише оперувати сучасними цифровими системами, а й ефективно взаємодіяти в мультикультурному середовищі, приймати етичні



рішення та підтримувати високі стандарти професійної комунікації.

Згідно з прогнозами ICAO та IATA, до 2030 року світовий авіаційний індустрії буде потрібно понад два мільйони нових фахівців, підготовка яких неможлива без використання інноваційних цифрових інструментів. Проте результати досліджень NASA та EASA свідчать, що понад 70% авіаційних інцидентів пов'язані з людським фактором, зокрема комунікативними та психологічними помилками, що підкреслює необхідність якісної гуманітарної освіти як основи безпечної діяльності в авіації.

Метою дослідження є аналіз особливостей інтеграції цифрових технологій у процес викладання гуманітарних і соціальних дисциплін для студентів авіаційних спеціальностей та визначення принципів, умов і педагогічних підходів, які забезпечують ефективність цієї інтеграції.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

- охарактеризувати сучасний стан цифровізації авіаційної освіти;
- визначити освітні та етичні ризики цифрової трансформації гуманітарної підготовки;
- окреслити принципи ефективної інтеграції цифрових технологій у викладання гуманітарних дисциплін;
- запропонувати практичні рекомендації щодо підвищення якості професійної комунікації та міжкультурної компетентності студентів.

Методологічну основу дослідження становлять системно-аналітичний, порівняльний і узагальнювальний методи, що дозволили дослідити стан цифровізації, виявити переваги й ризики використання цифрових технологій та розробити педагогічні рекомендації.

Представлення матеріалу побудовано від аналізу світових тенденцій цифрової трансформації авіаційної освіти – до розгляду педагогічних аспектів інтеграції цифрових технологій у гуманітарні дисципліни, етичних викликів, практичних прикладів і висновків щодо вдосконалення професійної підготовки авіаційних кадрів.

Результати та дискусії. Сучасний етап розвитку авіаційної галузі характеризується інтенсивним впровадженням цифрових технологій у всі сфери діяльності, включаючи професійну освіту майбутніх авіаційних спеціалістів. Згідно з дослідженнями Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO), до 2030 року очікується 50% зростання обсягів авіап перевезень, що потребуватиме підготовки понад 2 мільйони нових авіаційних спеціалістів (ICAO, 2025).

Авіаційна галузь потребує від працівників не тільки глибоких технічних знань, а й сформованих здібностей до спілкування з представниками різних культур, моральної свідомості, здатності до критичного оцінювання ситуацій

та успішної інтеграції у колективі. Дослідження NASA показують, що 70% авіаційних інцидентів пов'язані з людським фактором, зокрема з недоліками в комунікації та прийнятті рішень (Задоріна, 2023). Саме ці якості розвиваються під час освоєння гуманітарних та соціальних предметів, що підкреслює стратегічну значущість удосконалення методик їх викладання для всієї галузі.

Статистичні дані Європейської агенції з безпеки польотів (EASA) свідчать, що понад 85% критичних помилок у авіації виникають через недостатню підготовку персоналу в сфері людських факторів, комунікативних навичок та культурної компетентності (Annual Safety Review, 2021).

Запровадження цифрових технологій в освітній сфері авіації має власні особливості, які зумовлені підвищеними критеріями безпеки, потребою виконувати глобальні регулятивні норми та специфічними умовами роботи авіаційних кадрів. Це формує неповторні перспективи та складності у процесі застосування прогресивних освітніх методологій.

Дослідження Міжнародної асоціації авіаційного транспорту (IATA) показує, що впровадження цифрових технологій в авіаційну освіту може підвищити ефективність навчання на 40% та скоротити час підготовки спеціалістів на 25% (Білик, 2023).

Авіаційна освіта зазнає кардинальних змін під впливом загальноосвітніх тенденцій оновлення системи вищої освіти та унікальних потреб авіаційної індустрії. Найкращі університети та академії, що готують авіаційних спеціалістів, активно інтегрують передові освітні технології: сучасні навчальні платформи, технології віртуального та розширеного середовища, алгоритми штучного інтелекту та системи автоматизованого навчання.

Більш того, Boeing Training & Professional Services розробив спеціалізовані цифрові програми, які використовуються в понад 150 авіаційних навчальних закладах світу, забезпечуючи стандартизовану якість підготовки майбутніх фахівців (Annual Safety Review, 2021).

Статистика показує наступні тенденції:

- понад 80% провідних авіаційних навчальних закладів використовують системи змішаного навчання;
- 65% впровадили технології віртуальної реальності для практичної підготовки;
- 90% використовують хмарні платформи для дистанційного навчання.

Технології штучного інтелекту (ШІ) та інтелектуальні навчальні платформи створюють можливості для персоналізації освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей кожного учня. У сфері підготовки авіаційних фахівців це має особливе значення, оскільки майбутні пілоти та авіаційні спеціалісти прихо-



дять з неоднаковим багажем знань мови, психологічних навичок та культурного досвіду.

Дослідження показують, що використання ШІ в освіті може підвищити академічні досягнення студентів на 62% порівняно з традиційними методами (Потюк, 2020). Зокрема, дослідження MIT показало, що персоналізоване навчання з використанням ШІ дозволяє скоротити час підготовки авіаційних фахівців на 30% при одночасному підвищенні якості засвоєння матеріалу.

Пандемія коронавірусу стала каталізатором стрімкого розвитку цифрових освітніх рішень, які зараз успішно впроваджуються у навчальні програми авіаційних закладів освіти. Такий підхід забезпечує мобільність у навчанні та створює комфортні умови для студентів з усього світу, що є критично важливим для міжнародної авіаційної галузі.

За даними UNESCO, під час пандемії 91% авіаційних навчальних закладів світу перейшли на дистанційне навчання, що прискорило впровадження цифрових технологій на 5-7 років (Москалюк, 2022).

Перехід на цифрові рейки гуманітарних та соціальних дисциплін створює унікальні завдання. Головне з них – зберегти центричність освіти, водночас максимально використовуючи потенціал новітніх технологій. Це змушує педагогів кардинально переглядати усталені освітні практики та створювати принципово нові способи передачі знань.

Дослідження Harvard Business School показало, що 73% студентів вважають особистий контакт з викладачем критично важливим для засвоєння гуманітарних дисциплін, що створює виклик для цифрових форматів навчання (Annual Safety Review, 2021).

Основні проблеми включають:

- Цифровий розрив між поколіннями викладачів та студентів;
- Складність оцінювання творчих робіт в автоматизованих системах;
- Необхідність адаптації контенту до різних культурних контекстів;
- Забезпечення інтерактивності в асинхронних форматах навчання.

Успішне впровадження технологічних інновацій у процес викладання гуманітарних предметів для майбутніх спеціалістів повинно спиратися на чотири ключові засади:

- Професійна орієнтація передбачає, що увесь навчальний контент та методики повинні відповідати реальним потребам авіаційної діяльності. Згідно з дослідженням, 95% успішних авіаційних професіоналів підкреслюють важливість практично-орієнтованого навчання. Технологічні рішення мають розвивати саме ті компетенції, які будуть затребувані в професійній роботі. Варто зазначити, що як показують дослідження, студенти авіацій-

них спеціальностей на 45% краще засвоюють матеріал, коли він пов'язаний з конкретними професійними ситуаціями;

- Інтерактивна взаємодія реалізується через мультимедійні інструменти, цифрові дискусійні платформи, віртуальні семінари та онлайн-конференції, формуючи динамічне та живе освітнє середовище. Платформи як Zoom, Microsoft Teams, та спеціалізовані авіаційні симулятори дозволяють створювати високоінтерактивні навчальні сесії;

- Індивідуалізація навчання забезпечується адаптивними освітніми системами, що налаштовуються під унікальні особливості кожного студента, його темп засвоєння інформації та переважні канали сприйняття. Дослідження показують, що персоналізоване навчання підвищує ефективність засвоєння гуманітарних дисциплін на 58%;

- Глобальна перспектива має фундаментальне значення для авіаційної галузі, оскільки підготовлює фахівців до результативної співпраці в міжнародному контексті через використання сучасних комунікаційних технологій. ICAO підкреслює, що 80% сучасних авіаційних операцій мають міжнародний характер (Беспарточна, 2023).

Додатковий принцип – безперервність навчання – передбачає створення систем підтримки професійного розвитку протягом всієї кар'єри авіаційного фахівця через цифрові платформи.

Інтеграція цифрових інструментів у викладання гуманітарних дисциплін створює низку серйозних етичних дилем:

- збереження справжності освіти – існує небезпека втратити безпосередній контакт між педагогом та студентом, що становить основу гуманітарного пізнання. Технології можуть призвести до механізації навчання та зменшення його емоційного впливу;
- академічна чесність стає особливо актуальною проблемою у світі необмеженого доступу до інформації. Потрібно створити дієві способи контролю та виховати у студентів етичну відповідальність;
- технологічна нерівність може створити бар'єри для доступу до якісної освіти, що порушує принципи рівності можливостей;
- захист приватності вимагає створення чітких правил роботи з особистою інформацією студентів (Поясок, 2020).

При цьому варто зауважити, що формування комунікативних здібностей майбутніх авіаційних працівників за допомогою цифрових засобів має свої особливості:

- професійне спілкування розвивається через відтворення реальних ситуацій за допомогою спеціального програмного забезпечення. Це охоплює практику радіозв'язку, ведення переговорів у критичних ситуаціях,



міжкультурне спілкування. Зокрема, ключові програмні рішення включають: FlightSim Radio Simulator – для тренування радіозв'язку, Aviation English Interactive – для вивчення авіаційної англійської, Cultural Competency Trainer – для міжкультурної підготовки;

- цифрова компетентність включає не тільки вміння користуватися комп'ютерними системами, але й здатність критично аналізувати цифрову інформацію;

- емоційна розумність у віртуальному просторі потребує спеціальних педагогічних методик, адже звичайні засоби невербального спілкування можуть бути недоступними або неточними (Задоріна, 2023).

У викладанні гуманітарних предметів в авіаційній освіті використовуються такі інноваційні технології:

- віртуальне та розширене середовище створює ефект повного занурення для вивчення авіаційної історії, культурних традицій різних народів, практики міжкультурного спілкування;

- штучний розум та автоматизоване навчання допомагають індивідуалізувати освітній процес, автоматично оцінювати письмові роботи, відстежувати успішність студентів;

- ігрові елементи в освіті підвищують зацікавленість студентів та сприяють формуванню міцних навичок через ігрові принципи;

- хмарні сервіси забезпечують постійний доступ до навчальних матеріалів незалежно від місця перебування, що надзвичайно важливо для мобільних авіаційних професіоналів (Білик, 2023).

Популярні освітні ігри в авіації включають:

- Flight Safety Challenge – онлайн-квести з безпеки польотів;

- Airport Manager Simulation – економічні аспекти авіації;

- Cross-Cultural Navigator – міжкультурна компетентність;

- Aviation English Adventures – вивчення авіаційної мови (Skliarova, 2023).

Таким чином, викладачі мають враховувати виклики сьогодення та відповідати їм. Варто вдаватися до новітніх технік викладання не нехтуючи сьогоденними засобами та методами. Здобувачі освіти мають бачити у викладачі друга, а не ворога і бути зацікавленими у вивченні матеріалу. А новітні технології, а саме цифрові інновації у цьому допоможуть.

ВИСНОВКИ. Цифрова трансформація викладання соціально-гуманітарних дисциплін в авіаційній освіті є складним процесом, що вимагає поєднання технологічних інновацій із збереженням гуманітарних цінностей. Її ефективність залежить від здатності закладів вищої освіти забезпечити баланс між цифровими інструментами та особистісно орієнтованим підходом до навчання.

Успішна інтеграція цифрових технологій ґрунтується на чотирьох ключових принципах: професійній орієнтації контенту, інтерактивності, індивідуалізації навчання та розвитку глобального мислення. Водночас гуманітарна освіта не може бути повністю цифровізованою – необхідно зберігати живе спілкування та емоційний контакт між викладачем і здобувачем освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделей цифрово-гуманітарної підготовки авіаційних фахівців, вивченні впливу технологій VR/AR та штучного інтелекту на формування професійної комунікації, а також у створенні систем оцінювання ефективності цифрових освітніх середовищ у контексті підготовки до діяльності в умовах підвищеної відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Skliarova, I., Meireles, I., Tchemisova, T., Cação, I. and Martin, N. 2023. Teachers' Appreciation of Benefits and Shortcomings of Online and Blended Higher STEM Education. *Education Sciences*. 13(4). Pp. 338–359.
2. Беспарточна О. І., Гайкова А. Особливості формування професійної діяльності майбутніх фахівців гуманітарного спрямування. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*, 2023. Випуск 1 (138). С. 114–119.
3. Білик Ю. Теоретичні аспекти реалізації stem-освіти в умовах дистанційного навчання. *Наукова молодь-2023* : збірник матеріалів XI Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених. Київ, 2023. С. 19–22.
4. Задоріна О. М., Качан Т. В., Задорін В. В., Варга Н. І. Сучасні технології в освіті: потенціал та тенденції розвитку. *Академічні візії*, 2023. № 19. 10 с.
5. Annual Safety Review – 2021. EASA. URL: https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/6114.pdf?utm_source (дата звернення: 20.08.2025).
6. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Формування цифрової компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. 2021. № 78. С. 161–165.
7. Москалюк М., Москалюк Н., Лень М.. Stem-освіта як інноваційний засіб підвищення творчого потенціалу учнів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету* : збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2022. Вип. 58. С. 102–108.
8. Global summit in Durban to accelerate development of aviation workforce. ICAO. URL: https://www.icao.int/news/global-summit-durban-accelerate-development-aviation-workforce?utm_source (дата звернення: 25.08.2025).
9. Потюк І. Є. Цифрова компетентність як складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (з міжнародною участю) / за заг. ред. Г. І. Дідук-Ступ'як, Т. М. Миколенко, М. В. Пігур. Тернопіль, 2020. С. 25–27.



10. Поясок Т.Б., Беспарточна О.І., Костенко О.В. Сучасні технології освітнього процесу : навчальний посібник. Кременчук: ПП Щербатих ОВ, 2020. 224 с.

REFERENCES:

1. Skliarova, I., Meireles, I., Tchemisova, T., Cação, I. and Martin, N. 2023. Teachers' Appreciation of Benefits and Shortcomings of Online and Blended Higher STEM Education. *Education Sciences*. 13(4). Pp. 338–359.
2. Bespartochna, O., Haikova, A. Osoblyvosti formuvannya profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv humanitarnoho spriamuvannya [Peculiarities of the formation of professional activity of future humanitarian specialists]. *Transactions of Kremenichuk Mykhailo Ostrohradskyi National University*, Kremenichuk: KrNU. Issue 1 (138). P. 114–119.
3. Bilyk, Yu. (2023) Teoretychni aspekty realizatsiyi stem-osvity v umovakh dystantsiynoho navchannya [Theoretical aspects of implementing STEM education in distance learning]. *Scientific Youth-2023*: Collection of materials of the XI All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of Young Scientists. Kyiv. 19–22.
4. Zadorina, O. M.; Kachan, T. V.; Zadorin, V. V.; Varga, N. I. (2023) Suchasni tekhnolohiyi v osviti: potentsial ta tendentsiyi rozvytku [Modern technologies in education: potential and development trends]. *Academic visions*. №19. 10 c.
5. Annual Safety Review – 2021. EASA. URL: https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/6114.pdf?utm_source (date of application: 20.08.2025).
6. Volkova, N. P.; Lebid, O. V. (2021) Formuvannya tsyfrovoyi kompetentnosti u maybutnikh uchyteliv humanitarnykh spetsial'nostey [Formation of digital competence in future teachers of humanities specialties]. № 78. 161–165.
7. Moskalyuk, M.; Moskalyuk, N.; Len, M. (2022) Stem-osvita yak innovatsiynyy zasib pidvyshchennya tvorchoho potentsialu uchniv [STEM education as an innovative means of enhancing students' creative potential]. *Scientific Bulletin of the Izmail State Humanitarian University: collection of scientific papers*. Series: Pedagogical Sciences. Izmail: RVV IDHU. Issue 58. 102–108.
8. Global summit in Durban to accelerate development of aviation workforce. *ICAO*. URL: https://www.icao.int/news/global-summit-durban-accelerate-development-aviation-workforce?utm_source (date of application: 25.08.2025).
9. Potyuk, I. E. (2020) Tsyfrova kompetentnist' yak skladova profesiyanoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsya [Digital competence as a component of the professional competence of a modern specialist]. *Current problems of linguistic didactics in the modern educational environment* : materials of the All-Ukrainian scientific and practical Internet conference (with international participation) / edited by Diduk-Stup'yak, G. I.; Mykolenko, T. M.; Pigur M. V. Ternopil. 25–27.
10. Poyasok, T., Bespartochna, O., Kostenko, O. 2020. Suchasni tekhnolohiyi osvityn'oho protsesu [Modern technologies of the educational process] : navchalnyi posibnyk. Kremenichuk : PP Shcherbatykh, O. 224 p.

Стаття надійшла до редакції: 23.09.2025

Прийнята до друку: 28.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



УДК [355.233.2(1-622НАТО):316.7]:82-96
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-8>

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНОГО РІВНЯ У ДЕРЖАВАХ-ЧЛЕНАХ НАТО В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Колодка Юлія Олександрівна,
ад'юнкт кафедри іноземних мов навчально-наукового центру іноземних мов
Національний університет оборони України
juldar525@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2904-961X>

Метою дослідження є визначення теоретичних засад і узагальнення практичного досвіду розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня у державах – членах НАТО на основі аналізу сучасної науково-педагогічної літератури, нормативних документів, а також з'ясування методів розвитку цієї компетентності в умовах військової освіти. У роботі акцентовано увагу на значенні міжкультурної компетентності як інтегративної професійно-особистісної характеристики військовослужбовців, що забезпечує їхню успішну взаємодію у багатокультурному середовищі та підвищує рівень оперативної взаємосумісності у межах коаліційних структур. У процесі дослідження застосовано комплекс взаємопов'язаних **методів**: теоретичних (аналіз, синтез, порівняння, класифікація та узагальнення науково-педагогічних джерел), контент-аналіз наукових і нормативних матеріалів, а також узагальнення практичного досвіду країн НАТО (США, Канади, Німеччини, Норвегії, Румунії, Фінляндії). **Результати.** У статті обґрунтовано, що розвиток міжкультурної компетентності офіцерів у державах НАТО відбувається через інтеграцію професійно орієнтованого мовного навчання, культурно-психологічної підготовки та практичних форм навчання, спрямованих на розвиток комунікативної гнучкості, емпатії й лідерства. Узагальнення міжнародного досвіду засвідчило, що у військовій освіті застосовуються сучасні методи – тренінги, рольові ігри, моделювання, симуляції та технології Wargaming. Доведено успішність імерсивних освітніх симуляцій (зокрема програм CAMO, OLCTS, 3D-навчальних сценаріїв), що сприяють розвитку навичок міжкультурної взаємодії у середовищі, наближеному до реального. Установлено, що міжкультурна компетентність у країнах НАТО розглядається не лише як когнітивне утворення, а як стратегічний елемент оперативної культури, необхідної для забезпечення взаємосумісності у спільних операціях. Окремо розкрито досвід Фінляндії, де симуляційні методи типу Wargaming спрямовані на розвиток культурної чутливості, аналітичного мислення й навичок прийняття рішень у багатонаціональних оперативних контекстах. **Висновки.** Здійснене дослідження доводить, що міжкультурна компетентність є базовим компонентом професійної підготовки офіцерів оперативного рівня у державах НАТО та визначальним чинником плідної міжнародної співпраці. Вона забезпечує розвиток здатності до толерантності, культурної адаптивності та продуктивного міжособистісного спілкування. Для Збройних Сил України впровадження подібних методів має стратегічне значення, адже сприяє адаптації системи військової освіти до стандартів Альянсу, підвищенню рівня взаємосумісності Збройних Сил України та посиленню обороноздатності держави.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, офіцери оперативного рівня, військова освіта, НАТО, симуляційне навчання, рольові ігри, взаємосумісність.

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE AMONG OPERATIONAL-LEVEL OFFICERS IN NATO MEMBER STATES IN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL LITERATURE

Kolodka Yulia Oleksandrivna,
PhD student
Department of Foreign Languages, Educational and Scientific Center
for Foreign Languages
National Defense University of Ukraine
juldar525@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2904-961X>

The purpose of the study is to identify the theoretical foundations and summarize the practical experience of developing intercultural competence among operational-level officers in NATO member states based on the analysis of modern scientific and pedagogical literature, regulatory documents, and to determine key methods for fostering this competence within the context of military education. The paper emphasizes the importance



of intercultural competence as an integrative professional and personal characteristic of military personnel that ensures their effective interaction in multicultural environments and enhances the level of operational interoperability within coalition structures. The study applies a complex of interrelated **methods**: theoretical (analysis, synthesis, comparison, classification, and generalization of scientific and pedagogical sources), content analysis of academic and normative materials, and synthesis of practical experience from NATO countries (the United States, Canada, Germany, Norway, Romania, and Finland). **Results.** The article substantiates that the development of intercultural competence among officers in NATO states occurs through the integration of professionally oriented language training, cultural and psychological preparation, and practical learning forms aimed at developing communicative flexibility, empathy, and leadership. The synthesis of international experience demonstrates that modern educational methods – training sessions, role-playing, modeling, simulations, and Wargaming technologies – are actively applied in military education. The study highlights the effectiveness of immersive educational simulations (such as CAMO, OLCTS, and 3D training scenarios), which foster the development of intercultural interaction skills in environments close to real operational contexts. It is established that intercultural competence in NATO countries is considered not only a cognitive construct but also a strategic element of operational culture necessary for achieving interoperability in joint missions. The Finnish experience is particularly noted, where simulation-based methods, including Wargaming, are aimed at developing cultural sensitivity, analytical thinking, and decision-making skills in multinational operational settings. **Conclusions.** The conducted research confirms that intercultural competence is a fundamental component of professional training for operational-level officers in NATO countries and a crucial factor in effective international cooperation. It contributes to the development of tolerance, cultural adaptability, and productive interpersonal communication. For Ukrainian Armed Forces, the implementation of such methodologies is of strategic importance, as it supports the adaptation of the national military education system to NATO standards, enhances the interoperability of the Armed Forces of Ukraine, and strengthens the country's defense capabilities.

Keywords: *intercultural competence, operational-level officers, military education, NATO, simulation-based learning, role-playing, interoperability.*

Вступ. У сучасних умовах збройної агресії російської федерації та розширення міжнародної підтримки України, міжкультурна компетентність військовослужбовців набуває нового змісту. Її значущість виходить за межі миротворчого контексту й охоплює низку актуальних напрямів: взаємодію з іноземними контингентами, участь у спільних навчаннях, інтеграцію до процедур НАТО, роботу в багатокультурних професійних колективах, комунікацію з цивільним населенням та представниками міжнародних структур. Саме в цьому контексті розвиток міжкультурної компетентності виступає важливим чинником забезпечення взаємосумісності Збройних Сил України зі Збройними силами держав-членів НАТО. Взаємосумісність, у свою чергу, є необхідною умовою успішної участі у спільних миротворчих, оборонних і стабілізаційних операціях, сприяє єдності оперативних процедур, підвищенню готовності військових підрозділів та формуванню взаємної довіри між партнерами. Її досягнення становить ключовий напрям трансформації Збройних Сил України та поступової інтеграції у євроатлантичний безпековий простір. На офіційному сайті Командування НАТО з розвитку стратегічних військових операцій визначення поняття «взаємосумісність» трактується як «здатність різних систем, організацій та країн працювати разом злагоджено, успішно та результативно» (NATO's Strategic Warfare Development Command). У рамках НАТО це поняття охоплює набагато більше процесів, ніж просто використання однакового обладнання або сумісного

програмного забезпечення. Це означає гармонізацію доктринальних підходів, навчально-підготовчих процесів, процедур і професійної культури держав-членів НАТО та їхніх партнерів з метою досягнення високого рівня злагодженості й узгодженості під час планування та проведення спільних операцій. Для НАТО оперативна взаємосумісність – це не зручність. Це стратегічна необхідність.

«Міжкультурна компетентність» сьогодні є одним із ключових понять у педагогічній та військово-педагогічній науці, яке активно інтегрується в систему підготовки офіцерів. Упродовж останніх років воно стало об'єктом міждисциплінарних досліджень, зокрема у сфері економіки, соціології, психології, педагогіки та військових наук. Розвиток міжкультурної компетентності розглядається не лише як інструмент успішної глобалізації, а й як засіб збереження культурного різноманіття, забезпечення взаєморозуміння та підвищення результативності взаємодії в багатонаціональних структурах. Для офіцерів оперативного рівня НАТО міжкультурна компетентність набуває особливого значення, оскільки безпосередньо впливає на якість прийняття рішень, успішність координації дій з військовослужбовцями держав-партнерів та зниження ризику міжкультурних непорозумінь у багатонаціональних операціях. Останнім часом міжкультурну компетентність досліджували науковці з різних галузей, проте існує недостатньо досліджень, що досліджували міжкультурний досвід офіцерів НАТО та розвиток їхньої міжкультурної компетентності.



Людина, яка володіє міжкультурною компетентністю, взаємодіє та розуміє людей з чужих культур, їхні специфічні концепції в сприйнятті, мисленні, відчуттях і діях, має на меті досягнення конкретних цілей від міжкультурної взаємодії та виявленні у цьому процесі своєї активної позиції.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

Проблема розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня у державах-членах НАТО ґрунтується на сучасних педагогічних, психологічних та соціокультурних підходах до професійної підготовки фахівців. У працях сучасних науковців (О. Галіцан, Т. Молнар, О. Тищенко, Г. Кравченко, О. Пришляк, В. Павлюк, О. Сніговська, О. Рембач) міжкультурна компетентність визначається як інтегративна професійно-особистісна якість, що поєднує знання, уміння, цінності й установки, необхідні для успішної взаємодії у полікультурному середовищі. У військовій освіті країн НАТО вона трактується як складова професійної культури офіцера, що забезпечує успішне лідерство, взаєморозуміння і командну згуртованість у багатонаціональних структурах. Дослідники (А. Любас, В. Скрипнікова, М. Арістархова, Т. Шмідт, L. Mackenzie, J. Miller, P. Olar, E. Prasolova-Furhland) підкреслюють, що розвиток міжкультурної компетентності офіцерів здійснюється через інтеграцію комунікативних, етичних і поведінкових компонентів, спрямованих на розвиток культурної чутливості та професійної гнучкості. Особливе місце у цьому процесі займають активні методи навчання – рольові ігри, тренінги, симуляції, Wargaming та кейс-стаді, що забезпечують моделювання реальних ситуацій міжкультурної взаємодії.

Методологія та методи. Метою дослідження є визначення теоретичних засад і узагальнення практичного досвіду розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня у державах – членах НАТО на основі аналізу сучасної науково-педагогічної літератури, нормативних документів, а також з'ясування методів розвитку цієї компетентності в умовах військової освіти. У процесі дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація науково-педагогічних джерел з проблеми розвитку міжкультурної компетентності у військовій освіті), контент-аналіз наукових і навчально-методичних матеріалів, офіційних документів НАТО та національних програм військової підготовки, узагальнення практичного досвіду держав-членів НАТО з розвитку міжкультурної компетентності офіцерів.

Результати дискусії. Проблема розвитку міжкультурної компетентності у фахівців різних галузей посідає важливе місце в сучасній науково-педагогічній літературі та вивчається

дослідниками у контексті різних професійних сфер – від освіти і соціальної роботи до менеджменту, права, медицини та військової справи.

У педагогічній галузі тему формування і розвитку міжкультурної компетентності досліджували вітчизняні науковці: О. Галіцан визначає міжкультурну компетентність учителя як «інтегративний, системний, особистісно професійний конструкт, що віддзеркалює комплекс соціокультурних, культурологічних, етнолінгвістичних, іншомовних професійно зорієнтованих знань, умінь вибудовувати оптимальні стратегії міжкультурної комунікації шляхом вираження певного мовного та культурного коду в ситуаціях міжкультурної взаємодії, здатність використовувати функціонал мовних та немовних засобів взаємодії у професійному середовищі, стійку професійну позицію щодо націоментальних кодів та етносоціокультурного різноманіття, прагнення вибудовувати площину спілкування з різними міжкультурними локальними спільнотами на підґрунті синергетики Діалогу культур» (Галіцан, 2020: 107); Т. Молнар вважає, що міжкультурна компетентність майбутнього вчителя початкової школи проявляється як «інтегративна якість, яку можна схарактеризувати: сукупністю мотивів (прагнення бути фахівцем, культурною особистістю); цінностей (міжособистісна взаємодія суб'єктів різних культур, етносів, національностей, релігій тощо); знань (української культури і культури національних меншин.); умінь (встановлювати й підтримувати діалог, переживати й усвідомлювати ситуацію міжкультурної взаємодії з учнями, батьками (родинами), колегами, обізнаність у змісті, засобах і способах взаємодії зі світом культури, що реалізується у здатності вільно орієнтуватися в міжкультурному світі, розуміти його цінності й смисли, цивілізованою поведінкою у процесі позитивної взаємодії з представниками різних культур (національностей, вірувань, рас, соціальних груп)» (Молнар, 2022: 283); О. Тищенко стверджує, що міжкультурна компетентність вчителя хореографії – це «динамічне інтегративне особистісно-професійне новоутворення, результат професійної підготовки, що забезпечує вчителю здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та освітнього середовища» (Тищенко, 2020: 67); Г. Кравченко та Л. Яньші дійшли висновку, що міжкультурна компетентність майбутніх перекладачів «визначається як спілкування та поведінка, які є одночасно ефективними та доречними в міжкультурних взаємодіях, при цьому ефективність стосується ступеня досягнення цілей особи, а доцільність – способу та контексту досягнення цих цілей» (Кравченко & Яньші, 2021: 46); у питанні міжкультурної компетент-



ності у контексті діалогу культур, О. Пришляк (Пришляк, 2020: 232) виділяє провідні характеристики міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій та стверджує, що «по-перше, її слід розглядати як умотивованість і прагнення майбутнього фахівця пізнавати і позитивно сприймати культурні особливості, цінності й ціннісні орієнтації представників інших етнокультурних спільнот; по-друге як здатність до прояву толерантності і терпимості в процесі міжкультурної взаємодії з представниками інших культур»; за В. Павлюк у професійній діяльності учителя міжкультурна компетентність є «складовою його професійної діяльності, яка передбачає загальноосвітній розвиток особистості учителя, його професійну підготовленість, розвиток його мовленнєвої культури, ерудованість в різних галузях освіти, здатність привернути увагу суспільства до результатів своєї професійної діяльності, можливість інтелектуального саморозвитку та розвитку лідерських здібностей, здатність працювати в умовах полікультурного середовища, розвиток творчого потенціалу до створення діалогу культур, вміння вести бесіду з учасниками дискусії та впроваджувати нові ідеї виховання й навчання на практиці тощо» (Павлюк, 2020: 215). Таким чином, науковцями міжкультурна компетентність визначається як інтегративна якість особистості, що поєднує лінгвістичні, культурологічні та комунікативні знання, уміння і ціннісні установки, необхідні для здійснення успішної взаємодії у полікультурному освітньому середовищі.

У контексті зазначеного, міжкультурна компетентність виступає ключовим механізмом забезпечення діалогу культур, досягнення взаєморозуміння між представниками різних етнокультурних спільнот, а також засобом їхньої адаптації до спільної професійної взаємодії в умовах міжкультурного середовища.

Іноземними науковцями також широко розглядається поняття міжкультурної компетентності у педагогічній галузі. Науковці з Латвії (Dzerviniks et al., 2024: 809) розкривають поняття міжкультурної компетентності вчителів як «їх здатність розуміти, адаптуватися та успішно працювати в різних культурних і мовних контекстах у середовищі учнів. Ця компетентність включає в себе знання, навички та ставлення, необхідні для того, щоб успішно працювати в багатокультурному та багатомовному класі». Інша група науковців з Греції (Papadopolou et al., 2022: 516) стверджує, що «розвиток міжкультурної компетентності передбачає вміння вчителів усвідомлювати різні культурні особливості та риси своїх учнів, проявляти емпатію до різних культурно орієнтованих та визначених перцепцій учнів, а також бути готовими змінювати свої ставлення, поведінку та навчання на користь більш універсаль-

ного комунікаційного середовища в класі». Голландські вчені (Dimitrov et al., 2014: 89) описують міжкультурну компетентність викладача як «здатність підтримувати навчання студентів, які відрізняються від викладача або один від одного в мовному, культурному, соціальному чи іншому плані» та «здатність успішно залучати студентів до глобального навчання».

Дослідники наголошують, що міжкультурна компетентність формується через усвідомлення власної культурної ідентичності, розвиток толерантності та навичок діалогу культур, що забезпечує здатність педагога до професійного саморозвитку і виховання відкритості в учнів.

Узагальнюючи підходи до визначення «міжкультурна компетентність» вітчизняних і зарубіжних науковців, можна зробити висновок, що у педагогічній галузі воно трактується як інтегративна особистісно-професійна характеристика, що поєднує знання про культурні відмінності, комунікативні навички, толерантність і здатність до діалогу культур. Вона розглядається як необхідна умова успішної професійної діяльності фахівця у багатокультурному середовищі, сприяє формуванню відкритості, взаємоповаги та взаєморозуміння між представниками різних культурних спільнот.

У соціальній і гуманітарній сферах міжкультурна компетентність трактується як: ступінь прояву соціальним працівником знань, умінь і навичок, які дають змогу правильно оцінювати специфіку й умови взаємодії з представниками різних культур, що проявляються у врахуванні їхніх традицій, звичок і психологічних характеристик, знаходити адекватні форми впливу на них з метою підтримки атмосфери взаємної довіри і конструктивного співробітництва, спрямованого на досягнення спільно визначених цілей соціальної допомоги (Байбакова, 2016: 170); інтегративне утворення, що характеризує професійну властивість особистості соціального працівника в своїй практичній діяльності керуватись системою міжкультурних та загальнолюдських цінностей на засадах діалогу культур та духовних цінностей (Браніцька, 2019: 20); складне багатокомпонентне утворення, що впливає на результат спілкування та взаємодії з представниками інших культур, виявляється в умінні застосовувати мовленнєві здібності, детерміновані соціокультурним контекстом, застосовувати на практиці культурні правила і норми, які визначають успішність міжкультурного спілкування (Чернета, 2023: 41); необхідна умова створення середовища, в якому може в принципі реалізовуватися і майбутня професійна діяльність, і будь-яка суб'єктивна громадянська ініціатива молодих людей з різним етнокультурним корінням (Афанасьєва, 2014: 39); процес, за допомогою якого окремі особи та системи



поважно та ефективно реагують на людей усіх культур, мов тощо, визнаючи, підтверджуючи та поважаючи цінність окремих осіб, сімей та громад, а також захищаючи та зберігаючи гідність кожного (Cultural competence in social work practice (Explanatory Document): 4); процес, за допомогою якого окремі особи та системи поважно та ефективно реагують на людей усіх культур, мов ... таким чином, що визнає, підтверджує та цінує цінність окремих осіб, сімей та громад, а також захищає та зберігає гідність кожного (Laird & Williams, 2023: 734). Отже, у соціальній і гуманітарній сферах міжкультурна компетентність розглядається як інтегративне професійно-особистісне утворення, умова або процес, що поєднують знання, уміння, цінності та установки, необхідні для плідної взаємодії з представниками різних культур. Вона виступає умовою професійної успішності соціального працівника, сприяє створенню атмосфери довіри, взаємоповаги та співпраці у багатокультурному середовищі. Таким чином, міжкультурна компетентність є ключовим чинником гуманістично орієнтованої соціальної практики.

У професійній підготовці фахівців технічного, економічного та правового профілю (міжкультурна компетентність майбутніх бакалаврів із міжнародної економіки – професійно-особистісна структура якостей, особливий стан готовності особистості до економічної професії, що відображує здатність до міжкультурного спілкування, знання методів фахової взаємодії, цінності й установки на продуктивне застосування загальнокультурної інформації під час виконання професійних обов'язків (Гнатенко, 2021: 38); міжкультурна компетентність майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» – особистісне утворення, що характеризується ціннісним ставленням до національної самосвідомості й духовної культури, необхідної їй для адаптації до інших культурних умов, успішного й ефективного міжкультурного спілкування, спільної діяльності й співпраці з носіями інших культур як на професійному, так і на побутовому рівні (Костенко, 2021: 42); міжкультурна компетентність студента-юриста – інтегративна багаторівнева професійно-особистісна якість, яка синтезує сукупність знань, умінь, ставлень, ціннісних установок, обумовлених метою і завданнями міжкультурного спілкування на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємозбагачення (Короткова, 2019: 255); міжкультурна компетентність юриста визначається як здатність здійснювати продуктивну міжкультурну взаємодію у професійній сфері, на основі володіння мультикультурними знаннями, навичками та вміннями комунікативного, соціокультурного та професійного змісту; комунікаційними стратегіями юриста; та професійно значущими особи-

стісними якостями, які сформовані фахівцем з права (Mirzaakhmedova, 2022: 181). Таким чином, у підготовці фахівців технічного, економічного та правового профілю міжкультурна компетентність постає як інтегрована професійно-особистісна якість, що поєднує знання, уміння, цінності та установки, необхідні для успішної взаємодії у міжнародному професійному середовищі. Вона забезпечує готовність фахівця до міжкультурного спілкування, адаптації та співпраці з представниками інших культур, сприяючи продуктивному виконанню професійних обов'язків. Розвинена міжкультурна компетентність є важливою складовою професійної мобільності та конкурентоспроможності сучасного фахівця у глобалізованому світі та забезпечує гнучкість, відкритість до змін та плідну співпрацю у багатокультурному середовищі.

