

ISSN 2522-9729 (online)



IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

**№5 (224)
2025**

**Національна єдність наук
у часи воєнних дій**



**National unity of sciences
in times of war**

Website: isp.pano.pl.ua

Тема: «Національна єдність наук у часи воєнних дій»

ISSN: електронне – 2522-9729

Спеціальність: 011 освітні, педагогічні науки (02.07.2020)

Категорія: «Б». Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (наказ МОН України від 02.07.2020 року № 886)

УДК: 37.004

DOI: 10.33272/2522-9729-2025-5(224)

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, інноваційних технологій навчання та виховання, неперервної освіти, педагогічної майстерності, освіти і навчання дорослих, педагогічного менеджменту

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року,
як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

Ідентифікатор у сфері онлайн-медіа: R40-05864.

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 20.02.2025 № 384

Міжнародні, закордонні і національні реферативні та наукометричні бази даних, до яких включено наукове видання:

- CrossRef
- Index Copernicus ICV 2024 (86,60)
- BASE
- Google Академія:
h-index: 23 (07/2025) | i10-index: 101 (09/2025)
- WorldCat
- OpenAIRE
- ERIH PLUS
- Наукова періодика України

ГОЛОВНА РЕДАКТОРКА

Білик Надія Іванівна, докторка педагогічних наук, доцентка,
Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

1. Аніщенко Олена Валеріївна, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна

2. Боднар Оксана Степанівна, докторка педагогічних наук, професорка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

3. Вовк Мирослава Петрівна, докторка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна

4. Горощко Юрій Васильович, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

5. Гриньова Марина Вікторівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, ректорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

6. Дудак Анна, докторка габілітована, професорка, Інститут педагогіки і психології, Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)

7. Дудко Сергій Григорович, доктор педагогічних наук, заступник директора, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

8. Єльнікова Галина Василівна, докторка педагогічних наук, професорка, головниця ради ГО ШАУСПС, м. Харків, Україна

9. Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений працівник освіти України, директор, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського (заступник головного редактора), Україна

10. Ільченко Віра Романівна, докторка педагогічних наук, професорка, дійсна членка НАПН України, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

11. Калініченко Ірина Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

12. Корольок Світлана Вікторівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

13. Кравченко Ганна Юріївна, докторка педагогічних наук, професорка, Навчально-науковий інститут педагогіки та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Україна

14. Кравченко Любов Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

15. Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук,

Засновники

Полтавська академія неперервної освіти

ім. М. В. Остроградського, Україна

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України

Видавець

Полтавська академія неперервної освіти

ім. М. В. Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел./факс: (0532) 56 3852, e-mail: root@pano.pl.ua

контактна особа: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@pano.pl.ua

Website: isp.pano.pl.ua

професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна

16. Лавріненко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна

17. Лук'янова Лариса Борисівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, заслужена діячка науки і техніки України, директорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (заступниця головного редактора), Україна

18. Мажець Гелена, докторка габілітована, професорка, Гуманістична та економічна академія в Лодзь (Республіка Польща)

19. Мосейчук Юрій Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

20. Отич Олена Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут вищої освіти НАПН України, Україна

21. Палічук Юрій Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, ЗВО «Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці, Україна

22. Пікула Норберт, доктор габілітований, професор, директор, Інститут соціальної педагогіки, Державний Педагогічний університет ім. Комісії Народової в Кракові (Республіка Польща)

23. Рибалко Людмила Сергіївна, докторка педагогічних наук, професорка, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

24. Сотська Галина Іванівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна

25. Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

26. Федій Ольга Андріївна, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

27. Фомін Володимир Вікторович, доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

28. Хомич Лідія Олексіївна, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Україна

29. Шпак Валентина Павлівна, докторка педагогічних наук, професорка, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

НАПН України (протокол № 11 від 29 серпня 2025 року)

Редакційна рада

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Ільченко В. Р.,

Калініченко І. О., Пилипенко В. В., Хомич Л. О.

Редакція

Випускова редакторка-менеджер: Токаренко Надія

Редакторка-менеджер: Шленова Марина

Літературна редакторка: Лесунова Ірина

Редакторка-перекладач: Кривообока Аліна

Відповідальна секретарка: Шевчук Вікторія

Дизайнерка, верстальниця: Ісаєва Олена

Підписано до друку: 15.09.2025 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2025

© ПАНУ, 2025



№ 5(224), 2025

Topic: "National unity of sciences in times of war"

ISSN: electronic - 2522-9729

Specialty: 011 education, pedagogical sciences (02.07.2020)

Category "B": Journal is included in the List of electronic scientific professional editions of Ukraine in the field of "Pedagogical sciences", (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, No 886 of July 02.2020) **UDC:** 37:004

DOI: 10.33272/2522-9729-2025-5(224)

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish

The journal was officially founded on June 1, 1999, as a scientific electronic edition – May 22, 2017

"IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE" –
electronic scientific professional journal, which provides
readers with open access content (category "B")

Identifier in the field of online media: R40-05864.