У медицині та соціономічній сфері це поняття набуває етичного змісту: йдеться про емпатійне розуміння культурних особливостей пацієнтів чи клієнтів, забезпечуючи якісну, етичну й культурно чутливу професійну діяльність. Наприклад, «міжкультурна компетентність здобувача медичної освіти як інтегративної сутності особистості, що виступає важливою складовою фахової компетентності та визначає ступінь готовності майбутнього медичного працівника до професійної діяльності в мультикультурному середовищі» (Гальчун, 2024: 45). Або ж міжкультурна компетентність майбутніх фахівців соціономічних професій розглядається як «здатність майбутніх фахівців ефективно взаємодіяти з особами, котрі є представниками інших культур та здійснювати результативну професійну діяльність з урахуванням різниці між стереотипами мислення різних народів» (Ребуха, 2019: 338). Крім того зарубіжні науковці трактують поняття «міжкультурної компетентності працівників охорони здоров'я» як «здатність надавати ефективну, зрозумілу та шанобливу допомогу, яка надається у спосіб, сумісний з культурними переконаннями та практиками (пацієнтів) щодо здоров'я та їхньою мовою спілкування» (Anand & Lahiri, 2009: 391) та «набір навичок, ставлень та знань, що дозволяють фахівцям у галузі охорони здоров'я проявляти гнучкість, відкритість та саморефлексію при роботі з різноманітним населенням» (Fleckman et al., 2015: 214).

Значну увагу міжкультурній компетентності приділено також у сфері міжнародних відносин і туризму. На думку О. Сніговської (Сніговська, 2014: 41) «міжкультурна компетентність майбутніх фахівців з міжнародних відносин є інтегративною професійно-особистісною якість, що синтезує сукупність лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних знань, умінь вербальної, невербальної і паравербальної комунікації, загальнокультур-



них та культурно-специфічних умінь, орієнтації (лінгвокраїнознавчої, пізнавальної, лінгвістичної, предметної, поведінкової орієнтації) на комунікацію, на змістовно-смысловій основі продуктивної реалізації функціоналу Діалогу Культур як освітнього мета-принципу». О. Рембач (Рембач, 2022: 511) розглядає «міжкультурну компетентність фахівця в галузі туризму як інтегративну професійно особистісну, здатну до саморозвитку якість, що забезпечує успіх у розв'язанні завдань міжкультурної комунікації, адаптацію та самореалізацію фахівця в іншомовному суспільстві». Дж. Най стверджує, що «сучасна дипломатія заснована на егоїзмі, змінюється дипломатією взаємних інтересів» (Nye, 1990: 153). Розглядаючи концепцію культурної компетентності в управлінні комунікаціями в кризових ситуаціях у туризмі, З. Г. Вурлумі розкриває поняття міжкультурної компетентності як «здатність розуміти та адаптуватися до культурних відмінностей у комунікації під час кризи» (Vourloumi, 2025: 9). Отже, науковці вважають, що міжкультурна компетентність у сфері міжнародних відносин і туризму виступає важливою умовою професійної успішності, адаптації та самореалізації фахівців, поєднує у собі лінгвістичні, соціокультурні та комунікативні складники та визначається як здатність до налагодження продуктивного діалогу, побудови партнерських відносин та результативного представлення власної культури у міжнародному контексті.

Окремий пласт наукових розвідок присвячено військово-педагогічній сфері, де поняття міжкультурної компетентності набуває особливого змісту, зумовленого специфікою військової служби, міжнародної взаємодії та діяльності в багатонаціональних колективах. Українські (А. Любас, В. Скрипнікова, М. Арістархова, Т. Шмідт) і зарубіжні дослідники (L. Mackenzie, J. Miller, P. Olar) розглядають міжкультурну компетентність як необхідну складову професійної підготовки військовослужбовців, що забезпечує успішну комунікацію, взаєморозуміння та спільні дії в багатокультурному військовому середовищі. Також у наукових працях розкривають цю компетентність у контексті підготовки:

– майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення як «здатність цих фахівців взаємодіяти з професіоналами-представниками інших культур на основі врахування їхніх цінностей, норм, традицій, уявлень, а також обирати комунікативно доцільні способи невербальної і вербальної поведінки з метою вирішення завдань професійного характеру» (Любас, 2020: 199);

– майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці як «здатність провадити міжкультурну професійну комунікацію, суб'єкт-суб'єктну взаємодію на основі

динамічної комбінації соціокультурних, культурологічних, комунікативних знань, володіння досвідом поведінки в міжкультурному середовищі з метою ведення конструктивного міжкультурного діалогу та самореалізації у професійній сфері» (Скрипнікова, 2023: 67);

– майбутніх викладачів вищих військових навчальних закладів як «здатність до професійного спілкування, суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі динамічної комбінації культурологічних, аксіологічних, етичних та країнознавчих знань, володіння комунікативними навичками, стратегіями і тактиками спілкування та наявного досвіду міжкультурного спілкування» (Арістархова, 2023: 310);

– майбутніх військових фахівців як «комплексну характеристику особистості яка включає знання про культурні відмінності, сформоване ставлення до прийняття різноманіття, готовність до гнучкого коригування власної поведінки та комунікаційних стратегій відповідно до культурних особливостей партнерів, що забезпечує ефективну взаємодію та досягнення фахових завдань у багатокультурному середовищі, включаючи миротворчі, коаліційні та гуманітарні операції» (Шмідт, 2025: 177);

– військовослужбовців Збройних сил Сполучених Штатів як «загальні знання, навички, вміння та атрибути культури, що розвиваються через освіту, підготовку та досвід, які забезпечують можливість успішно діяти в культурно складному середовищі» (Mackenzie & Miller, 2017: 6);

– військовослужбовців Збройних сил Румунії як «достатні знання про певні культури, а також загальні знання про проблеми, що виникають під час взаємодії представників різних культур, збереження відкритості, що сприяє налагодженню та підтримці контактів з різними людьми, а також необхідні навички взаємодії з представниками інших культур» (Olar, 2021: 246).

Також питання міжкультурної компетентності військовослужбовців розглянуто в положеннях Бундесверу щодо внутрішнього керівництва. В ньому йдеться про те, що «міжкультурна компетентність офіцера є невід'ємною передумовою для виконання місії під час розгортання за кордоном» (A-2600/1. Innere Führung Selbstverständnis und Führungskultur, 2018: 15). Найбільш розгорнуте визначення наведено у центральному положенні A-1200/15 Landeskundliche Unterstützung (Центральне управління Федерального міністерства оборони Німеччини): «міжкультурна компетентність охоплює індивідуальні здібності та бажання військовослужбовців Бундесверу належним чином взаємодіяти з іншими культурами, релігіями, життєвим середовищем та їхніми особливостями в основних опера-



ціях та розгортанні, усвідомлюючи при цьому власне культурне походження, здобувати відповідні знання та навички, а також розвивати розуміння та чутливість до іноземних цінностей, поглядів та способів дії» (A-1200/15. Landeskundliche Unterstützung, 2018: 115).

Отже, міжкультурною компетентністю військовослужбовців науковці вважають інтегровану характеристику, що поєднує когнітивні, комунікативні, поведінкові та етичні компоненти, необхідні для плідного виконання завдань у багатонаціональному середовищі. У військовій освіті держав-членів НАТО ця компетентність трактується як складова оперативної культури (operational culture), що безпосередньо впливає на якість управлінських рішень, координацію дій та успішність спільних операцій. Оперативна культура в НАТО означає «спільне розуміння, доктрини та практики, які є критично важливими для багатонаціональних операцій» (Ponzariu et al., 2024: 115). Вона передбачає розробку сумісного устаткування, спільних доктрин та стандартизованих процедур, а також управління культурними відмінностями для забезпечення успішного виконання місії. НАТО зосереджується на зміцненні цієї культури через багатонаціональну співпрацю в галузі потенціалу та конкретні доктрини, що наголошують на культурній обізнаності та адаптивності в складних умовах. У межах військово-педагогічних досліджень країн НАТО розвиток міжкультурної компетентності розглядається не лише як когнітивний процес засвоєння культурних знань, а як практичне формування навичок міжкультурної взаємодії через активні методи навчання.

Дослідження, проведені в межах проекту CAMO (Cultural Awareness in Military Operations, Культурна обізнаність у військових операціях), доводять, що розуміння культурних відмінностей і розвиток навичок міжкультурної взаємодії сприяють зниженню ризику конфліктів, підвищенню рівня взаємної довіри та успішності міжвідомчої співпраці під час міжнародних операцій. Метою проєкту було «створення недорогої та гнучкої ігрової 3-D симуляції для навчання культурної обізнаності норвезьких військовослужбовців, які готуються до міжнародних операцій (Афганістан), яка може бути повторно використана для цивільних осіб, що працюють у цій галузі» (Prasolova-Furrland et al., 2014: 118). Окрім розробки симуляції, проєкт має на меті «створення науково обґрунтованої методології, керівних принципів та інструментів для розробки 3D-освітніх симуляцій для майбутнього використання в Збройних силах Норвегії» (Prasolova-Furrland et al., 2013: 905). У цьому контексті міжкультурна компетентність розглядається як ключова складова професійної готовності офіцерів оперативного рівня, яка

забезпечує взаємосумісність, гнучкість у прийнятті рішень і стійкість у кризових ситуаціях.

У роботі Б. Р. Селмескі (B. R. Selmeski) визначено, що ключовими формами розвитку міжкультурної компетентності у військовослужбовців у Збройних силах Канади є рольові ігри, тренінги з міжкультурної комунікації, симуляційні навчання та моделювання операцій у штучно створених культурних середовищах. Дослідник підкреслює, що «навчання підрозділів з інтеграцією культурних компонентів, таких як операції в симуляційних населених пунктах, тематичні тренінги, рольові ігри, польове відпрацювання забезпечує розвиток не лише знань про культуру, а й умінь швидко адаптувати поведінку до нових соціокультурних контекстів (Selmeski, 2007: 22). Важливим є також використання ситуативного аналізу (case-study), який дає змогу офіцерам оцінювати культурно зумовлені реакції місцевого населення під час операцій.

У дослідженні Е. Аббе (A. Abbe) та співавторів (Abbe et al., 2021) доведено успішність інституційних навчальних програм, що поєднують інтерактивні лекції, групові дискусії, культурні симуляції та спеціалізовані тренінги для командирів. Автори зазначають, що «розширення культурних модулів у системі професійної військової освіти забезпечує підвищення оперативної сумісності підрозділів різних країн НАТО та сприяє розвитку навичок поведінкової гнучкості, емпатії, комунікативної толерантності» (Abbe et al., 2021: 5).

У дослідженні В. Л. Джонсона (W. L. Johnson) та Л. Е. Фрідленд (L.E. Friedland) (Johnson & Friedland, 2010) описується навчальна система OLCTS («Operational Language and Culture Training System», «Система оперативного навчання мови та культурі») – симуляційна інтернет-платформа, яка моделює взаємодію героїв між собою у різнокультурному середовищі через рольові ігри та імерсивні сценарії. Імерсивним сценарієм вважається «реалістичне, створене цифровим способом середовище, призначене для повного залучення користувачів і створення у них відчуття присутності в імітованій реальності» (Cohen, 2025). «Імерсивні серйозні ігри забезпечують інтегроване навчальне середовище, в якому стажери повинні приймати рішення щодо цілей місії, логістики, а також міжкультурної та міжособистісної взаємодії із соціально-інтелектуальними віртуальними агентами» (Johnson & Friedland, 2010: 540). Автори відзначають, що «використання імерсивних серйозних ігор забезпечує глибше засвоєння міжкультурних навичок військовими перед реальними операціями» (Johnson & Friedland, 2010: 541). Через симуляцію та рольову взаємодію військовослужбовці можуть тренувати стандартні та специфічні сценарії – це дає можливість



не лише вивчати факти, а й адаптувати поведінку у динамічному середовищі. Можливості OLCTS швидко переходять на регулярне використання військовослужбовцями у Сполучених Штатах Америки, а також у країнах-союзниках.

У фінській військовій освіті Wargaming використовується як інноваційний педагогічний інструмент, спрямований на розвиток не лише тактичного, оперативного та стратегічного мислення, а й комунікативних, лідерських та міжособистісних навичок, необхідних для плідної взаємодії у багатонаціональних операціях. НАТО визначає Wargaming як «симуляцію військової операції будь-якими засобами з використанням певних правил, даних, методів та процедур» (Allied Command Operations Comprehensive Operations Planning Directive (COPD), 2010: 217). Згідно з дослідженням, «Wargaming дозволяє створити контрольоване та наближене до реального навчальне середовище, де офіцери приймають рішення в умовах невизначеності, культурної різноманітності та міжнародної взаємодії» (Saari et al., 2024: 436). Автори наголошують, що Wargaming у фінській військовій освіті дедалі частіше використовуються у спільних навчаннях із партнерами НАТО. Такі рольові сценарії, у яких учасники беруть на себе ролі представників різних країн, військових підрозділів або цивільних структур, сприяють розвитку міжкультурного розуміння, емпатії та здатності адаптувати стиль комунікації відповідно до культурних норм партнерів по коаліції. Таким чином, у системі підготовки Збройних сил та урядових структур Фінляндії Wargaming виступає не лише як інструмент розвитку аналітичного мислення, а й як механізм розвитку міжкультурної компетентності через практику співпраці, взаєморозуміння та симуляцію багатонаціональних контекстів.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що міжкультурна компетентність еволюціонувала від гуманітарного до стратегічного поняття, яке охоплює освітній, професійний, управлінський і безпековий виміри. Її розвиток у військовій галузі – це не лише педагогічне завдання, а необхідна умова інтеграції у євроатлантичний безпековий простір, що визначає актуальність подальших досліджень у цій сфері.

Висновки. Проведене дослідження дозволило з'ясувати теоретичні засади й узагальнити практичний досвід розвитку міжкультурної компетентності офіцерів оперативного рівня у державах-членах НАТО. Установлено, що ця компетентність є інтегративною професійно-особистісною характеристикою, яка поєднує когнітивні, комунікативні, етичні та поведінкові складники, необхідні для ефективної взаємодії у багатонаціональному середовищі. Визначено, що в системі військової освіти країн НАТО розвиток міжкультурної компетентності

здійснюється через поєднання професійно орієнтованого навчання, культурно-психологічної підготовки та практичних тренінгових і симуляційних методів. Найбільш поширеними формами розвитку є рольові ігри, кейс-стаді, інтерактивні тренінги, моделювання ситуацій і технології Wargaming, які сприяють формуванню культурної обізнаності, емпатії, комунікативної толерантності та лідерських навичок. Доведено, що у країнах НАТО міжкультурна компетентність розглядається як складова оперативної культури, необхідної для досягнення взаємосумісності у спільних операціях і зміцнення партнерських відносин між військовими структурами. Окрему увагу приділено досвіду Фінляндії, Норвегії, Канади та США, де симуляційні технології й іммерсивні освітні середовища довели ефективність у формуванні поведінкової гнучкості та міжкультурного розуміння. Результати дослідження підтверджують, що розвиток міжкультурної компетентності офіцерів є стратегічним чинником підвищення ефективності військової освіти, професійної підготовки та міжнародної взаємодії. Для Збройних Сил України впровадження подібних методів є важливим кроком до адаптації освітніх програм до стандартів НАТО та підвищення рівня оперативної взаємосумісності у багатонаціональному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арістархова М. С. Міжкультурна компетентність майбутніх викладачів вищих військових навчальних закладів. *The 14th International scientific and practical conference "Development, education, culture: integration trends in the modern world"*. Oslo, Norway. International Science Group. 2023. p. 309–312.
2. Афанасьева Л. Світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини як чинник гармонізації культурно-освітнього простору. *Versus*. 3. 2014. С. 34–40.
3. Байбакова О. О. Формування міжкультурної компетентності соціальних працівників у США. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. № 1–2. 2016. С. 169–176.
4. Браніцька Т. Р. Міжкультурна компетентність як важливий чинник професійної діяльності фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 1 (44). 2019. С. 18–22.
5. Галіцан О. А. Міжкультурна компетентність учителя сучасної школи. *Науковий журнал Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. Випуск 22. Т. 1. Видавничий дім «Гельветика». 2020. С. 106–108.
6. Гальчун Н. П. Формування міжкультурної компетентності майбутніх медичних працівників у процесі викладання іноземної мови : доктор філософії : 011 – Освітні, педагогічні науки / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк. 2024. 367 с.
7. Гнатенко Я. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх бакалаврів з міжнародної еко-



номіки у процесі професійної підготовки : Кандидат педагогічних наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава. 2021. 258 с.

8. Короткова Ю. М. Формування міжкультурної компетентності майбутніх юристів. *Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференція з міжнародною участю / Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. Харків. 2019. С. 252–256.

9. Костенко Д. В. Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету : кандидат педагогічних наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини. Київ. 2021. 285 с.

10. Кравченко Г. Ю., Яньші Л. Сутність і структура міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів. *Електронний науковий фаховий журнал «Імідж сучасного педагога»*. № 2 (197). 2021. С. 42–47.

11. Любас А. А. Форми і методи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців бойового та оперативного забезпечення в Україні. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Том 164 № 8. 2020. С. 196–201.

12. Молнар Т. І. Міжкультурна компетентність майбутнього вчителя початкової школи: категорійно-дефінітивний аналіз. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. № 9(14). 2022. С. 278–285.

13. Павлюк В. І. Міжкультурна компетентність у професійній діяльності учителя. *Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти*. 2020. С. 214–216.

14. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність у контексті діалогу культур. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 6 (329). Ч. II. 2019. С. 228–238.

15. Ребуха Л. Формування соціально-психологічних та педагогічних складових міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 19(4). 2019. С. 337–347.

16. Рембач О. О. Теоретичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі у закладах вищої освіти. *Наукові перспективи*. № 6(24). 2022. С. 499–513. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-6\(24\)-499-513](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-6(24)-499-513).

17. Скрипнікова В. О. Розвиток міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці : доктор філософії : 011 – Освітні, педагогічні науки / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Київ. 2023. 328 с.

18. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету : кандидат педагогічних наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань. 2014. 341 с.

19. Тищенко О. М. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів

хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. № 50. 2020. С. 57–71.

20. Чернета С. Міжкультурна компетентність як складова професійної компетентності фахівців із соціальної роботи. *Ввічливість. Humanitas*. Вип. 6. 2023. С. 37–44. doi: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.6.6>.

21. Шмідт Т. Методи формування міжкультурної компетентності у майбутніх військових фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 41(2). 2025. С. 169–181.

22. A-1200/15. Landeskundliche Unterstützung (Central Regulation of the German Federal Ministry of Defence). Section 1.4 Ausbildung Interkulturelle Kompetenz. P. 115–117.

23. A-2600/1. Innere Führung Selbstverständnis und Führungskultur (Central Regulation of the German Federal Ministry of Defence). Section 6.2.1 Menschenführung. 12. BMVg. 49 p.

24. Abbe A., Geller D., Halpin S. M. Evaluating Military Cross-Cultural Training Programs. *Expeditions with MCUP*. 2021. 59 p.

25. Allied Command Operations Comprehensive Operations Planning Directive (COPD) Interim Version 1.0. 2010. 412 p.

26. Anand R., Lahiri I. Intercultural Competence in Health Care: Developing Skills for Interculturally Competent Care. *Applying intercultural competence*. Part II. 2009. P. 387–402. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n23>.

27. Cohen D. 4 Types of immersive scenarios: When and how to use them in eLearning. URL: <https://www.shiftelearning.com/blog/immersive-scenarios-elearning#:~:text=So%2C%20What%20Exactly%20Are%20Immersive,practice%20skills%20or%20make%20decisions>.

28. Cultural competence in social work practice (Explanatory Document). URL: https://nlcs.w.ca/wp-content/uploads/2023/10/cultural-competence-in-social-work-practice-explanatory-document.pdf?utm_source.

29. Dimitrov N., Dawson D. L., Olsen K. C., Meadows K. N. Developing the intercultural competence of graduate students. *Canadian Journal of Higher Education*. 44(3). 2014. P. 86–103.

30. Dzerviniks J., Ušca S., Tarune I., Vindaca O. Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Sciences*. 14. 2024. P. 802–815. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>.

31. Fleckman J. M., Dal Corso M., Ramirez S., Begaliev M., Johnson C. C. Intercultural Competency in Public Health: A Call for Action to Incorporate Training into Public Health Education. *Frontiers in Public Health*. Volume 3. P. 210–216.

32. Johnson W. L., Friedland L. E. Integrating Cross-Cultural Decision Making Skills into Military Training. *Advances in Cross-Cultural Decision Making*. 2010. P. 540–549.

33. Laird S., Williams C. An applied model of cultural competence in child protection practice. *Journal of Social Work*. Volume 23. Issue 4. 2023. P. 721–740.

34. Mackenzie L., Miller J. Intercultural training in the United States military. *International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Malden, MA : Wiley-Blackwell. 2017. 10 p.



35. Mirzaakhmedova M. Formation of intercultural competence of a lawyer in teaching a foreign language (in an example of TSUL). *Jurisprudence*. № 3. P. 176–184.

36. NATO's Strategic Warfare Development Command. Командування НАТО з розвитку стратегічних військових операцій. URL: <https://www.act.nato.int/activities/federated-interoperability/>

37. Nye J. Soft Power. *Foreign Policy*. № 80. 1990. P. 153–171.

38. Olar P. Directions of training and development of intercultural communication competence of the Romanian military personnel participating in stability and support operations. *Proceedings of the 17th International Scientific Conference Strategies XXI*. Vol. 17. No. 1. 2021. P. 244–250. DOI: <https://doi.org/10.53477/2668-2001-21-30>.

39. Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences*. 12(8). 502. 2022. 585 p. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/12/8/502?utm_source.

40. Pînzariu S. G., Neag M. M., Pînzariu A. I. Enhancing joint training and education in NATO: a comprehensive framework for interoperability and operational effectiveness. *Scientific Bulletin*. Vol. XXIX. No. 1(57). 2024. P. 111–117.

41. Prasolova-Førland E., Fominykh M., Darisiro R., Mørch A. I., Hansen D. Preparing for International Operations and Developing Scenarios for Intercultural Communication in a Cyberworld: A Norwegian Army Example. *Computational Science XXIII. Lecture Notes in Computer Science*. Vol. 8490. Springer, Berlin, Heidelberg. 2014. P. 118–138. https://doi.org/10.1007/978-3-662-43790-2_7.

42. Prasolova-Førland E., Fominykh M., Darisiro R., Mørch A. I. Training Cultural Awareness in Military Operations in a Virtual Afghan Village: A Methodology for Scenario Development. 46th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), Wailea, HI, USA. P. 903–912.

43. Saari D., Grahm H., Häkkinen T., Hautala M., Vesterinen O., Moilanen P. Wargaming in Information Warfare Training: A Study of Finnish Officials. *23rd European Conference on Cyber Warfare and Security*. University of Jyväskylä, Finland. 2024. P. 435–441.

44. Selmeski B. R. Military Cross-Cultural Competence: core concepts and individual development. *Occasional Paper Series*. Number 1. 2007. 42 p.

45. Vourloumi Z. G. The Concept of Cultural Competence in the Communication Management of Crises in Tourism. *International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences*. Vol. 12. Issue 2. p. 8–19.

REFERENCES:

1. Aristarkhova M. S. (2023). Mizhkulturna kompetentnist maibutnikh vykladachiv vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladiv [Intercultural competence of future teachers of higher military educational institutions]. The 14th International scientific and practical conference "Development, education, culture: integration trends in the modern world. Oslo, Norway. International Science Group. [in Ukrainian].

2. Afanasieva L. (2014). Svitohliadno-tsinnisnyi potentsial sotsialnosti liudyny yak chynnyk harmonizatsii kulturno-osvitnoho prostoru [The worldview and value potential of human sociality as a factor in harmonizing the

cultural and educational space]. Versus. 3. [in Ukrainian].

3. Baibakova O. O. (2016). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv u SSHa [The formation of intercultural competence of future social workers at the institutes of higher education in the USA]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka*. №. 1–2. [in Ukrainian].

4. Branitska T. R. (2019). Mizhkulturna kompetentnist yak vazhlyvyi chynnyk profesiinoi diialnosti fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Intercultural competence as an important factor in the professional activity of social sphere specialists]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsialna robota»*. 1 (44). [in Ukrainian].

5. Halitsan O. A. (2020). Mizhkulturna kompetentnist uchytelia suchasnoi shkoly [Intercultural competence of a contemporary school teacher]. *Naukovyi zhurnal Innovatsiina pedahohika. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*. Vypusk 22. T. 1. Vydavnychiy dim «Helvetyka». [in Ukrainian].

6. Halchun N. P. (2024). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh medychnykh pratsivnykiv u protsesi vykladannia inozemnoi movy [Forming of Intercultural Competency of Future Medical Specialists in the Process of Foreign Languages Teaching] : Doktor filosofii : spets. 011 – Osvitni, pedahohichni nauky. Volynskiy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky – Lutsk. [in Ukrainian].

7. Hnatenko Ya. V. (2021). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z mizhnarodnoi ekonomiky u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of intercultural competence of future bachelors in international economics in the process of professional training] : Kandydat pedahohichnykh nauk : spets. 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Poltavskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka. – Poltava. [in Ukrainian].

8. Korotkova Yu. M. (2019). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv [Formation of inter-cultural competence of future lawyers at basic training in higher educational institutions]. Inozemni movy u vyshchii osviti: lnhvistychni, psykholoho-pedahohichni ta metodychni perspektyvy. Materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsiia z mizhnarodnoiu uchastiu. Natsionalnyi yurydychnyi universytet imeni Yaroslava Mudroho. Kharkiv. [in Ukrainian].

9. Kostenko D. V. (2021). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv haluzi «Informatsiini tekhnolohii» v osvitnomu seredovyschi universytetu [Formation of Intercultural Competence in future specialists of the Information Technology Branch in the University's Educational Environment] : Kandydat pedahohichnykh nauk : spets. 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni P. Tychny Kyiv. [in Ukrainian].

10. Kravchenko H. Yu., Yanshi L. (2021). Sutnist i struktura mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv [The essence and structure of intercultural competence of future translators]. *Elektronnyi naukovyi fakhovyi zhurnal «Imidzh suchasnoho pedahoha»*. № 2 (197). [in Ukrainian].

11. Liubas A. A. (2020). Formy i metody formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv boiovoho ta operatyvnoho zabezpechennia v Ukraini [Forms and methods of building intercultural compe-



tence by prospective specialists of combat and operational support]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka*. Tom 164 № 8. [in Ukrainian].

12. Molnar T. I. (2022). Mizhkulturna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly: katehoriino-definityvnyi analiz [Multicultural competence of the future primary school teacher: the categorical and definitive analysis]. *Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsii nauky»* (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykhologhiia», Seriia «Medytsyna»). № 9(14). [in Ukrainian].

13. Pavliuk V. I. (2020). Mizhkulturna kompetentnist u profesiinii diialnosti uchytelia [Intercultural competence in the professional activity of a teacher]. *Mova ta movlennia: linhvokulturolohichni, komunikatyvnyi ta dydaktychni aspekty*. [in Ukrainian].

14. Pryshliak O. Yu. (2019). Mizhkulturna kompetentnist u konteksti dialohu kultur [Intercultural competence in the context of cultural dialogue]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. № 6 (329). Ch. II. [in Ukrainian].

15. Rebukha L. (2019). Formuvannia sotsialno-psykhologichnykh ta pedahohichnykh skladovykh mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Formation of socio-psychological and pedagogical components of intercultural competence of future specialists in social professions]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Seriia: pedahohichni nauky. 19(4). [in Ukrainian].

16. Rembach O. O. (2022). Teoretychni zasady formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi haluzi u zakladakh vyshchoi osvity [Theoretical principles of forming intercultural competence of future specialists in the tourism industry in higher education institutions]. *Naukovi perspektyvy*. № 6(24). [in Ukrainian].

17. Skrypnikova V. O. (2023). Rozvytok mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia u profesiinii pidhotovtsi [Development of Intercultural competence of Future Masters of Military Management in the Professional Training] : Doktor filosofii : spets. 011 – Osvitni, pedahohichni nauky. *Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho*. Kyiv. [in Ukrainian].

18. Snihovska O. V. (2014). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnykh vidnosyn v osvitnomu seredovyshchi klasychnoho universytetu [Formation of intercultural competence of future specialists in international relations in the educational environment of a classical university] : Kandydat pedahohichnykh nauk : spets. 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinnoi osvity. *Umskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny*. Uman. [in Ukrainian].

19. Tishchenko O. M. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv khoreohrafii v osvitnomu seredovyshchi pedahohichnoho universytetu [Pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of future dance teachers in the educational environment of a pedagogical university]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*. №. 50. [in Ukrainian].

20. Cherneta S. (2023). Mizhkulturna kompetentnist yak skladova profesiinnoi kompetentnosti fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty [Intercultural competence as a component

of professional competence of social work specialists]. *Vvichlyvist. Humanitas*. Vyp. 6. [in Ukrainian].

21. Shmidt T. (2025). Metody formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti u maibutnikh viiskovykh fakhivtsiv [Methods of developing intercultural competence in future military specialists]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Seriia: pedahohichni nauky. 41(2). [in Ukrainian].

22. A-1200/15. Landeskundliche Unterstützung (Central Regulation of the German Federal Ministry of Defence). Section 1.4 Ausbildung Interkulturelle Kompetenz. P. 115–117.

23. A-2600/1. Innere Führung Selbstverständnis und Führungskultur (Central Regulation of the German Federal Ministry of Defence). Section 6.2.1 Menschenführung. 12. BMVg. 49 p.

24. Abbe A., Geller D., Halpin S. M. Evaluating Military Cross-Cultural Training Programs. *Expeditions with MCUP*. 2021. 59 p.

25. Allied Command Operations Comprehensive Operations Planning Directive (COPD) Interim Version 1.0. 2010. 412 p.

26. Anand R., Lahiri I. Intercultural Competence in Health Care: Developing Skills for Interculturally Competent Care. *Applying intercultural competence*. Part II. 2009. P. 387–402. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n23>.

27. Cohen D. 4 Types of immersive scenarios: When and how to use them in eLearning. URL: <https://www.shiftelearning.com/blog/immersive-scenarios-elearning#:~:text=So%2C%20What%20Exactly%20Are%20Immersive,practice%20skills%20or%20make%20decisions>.

28. Cultural competence in social work practice (Explanatory Document). URL: https://nlcs.ca/wp-content/uploads/2023/10/cultural-competence-in-social-work-practice-explanatory-document.pdf?utm_source.

29. Dimitrov N., Dawson D. L., Olsen K. C., Meadows K. N. Developing the intercultural competence of graduate students. *Canadian Journal of Higher Education*. 44(3). 2014. P. 86–103.

30. Dzerviniks J., Ušca S., Tarune I., Vindaca O. Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Sciences*. 14. 2024. P. 802–815. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>.

31. Fleckman J. M., Dal Corso M., Ramirez S., Begaliev M., Johnson C. C. Intercultural Competency in Public Health: A Call for Action to Incorporate Training into Public Health Education. *Frontiers in Public Health*. Volume 3. P. 210–216.

32. Johnson W. L., Friedland L. E. Integrating Cross-Cultural Decision Making Skills into Military Training. *Advances in Cross-Cultural Decision Making*. 2010. P. 540–549.

33. Laird S., Williams C. An applied model of cultural competence in child protection practice. *Journal of Social Work*. Volume 23. Issue 4. 2023. P. 721–740.

34. Mackenzie L., Miller J. Intercultural training in the United States military. *International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 2017. 10 p.

35. Mirzaakhmedova M. Formation of intercultural competence of a lawyer in teaching a foreign language (in an example of TSUL). *Jurisprudence*. № 3. P. 176–184.



36. NATO's Strategic Warfare Development Command. Командування НАТО з розвитку стратегічних військових операцій. URL: <https://www.act.nato.int/activities/federated-interoperability/>
37. Nye J. Soft Power. *Foreign Policy*. № 80. 1990. P. 153–171.
38. Olar P. Directions of training and development of intercultural communication competence of the Romanian military personnel participating in stability and support operations. *Proceedings of the 17th International Scientific Conference Strategies XXI*. Vol. 17. No. 1. 2021. P. 244–250. DOI: <https://doi.org/10.53477/2668-2001-21-30>.
39. Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences*. 12(8). 502. 2022. 585 p. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/12/8/502?utm_source.
40. Pinzariu S. G., Neag M. M., Pinzariu A. I. Enhancing joint training and education in NATO: a comprehensive framework for interoperability and operational effectiveness. *Scientific Bulletin*. Vol. XXIX. No. 1(57). 2024. P. 111–117.
41. Prasolova-Førland E., Fominykh M., Darisiro R., Mørch A. I., Hansen D. Preparing for International Operations and Developing Scenarios for Intercultural Communication in a Cyberworld: A Norwegian Army Example. *Computational Science XXIII. Lecture Notes in Computer Science*. Vol 8490. Springer, Berlin, Heidelberg. 2014. P. 118–138. https://doi.org/10.1007/978-3-662-43790-2_7.
42. Prasolova-Førland E., Fominykh M., Darisiro R., Mørch A. I. Training Cultural Awareness in Military Operations in a Virtual Afghan Village: A Methodology for Scenario Development. 46th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), Wailea, HI, USA. P. 903–912.
43. Saari D., Grahn H., Häkkinen T., Hautala M., Vesterinen O., Moilanen P. Wargaming in Information Warfare Training: A Study of Finnish Officials. *23rd European Conference on Cyber Warfare and Security*. University of Jyväskylä, Finland. 2024. P. 435–441.
44. Selmeski B. R. Military Cross-Cultural Competence: core concepts and individual development. *Occasional Paper Series*. Number 1. 2007. 42 p.
45. Vourloumi Z. G. The Concept of Cultural Competence in the Communication Management of Crises in Tourism. *International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences*. Vol. 12. Issue 2. p. 8–19.
- Стаття надійшла до редакції: 22.09.2025
Прийнята до друку: 27.10.2025
Опублікована: 26.12.2025



УДК [378:005.6]:303.442.3
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-9>

ACADEMIC ANALYTICS AS A TOOL FOR MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Perminova Liudmyla Arkadiivna,
Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Educational Management named
after Prof. Ye. Pietukhov,
Kherson State University
Lperminova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-6818-3179

Popova Liudmyla Mykolaivna,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English for Engineering 1,
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
liudmyla.plm@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3764-3870

The article is devoted to the analysis of academic analytics as a tool for monitoring and improving the quality of vocational education in higher education institutions. **The purpose** of the article is to provide a theoretical and applied substantiation of academic analytics as a tool for monitoring the quality of vocational education in higher education institutions, taking into account international experience in its implementation and the adaptation of best practices to the national context. **Methods.** The study is based on the analysis of domestic and foreign scientific and methodological literature, a comparative analysis of academic analytics models in higher education institutions of the EU, the USA, and other countries, a systemic approach to the design of monitoring mechanisms, as well as the synthesis of results from empirical studies on the application of learning analytics and educational data mining in vocational training. **Results.** Key models and tools of academic analytics were analyzed, and typical indicators for assessing the quality of vocational training were identified, including learning outcomes, the formation of professional competencies, the effectiveness of practice-oriented components, and graduate employment indicators. The advantages of international approaches were revealed, such as data integration among stakeholders, the use of predictive models for early risk detection, transparent reporting systems, employer involvement in evaluation processes, and scalable solutions for inter-institutional cooperation. Typical challenges were also outlined, including personal data protection, ensuring system interoperability, and the need for human resources and digital literacy among academic staff. **Conclusions.** Academic analytics is an effective tool for monitoring the quality of vocational education, enabling the improvement of educational program effectiveness and the management of higher education institutions. It is recommended to develop inter-institutional data-sharing platforms, implement ethical standards for educational data processing (in compliance with ethical norms), ensure system interoperability, provide training for data analysis specialists, and strengthen partnerships with employers, which will enhance program adaptability and graduate competitiveness.

Keywords: *academic analytics, educational process analytics, benchmarking, educational data mining, international experience, quality monitoring, vocational education, higher education institutions.*



АКАДЕМІЧНА АНАЛІТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Пермінова Людмила Аркадіївна,
доктор філософії з педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки,
психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова,

Херсонський державний університет

Lperminova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-6818-3179

Попова Людмила Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування 1,

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

liudmyla.plm@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3764-3870

Стаття присвячена аналізу академічної аналітики як інструменту моніторингу та підвищення якості професійної освіти в закладах вищої освіти. **Метою** статті є теоретичне та прикладне обґрунтування академічної аналітики як інструменту моніторингу якості професійної освіти в закладах вищої освіти з урахуванням міжнародного досвіду її впровадження та адаптації кращих практик до національного контексту. **Методи.** Дослідження базується на аналізі вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури, порівняльному аналізі моделей академічної аналітики у закладах ЄС, США та інших країн, системному підході до побудови моніторингових механізмів, а також синтезі результатів емпіричних досліджень щодо застосування learning analytics і educational data mining у професійній підготовці. **Результати.** Проаналізовано ключові моделі та інструменти академічної аналітики, ідентифіковано типові показники оцінювання якості професійної підготовки: навчальні досягнення, сформованість професійних компетентностей, ефективність практико-орієнтованих компонентів та випускні показники працевлаштування. Виявлено переваги міжнародних підходів: інтеграція даних між стейкхолдерами, використання прогностичних моделей для раннього виявлення ризиків, прозорі системи звітності, залучення роботодавців до оцінювання та масштабовані рішення для міжінституційної співпраці. Окреслено також типові виклики: захист персональних даних, забезпечення інтероперабельності систем і потреба у кадровому ресурсі й цифровій грамотності викладачів. **Висновки.** Академічна аналітика є ефективним інструментом моніторингу якості професійної освіти, який дозволяє підвищити результативність освітніх програм і управління закладами вищої освіти. Рекомендовано розвивати міжінституційні платформи обміну даними, впроваджувати етичні стандарти обробки освітніх даних (з урахуванням етичних норм), забезпечувати інтероперабельність систем, підготовку кадрів з аналізу даних та посилювати партнерство з роботодавцями, що підсилить адаптивність програм і конкурентоспроможність випускників.

Keywords: академічна аналітика, аналітика освітнього процесу, бенчмаркінг, видобування даних з освітніх джерел, міжнародний досвід, моніторинг якості, професійна освіта, заклади вищої освіти.

Introduction. In the current context of the digital transformation of higher education, academic analytics is considered one of the key tools for monitoring and ensuring the quality of professional training of future specialists. In the scientific discourse, the terms *learning analytics*, *educational data mining*, and *academic analytics* are most frequently used. These concepts are interrelated but have different scopes and applications.

Learning analytics is defined as the process of measuring, collecting, analyzing, and interpreting data about learners and their educational contexts with the aim of understanding and optimizing learning and educational environments (Siemens & Long, 2011; SoLAR, 2021).

Educational data mining, in turn, focuses on the application of statistical analysis and machine

learning methods to uncover hidden patterns in large educational datasets, particularly for predicting academic success and modeling learning behavior (Baker & Yacef, 2009).

Academic analytics has a broader, institutional dimension and involves the integration of results from learning analytics and educational data mining into strategic management processes of higher education institutions, curriculum planning, and decision-making (Campbell, DeBlois, & Oblinger, 2007).

Within the quality assurance system of higher and professional education, academic analytics occupies an important role as a tool for internal monitoring and evidence-based management. Unlike traditional forms of assessment, which are primarily summative, educational data analytics



provides continuous analysis of learning outcomes, the dynamics of competence formation, and the effectiveness of educational programs. International studies and reports by the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) and UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) demonstrate that the use of academic analytics contributes to increasing the transparency of the educational process, timely identification of learning risks, and informed improvement of professional training programs (OECD, 2020; UNESCO, 2021). Illustrative examples include foreign universities such as Purdue University and the Open University (UK), where analytical systems are used to predict learning difficulties and support students through targeted pedagogical interventions.

Theoretical substantiation of the problem

Academic analytics has emerged as a key theoretical and practical framework for monitoring and enhancing the quality of vocational education in higher education institutions. It is grounded in the integration of learning analytics, educational data mining, quality assurance theory, and evidence-based educational management. Within contemporary higher education systems, academic analytics is viewed as a mechanism for transforming large volumes of educational data into meaningful indicators that support decision-making, quality monitoring, and continuous improvement of educational programs.

From a theoretical perspective, academic analytics is based on systems theory, according to which higher education institutions function as complex, open systems where learning outcomes, teaching processes, institutional resources, and external stakeholders are interconnected. The quality of vocational education depends on the coherence of these components and their alignment with labor market demands. Academic analytics enables the identification of patterns, trends, and risks within this system, providing a data-driven foundation for evaluating educational effectiveness and professional competency development. International research emphasizes that academic analytics supports key principles of quality assurance, including transparency, accountability, comparability, and continuous improvement. In the context of vocational education, it facilitates the assessment of students' academic performance, the formation of professional competencies, the effectiveness of practice-oriented learning, and graduate employability. Moreover, theoretical models developed in the EU, the USA, and other countries highlight the role of predictive analytics in early identification of academic risks and in supporting personalized learning pathways.

Thus, the theoretical substantiation of academic analytics as a monitoring tool lies in its

capacity to integrate pedagogical, managerial, and technological approaches, ensuring a holistic evaluation of vocational education quality. Adapting international theoretical models to national higher education systems is essential for strengthening internal quality assurance mechanisms and improving the competitiveness of graduates.

Methodology and methods. The methodological framework of the study is based on an interdisciplinary approach that combines principles of pedagogy, educational management, data analytics, and quality assurance in higher education. The research relies on the concepts of learning analytics and educational data mining as theoretical foundations for monitoring and evaluating the quality of vocational education in higher education institutions.

The study employs a set of general scientific and specific research methods. Theoretical methods include analysis, synthesis, generalization, and systematization of domestic and international scientific sources to clarify the conceptual apparatus of academic analytics and its role in quality monitoring. A comparative method is used to analyze and contrast models of academic analytics implemented in higher education institutions in the European Union, the United States, and other countries, identifying common features and distinctive practices.

A systemic approach underpins the design of monitoring mechanisms, enabling the examination of vocational education quality as a multidimensional phenomenon that encompasses learning outcomes, professional competencies, teaching and learning processes, institutional resources, and labor market relevance. Elements of content analysis are applied to policy documents, analytical reports, and institutional case studies related to the implementation of academic analytics.

In addition, the study synthesizes the results of empirical research presented in international publications on the application of learning analytics and educational data mining in vocational and professional training. This methodological combination ensures the validity of conclusions and supports the formulation of evidence-based recommendations for adapting international experience to the national context. According to Campbell et al. (2007), academic analytics serves as a strategic tool for institutional decision-making, which is highly relevant to the monitoring of professional education quality in higher education institutions. Umer, R. et al. (2021) reviewed the use of predictive analytics in higher education, identifying opportunities, limitations, and future research priorities. Vemula, S. R., & Moraes, M. (2024) reviewed learning analytics dashboards for academic advisors, highlighting their role in student support and retention. Wachter, S., Mit-



telstadt, B., & Russell, C. (2017) contributed to the ethical and legal foundations of analytics by proposing explainable and GDPR-compliant automated decision-making. Wilson, A. et al. (2017) identified challenges and limitations of learning analytics, including data quality, interpretation risks, and institutional readiness. Popova, L. (2025) analyzed benchmarking as a mechanism of educational quality assurance, focusing on challenges and best practices relevant to the Ukrainian higher education context. Riordan, A. et al. (2023) conducted a systematic review of human-centred learning analytics and AI, emphasizing ethical, inclusive, and user-oriented analytical approaches.

Results and discussion. Academic analytics gains particular significance in the context of competence-based and outcome-oriented approaches, which dominate modern professional education. Competence-based training models require the assessment not only of the volume of knowledge but also of learners' ability to apply it in professional contexts.

Academic analytics enables the combination of quantitative and qualitative indicators (learning outcomes, portfolios, data from industrial internships, employer evaluations) to form a comprehensive view of the level of professional competence development. Within the outcome-oriented approach, analytics ensures the tracking of learning outcomes, their compliance with standards and labor market requirements, and provides an evidence base for managerial decisions aimed at improving the quality of professional education.

Monitoring the quality of professional education in HEIs (higher education institutions) relies on systematic collection and analysis of diverse educational data. These data sources include *academic performance records*, such as grades, course completion rates, and examination results; *student engagement metrics*, including attendance, participation in LMS (learning management systems), and interactions in online learning environments; *practical training and internship reports*, documenting students' performance in real-world professional settings; and *feedback from instructors, peers, and employers*, providing qualitative assessments of competence formation. In addition, HEIs increasingly utilize digital

traces from online platforms, such as e-learning logs, digital portfolios, and learning analytics dashboards, which allow tracking the dynamics of knowledge acquisition and skill development over time (Siemens & Long, 2011; Baker & Yacef, 2009). Combining these heterogeneous data sources enables a comprehensive assessment of both cognitive and practical dimensions of professional preparation (Table 1).

The evaluation of professional training quality requires clear, measurable criteria and indicators aligned with competency-based and outcome-oriented approaches.

Key indicators include: *learning outcomes and academic achievements*, reflecting the acquisition of disciplinary knowledge; *formation of professional competencies*, including practical, cognitive, and social skills; *effectiveness of practice-oriented components*, such as laboratory work, internships, and project-based activities; and *graduate employment outcomes*, including job placement rates, career advancement, and employer satisfaction.

These indicators allow institutions to assess not only the attainment of knowledge but also the readiness of graduates to meet the requirements of the labor market (OECD, 2020; UNESCO, 2021). International best practices highlight the importance of integrating predictive and diagnostic indicators, enabling early identification of students at risk of underperformance and providing targeted pedagogical interventions (Campbell, DeBlois, & Oblinger, 2007).

The rapid digitalization of higher education has facilitated the use of *advanced analytical tools and platforms* for processing educational data. Learning analytics platforms, such as Blackboard Analytics, Moodle Learning Analytics, Brightspace Insights, and specialized software for educational data mining, allow for *automated data aggregation, visualization, and predictive modeling*. These tools provide administrators and educators with actionable insights regarding student progress, program effectiveness, and the alignment of learning outcomes with professional standards. Additionally, cloud-based and interoperable systems support inter-institutional data exchange, promoting benchmarking and collaborative quality assurance initiatives across HEIs.

Table 1

Theoretical Foundations of Academic Analytics

Concept	Definition	Scope
Learning Analytics (LA)	Measurement, collection, analysis, and reporting of data about learners to optimize learning and environments	Individual & course-level learning
Educational Data Mining (EDM)	Application of statistical and machine learning methods to discover patterns in large educational datasets	Predictive modeling & student behavior
Academic Analytics (AA)	Institutional-level integration of LA & EDM for strategic decision-making and quality assurance	Institutional governance, curriculum planning, management



Despite their advantages, the deployment of these digital solutions requires careful attention to data privacy, system interoperability, and digital literacy of faculty and staff (SoLAR, 2021; Siemens & Long, 2011). When implemented systematically, analytical tools contribute to *evidence-based decision-making, continuous program improvement, and enhanced transparency* in the management of professional education.

The adoption of academic analytics in domestic higher education institutions (HEIs) offers substantial potential to enhance the quality of professional education. Key advantages include evidence-based decision-making, early identification of at-risk students, and improved alignment of curricula with labor market needs (Giannakos, 2022; Schwendimann et al., 2024). Analytics tools allow administrators and educators to monitor students' engagement, performance, and competency development, supporting targeted interventions and continuous program improvement. However, risks accompany these benefits.

Challenges include data privacy concerns, insufficient digital literacy among faculty, and potential misinterpretation of predictive models, which may lead to inequitable outcomes or over-reliance on quantitative metrics (Wachter, Mittelstadt, & Russell, 2017; Wilson et al., 2017).

Furthermore, implementing analytics systems requires significant infrastructural investment, interoperability of platforms, and institutional readiness, which may limit their immediate applicability in some domestic contexts. The methodological framework includes a systems approach, which considers professional education as a complex interaction of learning outcomes, competency development, teaching and learning processes, institutional resources, and external stakeholder requirements. A competency-based approach is applied to assess the alignment of educational outcomes with professional standards and labor market needs. In addition, a benchmarking approach is used to compare institutional indicators with national and international best practices (Table 2).

Effective implementation of academic analytics in national HEIs requires systematic organizational, technical, and pedagogical conditions.

First, institutional commitment to data-driven decision-making and quality assurance must be ensured, including the development of governance frameworks and clear policies regarding data collection, processing, and ethical use (Riordan et al., 2023).

Second, technical infrastructure must support reliable integration of learning management systems, student information systems, and analytics platforms to enable comprehensive monitoring of learning outcomes.

Third, capacity-building for faculty and staff is essential, including training in data literacy, interpretation of analytics dashboards, and evidence-based instructional design. Finally, stakeholder engagement including students, employers, and accreditation bodies is crucial to ensure that analytics insights translate into actionable improvements and align with national educational standards (Vemula & Moraes, 2024). To successfully adapt international experience, domestic HEIs should adopt a phased, context-sensitive approach. Recommendations include:

Selective adoption of analytics tools that have demonstrated effectiveness in comparable institutional contexts, prioritizing dashboards for student engagement, competency tracking, and early-warning systems.

Development of ethical and legal frameworks tailored to national regulations while incorporating principles from international best practices, such as transparency, fairness, accountability, and learner consent (Wachter et al., 2017).

Pilot projects and collaborative initiatives with international partners to test analytics applications, collect evidence on effectiveness, and adapt tools to local curricular and cultural contexts.

Integration with employer feedback mechanisms to enhance graduates' employability and ensure that analytics insights inform curriculum improvement and professional training programs (Giannakos, 2022; Schwendimann et al., 2024).

Table 2

Methodology and Tools for Monitoring Professional Education

Data Source	Type of Data	Use in Analytics	Example Tools / Platforms
LMS (e.g., Moodle, Canvas)	Logins, participation, assignment submissions	Engagement monitoring, early warning	Blackboard Analytics, Moodle Analytics
Student Information Systems (SIS)	Grades, course enrollments, attendance	Performance tracking, competency measurement	PowerSchool, Banner Analytics
Assessments / Exams	Scores, rubrics, peer reviews	Learning outcome evaluation	Turnitin, Gradescope
Practical Training / Internship	Employer evaluations, skill checklists	Competency development & employability assessment	Custom dashboards, Tableau



Continuous professional development for faculty and administrators, emphasizing data interpretation, predictive analytics literacy, and ethical decision-making.

Adapting international experience in academic analytics to domestic HEIs offers a strategic opportunity to enhance transparency, effectiveness, and relevance of professional education programs. In recent years, the integration of academic analytics into higher education institutions (HEIs) in Ukraine has become a priority for improving the quality of professional education. Ukrainian universities are increasingly exploring international experiences in learning analytics, educational data mining, and institutional-level academic analytics to enhance decision-making, monitor student performance, and align educational programs with labor market requirements (Popova, 2025). International models, particularly from the European Union and the United States, provide concrete examples of how dashboards, predictive analytics, and data-driven interventions can support students and faculty. EU HEIs have successfully implemented *learning analytics dashboards* to monitor engagement and provide early warnings for at-risk students, while U.S. institutions employ predictive models to reduce attrition and optimize curriculum design (Schwendimann et al., 2024; Umer et al., 2021). Ukraine's national initiatives aim to adapt these practices within local HEIs, focusing on *benchmarking systems* and the integration of analytics for internal quality assurance (Popova, 2025) (Table 3).

This study has examined the theoretical foundations, methodological approaches, and international practices of academic analytics in higher education, with a focus on its role in monitoring

and enhancing the quality of professional education. The analysis demonstrates that academic analytics integrates data from multiple sources including learning management systems, student information systems, assessment results, practical training reports, and employer feedback to provide a comprehensive, evidence-based view of students' learning progress and competency development. By combining learning analytics, educational data mining, and institutional-level academic analytics, higher education institutions can adopt a *systematic and continuous approach to quality assurance*, moving beyond traditional summative assessment methods.

The research highlights the *significant benefits* of implementing academic analytics in professional education. These include improved monitoring of learning outcomes, early identification of at-risk students, data-informed curriculum design, and enhanced alignment of educational programs with labor market demands. International experience from the EU, the USA, and other countries demonstrates that analytics dashboards, predictive modeling, and stakeholder engagement can significantly increase the effectiveness, transparency, and responsiveness of higher education institutions (Schwendimann et al., 2024; Giannakos, 2022; Umer et al., 2021).

At the same time, successful implementation requires attention to ethical and legal considerations, data privacy, faculty training, and technical infrastructure to ensure reliable and responsible use of educational data (Wachter, Mittelstadt, & Russell, 2017; Riordan et al., 2023).

The study also emphasizes the *prospects for further research* in this field. Future studies may explore the adaptation of international

Table 3

International Experience in Academic Analytics

Region / Country	Key Practices	Benefits	Challenge	References
USA	Predictive models for retention, Course Signals system	Improved graduation rates, targeted interventions	Ethical concerns, model accuracy	Umer et al., 2021
EU	Learning analytics dashboards in universities, predictive tools for engagement & retention	Data-informed teaching, early intervention	Data integration, faculty training	Schwendimann et al., 2024; Giannakos, 2022
Ukraine (national adaptation)	Benchmarking and analytics integration in HEIs	Aligns programs with quality standards, supports evidence-based improvements	Legal & ethical considerations, digital literacy, interoperability	Popova, L., (2025)
Other countries (Australia, Kenya)	Blended learning analytics, student performance dashboards	Engagement monitoring, curriculum adaptation	Infrastructure, local adaptation	Vemula & Moraes, 2024; Riordan et al., 2023
Employer collaboration	Dashboards integrating employer feedback	Aligns education with labor market needs	Data privacy, feedback integration	Giannakos, 2022



Table 4

Opportunities For Adapting International Experience in National HEIs

Aspect	Opportunities	Risks / Challenges	Recommendations
Implementation	Evidence-based decisions, early detection of at-risk students	Data privacy, insufficient digital literacy	Pilot projects, selective tool adoption
Technical Infrastructure	Integration of LMS, SIS, analytics dashboards	High cost, interoperability issues	Phased adoption, scalable platforms
Faculty & Staff Training	Data interpretation, predictive analytics literacy	Resistance to change, lack of expertise	Continuous professional development programs
Employer Collaboration	Competency tracking, curriculum alignment	Limited engagement or feedback loops	Formal partnerships, dashboards linking HEIs and employers
Ethics & Legal	GDPR compliance, transparent algorithms	Risk of bias, misuse of data	Develop ethical frameworks, ensure consent and transparency

best practices to national contexts, the development of interoperable analytics platforms for inter-institutional collaboration, the integration of employer feedback into learning analytics, and the long-term impact of analytics-driven interventions on graduates' employability and professional competencies. Additionally, research on ethical frameworks, predictive model validation, and AI-driven analytics in higher education can further strengthen the scientific foundation of academic analytics and support evidence-based improvements in professional education. In the context of academic analytics, benchmarking complements data-driven approaches by providing *reference points* that contextualize the interpretation of student performance metrics, learning outcomes, and institutional KPIs (Key Performance Indicators). For instance, comparing graduation rates, competency development, and employability indicators across peer institutions can inform curriculum design, allocation of resources, and pedagogical interventions (OECD, 2020).

Moreover, benchmarking fosters *strategic alignment and accountability*, enabling institutions to meet accreditation requirements and respond to labor market demands more effectively. It supports evidence-based decision-making by highlighting performance trends, uncovering systemic inefficiencies, and guiding policy formulation. International experience demonstrates that combining benchmarking with learning analytics and predictive modeling enhances the *effectiveness of interventions*, as institutions can prioritize actions based on comparative insights and historical trends (Table 4).

In the context of higher education and academic analytics, KPIs are *measurable values that indicate how effectively an institution, program, or process is achieving its objectives*. They provide a way to monitor progress, evaluate performance, and support evidence-based decision-making.

Conclusions. In conclusion, academic analytics represents a *powerful instrument for enhancing the quality and relevance of professional education*, offering a data-driven, transparent, and adaptive approach that aligns student learning outcomes with institutional goals and labor market requirements. Its continued development and implementation hold significant promise for both educational institutions and society as a whole. The Ukrainian experience in academic analytics reflects a gradual and selective adaptation of international best practices, with a strong focus on aligning educational quality monitoring with national priorities. Continued research and pilot implementations are essential to optimize these systems, expand capacity-building for faculty, and strengthen partnerships with employers, ultimately improving the overall quality and competitiveness of professional education in Ukraine.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Baker, R. S., & Yacef, K. (2009). The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. *Journal of Educational Data Mining*, 1(1), 3–17. Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.3554658>
2. Campbell, J. P., DeBlois, P. B., & Oblinger, D. G. (2007). Academic analytics: A new tool for a new era. *EDUCAUSE Review*, 42(4), 40–57. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2007/7/academic-analytics-a-new-tool-for-a-new-era>
3. Giannakos, M. (2022). Educational Data, Learning Analytics and Dashboards. In *Experimental Studies in Learning Technology and Child-Computer Interaction*. Springer. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14350-2_4?utm_source=chatgpt.com
4. OECD. (2020). *Education in the Digital Age*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/>
5. Popova L. (2025). Benchmarking in the System of Educational Quality Assurance: Key Principles and Challenges in Ukraine. Abstracts of XIV International



Scientific and Practical Conference. Krakow, Poland. Pp. 138–144. Retrieved from <https://eu-conf.com/en/events/learning-technology-and-inventions-problemsof-modern-n-education>

6. Riordan, A., Echeverria, V., Jin, Y., Yan, L., Swiecki, Z., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2023). Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. arXiv. Retrieved from https://arxiv.org/abs/2312.12751?utm_source=chatgpt.com

7. Schwendimann, B. A., Rodriguez-Triana, M. J., Vozniuk, A., Prieto, L. P., Boroujeni, M. S., Holzer, A., Gillet, D., & Dillenbourg, P. (2024). Learning analytics dashboards are increasingly becoming about learning and not just analytics: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 29, 14279–14308. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-12401-4?utm_source=chatgpt.com

8. Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40. Retrieved from

9. SoLAR. (2021). What is Learning Analytics. *Society for Learning Analytics Research*.

10. Umer, R., Susnjak, T., Mathrani, A., & Suriadi, L. (2021). Current stance on predictive analytics in higher education: Opportunities, challenges and future directions. *Interactive Learning Environments*. Retrieved from https://educationaltechnologyjournalspringeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00313-7?utm_source=chatgpt.com

11. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/>

12. Unpacking student engagement in higher education learning analytics: a systematic review. (2024). *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 63. Retrieved from https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-024-00493-y?utm_source=chatgpt.com

13. Vemula, S. R., & Moraes, M. (2024). Learning analytics dashboards for advisors – A systematic literature review. arXiv. Retrieved from https://arxiv.org/abs/2402.01671?utm_source=chatgpt.com

14. Wachter, S., Mittelstadt, B., & Russell, C. (2017). Counterfactual explanations without opening the black box: Automated decisions and the GDPR. *SSRN Journal*. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3063289

15. Wilson, A., Watson, C., Thompson, T. L., Drew, V., & Doyle, S. (2017). Learning analytics: Challenges and limitations. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 991–1007.

REFERENCES:

1. Baker, R. S., & Yacef, K. (2009). *The state of educational data mining in 2009: A review and future visions*. *Journal of Educational Data Mining*, 1(1), 3–17. Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.3554658>

2. Campbell, J. P., DeBlois, P. B., & Oblinger, D. G. (2007). *Academic analytics: A new tool for a new era*. *EDUCAUSE Review*, 42(4), 40–57. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2007/7/academic-analytics-a-new-tool-for-a-new-era>

3. Giannakos, M. (2022). Educational Data, Learning Analytics and Dashboards. In *Experimental Studies in Learning Technology and Child-Computer*

Interaction. Springer. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14350-2_4?utm_source=chatgpt.com

4. OECD. (2020). *Education in the Digital Age*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/>

5. Popova L. (2025). Benchmarking in the System of Educational Quality Assurance: Key Principles and Challenges in Ukraine. Abstracts of XIV International Scientific and Practical Conference. Krakow, Poland. Pp. 138–144. Retrieved from <https://eu-conf.com/en/events/learning-technology-and-inventions-problemsof-modern-n-education>

6. Riordan, A., Echeverria, V., Jin, Y., Yan, L., Swiecki, Z., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2023). Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. arXiv. Retrieved from https://arxiv.org/abs/2312.12751?utm_source=chatgpt.com

7. Schwendimann, B. A., Rodriguez-Triana, M. J., Vozniuk, A., Prieto, L. P., Boroujeni, M. S., Holzer, A., Gillet, D., & Dillenbourg, P. (2024). Learning analytics dashboards are increasingly becoming about learning and not just analytics: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 29, 14279–14308. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-12401-4?utm_source=chatgpt.com

8. Siemens, G., & Long, P. (2011). *Penetrating the fog: Analytics in learning and education*. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40. Retrieved from

9. SoLAR. (2021). *What is Learning Analytics*. Society for Learning Analytics Research. URL:

10. Umer, R., Susnjak, T., Mathrani, A., & Suriadi, L. (2021). Current stance on predictive analytics in higher education: Opportunities, challenges and future directions. *Interactive Learning Environments*. Retrieved from https://educationaltechnologyjournalspringeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00313-7?utm_source=chatgpt.com

11. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/>

12. Unpacking student engagement in higher education learning analytics: a systematic review. (2024). *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 63. Retrieved from https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-024-00493-y?utm_source=chatgpt.com

13. Vemula, S. R., & Moraes, M. (2024). Learning analytics dashboards for advisors — A systematic literature review. arXiv. Retrieved from https://arxiv.org/abs/2402.01671?utm_source=chatgpt.com

14. Wachter, S., Mittelstadt, B., & Russell, C. (2017). Counterfactual explanations without opening the black box: Automated decisions and the GDPR. *SSRN Journal*. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3063289

15. Wilson, A., Watson, C., Thompson, T. L., Drew, V., & Doyle, S. (2017). Learning analytics: Challenges and limitations. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 991–1007.

Стаття надійшла до редакції: 23.09.2025

Прийнята до друку: 28.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



УДК [37.016:51]:37.015.3:005.32
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-10>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ УРОКУ МАТЕМАТИКИ

Таточенко Володимир Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу
Херсонський державний університет
tatochenko@ksu.ks.ua
ORCID: 0000-0002-8984-268X

Гаран Ірина Олегівна,
асистентка кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу
Херсонський державний університет
iharan@ksu.ks.ua
ORCID: 0009-0005-6545-8359

Мета. Дослідження спрямоване на обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу на різних етапах уроку, визначення його ролі у формуванні позитивного ставлення учнів до навчання та підвищенні ефективності освітнього процесу.

Методи. Для досягнення поставленої мети застосовано теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення психолого-педагогічних і методичних джерел з проблеми мотивації у навчанні математики, а також порівняльний аналіз сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів. Використано системно-компетентнісний підхід для визначення педагогічних умов і структурування змісту методичної підготовки.

Результати. Визначено значення мотиваційного компоненту як необхідної умови формування позитивного ставлення учнів до математики, розвитку пізнавальної активності та досягнення результатів навчання. Виокремлено ключові стратегії, засоби й методи мотиваційного впливу в освітньому процесі. Проаналізовано форми, методи та зміст професійної підготовки майбутніх учителів математики в контексті формування їхньої здатності до реалізації мотиваційного супроводу на різних етапах уроку. Сформульовано педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування відповідних умінь у студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Висновки. Підготовка майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу на різних етапах уроку є важливою складовою їхньої професійної компетентності. Вона потребує вдосконалення змісту методичної підготовки на засадах компетентнісного підходу, інтеграції психолого-педагогічних знань і практичних умінь, спрямованих на формування у студентів готовності до системного, усвідомленого й творчого використання мотиваційних стратегій у навчальному процесі.

Ключові слова: мотиваційний супровід; підготовка майбутніх учителів математики; етапи уроку математики; професійна компетентність; мотивація навчання; педагогічні умови; методична система.



TRAINING FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO IMPLEMENT MOTIVATIONAL SUPPORT AT VARIOUS STAGES OF A MATHEMATICS LESSON

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: 0000-0002-8984-268X

Haran Iryna Olehivna,
Assistant Professor, Department of Algebra, Geometry and Mathematical Analysis

Kherson State University
iharan@ksu.ks.ua
ORCID: 0009-0005-6545-8359

Purpose. The study aims to substantiate the theoretical and methodological foundations of preparing future mathematics teachers for implementing motivational support at various stages of the mathematics lesson. It focuses on determining the role of the motivational component in shaping students' positive attitudes toward mathematics, stimulating their cognitive activity, and improving learning outcomes.

Methods. To achieve the research purpose, theoretical methods such as analysis, synthesis, and generalization of psychological, pedagogical, and methodological sources on motivation in mathematics education were applied. A comparative analysis of modern approaches to the professional training of mathematics teachers was conducted. The systemic and competence-based approaches were used to define pedagogical conditions and to structure the content of methodological training.

Results. The study identifies the motivational component as a key factor in forming students' positive attitudes toward mathematics, developing their learning motivation, and enhancing the effectiveness of the educational process. The main strategies, means, and methods of motivational influence in mathematics lessons were outlined. The forms, methods, and content of professional training for future mathematics teachers were analyzed in the context of developing their ability to provide motivational support during different lesson stages. Pedagogical conditions that ensure the effective formation of the corresponding skills in students of pedagogical universities were formulated.

Conclusions. Preparing future mathematics teachers for implementing motivational support at various stages of the lesson is an essential component of their professional competence. It requires improving the content of methodological training based on the competence approach and integrating psychological-pedagogical knowledge with practical skills aimed at developing students' readiness for the systematic, conscious, and creative use of motivational strategies in the educational process.

Keywords: *motivational support; training of future mathematics teachers; stages of the mathematics lesson; professional competence; learning motivation; pedagogical conditions; methodological system.*

Вступ. В умовах оновлення змісту та технологій шкільної математичної освіти важливого значення набуває не лише формування в учнів предметних знань і вмінь, а й розвиток стійкої навчальної мотивації, інтересу до математики, позитивного ставлення до предмета. Однак у сучасному освітньому середовищі спостерігається зниження рівня пізнавальної активності школярів, формальне ставлення до навчального процесу, а також поширення явища математичної тривожності. У таких умовах особливої ваги набуває роль учителя як організатора мотиваційного супроводу навчання, здатного підтримувати інтерес до математичних знань на всіх етапах уроку.

Водночас аналіз практики підготовки майбутніх учителів математики в закладах вищої освіти засвідчує недостатню увагу до формування у студентів умінь цілеспрямовано впро-

ваджувати мотиваційні стратегії в навчальний процес. Більшість методичних курсів орієнтовані переважно на розвиток дидактичних і предметних компетентностей, тоді як мотиваційна складова часто розглядається побічно або епізодично. Це зумовлює необхідність наукового осмислення питань, пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів математики до здійснення мотиваційного супроводу, визначення ефективних форм, методів та змісту такої підготовки, що відповідає сучасним вимогам Нової української школи, компетентнісного підходу та особистісно орієнтованого навчання.

Мета статті – створення й наукове обґрунтування методичної системи підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу на різних етапах уроку математики; визначення змісту, форм і методів цієї підготовки; обґрунтування



методичних засад формування у студентів педагогічних ЗВО мотиваційної компетентності; а також виокремлення ефективних форм організації освітнього процесу, що сприяють розвитку у майбутніх учителів готовності здійснювати мотиваційний супровід навчання школярів. Крім того, метою є окреслення напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів математики в контексті формування їхніх мотиваційних умінь і готовності до педагогічної підтримки навчальної мотивації учнів.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

Питання підвищення ефективності навчання математики, зокрема через урахування психологічних і дидактичних чинників, вже тривалий час перебуває у полі зору вітчизняних і зарубіжних дослідників. У науковій літературі накопичено значний досвід, що стосується різних аспектів навчання, зокрема мотивації, диференціації, підготовки вчителів та філософських засад освіти.

Індивідуальні психологічні особливості навчання учнів розкрито у працях Л. Божович, П. Гальперіна, Л. Занкова, З. Калмикової, Г. Костюка, В. Крутецького, О. Леонтьєва, В. Моляко, Н. Тализіної, І. Якиманської та інших. У роботах цих учених окреслено закономірності пізнавальної діяльності, внутрішню мотивацію школярів, їхні вікові та індивідуальні особливості, що безпосередньо впливають на результативність навчання математики.

Проблеми диференціації навчання математики проаналізовано в дослідженнях Г. Бевза, В. Болтянського, М. Бурди, Н. Віленкіна, Г. Глейзера, Г. Дорофєєва, О. Дубинчук, М. Жалдака, А. Колмогорова, Ю. Колягіна, Є. Неліна, З. Слєпкань, В. Швеця, М. Шкіля. Вчені розкривають підходи до побудови варіативних навчальних програм, добору завдань різного рівня складності, організації індивідуальної та групової роботи учнів.

Питання удосконалення математичної підготовки учнівської молоді в різних ланках освіти стали предметом досліджень таких науковців, як І. Акуленко, М. Башмаков, В. Бевз, Г. Бевз, М. Бурда, О. Глобін, Н. Глузман, Я. Грудьонов, Т. Крилова, В. Моторіна, В. Осинська, Д. Пойя, М. Працьовитий, Г. Саранцев, С. Семенець, О. Скафа, С. Скворцова, З. Слєпкань, Н. Тарасенкова, В. Таточенко, Т. Хмара, О. Чашечникова, В. Швець. Їхні напрацювання стосуються оптимізації змісту математичної освіти, впровадження компетентнісного підходу, формування ключових умінь і навичок.

Проблеми якості математичної освіти у середній та вищій школі, а також професійної підготовки майбутніх учителів математики, розглядалися у працях К. Власенко, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Лов'янової, О. Матяш, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, О. Семеніхіної,

С. Семерякова, С. Скворцової, О. Співаковського, Ю. Триуса та інших дослідників. Увага науковців зосереджена на модернізації освітніх програм, впровадженні цифрових технологій у навчання, розвитку професійних і методичних компетентностей майбутнього вчителя.

Положення філософії освіти, які мають методологічне значення для організації сучасного навчального процесу, відображені у працях В. Андрущенка, В. Кременя, В. Курила. Вчені акцентують на гуманізації освіти, пріоритетності розвитку особистості та формуванні ціннісних орієнтирів у професійній діяльності педагога.

Проблематика професійної підготовки вчителя математики є однією з ключових у педагогічній науці. Значний внесок у розвиток теоретичних і практичних засад цієї підготовки зробили В. Ачкан, В. Бевз, М. Бурда, О. Дубинчук, О. Матяш, В. Моторіна, С. Семенець, С. Скворцова, З. Слєпкань, О. Співаковський, Н. Тарасенкова, В. Швець. Їхні дослідження спрямовані на обґрунтування сучасної моделі вчителя математики, який здатен реалізовувати інноваційні стратегії, володіє цифровими інструментами та здатен формувати в учнів мотивацію до навчання.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про багатовимірність проблеми підготовки майбутнього вчителя математики. Утім, механізми формування його готовності до організації мотиваційного супроводу на різних етапах уроку потребують подальшого дослідження. Саме ця складова педагогічної підготовки на сьогодні недостатньо розкрита у фаховій літературі, що й обумовлює актуальність обраної тематики.

Одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки є пошук ефективних засобів мотиваційної підтримки учнів у процесі навчання, зокрема у вивченні математики – навчального предмета, що потребує високого рівня абстрактного мислення, логічної послідовності, системного підходу та наполегливості. В умовах реалізації компетентнісного підходу, окресленого в оновлених державних стандартах освіти, особливої актуальності набуває завдання формування в майбутнього вчителя здатності здійснювати мотиваційний супровід навчального процесу.

Поняття мотивації в освітньому процесі розкривається у працях як українських, так і зарубіжних дослідників. Так, О. Пометун та Л. Калініна розглядають мотивацію як базовий структурний компонент компетентнісного підходу. Психолого-педагогічні основи мотивації представлені у працях С. Максименка, В. Моляка, Т. Ільїної, які трактують її як внутрішню готовність до діяльності. У межах гуманістичної парадигми А. Маслоу та К. Роджерс визначали мотивацію як ключ до саморозвитку особистості.



Представники дидактичного напрямку (Ю. Бабанський, М. Махмутов, В. Краєвський) наголошували на важливості мотиваційного компонента як одного з провідних чинників ефективного засвоєння знань. У галузі методики навчання математики питання мотивації розглядаються крізь призму розвитку пізнавального інтересу, актуалізації практичної значущості знань, емоційної залученості учнів до навчальної діяльності (Л. Міщенко, І. Стефанишин, С. Бедарева).

Сутність мотиваційного супроводу уроку розуміється як системне застосування методичних прийомів, спрямованих на формування, підтримку та розвиток інтересу до предмета, стимулювання активної навчальної діяльності, створення позитивного емоційного фону (О. Савченко, Н. Морзе, О. Онопрієнко).

Згідно з позицією О. Савченко, сучасний урок має містити мотиваційні мікроетапи на всіх його фазах: виклик інтересу на початку заняття, підтримання активності в основній частині, рефлексія досягнень і формування позитивної оцінки результатів навчання наприкінці уроку (Савченко, 2010). І. Бех підкреслює, що мотиваційний супровід має мати особистісно орієнтований характер і базуватися на залученні ціннісної сфери учня (Бех, 2003).

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики досліджуються у працях Т. Крамаренка, Н. Тарасенкової, В. Ільченка, О. Гончаренка, Ю. Мальованого, де окреслено загальні підходи до формування фахової компетентності. Однак мотиваційна складова в цих дослідженнях здебільшого розглядається побіжно, без належної конкретизації.

Окремі аспекти підготовки майбутніх учителів до організації мотиваційного супроводу відображено в роботах І. Сущенко (готовність студентів до мотиваційної взаємодії), Н. Ничкало (інтеграція психологічної й методичної підготовки), Н. Підласого (методична рефлексія як чинник вибору мотиваційних прийомів), О. Просіної (роль педагогічної практики у формуванні професійно-мотиваційної компетентності).

Разом з тим, у науковому просторі відчувається дефіцит системних досліджень, що стосуються саме методики цілеспрямованої підготовки студентів математичних спеціальностей до реалізації мотиваційного супроводу на різних етапах уроку. Це зумовлює необхідність поглибленого теоретико-методичного обґрунтування, розроблення змістового, технологічного й організаційного забезпечення відповідного напрямку професійної підготовки.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що, попри наявність розгалуженої теоретичної бази щодо поняття мотивації в освіті, а також фрагментарне висвітлення підготовки майбутніх учителів до реалізації

мотиваційної підтримки учнів, проблема впровадження цілісної методичної системи підготовки студентів до організації мотиваційного супроводу на уроці математики залишається відкритою. Це визначає актуальність подальшого дослідження теоретичних основ і пошуку ефективних форм, засобів і педагогічних умов такої підготовки.

Невирішені питання проблеми підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу на різних етапах уроку:

- Відсутність цілісної методичної системи підготовки, спеціально спрямованої на формування вмінь мотиваційного супроводу уроків математики.
- Недостатня увага до мотиваційної складової в освітніх програмах.
- Відсутність алгоритмів мотиваційного супроводу на різних етапах уроку.
- Не сформована мотиваційна компетентність студентів.
- Слабка рефлексія мотиваційної діяльності під час практики.
- Недостатня інтеграція психологічної та методичної підготовки у контексті підготовки до мотиваційної діяльності.
- Брак досліджень із фокусом на мотивацію саме у викладанні математики.
- Потреба в інноваційних формах і технологіях підготовки, які б моделювали уроки з різними типами мотиваційного супроводу, сприяли розвитку мотиваційної компетентності.
- Необхідність науково обґрунтованих критеріїв оцінювання готовності до мотиваційного супроводу.

Обґрунтування вибору напрямку дослідження. Серед низки актуальних і ще недостатньо досліджених аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу на різних етапах уроку особливу значущість має питання формування цілісної методичної системи такої підготовки. Саме воно потребує першочергового наукового опрацювання з кількох причин.