Decision of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting of 20.02.2025 № 384

databases, "Image of the Modern Pedagogue" is indexed in:

- CrossRef
- Index Copernicus [ICV 2024 \(86,60\)](#)
- BASE
- Google Академія:
[h-index: 23 \(07/2025\) | i10-index: 101 \(09/2025\)](#)
- WorldCat
- OpenAIRE
- ERIH PLUS
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadiia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, Ukraine

Oksana Bondar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, Ukraine

Yurii Horoshko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", Ukraine

Marina Gryniova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Rector, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Anna Dudak, Habilitated Doctor, Professor, Deputy of the Department of Pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (*Republic of Poland*)

Serhiy Dudko, Doctor of Pedagogical Sciences, deputy director, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Halyna Yelnykova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chairman of the Council of the NGO SHAUSPS, Kharkiv, Ukraine

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Honored Worker of Education of Ukraine, Director, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Deputy of the Editor-in-Chief, Ukraine

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of National Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Hanna Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educational and Research, Institute of Pedagogy and Psychology, State Educational Institution "University of Education Management" NAES of Ukraine, Ukraine

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Alexander Kucheryavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, Ukraine

Founders

M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education

Address

Sobornosti st. 64-Zh, Poltava, Ukraine, 36014

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@pano.pl.ua
contact person: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@pano.pl.ua

Website: isp.pano.pl.ua

Olexandr Lavrynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, Ukraine

Helena Marzec, Habilitated Doctor, Professor, University of Humanistic and Natural Sciences, Łódź branch of Piotrkow Trybunalski (*Republic of Poland*)

Yurii Moseichuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

Larysa Lukianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member NAES of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, Deputy of the Editor-in-Chief, Ukraine

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine

Yurii Palichuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Norbert Pikula, Habilitated Doctor, Professor, Director. Institute of Social Pedagogics, Pedagogical University named after the Commission of National Education in Krakow (*Republic of Poland*)

Liudmyla Rybalko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Ukraine

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Volodymyr Fomin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special Work and Art, Bohdan Khmelnytsky National University, Ukraine

Recommended by the Academic Council

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine
(protocol № 11, 29.08.2025)

Editorial Board

Bilyk Nadiia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,
Kalinichenko Iryna, Pylypenko Vadym, Khomych Lidiya

Editorial Board:

Managing editor of the issue: Nadiia Tokarenko

Editorial manager: Maryna Shlenova

Literary editor: Iryna Lesunova

Editorial translator: Alina Kryvobokova

Executive secretary: Viktoriia Shevchuk

Designer, layout designer: Olena Isaieva

Signed for print: 15.09.2025 p.

Format: 60x84 1/8.

© «Image of the Modern Pedagogue», 2025

© PANO, 2025



ЗМІСТ
електронного наукового фахового журналу
«ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА», № 5(224), 2025
Тема: «Національна єдність наук у часи воєнних дій»

ТОЧКА ЗОРУ

- Неформальна медіаосвіта вчителів в Україні: досвід і перспективи
Головченко Марина 5

ВИЩА ШКОЛА

- Стратегічні вектори розвитку ІКТ у ЗВО за умов глобальних цивілізаційних викликів
Фазан Тетяна, Данилевський Дмитро, Грибенюк Артем 13
- Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти через освоєння методології наукових досліджень
Ніколаєску Інна, Соловей Юлія 21
- Наукоємність сучасної лекції: від традицій – до інновацій
Мозговий Віктор 27
- Інноваційні технології проектного навчання в закладах вищої медичної освіти
Ковальчук Петро, Тулюлюк Сергій, Слухенська Руслана 34

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА

- Підготовка вчителів мовно-літературної освітньої галузі до викладання інтегрованих курсів: досвід ППО
Дегтярьова Галина 38
- Розвиток культури ділового спілкування фахівців в умовах неперервної освіти
Стрельников Віктор, Лебедик Леся 47
- Інноваційне оцінювання в НУШ на основі текстоцентричного підходу: регіональний досвід підвищення кваліфікації
Лужан Людмила, Румянцева-Ляхтіна Оксана 54

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- Комплексне моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу в умовах невизначеності
Боднар Оксана, Остапчук Андрій 60

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

- Гуманістичні засади організаційно-управлінської діяльності у Полтавському державному педагогічному інституті імені В.Г. Короленка у другій половині ХХ століття
Басенко Руслан 65

ОРІЄНТИРИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

- Social-pedagogical patronage in conditions of social transformations: the potential of interdisciplinarity
Hanna Kravchenko 70

ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

- Інформаційно-аналітичний супровід психологічної науки у контексті формування національної ідентичності українців
Лучанинова Ольга 76
- Військова психологія та педагогіка у змісті українських навчальних посібників і підручників
Пилипчук Ярослав 84
- Формування інклюзивної компетентності педагогів Нової української школи
Гуз Костянтин, Олійник Ірина, Яценюк Лариса 92
- Фінансова тривожність як аспект дослідження економічної психології
Коваленко Інна 98
- Самотренерство як модель ментальної, емоційної саморегуляції та самоосвіти у ветеранському спорті
Черепехіна Ольга, Рудченко Володимир, Синявський Вадим 103

КАЛЕЙДОСКОП МОВ

- Online courses as a tool for developing language and digital competence in higher education students
Maryna Shlenova 110
- Мовна компетентність – умова успішної побудови кар'єри
Кононенко Володимир, Кононенко Сергій, Кононенко Наталія 117
- Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування культури ділового спілкування у майбутніх лікарів
Качайло Костянтин 123

РЕЖИСУРА УРОКУ

- Практичне застосування пізнавальної самостійності старшокласників у результаті дослідницької діяльності
Шевченко Віктор 129

ШКІЛЬНА РОДИНА

- Дитяча бібліотека як простір фольклорно-ігрової діяльності дітей в умовах воєнного стану
Черніговець Тетяна, Бабенко Жанна 134

ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

- Мультимедійні технології в мистецькій освіті: класифікація інструментів і стратегії інтеграції
Данилюк Микола 141
- Домра та українська музична ідентичність: культурний вимір
Данилюк Яна 151



CONTENT
electronic scientific professional journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE», № 5(224), 2025
Topic: «National unity of sciences in times of war»

POINT OF VIEW

- Non-formal media education of teachers in Ukraine: experience and prospects
Maryna Golovchenko5

HIGH SCHOOL

- Strategic vectors of ICT development in higher education institutions in the context of global challenges
Tetyana Fazan, Dmytro Danylevskyi, Artem Hrybeniuk 13
- Development of critical thinking in higher education students through mastering scientific research methodology
Inna Nikolaesku, Yuliia Solovei 21
- Scientificity of the modern lecture: from traditions to innovations
Viktor Mozgovyi 27
- Innovative technologies of project-based learning in higher medical education institutions
Petro Kovalchuk, Serhii Tulyuliuk, Ruslana Slukhenska 34

CONTINUOUS EDUCATION

- Training language and literature teachers for teaching integrated courses: experience of postgraduate teacher education
Halyna Dehtiarova 38
- Development of a culture of business communication among specialists in the context of continuing education
Viktor Strelnikov, Lesya Lebedyk 47
- Innovative assessment in NUSH based on a text-centric approach: regional experience in professional training
Liudmyla Luzan, Oksana Rumiantseva-Lakhtina 54

PROFESSIONAL EDUCATION

- Comprehensive modeling of the development of innovation in the college educational system in conditions of uncertainty
Oksana Bodnar, Andrii Ostapchuk 60

PEDAGOGICAL MANAGEMENT

- Humanistic principles of organizational and managerial activities at the Poltava V. G. Korolenko state pedagogical institute in the second half of the 20th century
Ruslan Basenko 65

ORIENTERS OF SOCIAL PEDAGOGY

- Social-pedagogical patronage under conditions of social transformations: the potential of interdisciplinarity
Hanna Kravchenko 70

SPECIALIST'S ADVICE

- Informational and analytical support of psychological science in the context of the formation of the national identity of Ukrainians
Olha Luchaninova 76
- Military Psychology and Pedagogy in the content of Ukrainian teaching manuals and textbooks
Yaroslav Pylypchuk 84
- Formation of inclusive competence among teachers of the New Ukrainian School
Kostiantyn Huz, Iryna Oliinyk, Larissa Yatseniuk 92
- Financial anxiety as a research aspect of economic psychology
Inna Kovalenko 98
- Self-coaching as a model of mental, emotional self-regulation and self-education in veteran sport
Olha Cherepiekhina, Volodymyr Rudchenko, Vadym Syniavskyi 103

RANGE OF LANGUAGES

- Online courses as a tool for developing language and digital competence in higher education students
Maryna Shlenova 110
- Language competence as a condition for successful career development
Volodymyr Kononenko, Serhii Kononenko, Natalia Kononenko 117
- Experimental testing of the effectiveness of pedagogical conditions for forming a culture of business communication among future doctors
Kostiantyn Kachailo 123

TUTORIAL LESSON

- Practical application of high school students' cognitive independence as a result of research activities
Viktor Shevchenko 129

SCHOOL FAMILY

- Children's library as a space for folklore and play activities of children under martial law
Tetyana Chernigovets, Zhanna Babenko 134

GALAXY OF TALENTED

- Multimedia technologies in arts education: classification of tools and integration strategies
Mykola Danyliuk 141
- The domra and Ukrainian musical identity: a cultural dimension
Yana Danyliuk 151



УДК 37.013.3.018(477)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-5-12](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-5-12)



ГОЛОВЧЕНКО МАРИНА ВІКТОРІВНА,

молодша наукова співробітниця відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна

Maryna Golovchenko,

Junior Researcher at the Department of the Content and Technologies of Pedagogical Education, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: marinatop101@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-8459-9917>

НЕФОРМАЛЬНА МЕДІАОСВІТА ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

А Акцентується увага на розвитку медіаосвіти вчителів в умовах неформальної освіти. Доводиться, що підготовка педагогів до медіаосвітньої діяльності різноманітна за змістом, формами, засобами і методами навчання. Узагальнено цінні практики неформальної медіаосвіти педагогів в Україні за часів незалежності, що свідчить про спрямованість менеджерів закладів освіти, громадських організацій на розвиток професійності вчителів, опанування інноваційними ресурсами для вдосконалення викладацької майстерності, методичної, проєктувальної та інших компетентностей для якісного викладання фахових дисциплін у закладах загальної середньої освіти. Автором розглянуто курси, тренінги та платформи як форми оволодіння педагогами знаннями та практичними навичками з медіаграмотності. На основі аналізу навчальних програм визначено необхідність подальшої популяризації педагогічного досвіду у галузі медіаосвіти.

Ключові слова: медіаосвіта; медіакомпетентність педагога; медіаресурси; медіаосвітнє середовище; медіаграмотність; медіапедагогіка; медіакультура; інфомедійна грамотність

NON-FORMAL MEDIA EDUCATION OF TEACHERS IN UKRAINE: EXPERIENCE AND PROSPECTS

С This paper focuses on the development of media education for teachers within the context of non-formal education. It is argued that the preparation of educators for media-related educational activities is diverse in terms of content, formats, tools, and pedagogical methods. The paper summarizes valuable practices of non-formal media education for teachers in Ukraine since the country gained independence. These practices reflect the commitment of educational institution managers and civil society organisations to enhancing teachers' professionalism, mastering innovative resources, and improving their teaching proficiency, as well as methodological, project-based, and other competencies necessary for the effective delivery of subject-specific disciplines in general secondary education.

The author examines courses, training programmes, and digital platforms as key forms through which teachers acquire knowledge and practical skills in media literacy. Based on the analysis of relevant training programmes, the study highlights the need for further promotion and dissemination of pedagogical experience in the field of media education.

Keywords: media education; teacher media competence; media resources; media education environment; media literacy; media pedagogy; media culture; info-media literacy

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Сучасний учитель має постійно професійно зростати для того, щоб бути цікавим учням, відповідати їхнім очікуванням, бути вмотивованим на неперервний професійний розвиток, самовдосконалення у професії. Адже учні нині мають можливість застосовувати найрізноманітніші джерела інформації для особистісного зростання, обізнаності в різних сферах. А тому вчитель – не є єдиним джерелом знань, що вимагає від нього пошуку напрямів для розвитку професійних компетентностей, професійної культури, майстерності, здатності до генерування інновацій.

Відповідно до цього вчителі мають проєктувати траєкторію професійного сходження шляхом використання потенціалу неформальної освіти, що уможливорює застосування інтерактивних форм, методів, технологій розвитку професійної компетентності, фахових якостей, які забезпечують успіх у педагогічній діяльності, наставництві, лідерстві в освіті. Конкретизуючи можливість застосування потенціалу неформальної освіти у контексті розвитку медіаосвітньої, цифрової компетентностей педагога, вважаємо, що вчитель має використовувати ресурси неформального навчання задля вдосконалення означених якостей.

На переконання О. Цогли, абсолютно очевидно, що сучасні медіа виконують не лише інформаційну функцію, а й виховну, здійснюючи вплив на формування світосприймання та позиції підростаючого покоління, тому вагомої актуальності набуває медіаосвіта педагогічної спільноти [19].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У працях сучасних науковців обґрунтовано методологічні засади медіаосвіти в Україні (Т. Іванова, М. Вовк, Л. Найдьонова, О. Семенов, О. Цогла та ін.). Пріоритети розвитку неформальної медіаосвіти вчителя визначили К. Левківський, О. Баришполець, В. Даниленко, О. Клокар, М. Запорожченко, В. Шуляр та ін.

Теоретичні й практичні аспекти розвитку медіаосвіти окреслили В. Іванов, І. Зязюн, О. Волошенко, В. Різун та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас на дослідницьку увагу заслуговує проблема розвитку критичного мислення вчителів, оцінювання медіатекстів в умовах війни, безпечного застосування можливостей штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі. Зокрема, у сфері неформальної медіаосвіти вчителів актуалізувалося питання потреби навчити вчителів критично ставитися до відповідних медіаресурсів і вчити учнів об'єктивно оцінювати інформацію.

Мета статті: проаналізувати розвиток медіаосвіти вчителя в умовах неформальної освіти.

Реалізація мети забезпечується застосуванням **методів дослідження:** ознайомлення, аналіз і синтез навчальних програм із медіаосвіти з метою вивчення питання розвитку медіакомпетентності вчителя в неформальній освіті.

Викладення основного матеріалу. Нині медіаресурси є складником глобального медіасередовища, у якому вчителі мають орієнтуватися, розвиватися, адже професійна педагогічна діяльність вимагає від фахівців розвинених навичок спілкування та високого рівня комунікативної, медіаосвітньої та інших компетентностей, що є вагомим чинником розвитку професійності, педагогічної майстерності. Використання потенціалу неформальної медіаосвіти має вагомий потенційні можливості, дозволяє максимально реалізовувати принципи відкритості, зв'язку теорії і практики, інноваційності тощо. Адже в умовах інформаційного суспільства постає нагальна потреба у професійному зростанні педагога, здатного доцільно, на засадах об'єктивності, науковості обробляти інформацію з відкритого інформаційного простору, оцінювати її правдивість, застосовувати в освітній практиці. Учителю має володіти здатністю інтерпретувати чужі медіатексти фахового спрямування і створювати власні медіатексти, відповідати сучасним трендам у використанні медіаосвітніх інструментів організації освітнього процесу.

Власне розвиток цифрової, медіаосвітньої, інноваційної, комунікативної та інших компетентностей педагога значною мірою залежить від використання потенціалу неформальної медіаосвіти, що реалізується шляхом участі у проходженні сертифікованих програм, тренінгів, короткострокових курсів, відвідуванні майстер-класів, вебінарів тощо.

Узагальнимо цінні практики неформальної медіаосвіти педагогів в Україні за часів незалежності, що свідчить про спрямованість менеджерів закладів освіти, громадських організацій на розвиток професійності вчителів, опанування інноваційними ресурсами для вдосконалення викладацької майстерності, методичної, проєктувальної та інших компетентностей для якісного викладання фахових дисциплін у закладах загальної середньої освіти.