По-перше, мотиваційний супровід навчання математики є комплексним психолого-педагогічним явищем, ефективно впровадження якого вимагає від вчителя не лише розуміння окремих мотиваційних стратегій чи прийомів, але й системного бачення ролі мотивації на всіх етапах освітнього процесу. Тому фрагментарне засвоєння знань або окремих методик не забезпечує стійкої готовності майбутнього вчителя до свідомого, послідовного й результативного впровадження мотиваційних підходів у практику.

По-друге, наявні наукові дослідження здебільшого зосереджені на окремих компонентах підготовки – наприклад, на формуванні окремих компетентностей (мотиваційної,



комунікативної, рефлексивної тощо), застосуванні окремих методів активізації мотивації, аналізі психологічних бар'єрів тощо. Водночас системна модель, що інтегрує всі ключові елементи – мету, зміст, методи, засоби, організаційні форми, очікувані результати – ще не розроблена належною мірою.

По-третє, формування такої методичної системи дозволяє підвищити якість професійної підготовки в цілому, оскільки вона забезпечує: узгодженість і наступність усіх компонентів освітнього процесу; можливість інтеграції традиційних і інноваційних методичних підходів; опору на компетентнісний і діяльнісний підходи до професійного навчання; підвищення суб'єктності й професійної рефлексії студентів.

Крім того, саме на основі цілісної методичної системи можлива науково обґрунтована розробка діагностичних інструментів, оцінювання ефективності підготовки, а також створення програмно-методичного забезпечення освітнього процесу (курсів, практикумів, тренінгів тощо).

Таким чином, розробка та теоретичне обґрунтування методичної системи підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу є ключовим напрямом дослідження, що дозволяє вирішити низку важливих завдань, зокрема: конкретизувати методичні підходи до реалізації мотиваційного супроводу на різних етапах уроку; забезпечити системність і цілісність професійної підготовки; створити умови для ефективної практичної реалізації мотиваційної підтримки учнів у навчанні математики.

Результати й дискусії. Охарактеризуємо сутність, закономірності функціонування та особливості проектування методичної системи навчання. Методична система навчання є складним, цілісним, динамічним і відкритим утворенням, що охоплює взаємопов'язані компоненти: мету, зміст, методи, засоби, форми організації навчання, програмні результати, технології добору змісту та встановлення взаємозв'язків між елементами. Вона функціонує в контексті соціокультурного середовища, постійно взаємодіє з ним і реагує на його виклики. Функціонування методичної системи підпорядковується певним закономірностям, які поділяються на: закономірності внутрішньої будови та закономірності зовнішніх зв'язків. Закономірності внутрішньої будови стосуються взаємозалежності елементів системи. Зміна хоча б одного елемента – наприклад, впровадження нових засобів навчання – неминує вимагати перегляду решти компонентів: змісту, форм, методів тощо. Це підкреслює необхідність комплексного і цілісного підходу до аналізу й удосконалення методичної системи. Щодо закономірності зовнішніх зв'язків, то будь-яка методична система функціонує

в певному соціальному, культурному, технологічному середовищі, яке справляє на неї суттєвий вплив. Найбільше це позначається на формуванні цілей навчання, які визначаються через соціальне замовлення, сформульоване суспільством до системи освіти. Водночас, хоча соціокультурне середовище задає напрям, внутрішні потреби розвитку системи можуть і повинні спричиняти ініціативні зміни.

Методична система не є статичною – вона постійно змінюється під впливом нових викликів, управлінських рішень, світоглядних трансформацій, інновацій в освіті. Це зумовлює необхідність періодичного її оновлення, передусім у площині змісту, технологій навчання, форм організації навчального процесу. Система дозволяє розглядати себе на різних рівнях: як підсистему ширшої педагогічної системи; як надсистему стосовно окремих дидактичних підсистем (наприклад, методів або засобів навчання). Кожен елемент методичної системи може бути самостійним об'єктом вивчення або проектування. Відтак, важливо чітко визначати рівень аналізу системи та дотримуватися його протягом усього дослідження.

Проектуючи методичну систему, необхідно:

- розрізняти об'єкт дослідження та систему як модель цього об'єкта;
- усвідомлювати, що система створюється через абстрагування від оточення, але при цьому не втрачає зв'язку з ним;
- чітко визначати: а) її елементи (компоненти); б) елементи зовнішнього середовища; в) системоутворюючі зв'язки між елементами; г) взаємозв'язки системи з середовищем.

Якість функціонування системи залежить не тільки від якості її окремих компонентів, а й від узгодженості, взаємозв'язку між ними та впливу зовнішнього середовища. Методичну систему можна використовувати як інструмент пізнання і моделювання, у тому числі для аналізу або побудови нових, навіть поки що ідеальних, навчальних об'єктів і процесів. У сучасних умовах ефективна методична система повинна відповідати наступним принципам: *предметність* – орієнтація на конкретний навчальний предмет і його дидактичну специфіку; *локальність* – врахування специфіки цільової аудиторії, контексту підготовки фахівця; *динамічність* – здатність до змін, оновлення, адаптації.

Система має бути гнучкою та відкритою, здатною інтегрувати формальну, неформальну та інформальну освіту. У підготовці майбутніх учителів математики це може передбачати використання онлайн-курсів із платформ Coursera, EdEra, Udemu, Prometheus тощо.

Отже, методична система навчання – це багаторівнева, динамічна, системно організована структура, що має враховувати як внутрішні логіко-структурні зв'язки, так і зовнішні



соціокультурні впливи. Її ефективність залежить від узгодженості елементів, чіткості цілей, рефлексивного проектування й готовності до змін. Вона має стати інструментом цілеспрямованого вдосконалення освітнього процесу та розвитку майбутнього фахівця.

Методична система підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу на різних етапах уроку

Одним із важливих напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів математики є формування у них готовності до реалізації мотиваційного супроводу навчальної діяльності учнів, що передбачає цілеспрямоване застосування засобів, методів і прийомів підтримання й розвитку пізнавального інтересу школярів на всіх етапах уроку. З огляду на це нами розроблено методичну систему підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу, що функціонує як складне, динамічне, відкрито-гнучке та цілісне утворення з високим ступенем адаптивності до змін соціокультурного контексту й індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Мета методичної системи – формування в майбутніх учителів математики професійної готовності до організації мотиваційного супроводу уроку, що передбачає здатність до цілеспрямованого добору змісту, методів, форм і засобів навчання відповідно до мотиваційних особливостей учнів, специфіки математичного матеріалу та дидактичної структури уроку.

Зміст підготовки. Змістове наповнення системи охоплює такі компоненти: психолого-педагогічні основи навчальної мотивації; сучасні мотиваційні теорії (когнітивна, гуманістична, соціокультурна); класифікації та характеристики мотивів навчання; методи і прийоми створення мотиваційного поля на різних етапах уроку; аналіз типових мотиваційних бар'єрів учнів; технології проектування, моделювання й реалізації мотиваційного супроводу.

Форми організації навчання. До форм організації належать: лекційні, семінарські й практичні заняття з фокусом на мотиваційні стратегії; моделювання педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри; педагогічна практика з елементами менторського супроводу; участь у майстер-класах, вебінарах, хакатонах, що інтегрують елементи мотиваційної педагогіки; самоосвіта та неформальне навчання через онлайн-платформи (Coursera, Prometheus, EdEra тощо).

Методи й засоби навчання: проблемне, проектне, інтерактивне та кейс-навчання; використання цифрових технологій, інтерактивних симуляцій, гейміфікаційних ресурсів; рефлексивні методи: портфоліо, мотиваційні щоденники, мікропрактикуми.

Програмні результати навчання. Випускник повинен уміти: проектувати мотиваційний

супровід уроку з урахуванням психологічних, вікових, когнітивних характеристик школярів; аргументовано добирати методичні засоби для стимулювання інтересу до навчання математики; здійснювати рефлексію щодо ефективності мотиваційних стратегій; адаптувати свою педагогічну діяльність відповідно до змін мотиваційної динаміки учнів.

Технології реалізації системи. Технологія добору змісту, методів і засобів навчання ґрунтується на принципах інтеграції, варіативності та адаптивності. Її основним завданням є забезпечення гнучкої взаємодії між теоретичною базою, практичною підготовкою і самостійною діяльністю студента. Технологія встановлення зв'язків між елементами методичної системи забезпечує її цілісність та ієрархічність. Зміна одного елементу (наприклад, мети або методів) обумовлює трансформацію інших (зміст, форми, засоби тощо), що підкреслює її системний характер.

Принципи побудови системи. Методична система базується на принципах: цілісності, структурності й ієрархічності; відкритості й динамічності; локальності (спрямованості на окремі етапи уроку); предметності (урахування особливостей навчання саме математики); взаємозв'язку із соціокультурним і педагогічним середовищем.

Охарактеризуємо мотиви навчання математики на різних етапах уроку як основу для побудови ефективного мотиваційного супроводу. У процесі підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу важливим є не лише розуміння загальних основ мотивації, а й глибоке усвідомлення специфіки мотивів навчання на різних етапах уроку (Зінькевич, 2021). Саме така деталізація дозволяє педагогові цілеспрямовано добирати методи, прийоми й засоби, що активізують пізнавальну діяльність учнів, сприяють формуванню позитивного ставлення до математики та розвитку внутрішньої мотивації. Організація ефективного мотиваційного супроводу на уроці математики передбачає врахування специфіки кожного дидактичного етапу. Мотиви, що спонукають учнів до навчальної діяльності, змінюються залежно від цілей і характеру діяльності. Як зазначає Є. Ільїн, мотивація – це не статична характеристика, а складна динамічна система, що формується у процесі взаємодії зовнішніх стимулів і внутрішніх потреб учня.

Етап актуалізації опорних знань, умінь і способів діяльності. На цьому етапі переважають інтелектуальні й емоційні мотиви, пов'язані з потребою встановлення зв'язку між попереднім досвідом і новим матеріалом. Учні прагнуть: перевірити свою підготовленість до сприймання нового змісту; відчувати впевненість у власних силах; усвідомити цінність попе-



редньо набутих знань у контексті подальшого навчання. На етапі актуалізації опорних знань, умінь, навичок і способів діяльності домінують пізнавальні мотиви, пов'язані з прагненням пригадати вже відоме, застосувати його в новій ситуації (Біляєв, Онопрієнко, 2022). Важливо, щоб учні відчували логічний зв'язок між попереднім досвідом та майбутнім навчанням. Як стверджує О. Мороз, актуалізація має ґрунтуватися на створенні проблемної ситуації або інтелектуального виклику, що стимулює інтерес (Мороз, 2020).

Етап ознайомлення з новим навчальним матеріалом. Цей етап формує і підтримує пізнавальну та смислову мотивацію. Основними домінантами є: інтерес до нового матеріалу, включаючи парадоксальні факти, незвичні методи розв'язання; усвідомлення практичного значення нового знання; емоційне залучення через створення ситуацій здивування, інтелектуального виклику, дослідницького пошуку. Під час ознайомлення з новим навчальним матеріалом ключовими є смислові мотиви: усвідомлення значущості нового знання, його прикладного або міжпредметного потенціалу. Як зазначає К. Крутій, саме на цьому етапі формується стійкий внутрішній мотив – «навіщо мені це знання» (Крутій, 2019). Позитивні емоції, викликані відкриттям нового або інтелектуальним здивуванням, посилюють мотивацію учня.

Етап первинного закріплення. На цьому етапі актуалізуються мотиви успіху, самореалізації, самоконтролю. Учень прагне: підтвердити правильність засвоєння нового матеріалу; переконатися в результативності власної діяльності; проявити самостійність, якщо реалізується діяльнісний підхід до закріплення. На етапі первинного закріплення активізуються соціальні мотиви: бажання відповідати очікуванням учителя, бути успішним у колективі, уникнути помилок. Як зазначає І. Зіміння, цей етап характеризується переходом від зовнішньої мотивації до внутрішньої, за умови підтримки позитивної оцінки та створення безпечного середовища.

Етап перевірки знань, умінь і способів діяльності. Цей етап активізує соціальні й досягальні мотиви. Учні керуються: потребою отримати позитивну оцінку від учителя або однолітків; прагненням не відставати від колективу; орієнтацією на зовнішню результативність (зокрема, підготовка до контрольних, ЗНО тощо). Перевірка знань, умінь і способів діяльності часто асоціюється в учнів із страхом бути оціненими, що може знижувати мотивацію. Проте, за умови конструктивного зворотного зв'язку, вона може виконувати стимулюючу функцію. В. Сухомлинський підкреслював, що оцінювання має надихати, а не демотивувати, формувати почуття відповідальності, а не трипозності (Сухомлинський, 2020).

Етап самостійної роботи. У цьому випадку провідними стають мотиви самостійності, самоперевірки, пізнавальної допитливості. Учень хоче: перевірити здатність діяти без допомоги; проаналізувати власні помилки; поглибити розуміння матеріалу через розв'язання задач підвищеної складності. Під час самостійної роботи провідну роль відіграє мотив досягнення, зокрема потреба в самоствердженні через виконання завдання без сторонньої допомоги. Л. Козак вважає, що самостійна діяльність ефективна тоді, коли учень відчуває успіх і має змогу обирати рівень складності (Козак, 2018).

Етап постановки домашнього завдання. Домашнє завдання спонукає до довготривалої та смислової мотивації, особливо якщо воно зорієнтоване на розвиток. Учні прагнуть: поглибити або закріпити знання; підготуватися до майбутніх викликів; розвивати відповідальність і навчальну самостійність. Постановка домашнього завдання повинна бути не лише інструкцією, а також викликом, що мотивує учня до самостійного пошуку. Як зазначає Н. Рогальська, формулювання домашнього завдання у формі дослідження, міні-проєкту або реальної життєвої задачі значно підвищує мотивацію (Рогальська, 2019).

Етап підбиття підсумків уроку. Фінальний етап сприяє рефлексивній і досягальній мотивації. У цей момент учні: усвідомлюють результати своєї діяльності; відчують задоволення від навчального успіху; формують очікування щодо наступного уроку. На завершальному етапі – підведенні підсумків уроку – важливо актуалізувати емоційні та рефлексивні мотиви. О. Малихіна підкреслює значущість самооцінки, емоційного підсумку та відчуття завершеності як джерела внутрішньої мотивації до подальшого навчання (Малихіна, 2021).

Таким чином, мотиви навчання математики на різних етапах уроку є динамічними та взаємопов'язаними. Їх усвідомлення і врахування у методичній системі підготовки майбутніх учителів математики створює підґрунтя для формування цілісної стратегії мотиваційного супроводу, що сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Кожен етап уроку має свої домінуючі мотиви, і ефективне управління ними вимагає від учителя не лише методичної підготовки, а й психологічної чутливості до змін у внутрішньому стані учня. Системне застосування мотиваційного супроводу, як стверджує Г. Лазоренко, сприяє формуванню навчальної автономії, відповідальності та стійкого інтересу до математики (Лазоренко, 2023).

Мотиваційний супровід уроку математики як основа формування позитивного ставлення до навчання: підготовка майбутніх учителів



У сучасному освітньому просторі мотивація розглядається як ключовий чинник ефективності навчання. Особливо це актуально для математики, яка традиційно вважається складною дисципліною та нерідко викликає у школярів тривожність, відчуття неспіху чи байдужість. У зв'язку з цим завданням професійної підготовки майбутніх учителів математики є не лише опанування методик викладання, а й формування здатності до мотиваційного супроводу навчального процесу на всіх етапах уроку (Литвиненко, 2019). Нижче представлено огляд основних етапів уроку математики крізь призму реалізації мотиваційного супроводу та особливостей підготовки студентів педагогічних спеціальностей до їх впровадження.

Актуалізація опорних знань, умінь, навичок та способів діяльності. Цей етап є не лише інструментом перевірки попереднього матеріалу, а й важливою складовою мотивації, адже пов'язує нове з уже відомим. Майбутні вчителі повинні навчитися: застосовувати проблемні запитання та логічні задачі, що стимулюють учнів до пригадування; мотивувати актуалізацію через міжпредметні зв'язки або практичні ситуації (наприклад: «Це знання допомогло б вам скласти правильний маршрут у поїздці»); створювати ситуації психологічної готовності до засвоєння нового, акцентуючи на тому, що попередній досвід – це опора для наступного кроку.

Підготовка студентів має включати аналіз навчального матеріалу з погляду мотиваційного потенціалу, тренування у формулюванні мотиваційних звернень, а також проектування вступних етапів уроку, які викликають інтерес і внутрішню потребу в знаннях. *Мета:* активізувати попередній досвід учнів, створити зв'язок між вже відомим і новим матеріалом, забезпечити емоційний заряд на початку уроку.

Теоретична підготовка здобувача освіти:

- Вивчення психолого-педагогічних основ мотивації (теорії В. Давидова, Л. Виготського, А. Маслоу).

- Аналіз методів активізації пізнавальної діяльності (проблемне навчання, інтерактивні технології, ігрові моменти).

- Ознайомлення з типами завдань для актуалізації (бліц-опитування, «мозковий штурм», математичні диктанти, графічні асоціації).

- Практичні вміння: вміння формулювати проблемні питання (наприклад: «Чому рівняння $2x = 10$ має один корінь, а $0x = 5$ – жодного?»); використання історій, прикладів з реального життя (наприклад, задачі на відсотки через аналіз знижок у магазині); застосування ігрових моментів (квести, математичні ребуси, «хто швидше»); використання візуалізації (схеми, інфографіка, короткі відео).

- Приклади завдань для актуалізації: «Розв'яжіть за 1 хвилину 3 приклади

на ділення – хто перший?»; «Згадайте, які властивості рівнянь ви вже знаєте? Складіть клас тер на дошці»; «Подивіться на ці дві задачі – що в них спільного?» (підготовка до нової теми).

Ознайомлення з новим навчальним матеріалом. На цьому етапі важливо створити мотиваційний наратив, тобто ситуацію, у якій учень усвідомлює значущість нового знання. Підготовка майбутніх учителів має ґрунтуватися на формуванні таких умінь: пояснювати зміст нового матеріалу через його прикладну або життєву значущість; створювати ситуації успіху, підкреслюючи, що новий матеріал – доступний для розуміння; використовувати методи інтерактивного навчання (метод проєктів, кейси, STEM-завдання), які стимулюють пізнавальну активність; забезпечувати емоційне залучення учнів: через несподіванку, гру, історію або проблемну ситуацію (Пометун, Пироженко, 2004).

За словами Л. Виготського, нове знання має бути в зоні найближчого розвитку учня. Завдання вчителя – створити передумови для того, щоб учень захотів цей крок зробити. *Мета:* зацікавити учнів новою темою, показати її практичну цінність, забезпечити усвідомлене сприйняття.

Теоретична підготовка здобувача освіти:

- Вивчення методів пояснення нового матеріалу (індуктивний, дедуктивний, частково-пошуковий).

- Ознайомлення з принципом наочності (відео, моделі, інтерактивні симулятори).

- Аналіз проблемного викладу (створення ситуації «пізнавального конфлікту»).

- Практичні вміння: вміння подавати тему через проблемну ситуацію (наприклад: «Як поділити 5 яблук на трьох, щоб усі були задоволені?» перед вивченням дробів); використання дослідницького підходу (учні самостійно роблять висновки під керівництвом вчителя); застосування сучасних технологій (GeoGebra для геометрії, Kahoot для перевірки засвоєння); включення міжпредметних зв'язків (математика + фізика / економіка / мистецтво).

- Приклади мотиваційних прийомів: «Ефект загадки»: «Сьогодні ми дізнаємося, як Ферма помилявся!» (перед вивченням теореми); «Практичний кейс»: «Як розрахувати, скільки фарби потрібно для ремонту класу?» (тема «Площі фігур»); «Історичний екскурс»: «Знаєте, що Аль-Хорезмі називав алгебру 'мистецтвом рівноваги'?».

Первинне закріплення нового навчального матеріалу. На цьому етапі мотиваційний супровід полягає в тому, щоб допомогти учню переконатися у власних силах, повірити, що він здатен застосовувати нове знання.

Майбутні вчителі математики мають навчитися: підбирати завдання від простого до складного, із поступовим нарощенням труднощів; застосовувати самоперевірку, взаємопе-



ревірку, обговорення в парах – як інструменти мотиваційного підкріплення; коментувати виконання учнями вправ із позитивним підкріпленням (вербальна підтримка, емоційна реакція, підкреслення досягнення); використовувати інтерактивні платформи (Kahoot, GeoGebra тощо), які підвищують зацікавлення (Волянчук, 2011).

Мета: забезпечити усвідомлене засвоєння нового матеріалу через активну діяльність учнів, створити ситуацію успіху та підтримати інтерес.

Теоретична основа:

- Принципи закріплення (від простого до складного, поетапність, диференціація завдань).

- Психологічні механізми (ефект «зони найближчого розвитку» Виготського, посилення через негайний зворотний зв'язок).

- Сучасні методики: «Перевернутий клас» – учні закріплюють матеріал через практичні завдання під час уроку; гейміфікація – використання ігрових елементів (бали, рівні, досягнення); взаємонавчання (робота в парах, групах з подальшим поясненням іншим).

- Практичні стратегії: диференційовані завдання (наприклад, 3 рівні складності: базовий, стандартний, творчий).

- Інтерактивні форми: «Міні-проекти» (наприклад, створити алгоритм розв'язання рівняння у вигляді коміксу); «Швидкі тренінги» (наприклад, 5 хвилин на розв'язання задач з подальшою взаємоперевіркою).

- Технології зворотного зв'язку: синквейни (короткі вірші про нову тему); онлайн-квізи (Kahoot, Quizizz).

- Приклад завдань для закріплення: «Знайди помилку» (учні аналізують навмисні помилки в розв'язанні); «Математичний дуель» (2 учні біля дошки розв'язують одне завдання різними способами).

Етап перевірки знань, умінь, навичок та способів діяльності. Цей етап нерідко асоціюється з оцінюванням, а отже – викликає тривогу. Мотиваційний супровід покликаний зняти напруження та перетворити перевірку на можливість демонстрації зростання. У підготовці майбутніх учителів важливо акцентувати на: формуванні умінь подавати завдання у формі виклику, змагання, гри; використанні рейтингового оцінювання, портфоліо, проектів як альтернатив формальному контролю; навичках рефлексивного обговорення результатів: «Чому це вдалося?», «Що можна покращити?»; уникненні «оцінки заради оцінки», натомість – створенні ситуації успіху. Як зазначає І. Бех, оцінювання має бути засобом розвитку, а не інструментом покарання (Бех, 2003).

Мета: оцінити рівень засвоєння матеріалу так, щоб уникнути стресу, підтримати мотивацію до навчання.

Теоретична основа:

- Альтернативні види оцінювання (формативне vs. сумарне, кількісне vs. якісне).

- Принципи безстресової перевірки (наприклад, право на помилку, можливість повторного виконання).

- Критеріальне оцінювання (чіткі і зрозумілі учням критерії успіху).

- Практичні інструменти. **Нетрадиційні форми перевірки:** «Математичний квест» (учні переходять від завдання до завдання, отримуючи фрагменти коду); «Самоперевірка через QR-коди» (учні сканують код із правильними відповідями). **Групова взаємодія:** «Метод «Пазл»» (кожна група вивчає частину теми і навчає інших); «Творчі звіти» (презентації, відео-пояснення). **Рефлексія:** «Лист самокорекції» (учні аналізують власні помилки і записують стратегії покращення).

- Приклади мотиваційних прийомів: «Банк балів» (учні накопичують бали за правильно виконані завдання і «витрачають» їх на пільги, наприклад, право вибрати тему наступного уроку); «Анонімні опитувальники» (Google-форми з питаннями: «Що було найскладнішим? Як вважаєш, чому?»).

Самостійна робота. Самостійна робота – ключовий компонент формування навчальної автономії, відповідальності та саморефлексії. Однак для цього вона має бути вмотивованою внутрішньо, а не лише зовнішньо обумовленою. У професійній підготовці майбутніх учителів слід сформувати: уміння подавати самостійну роботу як завдання для дослідження, відкриття, творчості; здатність формулювати цілі самостійної роботи, що відповідають віковим та пізнавальним особливостям учнів; навички моделювання самостійної діяльності (створення алгоритмів, візуальних опор, інструкцій).

Дослідження О. Савченко та Т. Шамової підкреслюють, що ефективна самостійна робота мотивує учня до подальшого пізнання, якщо поєднує підтримку і виклик.

Теоретичні аспекти:

- Психолого-педагогічні основи: теорія зони найближчого розвитку (Л. Виготський); принципи когнітивного навантаження (Sweller); теорія самодетермінації (Deci & Ryan).

- Методичні підходи: диференційоване навчання; завдання відкритого типу; проблемно-орієнтоване навчання.

- Практичні навички. **Проектування завдань:** створення завдань з різними рівнями складності; включення творчих елементів; використання реальних контекстів. **Організація простору:** робота в малих групах; мобільні варіанти розсадки; доступ до додаткових ресурсів. **Система підтримки:** чек-листи для самоперевірки; «Допоміжні картки» з підказками; можливість консультації. **Мотиваційні стратегії:** «Вибір завдання» (учень обирає



рівень складності); «Математичний конструктор» (складання власних задач); «Експертні групи» (спеціалізація на певних типах завдань); «Годинниковий виклик» (обмежений час на виконання).

Етап постановки домашнього завдання. Домашнє завдання має бути не лише засобом закріплення, а й інструментом продовження мотивації після уроку. Воно повинно викликати інтерес, потребу в пошуку, застосуванні, осмисленні. Майбутні вчителі мають навчитися: формулювати цікаві, нестандартні завдання; диференціювати завдання за рівнями складності; коментувати значущість завдання: «Це допоможе вам підготуватися до...», «Спробуйте застосувати...»; використовувати інтерактивні або творчі формати домашніх завдань.

Як вказує І. Якиманська, мотивація в позаурочній діяльності учнів залежить від урахування їхнього стилю пізнання, самостійності та інтересів.

Теоретичні основи:

- Принципи ефективного ДЗ: цілеспрямованість; доцільність обсягу; зв'язок з уроком.

- Мотиваційні теорії: теорія очікувань (Vroom); інтерес як фактор навчання (Hidi & Renninger).

- Практичні методи. *Диференціація завдань*: базовий рівень; розширений варіант; творчий компонент. *Інтерактивні формати*: онлайн-квести; дослідницькі проекти; відео-завдання. *Система вибору*: «Меню завдань»; «Індивідуальний маршрут»; «Тематичні блоки». *Креативні підходи*: «Домашня лабораторія» (проведення експериментів); «Математичний щоденник» (фіксація відкриттів); «Інтерв'ю з родичами» (збір математичних фактів); «Візуалізація понять» (створення інфографіки) (Коваль, 2016).

- Технологічний супровід. *Цифрові інструменти*: освітні платформи (Google Classroom, Mathletics); інтерактивні вправи (LearningApps, Desmos); віртуальні дошки (Padlet, Jamboard). *Зворотній зв'язок*: аудіо-коментарі; відео-розбір; персоналізовані поради.

Рекомендації для підготовки вчителів: практичні тренінги (розробка наборів диференційованих завдань; симуляція різних навчальних ситуацій; аналіз відеозаписів уроків); *рефлексивна практика* (ведення педагогічного щоденника; групові обговорення кейсів; постійне оновлення методів); *професійний розвиток* (участь у майстер-класах; вивчення сучасних досліджень; обмін досвідом у спільнотах).

Етап підбиття підсумків уроку. Це завершальний, але надзвичайно важливий етап уроку, на якому формується емоційно-ціннісне ставлення до навчання. Підсумок – це не лише констатація вивченого, а момент рефлексії, переживання результату, усвідомлення значущості.

У процесі підготовки студентів важливо формувати: уміння організувати рефлексивне обговорення результатів діяльності; навички емоційного підбиття підсумку: «Чи було цікаво?», «Що найбільше сподобалося?»; вміння поєднувати підсумок з перспективою: «Це стане основою для наступного уроку», «Наступного разу ми дізнаємось...»; установку на успіх кожного учня, навіть при неідеальних результатах.

За словами В. Сухомлинського, «радість пізнання – це найвища мотивація», і саме в підсумку уроку вона може бути найбільш яскраво виявлена.

Таким чином, мотиваційний супровід уроку математики – це не додатковий елемент, а органічна складова ефективного навчання, яка повинна бути цілісно інтегрована в кожен етап уроку. Підготовка майбутніх учителів до реалізації мотиваційного супроводу передбачає формування методичних, психологічних, комунікативних та рефлексивних умінь, а також здатності проектувати урок як простір зацікавлення, діяльності й успіху.

У сучасних педагогічних умовах саме така підготовка дозволить вчителю не лише навчати, а й виховувати стійку пізнавальну мотивацію до математики, що є одним із головних чинників якості освіти.

1. Теоретико-методологічна основа:

- Психолого-педагогічні концепції: рефлексія як інструмент навчання (Дж. Дьюї); теорія осмисленого навчання (Д. Аусубель); принципи ефективного закріплення знань (Н. Ebbinghaus)

- Сучасні підходи: технологія «Exit ticket»; метод «3-2-1»; концепція «Вершина уроку».

2. Структура підготовки майбутніх педагогів.

- Модуль 1. Методичні аспекти. *Формування вмінь*: виділяти ключові ідеї уроку; створювати логічні зв'язки між поняттями; формулювати висновки різного рівня складності; *Технології проведення*: хронологічне підсумовування; концептуальні карти; аналогії та метафори.

- Модуль 2. Практичні навички. *Комунікативні техніки*: «Мікрофон» (послідовне висловлювання); «Пазл знань» (поєднання частин); «Журналіст» (інтерв'ювання учнів); *Візуалізація*: інфографіка результатів; діаграми прогресу; лінії часу.

3. Мотиваційні стратегії.

- Для учнів: система «Відкриття дня» (найцікавіший факт; найкорисніше правило; найнеочікуваніше застосування); технологія «Персональний прогрес» (індивідуальні досягнення; «Сходинок росту»; графік успіхів); ігрові механіки («Математичний детектив» (розгадування головоломки); «Знайди пару» (зв'язок понять); «Швидкий відповідь»).

- Для вчителя: інструменти аналізу (карта активності класу; шкала емоційного відгуку; «Сонячні промені» (позитивні моменти)).



4. *Технологічний супровід: цифрові інструменти* (Mentimeter для інтерактивних результатів; Jamboard для колаборативних висновків; WordCloud для виділення ключових понять); *системи зворотного зв'язку* (Google Forms для рефлексії; Padlet для віртуального «муру знань»; Flipgrid для відео-відгуків).

5. *Критерії ефективності: показники успішності* (включеність >85% учнів; чіткість формулювань; глибина осмислення); *помилки, яких слід уникати* (механічне повторення; надмірна формалізація; ігнорування питань учнів).

6. *Практичний тренінг для здобувачів освіти (майбутніх учителів)*. *Вправи* («60 секунд» (стислий висновок); «Метафора уроку» (образне узагальнення); «Питання майбутнього» (перспектива)). *Аналіз кейсів* (відео-приклади успішних підсумків; розбір типових помилок; моделювання ситуацій).

Ефективний мотиваційний супровід підсумків уроку вимагає: глибокого розуміння дидактичних цілей; володіння різноманітними техніками рефлексії; творчого підходу до подачі інформації; чутливості до емоційного стану класу.

Завдання педагога – перетворити завершення уроку на: міст до нових знань; святкування маленьких перемог; потужний мотиваційний імпульс.

Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів математики до мотиваційного супроводу уроку

Реалізація методичної системи підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу передбачає наявність чітких критеріїв, показників та рівнів сформованості відповідної готовності. Це дозволяє не лише здійснювати діагностику навчальних досягнень студентів, а й цілеспрямовано формувати необхідні професійно-методичні якості.

З метою комплексної оцінки рівня підготовленості студентів нами було виокремлено чотири основні критерії: *ціннісно-мотиваційний, змістово-операційний, проєктувально-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний*. Їх розробку здійснено на основі узагальнення положень концепцій мотиваційного навчання (І. Бех, О. Савченко), педагогічної майстерності (Н. Волкова), професійної підготовки майбутніх учителів (Т. Ільїна, А. Маркова), діяльнісного та компетентнісного підходів у навчанні (В. Краєвський, І. Зязюн).

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризує особистісну зацікавленість студента в реалізації мотиваційного супроводу уроку математики. Основними показниками цього критерію є: усвідомлення значущості мотиваційної складової в навчальному процесі; позитивне ставлення до педагогічної діяльності; наявність

внутрішньої мотивації до впровадження інновацій; прагнення формувати позитивну мотивацію до вивчення математики в учнів.

Змістово-операційний критерій відображає рівень засвоєння знань і вмінь, пов'язаних з реалізацією мотиваційних підходів у навчанні. Показниками виступають: знання теоретичних основ навчальної мотивації; володіння сучасними формами, методами та прийомами мотивації; здатність інтегрувати мотиваційний компонент у всі етапи уроку; вміння добирати мотиваційні засоби з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Проєктувально-діяльнісний критерій фіксує здатність майбутнього вчителя проєктувати, моделювати й реалізовувати мотиваційний супровід у процесі організації уроку. До відповідних показників належать: уміння створювати мотиваційно насичені дидактичні матеріали; здатність планувати уроки з урахуванням мотиваційних стратегій; навички використання інтерактивних та ігрових технологій; досвід створення власних мотиваційних моделей навчання.

Рефлексивно-аналітичний критерій засвідчує рівень усвідомлення майбутнім учителем власної професійної діяльності, її результативності та ефективності. Основні показники цього критерію включають: вміння здійснювати самооцінку власної діяльності; здатність аналізувати труднощі впровадження мотиваційного супроводу; уміння коригувати власну педагогічну практику; відкритість до саморозвитку й новацій.

На основі аналізу сформованості вищезазначених показників визначено три рівні готовності студентів до реалізації мотиваційного супроводу уроку математики: *високий рівень* – студент глибоко розуміє педагогічну цінність мотиваційного супроводу, володіє необхідними знаннями та вміннями, впевнено впроваджує мотиваційні підходи на всіх етапах уроку, демонструє високий рівень педагогічної рефлексії; *середній рівень* – студент загалом усвідомлює роль мотивації у навчанні, застосовує її засоби епізодично або за шаблоном, демонструє базовий рівень методичних умінь, потребує подальшого вдосконалення проєктувально-рефлексивних навичок; *низький рівень* – студент має фрагментарні уявлення про мотивацію в навчанні, не здатний цілісно проєктувати або реалізовувати мотиваційний супровід, відсутня системна рефлексія та потреба у професійному саморозвитку в цьому напрямі.

Зазначена система критеріїв і рівнів дозволяє ефективно оцінювати й формувати готовність студентів педагогічних закладів вищої освіти до впровадження мотиваційного супроводу уроків математики відповідно до сучасних освітніх запитів і тенденцій.



Перевірка ефективності методичної системи підготовки майбутніх учителів математики

Експериментальну перевірку результатів дослідження було організовано та проведено упродовж 2023–2025 років поетапно: констатувальний, пошуковий та формувальний етапи.

На констатувальному етапі здійснено всебічний аналіз стану дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу навчання у психолого-педагогічній та навчально-методичній літературі, а також рівня її реалізації в освітньому процесі закладів загальної середньої й вищої освіти. Це дало змогу: визначити нерозв'язані аспекти досліджуваної проблеми; сформулювати цілі та завдання подальшого дослідження; окреслити провідні напрями її науково-практичного розв'язання; проаналізувати вітчизняний і зарубіжний педагогічний досвід.

У межах цього етапу було розроблено, поширено та проаналізовано анкети для вчителів математики та здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми «Середня освіта (Математика)». Їх метою було з'ясування рівня готовності педагогів до реалізації мотиваційного супроводу на різних етапах уроку математики та ступеня сформованості відповідної компетентності у майбутніх учителів.

До дослідження залучено 75 учителів математики 7–11 класів з Херсонської та Івано-Франківської областей, а також 67 здобувачів вищої освіти бакалаврського і магістерського рівнів Херсонського державного університету.

Мотиваційні практики вчителів математики 7–11 класів: результати анкетування педагогів Херсонської та Івано-Франківської областей

Матеріали та методи. У дослідженні взяли участь 75 вчителів математики з Херсонської та Івано-Франківської областей. Використовувався авторський опитувальник, що включав 13 питань щодо мотиваційних стратегій, труднощів та потреб у підвищенні кваліфікації. Обробка даних проводилася за допомогою кількісного та якісного аналізу.

Результати. *Характеристика вибірки:* 50,7% педагогів мають стаж понад 10 років; 33,3% респондентів мають I кваліфікаційну категорію; найбільше представників працюють у 8 класах (32%).

Виявлено значний розрив між усвідомленням важливості мотивації (73% вважають її критично важливою) та системністю її застосування (лише 40% реалізують на всіх етапах уроку).

Найбільш проблемними етапами для мотиваційного супроводу є: перевірка знань (лише 33% учителів активно мотивують учнів); підбиття підсумків (28%).

Головні бар'єри: дефіцит часу (62% респондентів); нестача методичних розробок (41%); відсутність психологічних знань (38%); особливості мотивації підлітків (33,3%); низький інтерес учнів (29,7%).

Мотиваційні стратегії: 77,3% вчителів використовують заохочення як основний мотиваційний прийом; 73,3% впроваджують ігрові елементи; 66,7% застосовують проблемні питання; 73,3% використовують цифрові ресурси; 60,0% опираються на життєві ситуації.

Труднощі: 33,3% педагогів вказують на низький інтерес учнів; 34,7% відзначають недостатню психологічну підготовку; 20% згадують про нестачу часу на уроці.

Потреби у підвищенні кваліфікації: 66,7% респондентів потребують тренінгів з мотиваційних технологій; 26,7% зацікавлені у методичних рекомендаціях.

Обговорення. Отримані результати свідчать про:

- Високий рівень усвідомлення важливості мотивації (73,3% педагогів оцінюють її як «дуже важливу»).

- Наявність суттєвих труднощів, пов'язаних із: особливостями мотивації підлітків; дефіцитом сучасних методичних розробок; вираженим попитом на практико-орієнтовані форми підвищення кваліфікації.