Вагомий досвід неформальної освіти педагогів має Академія української преси, яка у партнерстві із закладами вищої освіти, науковими інституціями у 2000-х рр. спрямувала аналітичну, просвітницьку діяльність на укладання програм короткотермінових неформальних курсів, модулів. Так, було укладено і практично зреалізовано програму неформального курсу «Медіаосвіта (медіаграмотність)» для педагогічних і науково-педагогічних працівників (розробники: К. Левківський, В. Іванов, В. Даниленко, В. Мележик, О. Волошенко, В. Мороз, Л. Кульчинська, Г. Почепцов), ухвалена секцією післядипломної педагогічної освіти Науково-методичної комісії галузі знань «Педагогічна освіта» Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (2011) [15].

Метою вивчення неформального курсу стало формування у педагогічних і науково-педагогічних працівників певних знань і вмінь з основ медіаосвіти, медіапедагогіки та аудіовізуальної грамотності щодо вирішення сучасних медіапедагогічних проблем, розуміння ролі та значення медійного світу в професійному та особистісному ставленні людини. Мета курсу була конкретизована у завданнях, як-от: вироблення навичок розпізнавання маніпулятивної медіаінформації; формування практичних навичок використання загальноосвітніх медіапродуктів у професійній діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників, формування в учнівської та студентської молоді полікультурної карти світу; визначення сутності медіакомпетентності; розкриття дидактичних, психолого-педагогічних і методичних аспектів застосування медіа в навчанні та вихованні; вивчення впливу різних медіазасобів на навчання і виховання молоді, можливих наслідків їх негативного впливу. Відзначимо, що це була одна з перших програм, яка була рекомендована МОН України для впровадження у підготовку вчителів різного фаху у закладах вищої освіти у цілісний курс і як окремі змістові модулі у контексті реалізації основних положень Концепції розвитку медіаосвіти в Україні (2010).

У 2012 р. тренери Академії української преси уклали до відповідного курсу посібник для педагогічних працівників, що підпорядковувалося реалізації положень означеної концепції, а також стратегічним орієнтирам, визначеним МОН України, НАПН України: створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших класів загальноосвітніх шкіл; сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів; напрацювання низки факультативних медіаосвітніх програм для підлітків;

упровадження курсу медіакультури з урахуванням профільного навчання, активізація гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування; розроблення стандартів фахової підготовки медіапедагогів і медіапсихологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки і перепідготовки фахівців медіаосвітнього профілю на базі вищої педагогічної і психологічної освіти; активізація співпраці вищих навчальних закладів, які готують фахівців для медіавиробництва і сфери мистецтва, з Національною академією наук України, Національною академією педагогічних наук України та Національною академією мистецтв України, з метою проведення міждисциплінарних досліджень із проблем медіаосвіти, налагодження обміну досвідом і кадрового забезпечення викладання спеціальних дисциплін для медіапедагогів; організація за участю громадських об'єднань і медіавиробників різних форм позашкільної освіти, зокрема для дітей дошкільного віку, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей і молоді, дитячих і молодіжних фестивалів, конкурсів, проєктів місцевого і всеукраїнського рівнів для сприяння розвитку медіакультури й підтримки системи медіаосвіти; налагодження повноцінного суспільного діалогу для оптимізації медіаосвітньої діяльності самих медіа, підвищення психологічної та педагогічної компетентності працівників молодіжних редакцій різних медіа, поліпшення якості дитячих і молодіжних програм [10].

Змістовий контент навчального видання для вчителя було спрямовано на опанування терміносистеми медіаосвіти, медіапростору, окреслення сутності категорій медіаосвітнього середовища, зокрема щодо поняття професійної і масової медіакомунікації, правових основ функціонування медіа в суспільстві, авторських і суміжних прав у медіапросторі, професійних стандартів у медіа та маніпулювання при їх порушенні, характеристики видів медіа, окреслення тенденцій у сучасному медіапросторі, впливу медіа на особистість тощо. На основі розробленої програми і навчально-методичного супроводу тренери Академії української преси організовували перші професійні тренінги для викладачів закладів вищої освіти, педагогічних коледжів, учителів-практиків, майбутніх педагогів. Нині діяльність цієї організації спрямована на вирішення практико-орієнтованих проблем розвитку медіакомпетентності, цифрової і медіаосвітньої грамотності у системі неперервної педагогічної освіти, активізацію неформальної освіти вчителів з урахуванням сучасних викликів.

Викладачі Академії української преси під час організацій тренінгової роботи, майстер-класів апробовують практичні кейси у контексті неформальної медіаосвіти вчителів. Проблематика таких заходів охоплює проблеми історії й теорії медіа, розвитку цифрової нерівності, свободи засобів масової інформації, медіабезпеки та інтернет-грамотності, виховання культури користувача Інтернету, безпеки комунікації в інтернет-середовищі. Практичні кейси під час проходження тренінгів, практикумів педагогами включають роботу щодо аналізу медіатекстів, форматів телешоу,

реклами, мультфільмів, створення анімацій, медіакнижок, інтерпретації медіатекстів у кіномистецтві, опанування специфіки проведення інтегрованих уроків на основі використання медіаресурсів тощо [14]. Застосування практики орієнтованого підходу до неформальної медіаосвіти вчителів є важливою особливістю у професійному розвитку цих фахівців, адже відповідає сучасним трендам удосконалення медіаосвітньої, цифрової та інших компетентностей. Адже вчитель у власній професійній діяльності має навчати учнів медіаграмотності, безпечно використовувати медіаресурси, комунікувати в інтернет-просторі. Саме тому потенціал неформальної медіаосвіти вчитель повинен використовувати у професійному розвитку і саморозвитку.