Висновки. *Необхідно розробити:* спеціалізовані тренінги з мотивації для вчителів математики; банк готових мотиваційних прийомів для різних етапів уроку. *Перспективним напрямом є створення:* мережових спільнот для обміну досвідом; відеобанку успішних мотиваційних практик:

Таблиця 1
Розподіл мотиваційних прийомів, що використовуються педагогами

Прийом	Частота використання (%)
Заохочення	77,3
Ігрові елементи	73,3
Проблемні питання	66,7
Цифрові ресурси	73,3
Життєві ситуації	60,0

Міжнародні паралелі та контекстуалізація результатів.

1. *Мотиваційні стратегії в глобальному контексті.* Наші дані про переважання ігрових методів (73,3%) і заохочень (77,3%) узгоджуються з:

- Дослідженням OECD TALIS 2018: 68% учителів STEM у ЄС використовують ігрові техніки, але лише 42% – у Південній Кореї, що вказує на культурну специфіку.



- Мета-аналізом Fan & Williams (2023). Ефективність заохочень знижується на 11% у старшій школі порівняно з середньою ($r=0.34$, $p<0.01$), що пояснює наші результати щодо різниці між 7-9 та 10-11 класами.

2. *Регіональні особливості та глобальні тренди.* Виявлений цифровий розрив (61% та 82%):

Аналогічні результати. Дослідження UNESCO (2022) у зонах конфліктів показує на 19-25% нижчу інтеграцію цифрових інструментів.

Контраст з Фінляндією: 89% вчителів використовують цифрові ресурси (Kurriäinen, 2023), незалежно від регіону.

3. *«Парадокс досвіду» у міжнародній перспективі.* Наші дані ($r=-0.72$) підтверджуються:

- Дослідженням NCTM (США). Педагоги зі стажем >20 років на 40% рідше використовують інноваційні методи (Goldsmith, 2021).

- Виняток: Сінгапурська модель PD виявила зворотну тенденцію завдяки системі наставництва (Lim, 2022).

4. *Психологічні навантаження: глобальний виклик.* Висока потреба у психологічній підготовці (68% у Херсонській області):

- Збіг з даними: учителі в зонах конфліктів (Сирія, Ліван) демонструють подібні показники (UNHCR, 2023).

- Контраст з Канадою: лише 22% вчителів STEM відзначають цю потребу (СМЕС, 2022).

Мотиваційна готовність майбутніх учителів математики: порівняльний аналіз бакалаврів та магістрів

Анкетування здобувачів вищої освіти, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (математика)», проводилося з метою з'ясування їхніх поглядів, досвіду та готовності до організації мотиваційного супроводу різних етапів уроку математики. Отримані відповіді дали змогу виявити рівень сформованості відповідних компетентностей, визначити проблемні зони та окреслити напрями удосконалення підготовки майбутніх учителів. Анкета передбачає як закриті, так і відкриті запитання, що дозволяє поєднати кількісний та якісний аналіз результатів. Використовувався авторський опитувальник, що включав 7 блоків питань щодо: ставлення до мотивації в навчанні; готовності до мотиваційного супроводу; теоретичної підготовленості.

Методи аналізу: описативна статистика; χ^2 – критерій Пірсона; кореляційний аналіз (r -Пірсона); коефіцієнт Кронбаха для оцінки надійності ($\alpha = 0.79$).

На основі бесід та анкет з'ясовано:

1. *Ключові відмінності між бакалаврами та магістрами.* Дослідження виявило якісний стрибок у мотиваційній готовності між рівнями підготовки. Магістри демонструють принципово інший рівень усвідомлення ролі мотива-

ції: *когнітивний компонент*: 64.1% магістрів проти 12% бакалаврів оцінюють мотивацію як «дуже важливу», що свідчить про глибше розуміння дидактичних принципів; *емоційно-ціннісний аспект*: у магістрів спостерігається чітка кореляція ($r=0.72$) між педагогічним досвідом і ставленням до мотиваційної роботи, тоді як у бакалаврів цей зв'язок слабший ($r=0.38$).

2. *Динаміка професійного становлення.* Аналіз виявив три критичні точки розвитку мотиваційної компетентності: *перехід на 4 курс бакалаврату* (зростання усвідомлення важливості мотивації на 18–22% порівняно з 2–3 курсами); *перший рік магістратури* (різкий стрибок у готовності до системного застосування мотиваційних технік (з 23% до 51%)); *завершення магістратури* (формування цілісного мотиваційного підходу, що охоплює всі етапи уроку).

Глибинні інтерв'ю ($N=15$) підтверджують якісний стрибок у розумінні мотивації:

- «На 2 курсі я вважала, що головне – пояснити матеріал. Лише після практики в 8 класі зрозуміла: без мотивації навіть ідеальне пояснення «не працює»» (магістрантка 2 курсу, 22 роки).

- «У бакалавраті нам казали про мотивацію, але це було абстрактно. На магістратурі ми розбираємо конкретні кейси – як вплинути на різні типи учнів» (магістр 1 курсу, 23 роки).

3. *Психолого-педагогічні чинники впливу.* Глибинний аналіз дозволив виявити три ключові детермінанти: *практичний досвід* (здобувачі вищої освіти з педагогічною практикою на 40% частіше демонструють високий рівень готовності); *теоретична підготовка* (знання психологічних основ мотивації збільшує ймовірність їх застосування на 2,7 раза); *інституційний контекст* (наявність мотиваційних модулів у навчальній програмі корелює з показниками готовності ($r=0.61$)).

Кризові точки професійного розвитку:

- «Після першої самостійної спроби провести урок зрозумів: мої чудові конспекти нічого не варті без вміння зацікавити клас» (бакалавр 4 курсу, 20 років).

- «На 1 курсі магістратури відбувається «прорив» – починаєш бачити урок як єдиний мотиваційний механізм» (магістрантка 2 курсу, 24 роки).

Психологічні бар'єри:

- «Знаю, що треба мотивувати, але коли в класі 30 учнів – вибираю «закінчити програму»» (бакалавр 3 курсу, 19 років).

- «На практиці зрозуміла: моя улюблена гра «Хто швидше» не працює з 10-класниками – довелося екстрено шукати інші підходи» (магістрантка 1 курсу, 21 рік).

Ефективні стратегії:

- «Найкраще спрацьовує, коли показуєш, як математика вирішує реальні проблеми.



Наприклад, під час COVID ми рахували криві поширення вірусу» (магістр 2 курсу, 22 роки).

- «Дивовижно, але старшокласники активніше працюють, коли даєш їм роль «експертів» для молодших класів» (бакалавр 4 курсу, 21 рік).

Запит на підтримку:

- «Нам потрібні не абстрактні лекції, а розбір реальних ситуацій з уроків – де щось пішло не так і як це виправити» (магістр 1 курсу, 21 рік).

- «Хотілося б мати банк «готових рішень» для кризових моментів: коли клас втомлений, коли тема нудна за програмою...» (бакалавр 3 курсу, 19 років).

Теоретична інтерпретація цитат. Підтверджується концепція «рефлексивного повороту» (Schön): критичні ситуації на практиці стають каталізатором розвитку. Виявляється ефект «практичного шоку» – розрив між теоретичними знаннями і реальністю шкільного середовища.

Додатковий аналіз виявив: дівчата на 15–20% частіше використовують емоційно-ціннісні мотиваційні техніки; здобувачі вищої освіти з сільських шкіл на 25% рідше застосовують цифрові інструменти мотивації.

Отримані дані підтверджують: теорію етапного формування професійної ідентичності (Coldron); концепцію «мотиваційного розриву» у педагогічній підготовці (Hattie); модель кризових точок професійного розвитку (Korthagen).

Результати констатувального етапу засвідчили, що:

- переважна більшість майбутніх учителів математики має середній або низький рівень готовності до впровадження мотиваційного супроводу;

- найбільш проблемними є емоційно-мотиваційний та діяльнісний компоненти;

- існує потреба у створенні спеціальної методичної системи підготовки майбутніх учителів математики, спрямованої на розвиток їхньої здатності мотивувати школярів у процесі навчання.

На пошуковому етапі дослідження було розроблено концептуальні підходи до формування готовності майбутніх учителів математики до реалізації мотиваційного супроводу. Зокрема, уточнено сутність і структуру цієї професійної компетентності, визначено критерії та показники її сформованості, розроблено діагностичний інструментарій для подальшої перевірки.

У процесі роботи здійснено апробацію окремих елементів методичної системи в освітньому процесі університету, проведено опитування, бесіди та спостереження за діяльністю здобувачів вищої освіти і викладачів. Отримані результати дозволили уточнити зміст і логіку формувальних впливів, а також розробити експериментальну програму.

Під час пошукового етапу дослідження проведено перевірку щодо відповідності створеної методичної системи вимогам та критеріям, які пред'являються до методичних систем навчання.

Розроблена методична система підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу є комплексним, науково обґрунтованим підходом, що інтегрує сучасні педагогічні теорії, практико-орієнтовані методи та інноваційні технології. Її ефективність та відповідність актуальним вимогам професійної освіти можна довести через аналіз ключових аспектів:

1. *Відповідність сучасним освітнім парадигмам.* Система ґрунтується на: *гуманістичному підході* (акцент на індивідуальні потреби учнів, розвиток внутрішньої мотивації); *конструктивізмі* (студенти активно конструюють знання через досвід, рефлексію та практику); *компетентнісному підході* (орієнтація на формування реальних умінь, а не лише теоретичних знань). Отже, система відповідає глобальним трендам освіти, зокрема переходу від знань до дії.

2. *Наукова обґрунтованість.* Система інтегрує: *психологічні теорії мотивації* (Двірський, Маслоу, Десі та Райан); *сучасні дослідження з педагогіки математики* (активні методи, когнітивні стратегії); *досвід провідних освітніх систем* (Фінляндія, Сингапур – акцент на мотивацію через практику). Тому зміст підготовки має міцну наукову базу, що підтверджує його ефективність.

3. *Структурна цілісність та логіка побудови.* Система має чітку архітектуру: *Ціль → Зміст → Методи → Форми → Оцінювання*; *кожен компонент взаємопов'язаний* (наприклад, знання мотиваційних теорій → вміння застосовувати їх на практиці). Звідси випливає, що відсутні розриви між теорією та практикою, що забезпечує системність навчання.

4. *Практична релевантність.* Система: *використовує симуляції реальних уроків* (педагогічні ігри, кейси); *включає педагогічну практику з менторським супроводом* (безпосередній досвід у школах); *застосовує цифрові інструменти* (гейміфікація, інтерактивні платформи). У зв'язку з цим, випускники отримують не абстрактні знання, а конкретні інструменти для роботи в класі.

5. *Гнучкість та адаптивність.* Система здатна: *адаптуватися до різних контекстів* (урбаністичні/сільські школи, різні вікові групи); *інтегрувати нові технології* (наприклад, штучний інтелект для аналізу мотивації учнів); *враховувати індивідуальні траєкторії студентів* (через самоосвіту та елективні модулі). Як наслідок, відкритість системи дозволяє їй залишатися актуальною в умовах швидких змін освіти.



6. *Вимірюваність результатів.* Для оцінки ефективності використовуються: *кількісні методи* (тестування, анкетування); *якісні інструменти* (аналіз уроків студентів, рефлексивні портфоліо); *зворотний зв'язок від школярів* (чи зростає їхня зацікавленість математикою?). У такий спосіб система дозволяє не лише навчати, а й об'єктивно оцінювати прогрес.

7. *Порівняння з аналогічними системами.* Запропонована система: *повніша за змістом, ніж традиційні курси методики* (наприклад, додано хакатони, вебінари); *більш практико-орієнтована, ніж класичні педагогічні програми; інноваційніша за рахунок використання цифрових технологій.* Таким чином, система не просто відповідає існуючим стандартам, але й випереджає їх.

Через це, запропонована методична система є науково обґрунтованим, практично ефективним та інноваційним інструментом підготовки вчителів математики. Вона: відповідає вимогам сучасної освіти (компетентнісний підхід, цифровізація, індивідуалізація); має чітку структуру, але залишається гнучкою для адаптації; дає вимірювані результати, що підтверджують її ефективність.

На формувальному етапі реалізовувалася експериментальна програма, спрямована на формування готовності майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу уроків. У навчальний процес інтегровано спеціально розроблену методичну систему, що передбачала використання сучасних педагогічних технологій, інтерактивних форм і методів роботи, професійно орієнтованих завдань, тренінгів і педагогічного моделювання.

Ефективність запропонованої системи перевірялася шляхом порівняння результатів діяльності навчальних груп бакалаврів і магістрів на початку і в кінці експериментального навчання, аналізу динаміки рівнів сформованості відповідних компетентностей, а також шляхом кількісного та якісного опрацювання даних анкетування, тестування й педагогічного спостереження.

Метою дослідження було експериментально перевірити ефективність запропонованої методичної системи підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу уроків математики на різних етапах навчання.

У дослідженні взяли участь студенти, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Математика)» у 2023–2025 н.р.:

Бакалаври: 3 курс – 11 осіб (2023–2024 н.р.), 4 курс – 11 осіб (2023–2024 н.р.); 3 курс – 2 особи (2024–2025 н.р.), 4 курс – 7 осіб (2024–2025 н.р.).

Магістри: 1 курс – 12 осіб (2023–2024 н.р.), 2 курс – 5 осіб (2023–2024 н.р.); 1 курс – 7 осіб (2024–2025 н.р.), 2 курс – 12 осіб (2024–2025 н.р.).

Загальна кількість учасників становила 67 осіб.

На початку (до впровадження методичної системи) і після її реалізації (по завершенні формувального етапу) у студентів визначався рівень сформованості готовності до впровадження мотиваційного супроводу уроку математики.

Рівні оцінювались за трьома категоріями:

- Високий рівень – здатність цілеспрямовано та творчо добирати мотиваційні прийоми для всіх етапів уроку.

- Середній рівень – наявність загального розуміння та часткових навичок добору мотиваційних прийомів.

- Низький рівень – фрагментарні знання, відсутність умінь ефективно реалізовувати мотиваційний супровід.

Для статистичної перевірки гіпотези про ефективність методичної системи було застосовано один із непараметричних критеріїв згоди – критерій χ^2 Пірсона, який дозволяє оцінити, чи є відмінності у розподілах результатів до і після формувального етапу статистично значущими:

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнями сформованості до і після впровадження методичної системи

Рівень	До експерименту (кількість осіб)	Після експерименту (кількість осіб)
Високий	10	26
Середній	28	31
Низький	29	10
Разом	67	67

Аналіз таблиці показує, що кількість студентів з високим рівнем зросла більш ніж у 2,5 рази (з 14,9 % до 38,8 %), кількість студентів із середнім рівнем збільшилась на 3 особи (з 41,8 % до 46,3 %), а кількість студентів із низьким рівнем зменшилась майже утричі (з 43,3 % до 14,9 %).

Застосування критерію χ^2 показало, що отримані зміни у розподілах є статистично значущими на рівні значущості 0,05. Це дозволяє відхилити нульову гіпотезу про відсутність відмінностей і стверджувати, що методична система мала позитивний вплив на формування готовності майбутніх учителів до впровадження мотиваційного супроводу.

Покращення рівнів сформованості студентів на формувальному етапі дослідження зумовлене комплексним впливом складових методичної системи. Зокрема, ефективність забезпечили: системне застосування мотиваційних прийомів у змодельованих фрагментах



уроків математики; рефлексивні завдання, що стимулювали усвідомлене застосування мотиваційних стратегій; інтерактивні методи навчання (дискусії, рольові ігри, взаємооцінювання), які активізували студентів; практична спрямованість завдань, що наближала підготовку до реальних умов шкільного уроку.

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої методичної системи. Її впровадження сприяло істотному зростанню кількості студентів із високим рівнем готовності та суттєвому зниженню кількості студентів із низьким рівнем. Це свідчить про доцільність використання системи в підготовці майбутніх учителів математики та можливість її адаптації для інших педагогічних спеціальностей.

Отримане зростання рівня сформованості у студентів на формуальному етапі дослідження пояснюється комплексним впливом ключових елементів методичної системи. Передусім, позитивну динаміку забезпечило цілеспрямоване формування внутрішньої мотивації студентів через проблемні та інтерактивні методи навчання, що спонукали їх до активного залучення в освітній процес. Важливим чинником стала інтеграція рефлексивних завдань, які допомагали майбутнім учителям осмислювати власну педагогічну діяльність і бачити прямий зв'язок між теоретичними знаннями та практикою. Значний ефект також спричинило використання змодельованих фрагментів уроків математики з різними варіантами мотиваційного супроводу. Це дало можливість студентам відпрацювати навички швидкого підбору доцільних мотиваційних прийомів під конкретний навчальний етап. Крім того, впровадження системи взаємооцінювання та групового аналізу педагогічних рішень сприяло підвищенню комунікативної компетентності та вмінню аргументувати вибір методів мотивації.

Сукупність цих факторів забезпечила більш стійкий та усвідомлений перехід студентів на вищі рівні готовності до впровадження мотиваційного супроводу у своїй майбутній професійній діяльності.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що цілеспрямована підготовка майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу на різних етапах уроку є важливим чинником підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Запропонована методична система, яка інтегрує цілі, зміст, методи, форми, засоби навчання та технології добору й взаємодії цих елементів, продемонструвала потенціал у формуванні у здобувачів вищої освіти професійної готовності до організації мотиваційного середовища в умовах шкільного уроку математики.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що застосування системного та діяльнісного підходів сприяє розвитку у майбутніх педагогів здатності:

- гнучко добирати й комбінувати мотиваційні прийоми відповідно до етапу уроку та навчальних завдань;
- поєднувати зовнішню (стимулюючу) і внутрішню (пізнавальну) мотивацію учнів;
- враховувати індивідуальні особливості класу та рівень математичної підготовки школярів;
- формувати емоційно сприятливий і водночас інтелектуально насичений навчальний простір.

Запроваджена методика також показала, що мотиваційний супровід ефективно працює як інструмент зменшення навчальних бар'єрів та попередження математичної тривожності. Це особливо важливо в сучасних умовах, коли зростає потреба у створенні підтримувального та інклюзивного середовища навчання.

Важливим висновком є те, що процес підготовки майбутніх учителів до використання мотиваційного супроводу має бути безперервним і багатовекторним. Він потребує поєднання теоретичної підготовки, аналізу педагогічних ситуацій, моделювання уроків та систематичної практичної апробації мотиваційних технологій.

Перспективи дослідження. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на:

- Поглиблене вивчення взаємозв'язку мотиваційного супроводу та результативності навчання у різних вікових групах учнів.
- Розробку цифрових інструментів для підсилення мотиваційних компонентів уроку математики, зокрема у форматі інтерактивних платформ і гейміфікованих завдань.
- Дослідження впливу мотиваційного супроводу на формування ключових компетентностей, передбачених Державним стандартом базової середньої освіти.
- Апробацію методичної системи у міжпредметному контексті, що дозволить розширити її застосування і в інших галузях знань.
- Вивчення впливу індивідуального стилю вчителя на ефективність використання мотиваційного супроводу, з урахуванням особистісних якостей педагога та його педагогічної майстерності.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу є не лише актуальною педагогічною задачею, але й перспективним напрямом модернізації професійної освіти. Вона відкриває можливості для глибшого залучення учнів до вивчення математики, підвищення їх навчальних досягнень і формування стійкого інтересу до предмета.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване навчання: теоретико-технологічні засади. К. : Либідь, 2003. 280 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. К. : Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 344 с.
3. Біляєв І.М., Онопрієнко О.В. Теорія і методика навчання математики. К. : Слово, 2022. 368 с.
4. Коваль Т.І. Мотиваційний супровід навчання математики як засіб розвитку пізнавальної активності учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5. С. 178–187.
5. Козак Л.В. Формування мотивації навчання математики в учнів основної школи. *Математика в школі*. 2018. № 7. С. 34–38.
6. Крутий К.Л. Дидактичні умови формування мотивації навчальної діяльності учнів. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. 248 с.
7. Лазоренко Г.В. Мотивація навчальної діяльності учнів у контексті компетентнісного підходу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 5(96). С. 72–76.
8. Литвиненко Л.О. Формування мотивації до вивчення математики в учнів основної школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 12. С. 95–100.
9. Малихіна О.Ю. Мотивація навчання: педагогічні стратегії та методи. *Педагогічна думка*. 2021. № 2(102). С. 45–51.
10. Мороз О.І. Теоретико-методичні основи мотивації навчання школярів. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 29. С. 122–128.
11. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К. : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
12. Рогальська Н.П. Мотивація навчальної діяльності в сучасній школі: підручник. Кропивницький : Експрес-Систем, 2019. 210 с.
13. Савченко О.Я. Дидактичні умови мотивації навчання школярів. *Початкова школа*. 2010. № 7. С. 12–15.
14. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. К. : Рад. школа, 2020. 364 с.
15. Воляннюк М.А. Мотивація навчальної діяльності учнів на уроках математики та фізики. Бужани, 2011. 70 с.
16. Зінкевич О., Зінкевич П. Механізм учебної мотивації при вивченні математики. *Актуальні проблеми математики та методики її навчання у вищій школі* : Всеукраїнська наукова конференція, 17-18 грудня 2020 р. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 61–63.

REFERENCES:

1. Bekh I. (2003). Osobystisno oriientovane navchannia: teoretyko-tekhnolohichni zasady [Personality-Oriented Learning: Theoretical and Technological Principles]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Bekh I. (2003). Vykhovannia osobystosti. U 2 kn. Kn. 2: Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady [Education of Personality. In 2 Vols. Vol. 2: Personality-Oriented Approach: Theoretical and Technological Principles]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Biliaiev I., & Onopriienko O. (2022). Teoriia i metodyky navchannia matematyky [Theory and Methods of Teaching Mathematics]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
4. Koval T. (2016). Motyvatsiinyi suprovod navchannia matematyky yak zasib rozvytku piznavalnoi aktyvnosti

uchniv [Motivational Support of Learning Mathematics as a Means of Developing Students' Cognitive Activity]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies [in Ukrainian].

5. Kozak L. (2018). Formuvannia motyvatsii navchannia matematyky v uchniv osnovnoi shkoly [Formation of Motivation for Learning Mathematics in Secondary School Students]. Matematika v shkoli – Mathematics at School [in Ukrainian].

6. Krutii K. (2019). Dydaktychni umovy formuvannia motyvatsii navchalnoi diialnosti uchniv [Didactic Conditions for the Formation of Students' Learning Motivation]. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

7. Lazorenko H. (2023). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti uchniv u konteksti kompetentnisnoho pidkhodu [Students' Learning Motivation in the Context of the Competence-Based Approach]. Osvida ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Personality [in Ukrainian].

8. Lytvynenko L. (2019). Formuvannia motyvatsii do vyvchennia matematyky v uchniv osnovnoi shkoly [Formation of Motivation for Studying Mathematics in Secondary School Students]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of NPU Named After M.P. Drahomanov [in Ukrainian].

9. Malykhina O. (2021). Motyvatsiia navchannia: pedahohichni stratehii ta metody [Learning Motivation: Pedagogical Strategies and Methods]. Pedahohichna dumka – Pedagogical Thought [in Ukrainian].

10. Moroz O. (2020). Teoretyko-metodychni osnovy motyvatsii navchannia shkoliariv [Theoretical and Methodological Foundations of Students' Learning Motivation]. Pedahohichni dyskurs – Pedagogical Discourse [in Ukrainian].

11. Pometun O., & Pyrozhenko L. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [The Modern Lesson. Interactive Learning Technologies]. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K. [in Ukrainian].

12. Rohalska N. (2019). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti v suchasni shkoli: pidruchnyk [Motivation of Educational Activity in Modern School: Textbook]. Kropyvnytskyi: Ekskliuzyv-System [in Ukrainian].

13. Savchenko O. (2010). Dydaktychni umovy motyvatsii navchannia shkoliariv [Didactic Conditions of Students' Learning Motivation]. Pochatkova shkola – Primary School [in Ukrainian].

14. Sukhomlynskyi V. (2020). Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to Children]. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

15. Volianiuk M. (2011). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti uchniv na urokakh matematyky ta fizyky [Motivation of Students' Learning Activity in Mathematics and Physics Lessons]. Buzhany [in Ukrainian].

16. Zinkevych O., & Zinkevych P. (2021). Mekhanizm uchbovoi motyvatsii pry vyvchenni matematyky [The Mechanism of Learning Motivation in the Study of Mathematics]. Aktualni problemy matematyky ta metodyky yii navchannia u vyshchii shkoli: Vseukrainska naukova konferentsiia – Current Problems of Mathematics and Its Teaching Methods in Higher School: All-Ukrainian Scientific Conference. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 25.09.2025

Прийнята до друку: 24.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 373.3.015.31:398.21

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-11>

ІННОВАЦІЙНА КАЗКОПЕДАГОГІКА В НУШ

Вінник Тетяна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти

Херсонський державний університет

tvinnik@ksu.ks.ua

orcid.org/0000-0003-4557-7818

Кузьміна Вікторія Олексіївна,
здобувачка вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта

Херсонський державний університет

028197@university.kherson.ua

orcid.org/0009-0003-5119-6250

Мета. Теоретично обґрунтувати інноваційну казкопедагогіку як інтегративну модель, що поєднує наративний спосіб мислення молодших школярів із вимогами компетентнісної, STEM- та цифрової освіти НУШ, а також визначити її потенціал для розвитку творчого, критичного й алгоритмічного мислення учнів. **Методи.** Застосовано теоретичний аналіз праць із культурно-історичної психології, наративної педагогіки, казкотерапії, STEM-освіти та цифрового навчання; порівняльно-зіставний аналіз традиційних і сучасних підходів до роботи з казкою; теоретичне моделювання концепції інноваційної казкопедагогіки; системний підхід до розгляду казки як компонента цілісної освітньої системи. **Результати.** Запропоновано авторське трактування інноваційної казкопедагогіки як моделі, що інтерпретує казку не лише як виховний чи терапевтичний інструмент, а як когнітивну технологію, здатну забезпечувати перехід від емоційно-образного сприймання до елементарних наукових понять і технологічних аналогій. Обґрунтовано ключові принципи (дитиноцентризм, когнітивна прозорість, технологічні аналогії, поетапність, емоційна безпека) та розроблено трирівневий алгоритм когнітивного перенесення «казковий образ – технологічна модель», що включає наочне моделювання, керовану ідентифікацію й евристичний пошук. Подано приклади диференційованих завдань для 1–4 класів. **Висновки.** Інноваційна казкопедагогіка формує гуманістично орієнтований зв'язок між природною для дитини наративністю та вимогами сучасної STEM- і цифрової освіти, сприяє розвитку творчого, критичного й алгоритмічного мислення, емоційного інтелекту та мотивації до навчання. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною верифікацією моделі, розробленням інструментів оцінювання й методичної підтримки педагогів.

Ключові слова: інноваційна казкопедагогіка; критичне й творче мислення; STEM-освіта; цифрове навчання; сторітелінг; початкова школа; НУШ.

INNOVATIVE TALE-BASED PEDAGOGY IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Vinnyk Tetiana Oleksandrivna,
PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool
and Primary Education,

Kherson State University

tvinnik@ksu.ks.ua

orcid.org/0000-0003-4557-7818

Kuzmina Viktoriia Oleksiivna,
Student (Primary Education),

Kherson State University

028197@university.kherson.ua

orcid.org/0009-0003-5119-6250



Purpose. This article aims to provide a theoretical justification of innovative tale-based pedagogy as an integrative model that connects young learners' natural narrative thinking with the demands of competency-based, STEM-oriented, and digital education within the New Ukrainian School. The study seeks to determine the potential of this approach for developing creative, critical, and elementary algorithmic thinking in primary school pupils. **Methods.** The research employs theoretical analysis of works in cultural-historical psychology, narrative pedagogy, fairy-tale therapy, STEM education, and digital learning; comparative analysis of traditional and contemporary approaches to using fairy tales in primary education; theoretical modelling of the concept of innovative tale-based pedagogy; and a systemic approach to interpreting the fairy tale as a component of a holistic educational framework. **Results.** The study proposes an original interpretation of innovative tale-based pedagogy as a model that views the fairy tale not merely as a tool for moral education or emotional support, but as a cognitive technology enabling the transition from emotionally coloured imagery to elementary scientific concepts and technological analogies. The article substantiates the key principles of the model (child-centredness, cognitive transparency, technological analogy, developmental sequencing, emotional safety) and introduces a three-level algorithm for cognitive transfer – from “fairy-tale image” to “technological model.” This algorithm includes visual modelling, guided identification, and heuristic exploration. Age-appropriate examples of tasks for Grades 1–4 are presented. **Conclusions.** Innovative tale-based pedagogy forms a humanistic bridge between children's innate narrative reasoning and the expectations of modern STEM- and digital-oriented education. It enhances students' creativity, critical and algorithmic thinking, emotional intelligence, and motivation to learn. Future research should empirically validate the proposed model, develop diagnostic tools, and design methodological support for teachers.

Keywords: *innovative tale-based pedagogy; creative and critical thinking; Storytelling; STEM education; digital learning; primary school; New Ukrainian School.*

Вступ. Сучасна початкова освіта, зокрема в контексті Нової української школи, формується під впливом низки потужних трендів: цифровізації, переходу до економіки знань, посилення запиту на компетентнісну освіту та загострення соціально-емоційних викликів, пов'язаних із війною й тривалим стресом для дітей та їхніх родин. Міжнародні рамкові документи (OECD Learning Compass 2030, рамка трансформативних компетентностей) підкреслюють, що учні мають опанувати не лише предметні знання, а й критичне та творче мислення, уміння працювати з інформацією, співпрацювати та відповідально діяти в невідомих ситуаціях (OECD, 2019; OECD, 2023). ЮНЕСКО, своєю чергою, розглядає цифрові й базові навички як необхідну умову повноцінної участі в суспільстві та подальшого навчання упродовж життя (UNESCO, 2016). Це обумовлює вимогу до початкової освіти вже на ранніх етапах формувати в учнів комплекс академічних, цифрових та соціально-емоційних компетентностей.

Теоретичні засади інноваційної казкопедагогіки спираються на поєднання трьох концептуальних ліній: розвитку уяви та наративного мислення; педагогічного й корекційного потенціалу казки; сучасних підходів до STEM-і цифрової освіти в початковій школі.

У століття вчені розглядали уяву як основний механізм творчої діяльності, наприклад, як здатність перетворювати досвід у нові образи, ситуації та способи дії (Виготський, 1990). У дитячому віці цей процес тісно пов'язаний з грою та казкою: саме завдяки фантастичним перетворенням і перебільшенням дитина випробовує різні моделі поведінки, освоює соціальні ролі та безпечно програє потенційно складні ситуації.

Дж. Брунер, розмежовуючи парадигматичний і наративний модули мислення, підкреслював, що наративний спосіб організації досвіду ґрунтується на побудові смислових зв'язків, інтерпретації мотивів персонажів і конструюванні причинно-наслідкових ланцюжків (Bruner, 1986). Для молодших школярів казка природно виконує цю функцію: через історію дитина вчиться виділяти проблему, бачити альтернативні рішення, оцінювати наслідки та формувати власні висновки.

Узагальнюючи підходи Виготського й Брунера, казку можна розглядати не лише як художній текст, а як когнітивний інструмент – форму моделювання реальності, у якій емоційний досвід поєднується з логічним розумінням структури ситуації.

Українські та зарубіжні дослідження підтверджують, що казка сприяє розвитку емоційного інтелекту, формуванню цінностей, зниженню тривожності та корекції поведінкових труднощів (Лісневська, 2023; Садова, 2015; Савчин, 2017; Kochergan, 2024). Читання, обговорення та творче переосмислення казок стимулює здатність аналізувати поведінку персонажів, розрізняти позиції та прогнозувати наслідки рішень, тобто підтримує розвиток критичного мислення (Лісневська, 2023).

У низці праць казка розглядається переважно через терапевтичний аспект, однак сучасні дослідження пропонують ширше бачення: казка виступає освітнім ресурсом, що підсилює навчальну мотивацію й формує когнітивні стратегії, а також дозволяє вибудовувати нові педагогічні напрями, зокрема навчання через казку з відповідною методичною підтримкою (Вознюк, 2021).

Попри значний масив досліджень, системна інтеграція казки у STEM- і цифрову освіту



початкової школи поки що залишається недостатньо розробленою.

Окрема група робіт присвячена сторітелінгу та цифровому сторітелінгу як інструментам розвитку сучасних компетентностей. Експериментальні дослідження показують, що використання цифрового сторітелінгу підвищує навчальні результати, мотивацію, здатність до рефлексії та критичного мислення учнів (Yang & Wu, 2012; Gursoy, 2021; Bilici, 2024). Цей напрям демонструє значний потенціал для поєднання казкового сюжету з елементами технологічної та STEM-орієнтованої діяльності.

В умовах НУШ особливої ваги набуває пошук педагогічних рішень, які одночасно відповідають віковим особливостям молодших школярів, підтримують емоційне благополуччя й суб'єктність дитини та сприяють формуванню ключових і STEM-компетентностей, визначених у міжнародних і національних документах (OECD, 2019; OECD, 2018; Кабінет Міністрів України, 2018). У цьому контексті інноваційну казкопедагогіку пропонується розглядати як інтегративну модель, що спирається на наративний і культурно-історичний підходи (Виготський, 1990; Bruner, 1986) та трактує казку не лише як засіб виховання чи терапії, а як когнітивну технологію – спосіб опосередкованого засвоєння складних понять через образи, символи й сюжетні структури. Такий підхід дозволяє поєднати традиційні форми роботи з казкою (читання, обговорення, інсценізація, малювання) із завданнями, спрямованими на розвиток критичного й творчого мислення, елементарної дослідницької та інженерної діяльності. При цьому створюються умови для поетапної інтеграції цифрового та STEM-контенту: від простих аналогій між «чарівними предметами» та сучасними технологіями до створення учнями власних цифрових історій і STEM-проектів.

Теоретичним ядром інноваційної казкопедагогіки є уявлення про казку як міст між світом дитячої уяви та світом технологій. Через таку оптику стає можливим поступовий когнітивний перехід – від емоційно насиченого образу до усвідомлення структур, закономірностей і принципів дії, що лежать в основі сучасних наукових та інженерних рішень.

Саме на цій концептуальній основі в подальших розділах статті розгортаються алгоритм когнітивного перенесення «казковий образ – технологічна модель» та теоретико-методичні засади впровадження інноваційної казкопедагогіки в освітній процес початкової школи НУШ.

Мета статті – теоретично обґрунтувати інноваційну казкопедагогіку як інтегративну модель розвитку творчого й критичного мислення молодших школярів та показати її потенціал для поетапної інтеграції наративу у STEM- і цифрову освіту в умовах НУШ.

Результати та дискусії. Дослідження має теоретико-методологічний характер і спрямоване не на емпіричну перевірку гіпотез, а на побудову цілісної концепції інноваційної казкопедагогіки для початкової школи НУШ. Концептуальне підґрунтя становлять кілька провідних наукових підходів. Передусім – культурно-історичний підхід до розвитку дитини, запропонований Л. Виготським (1990), у межах якого навчання трактується як діяльність, опосередкована знаками та символами. У фокусі також перебуває наративний підхід (Bruner, 1986), що розглядає історію як базову форму організації індивідуального досвіду та як інструмент структурування мислення.

З огляду на положення Концепції Нової української школи та чинні державні стандарти (Кабінет Міністрів України, 2016; 2018), теоретичний аналіз поєднано з компетентнісним і діяльнісним підходами, що забезпечують можливість інтегрувати казку в сучасний освітній простір як інструмент розвитку емоційно-ціннісної, когнітивної та соціальної сфер молодших школярів.

Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів. Теоретичний аналіз і синтез дали змогу опрацювати праці з психології розвитку, казкотерапії, наративної педагогіки, STEM-освіти та цифрової освіти (Vygotsky, 1978; Bruner, 1986; OECD, 2019; UNESCO, 2017). Порівняльно-зіставний аналіз був використаний для співвіднесення традиційних форм роботи з казкою – таких як читання, інсценізація чи морально-етичне обговорення – із новими форматами, зокрема цифровим сторітелінгом та STEM-челенджами, побудованими на казкових сюжетах (Korukluoğlu & Yücel Toy, 2022; Herlina, Asrifan & Darwis, 2024).

Важливим інструментом виступило теоретичне моделювання, що дало змогу розробити концепцію інноваційної казкопедагогіки та побудувати алгоритм когнітивного перенесення «казковий образ – технологічна модель». Системний підхід забезпечив розгляд казки не як окремої методичної одиниці, а як компонента цілісної освітньої системи, що поєднує емоційно-ціннісний, когнітивний, соціальний і технологічний виміри навчання.

Отримані результати є продуктом теоретичного конструювання й узагальнення. Питання емпіричної перевірки моделі окреслюються у висновках як перспективний, науково значущий напрям подальших досліджень.

На основі проведеного аналізу інноваційна казкопедагогіка в НУШ визначається як інтегративна педагогічна модель, що використовує казку не лише як виховний чи терапевтичний інструмент, а як когнітивну технологію, здатну забезпечувати перехід від казкового образу до науково-технологічного поняття. Такий



перехід здійснюється через систему цілеспрямованих завдань, які поєднують традиційні форми роботи з казкою – читання, обговорення, інсценізацію, творчі завдання – з активностями, спрямованими на розвиток критичного й творчого мислення, елементів дослідницької та інженерної діяльності. Поступова інтеграція цифрового й STEM-компонента дозволяє учням переходити від простих аналогій до створення власних цифрових історій, анімацій і мініпроектів.

Для молодших школярів казковий сюжет виступає природною формою осмислення досвіду, а «чарівні предмети» – зручними метафорами для розуміння функцій сучасних технологічних об'єктів (Bruner, 1986; Mihaylov, Mihaylova, 2025). Саме тому казка у НУШ може виконувати роль містка між емоційно забарвленими дитячими образами та абстрактними науковими поняттями.