Нині актуалізовано питання критичного мислення вчителів, оцінювання медіатекстів в умовах війни, безпечного застосування можливостей ШІ в освітньому процесі. У сфері неформальної медіаосвіти вчителів актуалізувалося питання потреби навчити вчителів критично ставитися до відповідних медіаресурсів і вчити учнів об'єктивно оцінювати інформацію. Саме тому у віртуальному просторі освітянам пропонуються тренінги для вивчення можливостей ШІ, для ідентифікації фейків у медіасередовищі. Так, тренери Академії української преси (О. Довженко, А. Єгорова, Т. Іванова, В. Міський, В.Потапова, А.Юричко) розробили тренінг із медіаграмотності та критичного мислення на прикладах штучного інтелекту, який спрямований на розвиток здатності педагогів опиратися сучасним викликам. Серед таких викликів автори відзначають проблеми: медіакомунікації в еру постжурналістики та постправди, навали фейків і дипфейків, розгнущана ворожа пропаганда та психологічні війни з боку Росії під час широкомасштабного вторгнення в нашу країну. Основними завданнями тренінгу є: як зберегти критичне мислення, тоді коли нібито найдостовірніші ознаки інформації, такі як фото, відео, статистичні дані, твердження кількох свідків, – насправді фейки; чи є якісь форми та технології вивчення штучного інтелекту для розвитку критичного мислення; як продовжувати розвивати свої навички медіаграмотності та гігієнічного споживання інформації і чи існує якась методика розвитку якостей медіаграмотності у взаємодії зі штучним інтелектом тощо [9].

Подібні ініціативи в організації неформальної медіаосвіти є важливим чинником формування медіаграмотного громадянського суспільства, бо саме вчителі, які наділені високим рівнем медіаосвітньої, інформаційної компетентностями, здатні впливати на формування відповідної якості у своїх учнів.

Вагомим ресурсом неформального навчання медіаграмотності, формування суголосних якостей педагога наділені створені онлайн-платформи, де пропонуються короткострокові курси підвищення кваліфікації, стажування, різні інтерактивні форми неформальної освіти. Так, національна освітня платформа «Всеосвіта» реалізовує важливу місію – пропонує тренінги, вебінари, короткострокові курси тощо, що складають важливий ресурс неформальної освіти різних категорій громадян, насамперед учителів.

Вагомим ресурсом платформи є освітня пропозиція

розвитку медіаграмотності, цифрової компетентності для педагогів різного фаху. Серед запропонованих тренінгів, майстер-класів на особливу увагу заслуговує курс «Медіаграмотність педагогічних працівників закладів освіти: проблеми набуття та підходи до вдосконалення» (автор – О. Клокар, доктор економічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту, Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти). Метою онлайн-курсу є формування у здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей умінь, визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»; використання інформаційно-комунікативних і цифрових технологій в освітньому процесі, інформаційну та кібернетичну безпеку, вдосконалити загальні та фахові компетентності педагогічних працівників щодо їхньої медіаграмотності та критичного мислення, формування навичок критичного аналізу та ефективного використання різноманітних інформаційних джерел в освітній діяльності. Змістовий контент неформального курсу включає проблеми, як-от: сутність медіакомпетентності; освоєння навичок розпізнавання фейкової медіаінформації; вміння аналізувати і критично сприймати медіаконтент; розвиток навичок самостійного, критичного мислення, системного педагогічного аналізу; відпрацювання практичних умінь використання суспільних освітніх медіаресурсів у фаховій діяльності викладачів закладів загальної середньої освіти; вдосконалення фахових компетентностей у контексті готовності до імплементації нетипових технологій у галузі загальної середньої освіти, створення базового інформаційного ресурсу (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація тощо); дослідження впливу окремого медіаконтенту на освітній процес, подолання негативних наслідків цього процесу; відображення сутності дидактичних, психолого-педагогічних і методичних аспектів використання медіа в освітньому процесі тощо [7].

Важливо відзначити, що через платформу «Всеосвіта» саме вчителі-практики організовують стажування, проходження онлайн-курсів, що свідчить про можливість гнучкості навчання в умовах неформальної освіти, врахування індивідуальної освітньої траєкторії кожного педагога. Учителі розробляють програми, опираючись на власний професійний досвід і враховуючи виклики у здійсненні якісних змін у сфері базової середньої і профільної старшої школи, необхідність відповідати запитам учнівської молоді, що зорієнтовані переважно на візуальне сприйняття інформації, яких потрібно навчати безпеці у медіапросторі.

Так, на платформі «Всеосвіта» наявний онлайн-курс «Медіаграмотність як складова інформаційно-цифрової компетентності педагога» (розробник — С. Чернишова, вчитель Баранівського ліцею №1 Житомирської області), створений із метою надати учасникам вебінара теоретичні та практичні знання з впровадження медіаграмотності в освітній процес; ознайомити з практиками та інструментами для розвитку навичок інформаційної та медійної грамотності у здобувачів освіти; використання інформаційно-комунікативних і цифрових технологій в освітньому

процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку. Зміст курсу сфокусований на проблемах інформаційної гігієни освітян; медіаграмотності у початкових класах: практики та інструменти; медіаграмотності для учнів середніх і старших класів; медіаграмотності за межами школи; проблем і перспектив впровадження інфомедійної грамотності в освітній процес [20].