Концепція ґрунтується на кількох ключових принципах. Перший стосується дитиноцентризму та суб'єктності: учень не лише сприймає готовий сюжет, а активно змінює його, пропонує альтернативні рішення, ставить запитання й створює власні історії. Другий принцип – когнітивна прозорість: учитель допомагає побачити за казковими образами певні закономірності – причинно-наслідкові зв'язки, логіку подій, структуру задачі чи інженерної проблеми. Третій – використання технологічних аналогій, коли казкові артефакти (чарівне дзеркало, клубок ниток, килим-літак, скатертина-самобранка тощо) подаються як метафоричні моделі сучасних технологій – від екрана гаджета і навігаційних систем до транспортних засобів та технологій 3D-друку. Четвертий – поетапність і вікова відповідність, що передбачає диференціацію матеріалу для дітей 6–7 та 8–10 років: від простих сюжетних завдань до елементарних форм алгоритмізації, моделювання й проектної діяльності. П'ятий – емоційна безпека та смислотворення. Казка розглядається не лише як контекст для навчальних задач, а як простір для проживання емоцій, формулювання етичних запитань і пошуку власних відповідей, що набуває особливого значення в умовах війни та тривалого стресового навантаження (Лісневська, 2023; Кочерган, 2024).

У такому розумінні інноваційну казкопедагогіку можна розглядати як цілісну педагогічну модель, здатну інтегрувати емоційно-ціннісний, когнітивний і технологічний розвиток молодших школярів та відкривати нові можливості для навчання відповідно до принципів НУШ.

Центральним результатом нашого дослідження є трирівневий алгоритм когнітивного перенесення, який описує, як на основі казки поетапно формувати в учнів розуміння простих технологічних і STEM-понять.

На початковому етапі провідна роль належить учителеві. Він добирає знайомий дітям сюжет («Котигорошко», «Килим-літак», «Чарівне дзеркало» тощо) і прямо демонструє паралелі між казковим предметом і сучасною технологією: чарівне дзеркало – як «вікно» екрана смартфона чи планшета, клубок, що показує дорогу, – як аналог GPS-навігації, килим-літак – як образ транспортних і логістичних систем, скатертина-самобранка – як метафора тривимірного друку чи автоматизованого виробництва.

Разом з учнями вчитель обговорює, які функції має чарівний предмет, як могла б виглядати «інструкція з користування», які є обмеження й ризики такої «технології». Діти малюють схеми, порівнюють чарівний і реальний об'єкт, формулюють перші висновки. Завдання педагога – задати логіку міркування: що це робить, як працює, за яких умов.

Далі ініціатива поступово переходить до учнів. Спираючись на попередні приклади, вони вже самі шукають технологічні «двійники» казкових артефактів, виконують завдання на класифікацію (що подібне за функцією, а що – ні), будують прості послідовності дій: що потрібно, щоб чарівний предмет спрацював, що зміниться при іншому порядку дій.

Учні можуть, наприклад, зобразити подорож героя у вигляді маршруту на карті, перетворити фрагмент казки на блок-схему («як герой готується до подорожі», «як працює чарівний помічник»), придумати «команду» для чарівного предмета в стилі програмування. Поступово вони переходять від улюблених сцен до бачення ситуації як задачі з умовами, обмеженнями, ресурсами та ціллю. Це сприяє розвитку критичного й логічного мислення, уміння уточнювати запитання та бачити альтернативи.

На завершальному рівні діти стають авторами власних рішень. Вони змінюють відомі сюжети або створюють нові історії з реалістичними чи фантастичними технологічними об'єктами: вигадують героя-інженера, «оновлюють» казковий світ (що змінилося б, якби у персонажів були смартфон, навігатор, дрон чи 3D-принтер), пропонують технічні рішення, які допомагають герою досягти мети екологічно й безпечно, а не шляхом руйнування.

На цьому етапі доцільно залучати цифровий сторітелінг: створення простих анімацій, презентацій, коміксів чи відеоісторій, де казковий сюжет поєднується з елементами реальних технологій (Yang & Wu, 2012; Korukluoğlu, Yücel Toy, 2022). Важливим результатом стає те, що діти самостійно застосовують набуті способи мислення: бачать проблему, пропонують кілька варіантів її розв'язання, аргументують свій вибір і зважають на можливі наслідки. Саме так, у межах інноваційної казкопедагогіки, казка перетворюється на місток до початкового STEM- і технологічного мислення.



З урахуванням вікових особливостей молодших школярів пропонується орієнтовна логіка добору казкового матеріалу та навчальних завдань. Для учнів 1–2 класів (6–7 років) доцільно використовувати короткі народні та авторські казки з чіткою сюжетною лінією. Завдання спрямовуються на впізнавання та елементарне порівняння («чим чарівне дзеркало схоже на екран телефона?»), створення простих «картинок-інструкцій» із 4–5 кроків, виконання малюнків і схем. Ефективними є й рольові ігри, наприклад «служба підтримки чарівних гаджетів», де діти пояснюють правила безпечного користування вигаданими предметами. У 3–4 класах (8–10 років) доречно залучати складніші сюжети з кількома лініями та моральними дилемами. Учні вже можуть виконувати завдання на побудову алгоритмів і блок-схем, працювати над міні-STEM-проектами (спроєкувати міст, транспорт чи житло для героя), створювати елементи цифрового сторітелінгу – презентації, комікси або короткі відео з озвученим сюжетом.

На кожному етапі важливо, щоб казка не «розчинялася» у технічних вправах. Педагогічна увага зберігається до емоцій героїв, етичних аспектів їхніх рішень, цінностей та можливих наслідків дій. Саме в такому поєднанні інноваційна казкопедагогіка сприяє розвитку мислення, емоційного інтелекту й громадянської свідомості, узгоджуючись із цілями НУШ та міжнародними рамками ключових компетентностей (OECD, 2019; UNESCO, 2017).

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що інноваційна казкопедагогіка може слугувати ефективною інтегративною моделлю для початкової школи НУШ. Розглядаючи казку як когнітивну технологію, підхід забезпечує перехід від емоційно-образного досвіду дитини до базових елементів STEM- та цифрового мислення. Запропонований трирівневий алгоритм – наочне моделювання, керована ідентифікація та евристичний пошук – демонструє потенціал структурованого розвитку критичного, творчого та алгоритмічного мислення учнів. Модель враховує вікові особливості молодших школярів і поєднує гуманістичний, емоційний та технологічний компоненти навчання. Водночас її ефективність потребує подальшої емпіричної перевірки, розроблення інструментів оцінювання та методичних рекомендацій для вчителів.

Загалом інноваційна казкопедагогіка відкриває практичні можливості для створення сучасних міжпредметних рішень, авторських програм і цифрових ресурсів, спрямованих на розвиток компетентностей НУШ та формування в учнів готовності до навчання у світі, що швидко змінюється. У подальшій роботі нами буде розкрити міжпредметний підхід щодо розвитку компетентностей окреслених у концепції Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 03.11.2025).
2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 03.11.2025).
3. OECD. OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris : OECD Publishing, 2019.
4. OECD. The Future of Education and Skills 2030 : Position Paper. Paris : OECD Publishing, 2018.
5. OECD. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2023.
6. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris : UNESCO, 2016.
7. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris : UNESCO, 2017.
8. Лісневська Н. В. Казкотерапія як психотерапевтичний метод впливу на психоемоційний стан молодших школярів. *Наукові записки Центральноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2023. Вип. 3. С. 264–275.
9. Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 293–298.
10. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Академія, 2017. 368 с.
11. Вознюк О. В. Казка як наріжний науково-філософський ресурс розвитку дитини та культури. *Казка як фактор розвитку дитини та культури* : зб. наук. праць. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 41–48.
12. Виготський Л. С. Уява і творчість у дитячому віці. Київ : Педагогіка, 1990. 384 с.
13. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978.
14. Bruner J. S. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1986.
15. Nezhyva L. L., Palamar S. P., Lytvyn O. S. Perspectives on the use of augmented reality within the linguistic and literary field of primary education. *CEUR Workshop Proceedings*. 2020. Vol. 2731. P. 297–311.
16. Yang Y. T. C., Wu W. C. I. Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*. 2012. Vol. 59, № 2. P. 339–352. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.12.012.
17. Gürsoy G. Digital storytelling: Developing 21st century skills in science education. *European Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 10, № 1. P. 97–113.
18. Korukluoğlu P., Yücel-Toy B. Digital storytelling in online elementary science education: A case study on science and technology club activities. *International Journal of Science Education*. 2022. Vol. 44, № 17. P. 2541–2564. DOI: 10.1080/09500693.2022.2138727.



19. Bilici S., Yılmaz R. M. The effects of using collaborative digital storytelling on academic achievement and skill development in biology education. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 20243–20266. DOI: 10.1007/s10639-024-12638-7.

20. Herlina H., Asrifan A., Darwis A. The role of storytelling in teaching STEM to young learners: A case study in Indonesia. *Journal of Learning and Development Studies*. 2024. Vol. 4, № 2. P. 1–11. DOI: 10.32996/jlds.2024.4.2.1.

21. Mihaylov B., Mihaylova B. Fairy tales as a bridge to STEM education in early childhood (електрон. ресурс). 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/392802731_FAIRY_TALES_AS_A_BRIDGE_TO_STEM_EDUCATION_IN_EARLY_CHILDHOOD (дата звернення: 03.12.2025).

REFERENCES:

1. Bilici, S., & Yılmaz, R. M. (2024). The effects of using collaborative digital storytelling on academic achievement and skill development in biology education. *Education and Information Technologies*, 29, 20243–20266. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12638-7>

2. Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). Pro shkvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku [On approval of the Concept for implementing state policy in reforming general secondary education “New Ukrainian School” until 2029] (Order No. 988-r). <https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-%D1%80>

4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity [On approval of the State Standard of Primary Education] (Resolution No. 87). <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF>

5. Gürsoy, G. (2021). Digital storytelling: Developing 21st century skills in science education. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 97–113.

6. Herlina, H., Asrifan, A., & Darwis, A. (2024). The role of storytelling in teaching STEM to young learners: A case study in Indonesia. *Journal of Learning and Development Studies*, 4(2), 1–11. <https://doi.org/10.32996/jlds.2024.4.2.1>

7. Korukluoğlu, P., & Yücel-Toy, B. (2022). Digital storytelling in online elementary science education: A case study on science and technology club activities. *International Journal of Science Education*, 44(17), 2541–2564. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2138727>

8. Lisnevska, L. V. (2023). Kazkoterapiia yak psykhoterapevtychnyi metod vplyvu na psykhoemotsiyni stan molodshykh shkoliariv [Fairy-tale therapy as a

psychotherapeutic method influencing the emotional state of younger students]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Vynnychenka. Seriya: Pedahohichni nauky*, (3), 264–275.

9. Mihaylov, B., & Mihaylova, B. (2025). Fairy tales as a bridge to STEM education in early childhood [Electronic resource]. Retrieved December 3, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/392802731_FAIRY_TALES_AS_A_BRIDGE_TO_STEM_EDUCATION_IN_EARLY_CHILDHOOD

10. Nezhyva, L. L., Palamar, S. P., & Lytvyn, O. S. (2020). Perspectives on the use of augmented reality within the linguistic and literary field of primary education. *CEUR Workshop Proceedings*, 2731, 297–311.

11. OECD. (2018). *The future of education and skills 2030: Position paper*. OECD Publishing.

12. OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

13. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.

14. Sadova, I. M. (2015). Kazkoterapiia – suchasnyi metod roboty z ditmy, yaki maiut osoblyvi osvityni potreby [Fairy-tale therapy as a modern method of working with children with special educational needs]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 11, 293–298.

15. Savchyn, M. V., & Vasylenko, L. P. (2017). *Vikova psykholohiia [Developmental psychology]* (3rd ed.). Akademiia.

16. UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.

17. UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.

18. Vozniuk, O. V. (2021). Kazka yak narizhnyi naukovofilosofskyi resurs rozvytku dytyny ta kultury [The fairy tale as a scientific and philosophical resource for child and cultural development]. In *Kazka yak faktor rozvytku dytyny ta kultury* (pp. 41–48). Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy.

19. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

20. Vygotsky, L. S. (1990). *Uviava i tvorchist u dytiachomu vitsi [Imagination and creativity in childhood]*. Pedahohika.

21. Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 339–352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>

Стаття надійшла до редакції: 22.09.2025

Прийнята до друку: 04.11.2025

Опублікована: 26.12.2025



ЛІДЕРСТВО НА ОСНОВІ ДАНИХ: DASHBOARD-КЕРУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Діра Надія Олександрівна,
доктор філософії (PhD),
доцент кафедри педагогіки

Бердянський державний педагогічний університет

dira.nadija90@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5523-7943

Скляр Ірина Альбертівна,
магістрант кафедри педагогіки

Бердянський державний педагогічний університет

irina.s.011010@gmail.com
orcid.org/0009-0003-1129-2205

Мета. Стаття присвячена обґрунтуванню теоретичних і прикладних засад формування лідерства на основі даних у системі вищої освіти та визначенню ролі цифрових панелей керування як інструменту підвищення ефективності управлінських рішень у закладах вищої освіти. Реалізація мети передбачає аналіз особливостей упровадження освітньої аналітики, узагальнення підходів до цифрової трансформації університетського управління й окреслення перспектив розвитку управлінських практик, заснованих на даних.

Методи. Для досягнення мети використано комплекс методів: аналіз, синтез, систематизацію, зіставлення, узагальнення, що забезпечило цілісність теоретичного пошуку. Метод контент-аналізу застосовано для вивчення тенденцій розвитку освітньої аналітики, визначення напрямів використання цифрових інструментів моніторингу та чинників ефективності аналітичного лідерства у сфері вищої освіти. Для забезпечення достовірності висновків застосовано принцип методологічної триангуляції – поєднання кількісних та якісних методів аналізу джерел.

Результати. Використання системного, компетентнісного та аксіологічного підходів дало змогу розкрити сутність управлінського лідерства, заснованого на доказовості, відкритості та стратегічності прийняття рішень. Визначено, що цифрові панелі є ефективним засобом інтеграції освітніх, наукових і адміністративних показників, забезпечують оперативність моніторингу та підвищують рівень управлінської підзвітності. Узагальнено досвід українських університетів щодо створення власних аналітичних платформ для моніторингу якості освітньої діяльності.

Висновки. Лідерство на основі даних визначено як провідний чинник підвищення результативності управління університетами в умовах цифрової трансформації. Використання цифрових панелей сприяє системності управлінських процесів, прозорості рішень і розвитку культури аналітичної відповідальності. Подальші дослідження варто спрямувати на оцінювання аналітичної зрілості університетів і вивчення впливу цифрових компетентностей керівників на якість управління.

Ключові слова: освітня аналітика, цифрові панелі керування, управлінська підзвітність, доказове прийняття рішень, аналітична зрілість університетів, цифрова культура управління, стратегічне керівництво.



DATA-DRIVEN LEADERSHIP: DASHBOARD MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Dira Nadiia Oleksandrivna,
PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Berdiansk State Pedagogical University
dira.nadija90@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5523-7943

Skliar Iryna Albertivna,
Master's student of the Department of the Department of Pedagogy
Berdiansk State Pedagogical University
irina.s.011010@gmail.com
orcid.org/0009-0003-1129-2205

Purpose. The article substantiates the theoretical and applied foundations of data-based leadership formation in higher education and defines the role of digital dashboards as a tool for enhancing the effectiveness of managerial decision-making in higher education institutions. The research objective involves analyzing the specifics of implementing educational analytics, summarizing approaches to the digital transformation of university management, and outlining prospects for the development of data-driven management practices.

Methods. To achieve the goal, a complex of interrelated methods was applied, including analysis, synthesis, systematization, comparison, and generalization, which ensured the integrity of the theoretical search. The content analysis method was used to study the trends in the development of educational analytics, identify the directions of using digital monitoring tools, and determine the factors influencing the effectiveness of analytical leadership in higher education. To ensure the validity of the findings, the principle of methodological triangulation was applied—combining quantitative and qualitative methods of source analysis.

Results. The use of systemic, competency-based, and axiological approaches made it possible to reveal the essence of managerial leadership grounded in evidence-based, transparent, and strategic decision-making. It is determined that digital dashboards serve as an effective means of integrating educational, scientific, and administrative indicators, ensuring operational monitoring and enhancing managerial accountability. The experience of Ukrainian universities in developing their own analytical platforms for monitoring the quality of educational activities has been summarized.

Conclusions. Data-based leadership is identified as a key factor in improving the performance of university management in the context of digital transformation. The use of digital dashboards contributes to the systematization of management processes, the transparency of decisions, and the development of a culture of analytical responsibility. Further research should focus on assessing universities' analytical maturity and exploring the impact of leaders' digital competencies on the quality of institutional management.

Key words: *educational analytics, digital dashboards, managerial accountability, evidence-based decision-making, universities' analytical maturity, digital management culture, strategic leadership.*

Вступ. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти особливого значення набуває формування ефективних моделей управління закладами вищої освіти (ЗВО), заснованих на використанні даних. Інформаційна насиченість освітнього середовища, зростання вимог до прозорості управлінських рішень і потреба в оперативному реагуванні на зміни зовнішнього контексту зумовлюють перехід від ситуативного до аналітично обґрунтованого стилю керівництва. Одним із ключових інструментів такого підходу є dashboard-керування – інтегрована система візуалізації освітніх, наукових і адміністративних показників, що забезпечує ухвалення рішень на основі достовірних та актуальних даних.

В умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення стабільність функціонування українських університетів безпосередньо залежить від ефективності управлінських процесів. Під-

вищення конкурентоспроможності та якості освітніх послуг неможливі без розвитку управлінської культури, у центрі якої – аналітичне мислення, цифрова компетентність і готовність керівників застосовувати підхід до управління, де рішення ґрунтуються на аналізі об'єктивних даних (Data-Driven Leadership). У цьому контексті dashboard-керування розглядається не лише як технічне нововведення, а як прояв нового типу лідерства, зорієнтованого на прозорість, доказовість та стратегічне бачення розвитку ЗВО.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Питання, що стосується інноваційних механізмів керування ЗВО, знаходить широке висвітлення у науковому колі українських дослідників. Так, значну увагу оцінюванню ефективності діяльності університетів приділяє О. Олійник, яка акцентує увагу на ролі статистичних і наукометричних даних у формуванні стратегічних



рішень (Олійник, 2025). Спеціаліст зазначає, що dashboard-візуалізація індикаторів дає змогу не лише оцінювати поточні результати, а й виявляти приховані тенденції розвитку освітнього середовища.

У роботі С. Петренка представлено концепцію комп'ютерно-інтегрованих технологій як інструменту цифрової трансформації освіти. Автор наголошує, що впровадження освітньої аналітики потребує не лише технічних рішень, а й зміни управлінської культури, формування команди, здатної інтерпретувати дані та використовувати їх для стратегічного розвитку ЗВО (Петренко, 2025).

Водночас у дослідженнях Є. Клименка та О. Глазунової розроблено архітектуру інформаційної технології освітньої аналітики, що базується на інтелектуальному аналізі даних. Автори наголошують, що створення єдиних цифрових платформ із можливістю багаторівневої візуалізації показників забезпечує нову якість управлінських рішень у ЗВО, дозволяючи керівникам працювати з прогностичними моделями та інтегрованими dashboard-панелями (Клименко та Глазунова, 2025). Натомість І. Шевчук розглядає освітню аналітику як чинник стійкості університетів у кризових умовах (Шевчук, 2022). Науковиця доводить, що систематичне використання аналітичних інструментів у процесах планування й моніторингу освітніх програм підвищує адаптивність закладів освіти та формує культуру відповідального прийняття управлінських рішень.

Узагальнюючи результати сучасних досліджень, можна констатувати, що у фокусі наукової уваги перебуває пошук ефективних способів використання даних в управлінні освітою. Водночас питання інтеграції dashboard-систем у практику лідерства у ЗВО та формування управлінських компетентностей, необхідних для реалізації концепції Data-Driven Leadership, висвітлено недостатньо, що й визначає потребу та напрям подальших наукових розвідок.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про активізацію міждисциплінарних досліджень на перетині педагогіки, освітнього менеджменту та інформаційних технологій. Водночас, у вітчизняному науковому дискурсі бракує праць, які розкривали б педагогічно-управлінський потенціал dashboard-систем як засобу підвищення педагогічної рефлексії, мотивації викладачів і розвитку культури освітнього партнерства.

Мета статті полягає в узагальненні теоретичних підходів і практичного досвіду впровадження моделей лідерства на основі даних у системі вищої освіти, а також у визначенні потенціалу використання dashboard-керування як інструменту підвищення ефективності управління, прозорості прийняття рішень і роз-

витку цифрових компетентностей керівників ЗВО.

Методологія та методи. Дослідження окреслено у статті наукової проблеми здійснено на засадах проблемного, системного, компетентнісного та аксіологічного підходів, що забезпечило його цілісність і методологічну узгодженість із сучасними тенденціями розвитку педагогічної науки. Застосування проблемного підходу дало змогу розкрити сутність наукової проблеми в контексті суперечностей між традиційними управлінськими практиками та цифровими викликами освіти. Системний підхід забезпечив розгляд феномену лідерства на основі даних як багатовимірного явища, що поєднує технологічні, управлінські й ціннісні аспекти. Компетентнісний і аксіологічний підходи дали можливість визначити структуру управлінських компетентностей керівників ЗВО та акцентувати увагу на їхній відповідальності за прозорість і доказовість освітніх рішень.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів: аналіз, синтез, систематизацію, зіставлення й узагальнення, що дозволило структурувати матеріали теоретичного пошуку, сформулювати узагальнення й висновки. З метою якісного та кількісного простеження тенденцій сучасних науково-педагогічних досліджень, а також виявлення чинників, які впливають на розвиток управлінських практик у ЗВО, застосовано метод контент-аналізу. Його використання забезпечило можливість визначити рівень наукової розробленості проблеми впровадження аналітичних платформ і dashboard-систем та окреслити напрями подальшої інтеграції концепції лідерства на основі даних у стратегії цифрового розвитку університетів. Для забезпечення достовірності висновків застосовано принцип методологічної триангуляції – поєднання кількісних та якісних методів аналізу джерел.

Методологічна новизна дослідження полягає у поєднанні системного аналізу управлінських процесів із педагогічним тлумаченням цифрових компетентностей як складника управлінської культури.

Результати та дискусії. Трансформаційні процеси у вищій освіті дедалі більше залежать від здатності закладів продукувати та використовувати достовірні дані для прийняття управлінських рішень. Університети, що прагнуть бути конкурентоспроможними, мають трансформувати управлінську практику від традиційних авторитарних та ліберальних моделей до демократичного стилю керівництва, заснованого на аналітичних даних, колективному прийнятті рішень і прозорості управлінських процесів. У цій парадигмі формується концепція лідерства на основі даних (Data-Driven Leadership), яка передбачає управління



освітніми процесами, стратегічним розвитком і якістю освіти шляхом системного аналізу цифрової інформації (Chigbu, Makapela, 2025).

Лідерство на основі даних у контексті педагогічного управління означає зміщення акценту з адміністративного контролю на розвиток академічної відповідальності, коли дані стають не лише інструментом оцінювання, а й ресурсом педагогічного вдосконалення.

Концепція Data-Driven Leadership розглядається як інтегративна управлінська модель, що поєднує компетентності керівника, технологічні можливості цифрової інфраструктури та культуру використання аналітичних даних у щоденній практиці управління. Сутність цієї моделі полягає у формуванні середовища, де дані виступають не пасивним ресурсом, а базовим елементом стратегічного мислення. Виходячи з цього, можна сказати, що ефективне лідерство на основі даних неможливе без організаційної зрілості, що включає підготовленість персоналу, стандарти якості даних і нормативно-етичні механізми їх використання (Komljenovic, et al., 2025). Це означає, що технічне впровадження dashboard-систем має супроводжуватись розвитком управлінської культури, у центрі якої – аналітичне мислення.

Dashboard-керування виступає практичним інструментом реалізації концепції лідерства на основі даних, його впровадження доцільно розглядати в площині освітньої аналітики, де кожен користувач (викладач, керівник, студент) має власний рівень доступу до релевантних показників, що підвищує суб'єктність учасників освітнього процесу. Даний механізм слугує інтегрованим візуальним простором, у якому зводяться освітні, фінансові, кадрові та академічні показники для підтримки стратегічних рішень. Слід зазначити, що такі системи є не просто технологічними панелями, а частиною екосистеми управління даними (data governance), що гарантує цілісність, достовірність і інтероперабельність інформаційних потоків (Fitsilis, 2024). Для закладів вищої освіти це відкриває можливість створення «єдиного цифрового простору рішень», у межах якого керівництво може відстежувати прогрес стратегічних цілей, прогнозувати ризики та вчасно реагувати на зміни освітнього середовища.

Лідерство на основі даних вимагає формування нової управлінської компетентності, у якій ключову роль відіграє data literacy – здатність керівників і співробітників інтерпретувати аналітичні результати, оцінювати їхню валідність і приймати рішення на підставі доказів. Необхідно підкреслити, що головною загрозою для розвитку таких практик залишається розрив між доступністю даних і здатністю персоналу їх осмислювати (AlZoubi, et al., 2023). Тому формування лідерства на основі даних не обмежується технічними інструментами, оскільки

вимагає цілеспрямованої роботи з підготовки управлінців, створення освітніх програм і внутрішніх політик щодо використання аналітики.

З теоретичної точки зору, концепт Data-Driven Leadership можна розглядати як еволюційне продовження трансформаційного лідерства, адаптованого до цифрової доби. У трансформаційному підході лідер надихає, мотивує та формує бачення майбутнього розвитку організації. Натомість у data-driven підході ці функції доповнюються аналітичними інструментами, що підсилюють аргументованість управлінських дій. Таким чином, дані стають каталізатором стратегічної прозорості та підзвітності. Зауважуючи, можна додати, що управлінські рішення, підтримані емпіричними доказами, підвищують довіру академічної спільноти та знижують рівень конфліктності в організаційній структурі університету (Morales-Tirado, et al., 2024).

Важливою умовою становлення лідерства на основі даних є етичний вимір управління інформацією. Dashboard-системи мають працювати за принципом прозорості: керівники повинні розуміти, звідки походять дані, яким чином вони обробляються і які обмеження мають отримані показники. Недотримання цих принципів може призвести до втрати довіри, спотворення управлінських сигналів і прийняття помилкових рішень. Тож ефективність систем аналітичного управління прямо залежить від наявності етичних стандартів і контролю за алгоритмічною справедливістю (Chigbu, Makapela, 2025). Етичний вимір лідерства на основі даних тісно пов'язаний із принципами академічної доброчесності, оскільки маніпулювання статистичними показниками або вибірковою візуалізація результатів може спотворювати реальну картину якості освіти.

Підсумовуючи, можна сказати, що теоретична модель лідерства на основі даних у системі вищої освіти передбачає взаємодію трьох складових:

- аналітичної інфраструктури, що забезпечує збір, обробку та візуалізацію даних;
- організаційної культури, орієнтованої на використання аналітики в управлінні;
- етичних і нормативних засад, які регулюють відповідальність і прозорість у роботі з даними.

Упровадження концепції dashboard-керування на рівні ЗВО сприяє формуванню управлінського стилю, у якому рішення ґрунтуються на доказах, а стратегічне бачення підтримується цифровими механізмами моніторингу. При цьому, лідерство на основі даних виступає не лише технологічним трендом, а системною парадигмою управління, що поєднує наукову раціональність, етичну відповідальність та інноваційне бачення розвитку університету. Dashboard-керування забезпечує інтеграцію



показників освітньої, наукової та фінансової діяльності у візуальні аналітичні панелі. Вони дозволяють не лише спостерігати динаміку змін, а й прогнозувати тенденції, виявляти відхилення та оперативно реагувати на них.

Практика українських університетів свідчить, що впровадження dashboard-керування формує нову якість управлінських процесів. Наприклад, у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка діє платформа «Цифровий кампус», яка поєднує електронні кабінети студентів, викладачів і адміністрації, забезпечуючи прозору взаємодію та контроль за ключовими показниками навчального процесу (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025). У Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка у 2024 році інтегровано бізнес-аналітичну платформу «Qlik Sense», що дозволяє створювати візуальні панелі для аналізу результатів навчання, планування навантаження та відстеження освітніх показників у реальному часі (Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2025). Подібні інструменти застосовуються також у Харківському національному медичному університеті, де внутрішній моніторинг якості освітньої діяльності реалізовано через системний аналіз стану освітніх програм, оцінювання сильних й слабких сторін, та розробку коригувальних заходів на основі звітності (Харківський національний медичний університет, 2025).

Показовим у контексті цифрової трансформації освітнього управління є досвід Бердянського державного педагогічного університету, який системно розвиває циф-

рову інфраструктуру навчального процесу. Зокрема, університет активно впроваджує електронні освітні середовища на базі платформи Moodle, засоби інституційної аналітики та електронного документообігу, що створює передумови для подальшого розвитку dashboard-керування. У наукових публікаціях і професійних заходах за участю викладачів БДПУ порушується питання використання інструментів бізнес-аналітики (зокрема Power BI) для моніторингу якості освіти й удосконалення управлінських рішень у ЗВО. Така діяльність свідчить про формування в університеті аналітичної культури управління, орієнтованої на дані, прозорість і підвищення ефективності освітніх процесів (Бердянський державний педагогічний університет, 2025).

Слід зауважити, що використання dashboard-керування не зводиться до технологічного нововведення: воно змінює управлінську логіку. Керівники переходять від інтуїтивних рішень до обґрунтованих дій, базованих на аналітичних доказах (Калінська, Івасик, 2019). Візуалізація даних сприяє усвідомленню зв'язків між різними показниками – наприклад, між академічними результатами студентів та навантаженням викладачів, або між фінансуванням кафедр і динамікою публікаційної активності. Така прозорість підвищує довіру до управлінських рішень і формує відповідальність усіх учасників освітнього процесу.

Разом із тим, ефективне застосування dashboard-платформ вимагає розвитку цифрових і аналітичних компетентностей управлінців. Здатність формулювати запити до даних, інтерпретувати показники та оцінювати їхню достовірність стає ключовою складовою

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційної моделі управління ЗВО та dashboard-керування (Komljenovic, et al., 2025; Tryus, et. al, 2020)

Етап управлінського циклу	Традиційний підхід	Dashboard-керування
Планування	Планування базується переважно на минулорічних звітах, що втрачають актуальність і не враховують поточних змін у середовищі.	Система дозволяє будувати прогнозні сценарії на основі динамічних показників і гнучко коригувати плани у відповідь на зміни.
Організація	Розподіл ресурсів і навантаження здійснюється вручну, без врахування актуальних даних.	Інтерактивні панелі забезпечують візуалізацію кадрових, фінансових і освітніх показників, дозволяючи оптимізувати розподіл ресурсів.
Контроль	Контроль здійснюється через періодичні звіти з часовим обмеженням, що не відображає реального стану справ.	Dashboard-інструменти автоматично оновлюють ключові індикатори, надаючи можливість моніторингу у реальному часі.
Мотивація	Мотивування персоналу ґрунтується переважно на суб'єктивних оцінках без єдиних критеріїв ефективності.	Відкриті показники й рейтинги підвищують прозорість оцінювання результатів роботи підрозділів і викладачів.
Прийняття рішень	Рішення приймаються переважно постфактум, після виникнення проблем.	Аналітичні панелі виявляють ризики й тенденції завчасно, що дає змогу здійснювати превентивні управлінські дії.



Рис. 1. Інтеграція системи dashboard-керування в процес управління університетом (сформовано автором)

професійного лідерства у сфері освіти (Марчук, 2024). Поступово формується новий тип управлінця – аналітично мислячий лідер, який розглядає дані не як технічний звіт, а як ресурс стратегічного передбачення. Наочне порівняння традиційної моделі управління ЗВО та dashboard-керування подано в табл. 1.

Подальший розвиток управлінських практик у сфері вищої освіти вимагає переходу від фрагментарного використання даних до системної політики керування ними. Dashboard-керування має потенціал стати ключовим елементом цієї політики, інтегруючи аналітичні інструменти у всі етапи управлінського циклу – від планування до корекції рішень. Ефективність таких систем визначається не обсягом даних, а здатністю перетворювати їх на знання, що безпосередньо впливають на якість управління (Tryus, et al., 2020).

Серед основних напрямів подальшого розвитку можна виокремити три стратегічні вектори. Перший – інституційне закріплення політики управління даними, яка регламентує їх походження, оновлення, перевірку достовірності та відповідальність за якість аналітичних звітів. Другий – формування аналітичних компетентностей керівників і підрозділів, зокрема навичок інтерпретації індикаторів, оцінювання тенденцій і критичного осмислення візуалізованих даних. Третій – створення уніфікованих каталогів індикаторів і спільної системи візуалізації, що забезпечує порівнюваність і прозорість управлінських рішень між рівнями університетського управління.

У цьому контексті перспективною є розробка адаптивних панелей управління, які не лише відображають стан процесів, а й нада-

ють аналітичні підказки, прогнозують ризики та пропонують сценарії реагування. Їх інтеграція у внутрішні системи забезпечення якості освіти сприятиме створенню замкненого циклу ухвалення управлінських рішень, схематично відображеного на рис. 1.

Узагальнюючи результати дослідження, можна засвідчити, що ефективна реалізація концепції Data-Driven Leadership передбачає не лише цифровізацію процесів, а трансформацію управлінської культури. Dashboard-керування сприяє переходу від індивідуального до колективного ухвалення рішень і формує нову якість академічного лідерства, засновану на доказовості, відкритості та стратегічному мисленні.

Висновки. Проведене дослідження доводить, що Data-Driven Leadership є не лише управлінською стратегією, а й новою культурною парадигмою розвитку університетів. Dashboard-керування інтегрує аналітичні, педагогічні та етичні виміри управління, сприяючи становленню доказової культури лідерства у вищій освіті. Наукова новизна полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічно-управлінського потенціалу dashboard-систем як механізму формування аналітичної компетентності керівників ЗВО. Практичне значення полягає у можливості використання запропонованої моделі для проектування освітньо-управлінських платформ і підготовки управлінських кадрів нового типу. Подальші дослідження доцільно спрямувати на визначення педагогічних умов розвитку аналітичної зрілості керівників, оцінювання впливу Data-Driven Leadership на академічну автономію, а також розроблення стандартів етичного використання аналітичних даних у ЗВО.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бердянський державний педагогічний університет. Електронна підтримка навчання: платформа Moodle [Електронний ресурс]. Бердянськ: БДПУ, 2025. Режим доступу: <https://bdpu.org.ua/elektronna-pidtrymka-navchannya-moodle/> (дата звернення: 17.10.2025).
2. *Інтеграція аналітичної платформи Qlik Sense у навчальний процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка та інших закладів вищої освіти України компанією RBC Group*. Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Режим доступу: <https://cusu.edu.ua/ua/news/18382-intehratsiia-analitychnoi-platformy-qlik-sense...> (дата звернення: 13.10.2025).
3. Калінська О., Івасик І. *Модель формування управлінської компетентності керівника закладу професійної освіти*. Український педагогічний журнал. 2019. № 3. С. 94–103. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-94-103> (дата звернення: 13.10.2025).
4. Клименко Є., Глазунова О. Архітектура інформаційної технології освітньої аналітики з використанням інтелектуального аналізу даних. *Інформаційні технології та суспільство*. 2025. № 2(17). С. 69–75. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.it.2025.2.10> (дата звернення: 13.10.2025).
5. Марчук Н. А. Цифрові інструменти в професійній освіті України: історія виникнення, особливості впровадження та перспективи. *Професійно-прикладні дидактики*. 2024. № 2. С. 48–53. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-2-8> (дата звернення: 13.10.2025).
6. *Моніторинг якості освітньої діяльності*. – Харківський національний медичний університет. – Режим доступу: <https://knmu.edu.ua/navchalno-naukovyj-institut-yakosti-osvity-hnmu/monitoryng-yakosti-osvitnoyi-diyalnosti/> (дата звернення: 13.10.2025).
7. Олійник О. О. *Вища освіта в Україні: наукометричний та статистичний аналіз*. – *Освітня аналітика України*. – 2025. – № 1(33). – С. 58–68. – Режим доступу: <https://science.ica.gov.ua/2025-1-58-68/> (дата звернення: 13.10.2025).
8. Петренко С. *Проектування інформаційної системи підтримки освітніх процесів ЗВО*. – *Computer-Integrated Technologies: Education, Science, Production*. – 2025. – № 60. – С. 233–238. – Режим доступу: <https://cit.lntu.edu.ua/index.php/cit/article/download/773/867> (дата звернення: 13.10.2025).
9. *Цифровий кампус*. – Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. – Режим доступу: <https://digital.kubg.edu.ua/> (дата звернення: 13.10.2025).
10. Шевчук І., Шевчук А. *Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України*. – *Економіка та суспільство*. – 2022. – № 39. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80> (дата звернення: 13.10.2025).
11. AlZoubi D., Baran E., Karabulut-Ilgu A., Morales A. S., Gilbert S. B. *From concept to classroom: Developing instructor dashboards through human centered design*. – *Computers and Education Open*. – 2024. – Vol. 7. – P. 100234. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100234> (дата звернення: 13.10.2025).
12. Chigbu B. I., Makapela S. L. *Data-driven leadership in higher education: advancing*

sustainable development goals and inclusive transformation. – *Sustainability*. – 2025. – Vol. 17, no. 7. – P. 3116. DOI: <https://doi.org/10.3390/su17073116> (дата звернення: 13.10.2025).

13. Fitsilis P. et al. *Effective Data Stewardship in Higher Education: Skills, Competences, and the Emerging Role of Open Data Stewards*. – 2024. – *arXiv preprint arXiv:2410.20361*. – Режим доступу: <https://arxiv.org/abs/2410.20361> (дата звернення: 13.10.2025).

14. Komljenovic J., Sellar S., Birch K. *Turning universities into data-driven organisations: Seven dimensions of change*. – *Higher Education*. – 2025. – Vol. 89, no. 5. – P. 1369–1386. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01277-z> (дата звернення: 13.10.2025).