Інший онлайн-тренінг на платформі «Всеосвіта» «Розвиток критичного мислення та медіаграмотності» (розробник – Д. Білинець, учителька Монастирського закладу загальної середньої освіти) підтверджує, що неформальна медіаосвіта має спрямовуватися на розвиток критичного сприйняття медіатекстів, формування мотивованості вчителів, керівників шкіл, шкільних управлінців розвивати нові медіаосвітні компетентності та застосовувати набуті знання до освітнього процесу, навчити педагогів створювати медіапродукти разом з учнями та розробляти заняття по медіаграмотності; закріпити вміння використовувати практичні приклади для виявлення та аналізу різних медіаресурсів, а також для розроблення підходів до навчання для вирішення проблем цифрового громадянства; розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій); формування у здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей [2].

Н. Білик також акцентує увагу на розвитку медіаграмотності керівника закладу загальної середньої освіти, що є нагальною потребою часу, вимогою сьогодення. Поділяючи думки вчених стосовно медіаосвіти та медіаграмотності, вона вважає за потрібне розробляти та впроваджувати систему спеціальних навчань, семінарів, тренінгів, майстер-класів медіаосвітньої тематики, які б сприяли підвищенню медіаграмотності керівників закладів освіти, особливо в сучасних непростих інформаційних умовах [1].

В умовах військового стану особливого значення набуває проблема інформаційної гігієни, безпечної поведінки в інфомедійному просторі. На платформі «Всеосвіта» наявний онлайн-курс, спрямований на розвиток медіаграмотності, медіакультури, інформаційної гігієни, цифрової грамотності «Інфомедійна грамотність як важливий чинник формування національної стійкості у протистоянні загрозам інформаційної війни» (розробники – І. Губеладзе, М. Запороженко, В. Філоненко). Зміст курсу покликаний дати слушні поради як виживати в інформаційній війні, що робити, щоб зберегти холодний розум перед атакою медіа, розпізнати дезінформацію, фейки, діпфейки; пояснити як критично аналізувати інформацію, отриману з телебачення, сайтів, ютуб-каналів, соціальних мереж, месенджерів тощо; показати як перевірити справжність акаунтів і розпізнавати ботів, перевірити справжність фото та відео; поради як дотримуватися цифрової безпеки, захистити власні гаджети та важливі сервіси; як тримати інформаційний фронт та блокувати сторінки пропагандистів [6].

Контент платформи «Всеосвіта» враховує індивідуальні запити педагогів і спрямований на розвиток важливих професійних якостей педагога, зокрема й удосконалення медіаосвітньої, цифрової, інформаційної компетентностей,

шляхом створення онлайн-ресурсів для неформальної медіаосвіти.

Важливим сучасним ресурсом, створеним цілеспрямовано для розвитку медіаосвітньої компетентності різних фахівців, громадян, дорослих і молоді, є програма IREX «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність». Це комплексна програма, спрямована на розвиток і зміцнення навичок критичного мислення та інформаційної гігієни задля посилення стійкості до дезінформації, маніпуляцій і пропаганди. Програма виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольства США в Україні та Міністерства закордонних справ і міжнародного розвитку Великої Британії у партнерстві з Міністерством освіти і науки України, Міністерством культури та інформаційної політики України та Академією української преси з 2015 р. За час реалізації програми до різних проєктів було залучено понад 20000 освітян, державних службовців, журналістів і лідерів громад, 1558 шкіл, 3612 учителів та 864 директори, а також понад 84000 учнів та учениць. Унікальний досвід і методологія програми були поширені у 20 країнах світу [17].

Ресурсні напрацювання у межах реалізації проєкту покликані розвивати медіакомпетентність різних категорій громадян, медійну грамотність учителів і учнів, навчати протидіяти медійним маніпуляціям, інтерпретувати медіатексти тощо. Саме для вчительства запропоновано понад 300 уроків і 400 практикумів. За даними МОН України, завдяки програмі було впроваджено медіа- та інформаційну грамотність у чинні навчальні програми з п'яти шкільних предметів для учнів/-ениць 8–10 класів (з української мови та літератури, мистецтва, історії України та всесвітньої історії). Навчально-методичні матеріали з мистецтва (9 клас), української мови (8–9 класи), української літератури (8–9 класи) отримали гриф Міністерства освіти і науки України. Навчально-методичні матеріали для вчителів «Інфомедійна грамотність на уроках української мови» для 8–9 класів та «Інфомедійна грамотність на уроках мистецтва» для 9 класу розміщені на платформі «Всеукраїнська школа онлайн» [там само].

Закцентуємо увагу на тому, що в умовах війни Росії проти України проєкт IREX скоригував місію – навчити громадськість реагувати на російську пропаганду, навчити вчителів володіти стратегіями навчання на основі об'єктивної інтерпретації медіатекстів, опанувати нові виклики сучасної реальності в умовах дезінформації та фейковості.