15. Tirado A. M., Mulholland P., Fernandez M. *Towards an operational responsible AI framework for learning analytics in higher education*. – 2024. – *arXiv preprint arXiv:2410.05827*. – Режим доступу: <https://arxiv.org/abs/2410.05827> (дата звернення: 13.10.2025).

16. Tryus Yu., Zaspа H., Kozhemyakin O., Ashyrova A. *Information and analytical system for educational activities support of structural divisions of higher education institutions*. – *Bulletin of Cherkasy State Technological University*. – 2020. – Vol. 4, no. 25. – P. 27–38. DOI: <https://doi.org/10.24025/2306-4412.4.2020.219482> (дата звернення: 13.10.2025).

REFERENCES:

1. Berdianskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. (2025). *Elektronna pidtrymka navchannia: platforma Moodle* [Electronic support for learning: Moodle platform]. Berdiansk: BDPU. Retrieved from <https://bdpu.org.ua/elektronna-pidtrymka-navchannya-moodle/> (accessed October 17, 2025) [in Ukrainian].
2. *Intehratsiia analitychnoi platformy Qlik Sense u navchalnyi protses Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka ta inshykh zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy kompaniieiu RBC Group* [Integration of the Qlik Sense analytical platform into the educational process of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University and other higher education institutions of Ukraine by RBC Group]. Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Retrieved from <https://cusu.edu.ua/ua/news/18382-intehratsiia-analitychnoi-platformy-qlik-sense-u-navchalnyi-protses-tsentralnoukrainskoho-derzhavnoho-universytetu-imeni-volodymyra-vynnychenka-ta-inshykh-zakladiv-vyshchoi-osvity-ukrainy-kompaniieiu-rbc-group> [in Ukrainian].
3. Kalinska O., Ivasyk I. (2019). Model Rozvytku Kompetentnosti Kerivnykiv Zakladiv Profesiinoi Osvity [A model for developing managerial competence of the head of a vocational education institution]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, (3), 94–103. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-94-103> [in Ukrainian].
4. Klymenko, Ye., & Hlazunova, O. (2025). Arkhitektura informatsiinoi tekhnolohii osvitoi analityky z vykorystanniam intelektualnoho analizu danykh [Architecture of educational analytics information technology using data mining]. *Informatsiini tekhnolohii*



ta suspilstvo – Information Technology and Society, 2 (17), 69-75. <https://doi.org/10.32689/maup.it.2025.2.10> [in Ukrainian].

5. Marchuk, N. A. (2024). Tsyfrovi instrumenty v profesiinii osviti Ukrainy: istoriia vynykennia, osoblyvosti vprovadzhennia ta perspektyvy [Digital tools in vocational education in Ukraine: history, implementation and prospects]. *Profesiino-prykladni dydaktyky – Professional and Applied Didactics*, 2, 48-53. <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-2-8> [in Ukrainian].

6. Monitorynh yakosti osvitnoi diialnosti [Monitoring the quality of educational activities]. Kharkivskyi natsionalnyi medychnyi universytet – Kharkiv National Medical University. Retrieved from <https://knmu.edu.ua/navchalno-naukovyj-institut-yakosti-osvity-hnmu/monitoryng-yakosti-osvitnoyi-diyalnosti/> [in Ukrainian].

7. Oliinyk, O. O. (2025). Vyshcha osvita v Ukraini: naukometrychnyi ta statystychnyi analiz [Higher education in Ukraine: scientometric and statistical analysis]. *Osvitnia analytika Ukrainy – Educational Analytics of Ukraine*, 1 (33), 58-68. <https://science.ica.gov.ua/2025-1-58-68/> [in Ukrainian].

8. Petrenko, S. (2025). Proektuvannia informatsiinoi systemy pidtrymky osvitnikh protsesiv ZVO [Designing an information system to support the educational processes of a higher education institution]. *Kompiuterno-Intehrovani Tekhnologii: Osvita, Nauka, Vyrobnystvo – Computer-Integrated Technologies: Education, Science, Production*, (60), 233-238. <https://cit.lntu.edu.ua/index.php/cit/article/download/773/867> [in Ukrainian].

9. Tsyfrovyi kampus [Digital campus]. Kyivskyi stolychnyi universytet imeni Borysa Hrinchenka – Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. Retrieved from <https://digital.kubg.edu.ua/>.

10. Shevchuk, I., & Shevchuk, A. (2022). Osvitnia Analytika kriz Pryzmu Viiny: Vyklyky ta Mozhlyvosti dlia Vyshchoi Osvity v Ukraini [Educational analytics through the prism of war: challenges and opportunities

for higher education in Ukraine]. *Ekonomika i suspilstvo – Economy and Society*, (39). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80> [in Ukrainian].

11. AlZoubi, D., Baran, E., Karabulut-Ilgu, A., Morales, A. S., & Gilbert, S. B. (2024). From concept to classroom: Developing instructor dashboards through human centered design. *Computers and Education Open*, 7, 100234. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100234> [in English].

12. Chigbu, B. I., & Makapela, S. L. (2025). Data-driven leadership in higher education: advancing sustainable development goals and inclusive transformation. *Sustainability*, 17(7), 3116. <https://doi.org/10.3390/su17073116> [in English].

13. Fitsilis, P., Damasiotis, V., Dervenis, C., Kyriatzis, V., & Tsoutsas, P. (2024). Effective data stewardship in higher education: skills, competences, and the emerging role of open data stewards. *arXiv preprint arXiv:2410.20361*. <https://arxiv.org/abs/2410.20361> [in English].

14. Komljenovic, J., Sellar, S., & Birch, K. (2025). Turning universities into data-driven organisations: seven dimensions of change. *Higher Education*, 89, 1369-1386. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01277-z> [in English].

15. Tirado, A. M., Mulholland, P., & Fernandez, M. (2024). Towards an operational responsible AI framework for learning analytics in higher education. *arXiv preprint arXiv:2410.05827*. <https://arxiv.org/abs/2410.05827> [in English].

16. Tryus, Yu., Zaspa, H., Kozhemyakin, O., & Ashyrova, A. (2020). Information and analytical system for educational activities support of structural divisions of higher education institutions. *Bulletin of Cherkasy State Technological University*, 25(4), 27-38. <https://doi.org/10.24025/2306-4412.4.2020.219482> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 22.09.2025

Прийнята до друку: 27.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



УДК 378.07:004.78

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-13>

АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ТА АДМІНІСТРАТИВНИМИ ПРОЦЕСАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД НА ОСНОВІ ДОСВІДУ ВІРТУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА KSU24

Соловейко Олександр В'ячеславович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
асистент кафедри комп'ютерних наук та програмної інженерії,
Херсонський державний університет
soloveyko@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0009-5450-2042

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі адаптивного управління освітніми й адміністративними процесами закладів вищої освіти на основі інтеграційного підходу, а також у висвітленні досвіду впровадження віртуального освітнього середовища KSU24 як інструменту забезпечення стійкості, прозорості та безперервності функціонування університету в умовах кризових викликів. **Методи.** У процесі визначення актуальності окресленої проблеми було застосовано комплекс доцільних взаємообумовлених методів: теоретичних (аналіз, синтез та узагальнення науково-педагогічних джерел), контент-аналіз результатів запровадження інтеграційного підходу в управлінську практику Херсонського державного університету. **Результати.** У статті досліджується проблема підвищення ефективності управління освітніми та адміністративними процесами в закладах вищої освіти в умовах цифрової трансформації. Автором обґрунтовується необхідність впровадження адаптивного управління, яке базується на інтеграції сучасних інформаційних технологій, аналітичних інструментів і гнучких організаційних моделей. Особливу увагу приділено аналізу досвіду використання віртуального освітнього середовища KSU24, розробленого та впроваджене в Херсонському державному університеті, як прикладу успішної цифрової екосистеми для підтримки навчального процесу, адміністрування та прийняття управлінських рішень. У межах дослідження розглянуто архітектуру платформи KSU24, її функціональні модулі, механізми персоналізації освітнього контенту, моніторингу академічної успішності тощо. Запропоновані нововведення, що враховують динамічні зміни в освітньому середовищі, індивідуальні потреби учасників освітнього процесу та виклики, пов'язані з гібридними та дистанційними форматами навчання. Результати впровадження KSU24 свідчать про зростання прозорості, оперативності та обґрунтованості управлінських рішень, а також про підвищення рівня задоволеності як здобувачів, так і викладачів. **Висновки.** Запропонований методологічний підхід передбачає формалізацію ключових освітніх і адміністративних процесів, визначення контрольних точок та показників ефективності їх виконання. Він поєднує використання цифрових інструментів, адміністративних рішень і шаблонів процесів для впровадження віртуальних освітніх середовищ у заклади вищої освіти. Для структуризації та візуалізації процесів, зокрема, результати роботи аналітичних модулів платформи KSU24, що дозволяють відстежувати стан процесів і оцінювати досягнення очікуваних результатів. Результати дослідження засвідчують, що чітке структурування процесів і визначення контрольних точок спрощує інтеграцію цифрових рішень, підвищує прозорість управлінських рішень і зменшує кількість помилок. Запропонований підхід дозволяє швидко реагувати на зміни, підтримувати стабільність освітнього процесу та забезпечувати контроль якості освітніх послуг. Моделі та шаблони процесів можуть стати основою для впровадження подібних рішень в інших закладах вищої освіти.

Ключові слова: адаптивне управління, інтеграційний підхід до освітнього та адаптивного управління ЗВО, віртуальне освітнє середовище KSU24.

ADAPTIVE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL AND ADMINISTRATIVE PROCESSES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: AN INTEGRATION APPROACH BASED ON THE EXPERIENCE OF THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT KSU24

Soloveyko Oleksandr Vyacheslavovich,
student of the third (educational and scientific) level of higher education,
assistant of the Department of Computer Science and Software Engineering,
Kherson State University
soloveyko@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0009-5450-2042



The **purpose** of the article is to provide a theoretical justification and practical analysis of adaptive management of educational and administrative processes of higher education institutions based on an integration approach, as well as to highlight the experience of implementing the KSU24 virtual educational environment as a tool for ensuring stability, transparency and continuity of the university's functioning in conditions of crisis challenges. **Methods.** In the process of determining the relevance of the outlined problem, a set of appropriate interrelated methods was applied: theoretical (analysis, synthesis and generalization of scientific and pedagogical sources), content analysis of the results of implementing an integration approach in the management practice of Kherson State University. **Results.** The article examines the problem of increasing the efficiency of management of educational and administrative processes in higher education institutions in the context of digital transformation. The author justifies the need to implement adaptive management, which is based on the integration of modern information technologies, analytical tools and flexible organizational models. Particular attention is paid to the analysis of the experience of using the virtual educational environment KSU24, developed and implemented at Kherson State University, as an example of a successful digital ecosystem to support the educational process, administration and management decision-making. The study considers the architecture of the KSU24 platform, its functional modules, mechanisms for personalizing educational content, monitoring academic success, etc. Innovations are proposed that take into account dynamic changes in the educational environment, individual needs of participants in the educational process and challenges associated with hybrid and distance learning formats. The results of the implementation of KSU24 indicate an increase in transparency, efficiency, and validity of management decisions, as well as an increase in the level of satisfaction of both applicants and teachers. **Conclusions.** The proposed methodological approach involves the formalization of key educational and administrative processes, the definition of control points and indicators of the effectiveness of their implementation. It combines the use of digital tools, administrative solutions and process templates for the implementation of virtual educational environments in higher education institutions. For the structuring and visualization of processes, in particular, the results of the analytical modules of the KSU24 platform, which allow monitoring the status of processes and assessing the achievement of expected results. The results of the study show that a clear structuring of processes and the definition of control points simplifies the integration of digital solutions, increases the transparency of management decisions and reduces the number of errors. The proposed approach allows you to quickly respond to changes, maintain the stability of the educational process and ensure quality control of educational services. Process models and templates can become the basis for the implementation of similar solutions in other higher education institutions.

Keywords: *adaptive management, integrative approach to educational and adaptive management of HEIs, virtual educational environment KSU24.*

Вступ. Сучасні заклади вищої освіти дедалі частіше функціонують у контексті багаторівневих криз, серед яких воєнні дії, пандемії, економічні або організаційні потрясіння. Сучасні дослідження у сферах освітнього менеджменту, кризового реагування та цифрової трансформації показують, що подібні події порушують сталість управлінських і освітніх процесів та ставлять під загрозу забезпечення безперервності навчання (Spivakovsky et al., 2025). Традиційні моделі управління, які базуються на сталих процедурах та повільних циклах прийняття рішень, виявляються малоефективними в умовах раптових змін зовнішнього середовища. У результаті зростає навантаження на адміністративні підрозділи, ускладнюється координація між структурними одиницями, зменшується прозорість виконання ключових процесів та збільшується ризик управлінських помилок. Проблема загострюється тим, що під час попередніх кризових періодів, наприклад, пандемії COVID-19, цифрові рішення здебільшого впроваджувалися як тимчасові заходи, спрямовані лише на швидке переключення офлайн-практик у дистанційний формат (Nguyen, Brown & White, 2023). Такий підхід не формував сталих механізмів адаптації та не враховував потреби довготривалого

управління у змінних умовах. Натомість досвід показує, що стабільність функціонування університетів у кризових ситуаціях залежить від здатності адміністративної системи не лише швидко змінювати окремі процедури, а й узгоджено трансформувати логіку роботи освітнього середовища загалом.

Підвищення рівня стійкості вищої освіти, відповідно до сучасних концепцій розвитку цифрових університетів, передбачає впровадження комплексних цифрових екосистем, здатних забезпечити інтегровану підтримку академічних і управлінських процесів (Eskinat & Teker, 2024). Такі екосистеми мають не просто автоматизувати окремі дії, а й формалізувати структуру ключових процесів: визначати їх межі, очікувані результати, ролі учасників та способи взаємодії. У цьому контексті важливим є застосування принципів, подібних до логіки Test Driven Development у програмній інженерії, коли спочатку визначаються чіткі результати та критерії їх досягнення, а вже потім відбувається побудова засобів, що забезпечують виконання цих умов.

Саме тому актуальною стає розробка таких механізмів адаптивного управління, які поєднують ідеї процесного управління, сучасні цифрові інструменти та гнучкі адміністративні практики.



Широке коло досліджень проблеми адаптивного управління було поширено на початку століття науковцями Г.Ельніковою (теорія адаптивного управління), Г.Кравчанко, З.Рябовою (технології адаптивного управління) та ін. Серед зарубіжних дослідників цікавими для нашого дослідження є роботи американських вчених, зокрема Ансоффа І. (Ansoff I.), який вважав адаптивність чинником стратегічного успіху, Лоуренса П., Лорша Д. (Lawrence P., Lorsch J.); Акоффа Р. (Ackoff R.), які вважали, що адаптивність повинна проявлятися не лише у стратегічних рішеннях, а й у щоденній операційній діяльності.

Таким чином, ефективне управління сучасним закладом вищої освіти зумовлює потребу в розробленні та впровадженні інноваційного механізму керування. Його ключовим структурним елементом має бути нова управлінська технологія, заснована на практико орієнтованому підході, яка забезпечує істотне підвищення якості підготовки фахівців в Україні. Водночас, провідним завданням такої технології виступають віртуальні освітні середовища, зокрема аналітичні модулі та інтерактивні інструменти моніторингу, що доводять свою ефективністю забезпечити прозорість відстеження виконання освітніх процедур та швидкій реакції на критичні зміни (Li, Zhao & Wang, 2024). На цьому тлі інтеграційні підходи, що поєднують цифрову інфраструктуру з організаційними моделями управління, стають ключовою умовою для підвищення адаптивності освітніх установ у кризових обставинах (Martin, Green & Thompson, 2025).

Метою статті визначено обґрунтувати та представити інтеграційний підхід до адаптивного управління освітніми та адміністративними процесами в закладах вищої освіти шляхом аналізу досвіду впровадження віртуального освітнього середовища KSU24, що забезпечує гнучкість, ефективність і цифрову трансформацію управлінських рішень у сучасному університетському середовищі.

Методологічною основою дослідження є системний підхід до управління та представленого авторського підходу до впровадження віртуальних освітніх середовищ та інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітні та адміністративні процеси закладів вищої освіти в кризових умовах на основі досвіду платформи KSU24. Запропонований підхід зосереджується на збереженні цілісності управління та безперервності навчання навіть під час воєнних викликів.

Так, впровадження віртуального освітнього середовища у діяльність закладу вищої освіти розглядається нами як поступовий інтеграційний процес, що поєднує організаційні зміни та цифрові рішення. На початковому етапі відбувається деталізація ключових

процесів закладу, що дозволяє створити чітке уявлення про їхню логіку та послідовність. Кожен процес описується через умови початку та завершення, ролі залучених учасників, очікувані результати та взаємодію з іншими процедурами. Такий підхід дає змогу своєчасно виявляти вузькі місця, де виникають затримки чи непорозуміння між структурними підрозділами, і створює основу для подальшої автоматизації без ризику порушення логіки роботи. Важливим компонентом є визначення контрольних точок і кількісних показників ефективності, які дозволяють оцінювати хід виконання процедур у реальному часі. Ця інформація дає змогу не лише відстежувати результати, але й планувати ресурси більш ефективно, координувати роботу підрозділів та підтримувати передбачуваність навіть у нестабільних умовах. Таким чином, формалізація процесів стає не формальністю, а практичним інструментом, який допомагає перетворити розрізнені проблеми на конкретні завдання, для яких можна отримати зрозумілі, вимірювані результати.

Наступний етап процесу передбачає інтеграцію цифрових рішень з організаційною логікою управління. В рамках цієї взаємодії формується гібридна система, де віртуальне середовище підтримує контроль та облік виконання дій, а адміністративні служби оперативно узгоджують та коригують діяльність. Кожна дія у процесі отримує своє чітке місце та очікуваний результат, що забезпечує скоординовану роботу всіх учасників і дозволяє швидко реагувати на зміни у зовнішньому середовищі.

Тому, особлива увага приділяється моніторингу і контролю. Аналітичні механізми системи відстежують хід виконання процедур, частоту помилок, відхилення від термінів та інші ключові показники. Це дозволяє виявляти проблемні ділянки ще до того, як вони набудуть критичного значення, і своєчасно коригувати дії учасників процесу. Такий підхід підтримує адаптивність системи, забезпечує прозорість виконання процедур і створює передумови для безперервності навчання та гнучкого реагування на зовнішні виклики.

Виконання всіх етапів процесу виявилось тісно взаємопов'язаним: формалізація процедур визначає контрольні точки та показники ефективності, а інтеграція цифрових і адміністративних рішень забезпечує їхнє відстеження і реалізацію у реальному часі. Завдяки такій взаємодії формується стабільна система управління, яка підтримує високий рівень прозорості, мінімізує помилки та підвищує якість освітніх і адміністративних процесів. У результаті вдалося отримати конкретні, вимірювані показники ефективності та переконатися у здатності системи забезпечувати передбачуваність, безперервність навчання та гнучкість у реагуванні на змінні умови.



Під час впровадження віртуального освітнього середовища в освітні та адміністративні процеси Херсонського державного університету основна увага була зосереджена на виявленні слабких місць у щоденних операціях закладу та подальшому впровадженні автоматизованих механізмів контролю, моніторингу та аналітики. На момент початку роботи більшість процедур виконувалися вручну, що створювало ризики помилок, затримок та дублювання дій між підрозділами. Кожну з цих проблем було перетворено на конкретне завдання для системи, що дозволило оцінювати результати в числових показниках. Наприклад, особливої уваги потребував процес реєстрації здобувачів вищої освіти, який до впровадження системи був недостатньо прозорим і контрольованим: документи надходили несвоєчасно, статуси часто плуталися, а адміністративний персонал зазнавав надмірного навантаження. Для вирішення цієї проблеми в KSU24 створено аналітичний модуль, який надає інструменти для відстеження ключові етапи процесу: кількість успішно зареєстрованих здобувачів вищої освіти, наявність помилково заповнених форм та тривалість окремих кроків (рис. 1).



Рис. 1. Взаємодія учасників під час реєстрації здобувачів вищої освіти

Друга важлива проблема стосується контролю виконання навчальних програм. Раніше адміністрація не мала механізмів для оперативного виявлення накопичених заборгованостей і затримок у перевірці завдань. Це могло призвести до того, що заліки, екзамени закривались невчасно, що в свою чергу призводило до численних звернень до служби підтримки. У відповідь було створено автоматизований звіт, що формувався щотижня та збирав для аналізу інформацію про виконання завдань, дати подання робіт та темпи оцінювання. Використання цього інструмента дало змогу підвищити своєчасність завершення модулів на 18% і зменшити кількість звернень здобувачів вищої

освіти про помилки або неочевидні моменти – на 33%. Структура взаємодії у цьому процесі проілюстрована на (рис. 2).



Рис. 2. Послідовність дій під час контролю виконання навчальних програм

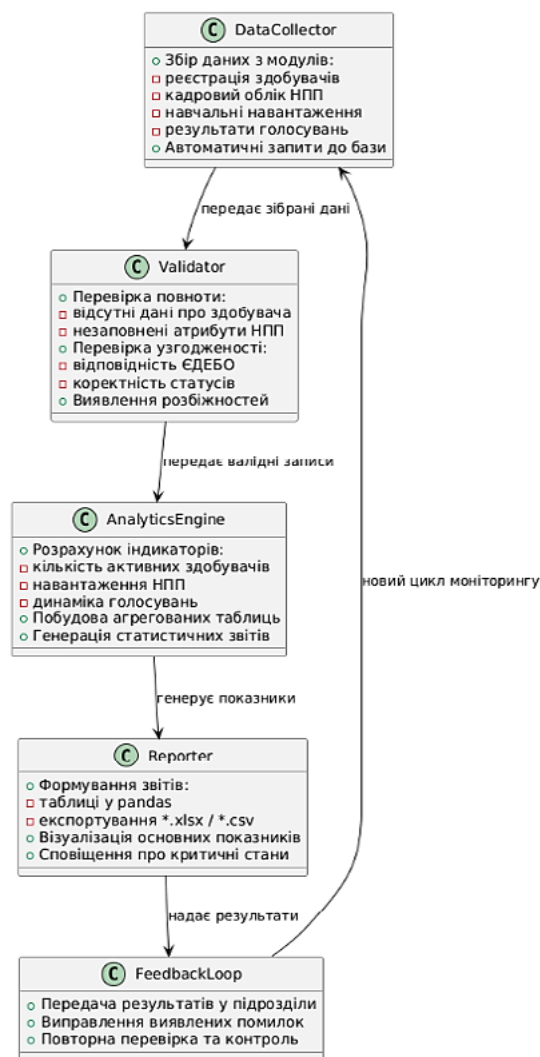


Рис. 3. Узагальнена модель моніторингу ключових процесів у віртуальному освітньому середовищі



Існувала ще одна проблема, з якою довелося зіткнутись під час впровадження системи пов'язана з роботою науково-педагогічних працівників та поданням ними відповідних звітів. До появи KSU24 велика частина звітності оброблялася вручну, що спричиняло значну кількість помилок, подекуди повторні подання файлів і відчутні затримки. Було впроваджено генерацію автоматичних контрольних таблиць у pandas, які демонстрували: дату подачі звіту, наявність або відсутність помилок, статуси підтвердження, співвідношення між запланованими та виконаними завданнями. Це дало можливість скоротити кількість помилок приблизно вдвічі та зменшити навантаження на адміністрацію шляхом усунення ручної перевірки. Логіка цього процесу наведена на (рис. 3).

Спираючись на досвід впровадження інтегрованого підходу щодо управлінських процесів у ХДУ, можна стверджувати, що впровадження KSU24 дало змогу перетворити непрозорі та трудомісткі процедури на чітко структуровані процеси, підтримані аналітикою та цифровими механізмами контролю. Автоматизація ключових етапів, використання контрольних точок та своєчасне формування звітів створили умови для підвищення продуктивності, мінімізації помилок і підвищення прозорості діяльності всіх учасників освітнього процесу. Реальні статистичні результати підтверджують ефективність обраного підходу та демонструють, що подібні цифрові моделі можуть бути застосовані й у інших закладах вищої освіти.

Висновки. Установлено, що адаптивне управління освітніми та адміністративними процесами закладу вищої освіти є ефективним лише за умови поєднання процесного підходу з інтегрованими цифровими інструментами, які забезпечують не фрагментарну автоматизацію, а цілісну підтримку управлінської логіки діяльності університету. Доведено, що формалізація ключових управлінських і освітніх процесів (визначення їх меж, етапів, ролей учасників, очікуваних результатів і показників ефективності) створює основу для підвищення прозорості, передбачуваності та контролюваності діяльності закладу вищої освіти навіть у умовах воєнних і організаційних криз.

На основі досвіду впровадження віртуального освітнього середовища KSU24 підтверджено, що використання аналітичних модулів і систем моніторингу в режимі реального часу дозволяє своєчасно виявляти управлінські «вузькі місця», зменшувати кількість помилок і затримок, а також знижувати навантаження на адміністративний персонал.

Практичні результати впровадження KSU24 свідчать про позитивний вплив інтегрованого підходу на якість управління: підвищено своєчасність виконання навчальних процедур, зменшено кількість звернень здобувачів вищої

освіти щодо організаційних помилок, а також оптимізовано процеси звітності науково-педагогічних працівників. Виявлено, що поєднання цифрових механізмів контролю з гнучкими адміністративними рішеннями формує адаптивну модель управління, здатну оперативно реагувати на зміни зовнішнього середовища без втрати цілісності освітнього процесу та якості результатів навчання.

Узагальнено, що запропонований інтеграційний підхід і модель впровадження віртуального освітнього середовища можуть бути використані як універсальна методологічна основа для модернізації управлінських практик інших закладів вищої освіти, які функціонують у нестабільних соціальних, економічних або безпекових умовах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим аналізом кількісних показників ефективності впровадження цифрових сервісів, розширенням аналітичних можливостей віртуальних освітніх середовищ та адаптацією запропонованої моделі до специфіки різних типів закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Oleksandr Spivakovsky, Serhii Omelchuk and Daria Malchykova (2025). Crisis response strategies of universities during the ongoing war: Beyond experience and responsibilities. *Problems and Perspectives in Management*, 23(2-si), 121–135.
2. Eskinat, S., & Teker, D. (2024). University 5.0: Integrating AI and digital transformation in higher education. *European Journal of Educational Sciences and Engineering Technology*, 6(1), 438–455. Berlin: Springer.
3. Kim, H., Lee, J., & Park, S. (2024). Digital tools and remote learning effectiveness during crisis. *Computers & Education*, 187, 104276. Amsterdam: Elsevier.
4. Nguyen, T., Brown, R., & White, L. (2023). Lessons from COVID-19: Digital platform implementation in universities. *Studies in Higher Education*, 48(7), 1452–1469. London: Taylor & Francis.
5. Li, F., Zhao, M., & Wang, Y. (2024). Data visualization and analytics for monitoring educational processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(4), 567–583. Abingdon: Routledge.
6. Martin, P., Green, K., & Thompson, J. (2025). Integrating digital tools and administrative practices for resilience in higher education. *International Higher Education*, 105, 12–25. Oxford: Elsevier.

REFERENCES:

1. Oleksandr Spivakovsky, Serhii Omelchuk and Daria Malchykova (2025). Crisis response strategies of universities during the ongoing war: Beyond experience and responsibilities. *Problems and Perspectives in Management*, 23(2-si), 121–135.
2. Eskinat, S., & Teker, D. (2024). University 5.0: Integrating AI and digital transformation in higher education. *European Journal of Educational Sciences and Engineering Technology*, 6(1), 438–455. Berlin: Springer.



3. Kim, H., Lee, J., & Park, S. (2024). Digital tools and remote learning effectiveness during crisis. *Computers & Education*, 187, 104276. Amsterdam: Elsevier.

4. Nguyen, T., Brown, R., & White, L. (2023). Lessons from COVID-19: Digital platform implementation in universities. *Studies in Higher Education*, 48(7), 1452–1469. London: Taylor & Francis.

5. Li, F., Zhao, M., & Wang, Y. (2024). Data visualization and analytics for monitoring educational

processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(4), 567–583. Abingdon: Routledge.

6. Martin, P., Green, K., & Thompson, J. (2025). Integrating digital tools and administrative practices for resilience in higher education. *International Higher Education*, 105, 12–25. Oxford: Elsevier.

Стаття надійшла до редакції: 26.09.2025

Прийнята до друку: 28.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



УДК 159.937:316.61

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-14>

«БРЕХНЯ» ТА «ІСТИНА» ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ У СВІТОСПРИЙНЯТТІ ОСОБИСТОСТІ

Фоміна Ірина Сергіївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова

Херсонський державний університет

ifomina@ksu.ks.ua

ORCID: 0000-0002-3279-5245

Мета. Стаття присвячена розгляду основних понять брехня та істина, як соціально-психологічних категорій у світосприйнятті особистості. Подано детальний аналіз уявлення про відповідні категорії з часів Античності до сьогодення. Реалізація мети передбачає дослідження понять брехня та істина в уявленні, сприйнятті, розумінні здобувачів різних рівнів вищої освіти денної та заочної форм навчання Херсонського державного університету. Одним із головних завдань виступає аналіз категорії брехні як соціального явища, захисного механізму, інструменту налагодження соціально-етичних взаємин у суспільстві. Аналіз поняття істини як форми пошуку відповідей в інформаційному потоці та постійній зміні соціально-політичних, культурних, глобальних та воєнних реформ.

Методи. Для досягнення мети були використані наступні методи, а саме аналіз, синтез, систематизацію даних, узагальнення. Метод контент-аналізу дозволив ширше дослідити концепції та теорії брехні в різні історичні епохи. Метод співставлення результатів (порівняння) як емпіричний інструмент пізнання використовувався для аналізу теоретичних та емпіричних даних респондентів.

Результати. На основі результатів дослідження виявлено і поглиблено уявлення та аналіз понять брехня та істина як соціально-психологічних категорій. У ході дослідження проаналізовано основні інтереси та потреби здобувачів у пошуку істини та поглибленні поняття брехні. Визначено основні тенденції вибору здобувачами теми для поглибленого вивчення (своїї творчої роботи). Частіше темою для творчої роботи здобувачі обирали постаті відомих брехунів, типології брехунів, основних ознак брехні та невербальних проявів брехні. Тема істина залишається більш складною, філософською та невизначеною парадигмою у сприйнятті особистості.

Висновки. Брехня та істина визначені як соціально-психологічні категорії. Зазначено, що сучасні уявлення про брехню, правду і істину змінюють наш спосіб мислення, бачення світу, аналіз життєвих цінностей. Істина тепер не одне вічне, незмінне і ідеальне явище. Пошук істини і аналіз брехні дають можливість розрізняти численні версії реальності, створені людьми і не тільки. Перспективою подальших досліджень визначено саме соціокогнітивний, віковий та гендерний аспект у вивченні понять правда, брехня та істина.

Ключові слова: *постправа, незмінна реальність, кореспондентська теорія істини, когнітивні упередження, дезінформація, маніпуляція.*

“LIE” AND “TRUTH” AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL CATEGORIES IN THE INDIVIDUAL’S WORLDVIEW

Fomina Iryna Sergievna,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology
and Educational Management named after prof. E. Petukhova

Kherson State University

ifomina@ksu.ks.ua

ORCID: 0000-0002-3279-5245

Purpose. The article is dedicated to the consideration of the main understanding of lie and truth, as social and psychological categories of social characteristics and worldview of the individual. A detailed analysis of statements about similar categories from Antiquity to the present day has been submitted. The article involves researching the concepts of lies and truth in the perception and understanding of full-time and part-time students of the Kherson State University.

One of the main tasks is to analyze the category of lies as a social phenomenon, a defense mechanism, and a tool for establishing social and ethical relationships within society. It also involves analyzing the concept



of truth as a form of seeking answers in the flow of information and within the constant changes of socio-political, cultural, global, and military reforms.

Methods. To achieve the goal, the following methods were used: analysis, synthesis, data systematization, and generalization. The content analysis method made it possible to explore more broadly the concepts and theories of lies across different historical periods. The method of comparing results (comparison), as an empirical tool of cognition, was used to analyze the theoretical and empirical data of the respondents.

Results. Based on the results of the study, the understanding and analysis of the concepts of lie and truth as socio-psychological categories were identified and deepened. The research analyzed the main interests and needs of participants in their search for truth and in exploring the concept of lies. The main trends in the participants' choice of topics for in-depth study (their creative work) were determined. More often, participants chose topics related to famous liars, typologies of liars, the main signs of lying, and nonverbal manifestations of deception. The topic of truth remains a more complex, philosophical, and undefined paradigm in the perception of the individual.

Conclusions. Lies and truth are defined as socio-psychological categories. It is noted that modern perceptions of lies, truth, and reality transform our way of thinking, our worldview, and our analysis of life values. Truth is no longer seen as a single, eternal, unchanging, and ideal phenomenon. The search for truth and the analysis of lies make it possible to distinguish among the numerous versions of reality created by humans and beyond. The prospects for further research are defined within the socio-cognitive, age-related, and gender aspects in the study of the concepts of truth, lie, and reality.

Keywords: *post-truth, immutable reality, correspondence theory of truth, cognitive biases, disinformation, manipulation.*

Вступ. В наш бурхливий, турбулентний час змін, воєнних дій, інформаційної війни, зламу цінностей та віри, поняття «істина» та «брехня» стають ключовими парадигмами у світосприйнятті особистості. Істина – як ресурс знаходження відповідей на питання і розуміння вічних незмінних принципів і цінностей, правда – як джерело інформації, яке надає людині більше впевненості і обізнаності у змінах, що навколо нас. Ну і, нарешті, «брехня» – як інструмент керування поведінкою, думками, переживаннями, уявленнями людей у формі маніпуляцій та видозмінених реакцій, а також інструментом встановлення етико-соціальних відносин у суспільстві.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Питання про правду і брехню супроводжує людство з моменту появи мови. Ці категорії вивчаються і досліджуються філософами, психологами, соціологами, нейробіологами впродовж тисячоліть. Вважаємо необхідним визначити погляди на ці парадигми починаючи з часів Античності і до сьогодення. Наголосимо на розгляді найдавніших вчень про істину та брехню в уявленні Античних філософів, таких як Парменід (V ст.до н.е.), який вважав, що істина є незмінною реальністю, на противагу брехні та оманливості, що сприймалася як наслідок чуттєвого світу, що вводить у певну хибність понять та уявлень. Славнозвісний Платон у своїх діалогах «Держава» та «Софіст» відокремлював істину від оманливих ідей світу. Античний філософ яскраво та емоційно охарактеризував брехню як віддалення душі від ідейного світу. Аристотель як автор Трактату «Про душу» – видатної праці перших основ сучасної психології, сформулював класичне визначення істини: «Говорити, що є, те, що є, і що немає, те, що немає – є істина, а говорити інакше – це

брехня». Це положення стало основним принципом кореспондентної теорії істини.

Переходячи в епоху Середньовіччя з її релігійним уявленням про сутність існування людини та уявленням про істину як божественну категорію, маємо наголосити, на постатях видатних філософів тієї доби, а саме Августина Блаженного і Томи Аквінського. Середньовічні вчені ввели поняття про моральний намір у брехні. Августин Блаженний вважав брехню як моральний гріх, що суперечить божій істині. А Тома Аквінський вперше заговорив про дії, тобто маніпуляції, які можуть ввести людину в оману і змінити її поведінку з певним оманливим наміром.

В Новому часі, де панував раціоналізм та скептицизм, видатними філософами, що задумувалися над поняттями істина, брехня та правда були Рене Декарт, Іммануїл Кант та Фрідріх Ніцше. Науковці заявили про зовсім новий вимір в уявленні особистості, її поведінки, дії, віри в людину тощо. Так, видатний Рене Декарт ввів слоган «Cogito, ergo sum» – істина починається з сумніву. Брехня – похибка розуму або обман чуттів. В уявленнях про ці парадигми відчувається чуттєвий та раціональний підхід. Вважаємо необхідним визначити, що сумнів, розум, уявлення, свідомість, наші відчуття – це ті індикатори, що забарвлюють і визначають істину та брехню в цей час. Іммануїл Кант повертається до поняття моральності і в своїй праці «Метафізика моралі», вважав, що навіть добра брехня руйнує моральний закон. Фрідріх Ніцше зі своїми радикальним переосмисленням, відношенням до Абсолютного бога, в якого вірили в період Середньовіччя твердо вказував, що «істина – це ілюзії, про які забули, що вони ілюзії». Вчений-революціонер стверджував,



що істина та брехня це соціальні конструкції, що залежать від сили, влади, культури, суспільного тиску, тощо. Продовжуючи бурхливі ідеї Фрідріха Ніцше можемо зазначити, що брехня та істина, правда – це ті парадигми, що народжуються і розвиваються під тиском зовнішніх обставин, суспільно-історичного розвитку, змін інновацій, економічних, політичних, навіть екологічних факторів людства.

Маємо на меті наголосити, що ХХ століття ознаменувало розквіт філософії, лінгвістики, психології, що в свою чергу вплинуло на зародження різноманітних концепцій і теорій істини, серед яких зазначимо найвідоміші:

Кореспондентську теорію – істина як відповідність фактам (Аристотель, Рассел).

2) Когерентна теорія – істина вважалася узгодженістю у системі знань (Гегель, Бредлі);

3) Прагматична теорія – істина як те, що працює (Вільгельм Джеймс, Джон Дьюї)

4) Конструктивістська теорія – істина є продуктом соціальних та мовних практик (Фуко, Рорті).

Мета статті. Теоретично та практично дослідити поняття істини, правди та брехні в уявленні та сприйнятті особистості. Виявити потребу у пошуку істини, або аналізі основних соціально-історичних форм брехні та її впливу на міркування, світогляд та переконання людини.

Узагальнюючи вище викладене, неодмінно треба наголосити на розгляді однієї з найвідоміших концепцій, а саме психоаналітичну концепцію Зігмунда Фрейда, де автор розглядав самообман як несвідомий механізм захисту. Засновник психоаналізу ввів поняття «оговорки», які є індикатором правди, що вказують істинне відношення людини. На думку Фрейда, коли людина робить описки в тексті чи промовляє певні обмовки, це саме ті підказки, відголоски з глибин несвідомого, що виринають назовні, приглушені моральністю та силою Super-ego. Саме такі обмовки є правдивими висловлюваннями, які часто людина не може висловити. Фрейд вперше заговорив про внутрішню істину в кожному, тобто наше несвідоме, яке знає більше за саму людину, наші невербальні прояви у спілкуванні. Кожній особистості слід прислухатися до підказок з глибин несвідомого, часто незрозумілого людині. Невербальні жести, обмовки, текстові описки визначають правдиве чесне відношення і дії людини. В даному контексті, влучним вважаємо навести приклад епізоду клінічного випадку практики доктора З.Фрейда. Вчений згадував, як одна його пацієнтка розповідала йому про свій щасливий шлюб, одночасно несвідомо знімаючи з пальця обручку і надягаючи її знову. Фрейд знав значення цього мимовільного жесту і не був здивований наступним сценарієм сімей-

них конфліктів, що виявився насправді зовсім нещасливим (Freud S. Introductory Lectures on Psycho-Analysis / S. Freud. – London: Hogarth Press, 1916–1917).

Вважаємо доречним зазначити не менш унікальну теорію Пола Екмана (1960-2000-і). Науковець розробляв теорію брехні і експериментально досліджував емоції та мікроразби обличчя людини, створив наукову базу для розпізнавання брехні (Ekman P. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life. – New York: Times Books, 2003).

Необхідно наголосити на соціокультурному аспекті дослідження брехні та істини. Так, Роберт Фельдман та Бела де Пауло показали, що люди брешуть у середньому 1-2 рази на день, переважно для соціальної гармонії. Неодмінно погоджуємося з тим уявленням, що брехня дозволяє налагодити соціальні стосунки, навіть коли треба збрехати. Зробити колезі не зовсім щирий комплімент не означає ввести в оману, це можливість налагодити розмову чи підвищити настрій. Так звана біла брехня властива саме жінкам, які використовують її декілька разів на день, щоб саме поліпшити атмосферу і тон комунікації.

Продовжуючи трактування про соціальний аспект у розгляді понять брехня та істина, слід зазначити і когнітивний акцент науковців у розгляді цих питань, а саме Данієла Канемана, Амоса Тверські. Науковці досліджували когнітивні упередження (biases), що ведуть, на їх думку до помилкових суджень, що відрізняються від брехні навмисної (Kahneman & Tversky, 1974; Kahneman, 2011).

Підсумовуючи науковий погляд ХХ століття і його акцент на соціальних конструктах «брехня» та «істина» можемо зазначити, що з'являються вчення про різні форми і види брехні, актуальним стає вивчення їхніх проявів в поведінці та міміці людини, рівнів психіки, а саме свідомого не несвідомого характеру, соціально-обумовлених поведінкових проявів особистості.

Результати та дискусії. Якщо ми будемо говорити про сучасне уявлення про брехню та правду, то зараз брехня – це когнітивна та емоційна стратегія спрямована на управління та використання інформації, враженнями, соціальними стосунками. Маємо на меті зазначити адаптивну функцію брехні (для самозахисту, уникнення конфліктів). Існують поняття самообману, «білої» брехні, соціальної брехні, доброї брехні, прийнятої соціальними нормами. Обов'язково слід наголосити на результатах сучасних нейронаук, які досліджують нейронні механізми обману, а саме активність у префронтальній корі, яка відповідає за контроль і планування.



Брехня розглядається і як мовленнєвий акт (за Дж. Остіном та Дж. Серлем), де мовник свідомо порушує кооперативний принцип спілкування (Г. Грайс) ("How to Do Things with Words", 1962).

Важливим поняття в сучасному сприйнятті брехні постає поняття постправди – стану суспільства, де емоції і особисті переконання впливають на сприйняття істини, більше ніж факти. Вперше про це поняття в сучасному трактуванні заговорив Стів Тесіч (Steve Tesich) – американський драматург і есеїст – у статті "A Government of Lies" (журнал The Nation, 1992).

Доцільним вважаємо зауважити, що соціальні мережі та медіа створюють «альтернативні реальності», де гра між правдою і брехнею стає частиною інформаційної війни. І дуже складно розрізнити межі цих парадигм, не розвиваючи своє критичне мислення. В епоху цифрових технологій, актуальними стають теми дезінформації, маніпуляцій, deepfake, що розмивають межу між правдою і вигадкою. Іноді неможливо розрізнити фейкові новини наповнені, на перший погляд, правдивими, виваженими, перевіреними фактами.

Брехня в сучасному світі стає все складнішим та багатоликим явищем. Вона може бути свідомою маніпуляцією, чи навпаки неусвідомленим способом самозахисту чи соціальної адаптації. Ми неодмінно погоджуємося з уявленням про те, що брехня – це природна частина комунікації, умовна норма взаємовідносин у соціумі, інструментом збереження стосунків.

Отже, сучасні уявлення про брехню, правду і істину змінюють наш спосіб мислення, бачення світу, аналіз життєвих цінностей. Істина тепер не одне вічне, незмінне і ідеальне явище, ми намагаємося розрізнити численні версії реальності, створені людьми і не тільки. Та попри все потреба в правді, пошуку істини, відповідей на вічні питання залишається незмінною і актуальною завжди.

В даному контексті, ми можемо глибше дослідити потреби особистості у пошуку істини, або дослідженні проявів і процесів брехні. Це питання ми змогли розширити і глибше дослідити в рамках дисципліни вільного вибору «Психологія брехні» – 3-х кредитна вибіркова компонента загального циклу для здобувачів 3 і 4 курсів першого (бакалаврського) курсу а також першого (магістерського) рівня вищої освіти денної та заочної форми навчання Херсонського державного університету різних спеціальностей. Курс складається з двох модулів і включає такі теми: 1) Брехня в часі і просторі. Поняття інформації та її вплив на особистість. 2) Соціально-психологічні функції брехні, правди, істини. 3) Соціально-історична типологія брехні: типології брехунів, основні ознаки брехні. 4) Найбрехливіші сфери соціуму. 5) Особистісні чин-

ники брехні. Найвідоміші брехуни сучасності. Видатні шукачі істини. 6) Вікові особливості брехні. 7) Брехня та правда в міжособистісному спілкуванні.

В рамках п'ятої теми курсу здобувачам денної і заочної форм навчання всіх рівнів вищої освіти було запропонована дослідницька творча тема, яка мала на меті дозволити студентам вибрати для себе або видатного шукача істини або найвідомішого брехуна. Третій варіант виконання творчої роботи стосувався складання рейтингу брехунів і шукачів істини. Здобувачі мали змогу відслідковувати для себе потребу в аналізі особистостей, які були брехунами, чи навпаки шукали істину та пізнавали світ у вічних цінностях, залишаючи їх незмінними після себе.

Лекція на відповідну тему «Шукачі істини та видатні брехуни» була запропонована здобувачам, де було подано матеріал про Джордано Бруно, який вважав, що устремління до істини – єдине заняття, гідне героя. Також наша увага не омайнула видатного Августина Блаженного, в трактатах якого вперше було визначено термін шукачі істини. І звичайно, шукача істини в особі Махатма Ганді (Великої душі народу Індії). Не менш цікавою постаттю в історії цивілізації постає Блаженна Мати Тереза, яка розглядається нами як шукач істини, а здобувачі готували творчу дослідницьку тему, де її аналізували як відому брехунку і шахрайку. Рейтинг видатних брехунів відкрив король брехунів Барон Мюнхаузен і низка політиків, які вже аргументовано увійшли в цю категорію.

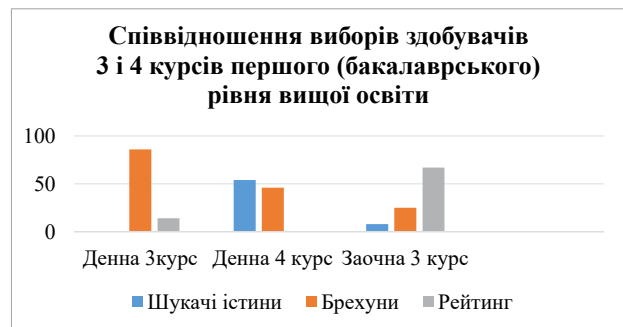
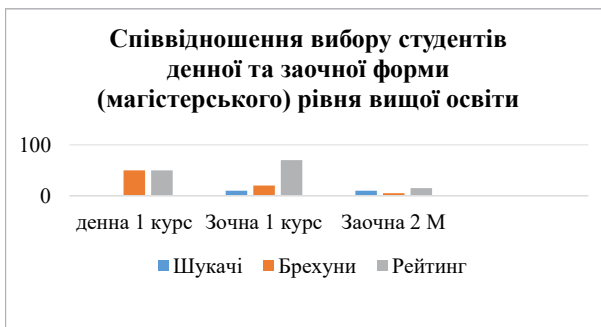
Всього у дослідженні прийняло участь 237 здобувачів денної та заочної форм навчання, 3-4 курси першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, а також магістри першого і другого (магістерського) рівня вищої освіти. Основні дані по дослідженню потреби аналізувати проблеми істини та брехні, типологію брехні і брехунів, постатів шукачів істини подані у табл. 1.

Аналізуючи дані дослідження можемо зазначити, що більший відсоток виборів серед здобувачів, і денної і заочної форми навчання, належить творчій роботі на тему саме видатних брехунів, їхньої типології, основних проявів і ознак брехливої поведінки особистості. Серед найцікавіших брехунів можна перелічити Йозеф Геббельс, Адольф Гітлера, барона Мюнхаузена, Блаженну Мати Терезу саме у постаті шахрайки і брехунки, Юлію Тимошенко, Вадима Рабінович, Дональда Трампа та інші. Серед шукачів видатними особистостями, які стали головними постатями для здобувачів були Альберт Ейнштейн, Чарльз Дарвін, Леонардо да Вінчі, Августин Блаженний, Фрідріх Ніцше. Третій варіант виконання творчої роботи містив опрацьовані здобува-

Таблиця 1

Зведена таблиця отриманих результатів дослідження серед здобувачів всіх рівнів і форм навчання

	Кількість здобувачів 3 і 4 курси і % вибору				Магістерський рівень 1, 2 курси і % вибору здобувачів			Примітки
	Денна 3 курс	Заочна 3 курс	Денна 4 курс	Примітки	Денна 1 курс	Заочна 1 курс	Заочна 2 курс	
Кількість здобувачів	26 осіб	30 осіб	67 осіб		28 осіб	56 осіб	30 осіб	Всього 237
Видатні брехуни	86 %	-	46%	Політики, фінансові шахраї.	50%	20%	75 %	Гітлер, Гербарт, Мюнхаузе, Д. Трамп
Шукачі істини	-	-	54%	-	-	10%	10%	Галілео Галілей, Леонардо Да Вінчі, Ч. Дарвін
Рейтинг брехунів і шукачів (вибір 50/50)	14%	67 %	-	-	50%	70%	15%	



чами рейтинги сучасних політиків, шоуменів, а також шукачів істини минулих століть, поєднуючи в собі основні особливості вивчення понять істина та брехня. Виходячи з викладеного можемо зробити висновок, що зараз актуальною є потреба досліджувати характерні аспекти поняття брехня, її основних проявів, типології брехунів. Для здобувачів було цікаво саме процеси маніпуляції, особистісні мотиви брехні, поведінкові та характерні прояви видатних шахраїв. Досліджувати правду та істину в цьому світі можна через дослідження саме брехні, основних аспектів цього соціально-культурного, психологічного явища. Парадигма істини в уявленні здобувачів залишається складною для сприйняття, осягнення та осмислення. На думку студентів, постаті шукачів істини наділені більше геніальними, свержильними можливостями, в той час коли брехунами є люди, навколо нас без особливої суперсили, але з певними можливостями, що дозволяють їм впливати на думки інших людей, змінювати їхнє бачення, світогляд і керувати всесвітніми процесами і кругообігом подій.

Висновки. Перспектива подальших досліджень може буде спрямована саме на вивчення вікового, гендерного аспекту в аналізі понять брехня, правда та істина. А також поглиблення в описі саме соціокогнітивного компоненту брехні як соціального явища, умовної норми сучасної комунікації. Перспективними завданнями вважаємо аналіз теми розпізнавання брехні і правди в сучасному інформаційному потоці із застосуванням нових інноваційних систем штучного інтелекту, вимірюваності і перевірки чесності інформації з різних джерел.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баришполець О. Т. Брехня в інформаційному просторі та міжособовій комунікації : монографія / Кіровоград : НАПНУ, Інститут соціальної та політичної психології, Імекс-ЛТД, 2013. 648 с.
2. Курс інформальної освіти «Критичне мислення для освітян» PROMETEUS, Київ. 2020. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/krytychne-myslennya-dlya-osvityan/> (дата звернення: 05.11.2025).



3. Курс «Інформаційна гігієна. Як розпізнати брехню в соцмережах, в інтернеті та на телебаченні». Київ, 2020. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/infosecurity/> (дата звернення: 06.11.2025).

4. Канеман Д., Тверські А. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*. 1974. Vol. 185, № 4157. P. 1124–1131.

5. Канеман Д., Тверські А. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*. 1979. Vol. 47, № 2. P. 263–291.

6. Макінтайр Л. Post-Truth. Київ, 2019. 304 с.

7. Кейз Р. The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life. New York : St. Martin's Press, 2004. 256 p.

REFERENCES:

1. Baryshpolets O. T. 2013 Brekhnya v informatsiynomu prostori ta mizh osoboviy komunikatsiyi. [Lies in the information space and interpersonal communication] Nats. akad. ped. nauk Ukrayiny, Inst. sots. ta politychnoyi psykholohiyi. – National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Institute of Social and Political Psychology. Kirovohrad : Imeks-LTD, 648 s.

2. Krytychne myslennya dlya osvityan : kurs informalnoyi osvity. *PROMETEUS*. Rezhym dostupu: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/krytychne-myslennya-dlya-osvityan>

3. Informatsiyna hihiyna. Yak rozpoznavaty brekhnyu v sots merezhakh, v internetsi ta na telebachenni : kurs. *PROMETEUS*. Rezhym dostupu: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/infosecurity/>

4. Kahneman D., Tversky A. 1974. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*. Vol. 185, № 4157. P. 1124–1131.

5. Kahneman D., Tversky A. 1979. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*. Vol. 47, № 2. P. 263–291.

6. McIntyre L. 2019. Post-Truth. Kyiv: Osnovy. 304 p.

7. Keyes R. 2004. The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life. New York : St. Martin's Press. 256 p.

Стаття надійшла до редакції: 25.09.2025

Прийнята до друку: 24.10.2025

Опублікована: 26.12.2025



УДК [373.2.015.3-021.66:005.32]:004.9
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-15>

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Швець Тетяна Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
tshvets@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-1234-0710

Метою статті є з'ясування ефективності застосування цифрових освітніх ресурсів у формуванні передшкільної готовності дітей старшого дошкільного віку, а також визначення особливостей їх інтеграції в освітній процес з метою розвитку когнітивних, мовленнєвих, соціальних та емоційно-вольових компетентностей.

Методи. Для реалізації поставленої мети здійснено системний аналіз науково-педагогічних джерел, сучасних освітніх платформ та інтерактивних інструментів, що застосовуються у практиці дошкільної освіти. Використано методи порівняльного та структурного аналізу, узагальнення й синтез актуальних підходів до впровадження цифрових ресурсів у навчально-виховний процес. Особливу увагу приділено вивченню функціональних можливостей платформ Toytheater, Wizer.me, Bouncyballs, Gynzy та Classroomscreen щодо сприяння розвитку логічного мислення, мовлення, навичок саморегуляції та соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку.

Результати. Отримані дані засвідчили, що використання цифрових інструментів забезпечує значну підтримку пізнавального розвитку дітей: стимулює інтерес до пізнання, сприяє формуванню та вдосконаленню уваги, оперативної пам'яті, умінь класифікувати об'єкти, встановлювати послідовності й оперувати кількісними характеристиками. Інтерактивні вправи та мультимедійні завдання позитивно впливають на мовленнєву активність, розвиток зв'язного мовлення та комунікативних умінь, зокрема здатність висловлювати власні думки й взаємодіяти у групі. Використання організаційних цифрових інструментів сприяє формуванню навичок самоконтролю, планування та дотримання встановлених правил, що є важливими компонентами передшкільної зрілості. Доведено, що поєднання інтерактивних платформ із традиційними методами навчання підвищує якість освітнього процесу та підтримує комплексний розвиток дитини.

Висновки. Інтеграція цифрових освітніх інструментів у поєднанні з традиційними педагогічними технологіями дає змогу створити мотивуюче, варіативне та структуроване освітнє середовище, яке сприяє формуванню передумов успішного переходу дітей до навчання у початковій школі. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є розроблення методичних моделей оптимальної інтеграції цифрових ресурсів у різні види діяльності дошкільників, визначення ефективних режимів їх використання та уточнення впливу конкретних цифрових інструментів на окремі компоненти передшкільної готовності.

Ключові слова: дошкільна освіта, цифрові освітні ресурси, розвиток когнітивних навичок, мовленнєва активність, підготовка до школи, освітнє середовище.

DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS AS A MEANS OF DEVELOPING SCHOOL READINESS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Shvets Tetiana Anatoliivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department Theory and Method
of Preschool and Primary Education
Kherson State University
tshvets@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-1234-0710

Purpose. The study aims to evaluate the effectiveness of digital educational tools in promoting school readiness among older preschool children and to examine the characteristics of their integration into the educational process for fostering cognitive, linguistic, social, and emotional-volitional competencies.



Methods. A systematic analysis of scientific and pedagogical literature, contemporary educational platforms, and interactive tools used in preschool education was conducted. Comparative and structural analyses, as well as synthesis of existing practices for integrating digital resources into educational activities, were applied. The functional capabilities of platforms such as Toytheater, Wizer.me, Bouncyballs, Gynzy, and Classroomscreen were examined in relation to the development of logical thinking, language skills, self-regulation, and social interaction among children.

Results. The findings indicate that digital tools effectively stimulate cognitive activity, enhance attention and memory, and support classification, sequencing, and quantitative reasoning skills. Interactive exercises and multimedia tasks positively influence linguistic development and communication skills, fostering collaboration and adherence to rules in joint activities. Digital organizational tools promote self-control and planning abilities, while combining interactive platforms with traditional teaching methods enhances overall school readiness.

Conclusions. Integrating digital educational resources with traditional instructional methods creates a motivating and structured learning environment, supports comprehensive child development, and establishes a foundation for a successful transition to primary school. Further research is warranted to develop methodological models for digital tool integration, determine optimal usage regimes, and assess their impact on specific components of school readiness.

Keywords: *preschool pedagogy, interactive learning resources, cognitive development, language development, school readiness, learning environment.*

Вступ. Стрімка цифровізація суспільства й посилення ролі інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденному житті істотно впливають на зміст та організацію освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Сучасні діти з раннього віку занурені у цифрове середовище, що зумовлює формування нових способів пізнання, комунікації та взаємодії з навколишнім світом. За таких умов оновлення підходів до підготовки дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання стає нагальною потребою.

Цифрові ресурси, що активно впроваджуються у світову практику дошкільної освіти, відкривають широкі можливості для підтримки інтелектуального, мовленнєвого, соціального та емоційно-вольового розвитку дошкільника. Інтерактивні завдання, мультимедійні освітні середовища, навчальні ігри та візуальні конструктори урізноманітнюють види діяльності, підвищують навчальну мотивацію, сприяють індивідуалізації освітнього процесу. Водночас у педагогічному середовищі триває дискусія щодо меж і доцільності застосування цифрових інструментів у дошкільному віці. Наявні дослідження здебільшого фокусуються на окремих напрямках їх використання, не охоплюючи комплексної проблематики, пов'язаної з формуванням передшкільної готовності.

Сучасні реалії актуалізують потребу пошуку шляхів інтеграції цифрових технологій у підготовку дітей до навчання у школі без втрати її розвивального потенціалу та відповідності віковим можливостям дитини. Практичний досвід свідчить, що цифрові інструменти за умови педагогічно обґрунтованого застосування можуть стати ефективним засобом розвитку самостійності, довільності поведінки, пізнавальної активності та елементів навчальної мотивації. Проте реалізація їхнього потен-

ціалу потребує чіткого розуміння методичних засад використання й урахування особливостей дошкільного дитинства.

Такий науковий підхід дозволяє переосмислити роль цифрових ресурсів у сучасній дошкільній освіті та розширює уявлення про їх практичну значущість у процесі підготовки майбутніх першокласників.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

У контексті готовності до школи дітей передшкільного віку було проаналізовано наукові дослідження вітчизняних дослідників О.Кононко (досліджувала емоційно-вольову сферу, соціальну компетентність, адаптацію та особистісну готовність дітей до школи), С. Ладивір (вивчала інтелектуальний розвиток та психологічну готовність до шкільного навчання), Т. Піроженко (досліджувала розвиток довільності, саморегуляції та пізнавальних процесів, що є ключовими компонентами передшкільної готовності), А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій (мовленнєвий розвиток старших дошкільників) тощо. Підсумовуючи погляди дослідників на поняття передшкільної готовності дошкільника, можна зробити висновок, що передшкільна готовність дошкільника - це інтегрований стан розвитку дитини, який засвідчує її здатність успішно вступати у нову для себе систему навчальної діяльності (сформованість пізнавальних, мовленнєвих, логіко-математичних, соціальних, емоційно-вольових та фізичних умінь).

У контексті формування передшкільної готовності дітей старшого дошкільного віку зростає значення цифрових освітніх інструментів, що спонукає до активного наукового осмислення можливостей і викликів їх застосування. Аналіз вітчизняної науково-педагогічної літератури дає змогу виокремити кілька ключових напрямів досліджень, пов'язаних із цифровізацією дошкільної освіти.



У праці О. Д. Літіченко та Т. В. Проценко (2023) розглянуто теоретичні засади використання цифрового контенту для дітей раннього та дошкільного віку. Автори проаналізували низку наукових джерел, у яких висвітлено вплив цифрового контенту на психічне та фізичне здоров'я дитини, а також провели опитування вихователів щодо практики застосування цифрових засобів у дошкільних закладах. Зроблено акцент на необхідності створення цифрового контенту з урахуванням вікових особливостей дошкільників і за обов'язкової участі дорослого у процесі взаємодії дитини з цифровим середовищем.

Робота Т. Паска (2025) присвячена аналізу особливостей упровадження цифрових технологій у систему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Автор виокремлює педагогічні умови, що забезпечують формування готовності студентів до професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі.

У дослідженнях О. А. Вашак та О. С. Павленко (2022) окреслено педагогічні умови і ризики застосування цифрових технологій у практиці дошкільної освіти. Особлива увага приділяється питанням безпеки цифрового середовища, дотриманню гігієнічних, ергономічних і санітарних норм, що набуло актуальності в умовах дистанційних і змішаних форм освітньої взаємодії.

У праці Літіченко О., Шинкар Т. та Гаращенко Л. (2024) обґрунтовано можливості використання в дошкільній освіті цифрових інструментів, зокрема смартфонів, планшетів, інтерактивних панелей і технологій доповненої реальності. Доведено, що ігрові квести з елементами AR-технологій здатні активізувати пізнавальну активність дітей, сприяти розвитку цифрової компетентності та формуванню навчальної мотивації.

Проаналізувавши різні підходи до аналізу цифрових інструментів та технологій для роботи з дітьми дошкільного віку, можна зазначити, що освітні цифрові ресурси для дітей дошкільного віку - це спеціально розроблені електронні матеріали, платформи, додатки чи мультимедійні продукти, спрямовані на логіко-математичний, мовленнєвий, емоційний, пізнавальний та соціальний розвиток. Їх зміст передбачає вікову відповідність, доступність і безпечність, а форма подання базується на поєднанні ігрових, наочних та інтерактивних компонентів.

Узагальнюючи результати наукових досліджень, можна стверджувати, що українські наукові роботи зосереджені передусім на: розробленні та використанні цифрового контенту для дошкільників; формуванні цифрової компетентності педагогів; визначенні педагогічних, технічних, психогігієнічних умов упровадження цифрових технологій; аналізі окре-

мих цифрових інструментів і їхнього впливу на якість освітнього процесу.

Водночас проблематика впливу цифрових освітніх інструментів саме на формування передшкільної готовності старших дошкільників висвітлена недостатньо. Більшість досліджень розглядає цифровізацію дошкільної освіти загалом, питання професійної підготовки вихователів або окремі технологічні рішення, однак рідко містить емпіричні дані, що безпосередньо стосуються змін у рівні передшкільної готовності дітей під впливом цифрових інструментів. Це свідчить про актуальність і перспективність подальших наукових розвідок у зазначеному напрямі.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей цифрових освітніх інструментів як засобу формування передшкільної готовності дітей старшого дошкільного віку.

Результати та дискусії. Цифровізація освітнього середовища поступово трансформує підходи до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, розширюючи можливості педагогів щодо урізноманітнення методів і форм взаємодії з дітьми. Застосування онлайн-платформ, інтерактивних сервісів та візуально насичених цифрових інструментів сприяє посиленню пізнавальної мотивації, активізації сенсомоторного досвіду дітей, розвитку їхньої емоційно-ціннісної сфери. Особливої значущості такі засоби набувають у контексті формування передумов математичної, мовленнєвої, когнітивної та регулятивної компетентностей старших дошкільників (Федчишина, 2017).

Аналіз сучасних цифрових освітніх ресурсів (інтерактивні платформи типу LearningApps, дошки Padlet, розвивальні застосунки, STEM-набори, мультимедійні конструктори тощо) показує, що вони здатні підтримувати різні напрями розвитку дітей. Цифрові ігри сприяють формуванню логіко-математичних умінь, розвитку уваги та пам'яті; інтерактивні мультимедійні середовища стимулюють мовленнєву активність, розширюють словниковий запас; візуальні конструктори дозволяють розвивати креативність і навички моделювання.

Встановлено, що цифрові інструменти можуть позитивно впливати на такі компоненти передшкільної готовності: інтелектуальну (засвоєння понять, вміння розв'язувати пізнавальні завдання); мовленнєву (розвиток зв'язного мовлення, фонематичного слуху, формування навичок діалогу); емоційно-вольову (завершення завдань, подолання труднощів, формування самооцінки через інтерактивний зворотний зв'язок); соціальну (вміння співпрацювати в цифрових колективних проєктах); мотиваційну (підвищення інтересу до пізнання через ігрову взаємодію) (Існюк, 2023).



Одним із важливих завдань сучасної дошкільної освіти є підтримка природної допитливості дітей та створення умов для дослідження об'єктів навколишнього світу в ігровій формі. Інтерактивні ресурси дають можливість моделювати освітні ситуації, які у традиційному середовищі потребували б значних матеріальних і часових ресурсів. Так, платформи з візуальним інтерфейсом і простими засобами керування сприяють формуванню в дітей умінь аналізувати, порівнювати, групувати та робити елементарні узагальнення.

Платформа Toytheater пропонує широкий спектр інтерактивних міні-ігор, спрямованих на розвиток умінь класифікувати, розрізняти форми, оперувати величинами та орієнтуватися у просторі. Вона є зручною для дітей дошкільного віку завдяки відсутності текстових інструкцій і використанню зрозумілих візуальних підказок. У роботі з дітьми старшого дошкільного віку даний ресурс може застосовуватися для: вправ на впізнавання геометричних фігур і співвіднесення їх із предметами; тренування навичок лічби та кількісних порівнянь; розвитку дрібної моторики через маніпулятивні завдання, що передбачають перетягування й групування об'єктів.

Застосування платформи Toytheater сприяє індивідуалізації навчального процесу, оскільки дитина може опрацьовувати завдання у власному темпі, відповідно до рівня розвитку та сформованості її математичних уявлень.

Онлайн-платформа Wizer.me дозволяє педагогам формувати інтерактивні робочі аркуші, які поєднують різні формати завдань – від вибору правильної відповіді до виконання дій із візуальними елементами. Для дошкільників це є ефективним засобом переходу від традиційних паперових завдань до мультимедіального навчального контенту.

Переваги використання включають: можливість адаптації змісту завдань до індивідуальних потреб дітей; включення аудіо треків, що є важливим у роботі з дітьми дошкільного віку або тими, хто ще не володіє навичками читання; створення інтерактивних ситуацій для мовленнєвого розвитку та елементарних математичних уявлень.

Wizer.me забезпечує підвищений рівень залучення дітей, оскільки поєднує ігрові елементи з навчальним змістом та передбачає миттєвий емоційний відгук на правильне чи хибне виконання дій.

Цифровий інструмент Bouncyballs використовується для візуалізації рівня шуму в групі. У межах роботи з дошкільниками він виконує функцію ігрового механізму розвитку самоконтролю та організаційно-поведінкових навичок. Анімація кульок, що рухаються відповідно до звукових коливань у приміщенні, допомагає дітям зрозуміти зв'язок між їхньою поведінкою та змінами середовища.

Застосування цього інструменту сприяє: формуванню в дітей умінь знижувати власну емоційну збудженість; розвитку культури взаємодії у групі; підсиленню здатності дотримуватися правил спільної діяльності.

У педагогічній практиці Bouncyballs рекомендується застосовувати як частину ритуалів переходу, під час колективної роботи або при виконанні завдань, що потребують концентрації.

Платформа Gynzy надає розвинений набір інтерактивних інструментів та готових шаблонів для занять, що дозволяє педагогові формувати мультимодальне цифрове освітнє середовище. Для дітей дошкільного віку важливим є наявність великої кількості завдань із маніпулюванням об'єктами та сюжетно-рольових вправ. Ресурс ефективний для роботи над формуванням логічних операцій (класифікація, сортування, упорядкування), розвитку мовленнєвих навичок через інтерактивні картки та сюжетні завдання, а також ознайомлення дітей із явищами довкілля за допомогою візуальних моделей та відеофрагментів. Значною перевагою Gynzy є поєднання навчальних ігор, демонстраційних матеріалів та інтерактивних вправ у межах одного середовища, що забезпечує цілісну структуру заняття.

Платформа Classroomscreen виконує роль гнучкого цифрового полотна, на якому педагог може розміщувати необхідні інструменти: таймери, списки завдань, піктограми діяльності, лічильники та візуальні сигнали. У роботі з дошкільниками ресурс сприяє підтриманню чіткої структури заняття, створенню передбачуваного середовища та наданню дітям зрозумілих орієнтирів. Завдяки використанню піктограм діяльності діти легше сприймають послідовність завдань, а візуальні підказки сприяють формуванню навичок планування. Таймери та системи візуального сповіщення допомагають організовувати перехід між видами діяльності, підтримуючи увагу та дисципліну в групі.

Також було проведено опитування вихователів закладів дошкільної освіти щодо ефективності використання цифрових ресурсів в роботі з дітьми старшого дошкільного віку та їх переваг. Аналіз відповідей педагогів засвідчив, що цифрові інструменти розглядаються як дієвий засіб підвищення якості освітнього процесу та оптимізації взаємодії дітей з навчальним матеріалом. Узагальнені результати опитування вихователів представлено у таблиці 1.

Досвід вихователів підтверджує, що систематичне застосування цифрових інструментів створює умови для збалансованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, емоційних та регулятивних умінь дошкільників. Ігрова форма подачі завдань стимулює високу мотивацію до навчання, а можливість індивідуалізації забезпечує педагогічну доцільність викори-



Таблиця 1

Результати опитування вихователів щодо ефективності використання цифрових ресурсів

Напрямок розвитку	Платформа	Переваги використання
Пізнавальний	Toytheater, Gynzy	Підвищення пізнавальної активності; розвиток умінь аналізувати, порівнювати, класифікувати; покращення довільної уваги та стійкості інтересу.
Математичний	Toytheater, Gynzy	Формування навичок лічби; оперування величинами; розпізнавання фігур; просторове орієнтування; розвиток логічних операцій.
Мовленнєвий	Wizer.me	Стимуляція діалогічного й монологічного мовлення; аудіопідказки для розуміння інструкцій; розширення словникового запасу.
Емоційно-вольовий	Bouncyballs	Формування самоконтролю; зниження рівня збудженості; розвиток умінь регулювати поведінку через візуальний контроль шуму; підтримка емоційної стабільності.
Соціальний	Gynzy, Classroomscreen	Покращення взаємодії в групі; дотримання правил; формування навичок співпраці; організованість при переходах між видами діяльності; зрозумілі візуальні орієнтири.

стання цифрових засобів. Інтерактивність, динамічність і мультимодальність цифрових середовищ відповідають природним особливостям сприймання дітей дошкільного віку, розкриваючи потенціал цифрових інструментів як засобу розвитку та виховання.

Використання таких засобів забезпечує поступовий перехід від ігрових до структурованих навчальних форм діяльності, що сприяє формуванню передумов шкільної готовності: пізнавальної – увага, пам'ять, логічне мислення; мовленнєвої – здатність формулювати висловлювання, розуміти інструкції, вести діалог; соціальної – умінь взаємодіяти з іншими, дотримуватися правил, працювати в колективі; емоційно-вольової – самоконтроль, наполегливість, завершення діяльності.

Висновки. Отримані результати підтверджують, що інтеграція цифрових освітніх платформ Toytheater, Wizer.me, Bouncyballs, Gynzy та Classroomscreen створює сприятливі умови для підвищення якості передшкільної підготовки дітей старшого дошкільного віку. Застосування інтерактивних ресурсів забезпечує збагачення змісту навчальної діяльності, сприяє розвитку компонентів готовності до шкільного навчання.

Результати опитування вихователів підтвердили, що цифрові ресурси є ефективним інструментом як у дистанційному, так і в очному форматах взаємодії. У дистанційному режимі вони забезпечують підтримку безперервності освітнього процесу, дають змогу організовувати індивідуальні траєкторії навчання та здійснювати моніторинг результативності діяльності дітей. В умовах очного навчання платформи посилюють практичні,

ігрові й комунікативні форми роботи, сприяють організації групової взаємодії та забезпечують швидкий зворотний зв'язок.

Отже, цифрові інтерактивні платформи можуть бути розглянуті як ефективний засіб підвищення якості передшкільної підготовки, за умови їх методично обґрунтованої інтеграції в освітній процес. Необхідною умовою подальшого розширення їх використання є розроблення та впровадження методичних рекомендацій, які окреслять оптимальні способи поєднання цифрових і традиційних форм навчання, забезпечать педагогів алгоритмами добору ресурсів відповідно до освітніх завдань і дозволять максимально реалізувати потенціал цифрових інструментів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашак О. О., Павленко О. С. Педагогічні умови цифровізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога* : журнал. 2022. URL: https://isp.pano.pl.ua/article/view/323260?utm_source=chatgpt.com
2. Існюк К. О. Упровадження цифрових технологій в освітній процес ЗДО. *Імідж сучасного педагога*, (1(208), 68–70, (2023). URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-68-70](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-68-70)
3. Літченко О. Д., Проценко Т. В. Цифровий освітній контент для дітей раннього і дошкільного віку. *Grail of Science*, (33), (2023). 358–364. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46965/?utm_source=chatgpt.com
4. Літченко О., Шинкар Т., Гаращенко Л. Напрями вдосконалення дистанційного формату підготовки бакалаврів дошкільної освіти. *Освітнологія*. Том 11. № 11, (2022). С. 91–99. URL: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2022.11.9>



5. Паска, Т. В. Цифрові технології в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 8(2), (2025). URL: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.24>

6. Саган О.В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*. № 100, (2022). С. 12–18. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>

7. Федчишина Т. Л. Педагогічні умови використання ІКТ у фаховій підготовці вихователя дошкільного навчального закладу. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Theory, Methodology, Experience, Problems*, № 48, 12–15, (2017). URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1491?utm_source=chatgpt.com

8. Швець Т.А., Дрозд Л.В. Цифрові горизонти дошкільця: онлайн-інструменти в освітньому середовищі в умовах сучасних викликів. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 3. С. 122–129. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/901/1087>

REFERENCES:

1. Vashak O.O., Pavlenko O.S. (2022). Pedagogical conditions for digitalization of the Educational Process in Preschool Institutions. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of a Modern Pedagogue]. URL: https://isp.pano.pl.ua/article/view/323260?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian]

2. Isniuk K.O. (2023). Implementation of Digital Technologies in the Educational Process of Preschool Institutions. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of a Modern Pedagogue], 1(208), 68–70. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-68-70](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-68-70) [in Ukrainian]

3. Litichenko O.D., Protsenko T.V. (2023). Digital Educational Content for Early and Preschool Children. *Grail of Science* [Grail of Science], 33, 358–364. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46965/?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian]

4. Litichenko O.D., Shynkar T.Yu., Harashchenko L.V. (2022). Directions for Improving the Distance Format of Preschool Education Bachelor Training. *Osvitohiia* [Education Studies], 11, 91–99. URL: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2022.11.9> [in Ukrainian]

5. Paska T.V. (2025). Digital Technologies in the Training System of Future Preschool Educators for Working in the Digital Educational Environment. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriiia "Pedahohika. Psykholohiia"* [Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology"], 8(2). URL: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.24> [in Ukrainian]

6. Sahan O.V. (2024). Training of Teachers for Implementation of Gamification in the Educational Process. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences]. URL: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Olena-Valeriivna-Sagan-2244979177> [in Ukrainian]

7. Fedchyshyna T.L. (2017). Pedagogical conditions for using ICT in professional training of preschool educators. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Theory, Methodology, Experience, Problems*, 48, 12–15. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1491?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian]

8. Shvets T.A., Drozd L.V. (2025). Digital Horizons of Preschool Education: Online Tools in the Educational Environment under Modern Challenges. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], 3, 122–129. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/901/1087> [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції: 23.09.2025

Прийнята до друку: 24.10.2025

Опублікована: 26.12.2025

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 112

Коректура • *Чудеснова І.М.*

Комп'ютерна верстка • *Калабухова С.Ю.*

Формат 64×84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 13,95.
Замов. № 0126/054. Наклад 200 прим.
Підписано до друку 26.12.2025

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.