Вивчення інтернет-ресурсів дозволило узагальнити такі функції проєкту в Україні й у світі, насамперед у контексті медіаосвіти вчителів:

- інтеграція медіа та інформаційної грамотності до навчальних програм закладів загальної середньої освіти та програм підготовки вчителів;
- озброєння студентів і викладачів навичками критичного мислення;
- протидія маніпулятивній інформації та сприяння стійкості серед українців через вторгнення Росії та триваючу війну;

– комплексна підготовка вчителів, розроблення інноваційних навчальних програм, ресурсів для підтримки вчителів, щоб надати учням змогу стати поінформованими та критичними споживачами інформації;

– формування медіа, інформаційної, візуальної та цифрової грамотності, що дозволяє людям розпізнавати емоції, упередження, стереотипи, мову ненависті та дискримінацію в ЗМІ та повсякденному спілкуванні;

– інтеграція навичок медіаграмотності в навчальні програми, розроблення навчальних посібників і навчальних матеріалів для інтеграції в існуючі предмети середньої школи для учнів 8–10 класів, а також міжпредметні матеріали для класних кімнат і батьківських зборів;

– розроблення комплексного онлайн-курсу для вчителів щодо інтеграції медіаграмотності в різні шкільні предмети;

– надання вичерпних інструкцій для вчителів щодо сприяння психологічній стійкості та благополуччя через здорове споживання медіа під час війни, розроблення посібника і супровідного тренінгу для формування стратегій для вирішення впливу споживання медіа, запобігання пов'язаним із медіа травми та впроваджувати в класі підходи з урахуванням травми;

– розвиток навичок споживання важливої інформації за допомогою великого відкритого онлайн-курсу IREX Very Verified [21];

– створення мережі амбасадорів проєкту для визнання та розширення можливостей найактивніших викладачів, перетворення їх на прихильників проєктної діяльності для сприяння підходу, орієнтованому на громаду, до просування медіаграмотності;

– проведення навчальних заходів для українських освітян, щоб підвищити їхній потенціал медіаграмотності та побудувати стійку мережу вчителів;

– посилення партнерства з державними установами, зокрема Міністерством освіти і науки, Міністерством культури та інформаційної політики та місцевими департаментами освіти для забезпечення довгострокового впливу проєкту;

– вивчення досвіду провідних країн у розвитку медіаграмотності, зокрема залучення українських урядовців та освітян до Фінляндії для програми професійного обміну IREX [16].

Відзначимо, що проєкт спрямований на створення мережі закладів, які є провайдерами медіаосвіти і медіаграмотності в Україні. Так, долучені до цієї всеукраїнської ініціативи майже 2500 закладів загальної середньої освіти, підготовлено майже 5500 учителів, які спрямовані на реалізацію стратегії інформаційної, цифрової, медіаосвітньої грамотності у регіонах.

Констатуємо, що у межах реалізації проєкту IREX розроблено онлайн-курс з медіаграмотності VeryVerified, розташований на платформі онлайн-освіти EdEra. контент якого перекладено трьома мовами (українською, російською, англійською). Його метою є формування навичок критичного мислення з метою протистояння інформаційній пропаганді, фейкам, дезінформації. Змістові модулі охоплюють теоретичні і практико-орієнтовані питання, як-от: медіапростір (сучасні

інформаційна екосистема, цифровий добробут і його підтримка, факти і судження тощо); традиційні медіа (хто є власником медіа, редакційна політика, приватні, державні медіа і суспільне мовлення, свобода преси і цензура тощо); соціальні медіа («надійність» соціальних мереж, інформаційні «бульбашки», якісний і шкідливий медіаконтент тощо); дезінформація і пропаганда (інформаційне безладдя, відмінність між дезінформацією і пропагандою, як працює російська дезінформація під час російсько-української війни; механізми захисту від дезінформації тощо); маніпуляції (уважність до фактів; маніпуляції на фото й у відео, віртуальні «шкідники» (бот і троль), перевірка повідомлень від друзів тощо); захист від маніпуляцій, дезінформації і пропаганди) [20]. Схарактеризований онлайн-курс адресований насамперед учителям, які мають стати агентами зміни масової медіасвідомості, реалізовувати управлінські рішення у формування критичного мислення учнів, колег, представників певної громади.

Важливо відзначити, що у межах реалізації проєкту IREX «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» на регіональному рівні втілюються проєктні ініціативи щодо організації неформальної медіаосвіти вчителів, викладачів. Зокрема цінним є досвід наукового супроводу діяльності Ресурсного центру професійного розвитку вчителів української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Так, викладачі університету ініціювали проєкт «МЕДІА&ВЧИТЕЛЬський кампус», що реалізується у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією української преси за підтримки посольств Великої Британії та США. Упродовж 2020–2022 рр. у межах грантових проєктів програми IREX Освітньо-дослідницький центр «МЕДІА&ВЧИТЕЛЬський кампус» СумДПУ імені А. С. Макаренка [8]. На переконання О. Семеног, означені програмні продукти в умовах інформаційної війни набувають усе більшого поширення у навчально-педагогічній та освітній сферах і сприяють формуванню м'яких навичок (soft skills) роботи з медіатекстом, що є невід'ємним складником медіакультури сучасного вчителя [18].

Важливим складником сучасної неформальної освіти вчителів стало розроблення онлайн-курсів, тренінгів із проблем медіапсихології. Нині в умовах війни актуалізується проблема формування здатності вчителів до здійснення змін у медіасвідомості представників громад. Так, на переконання Л. Найдьоновой, нині медіаосвіта є напрямом розвитку здатності громад до здорової взаємодії із системою медіа і глобальним інформаційним простором, тенденцією, яка значно посилюється протягом останніх десятиліть. Зміна системи медіа потребує зміни медіаспоживача, а розвиток демократії неможливий без вимогливого медіакористувача. Територіальна громада є колективним саморегульованим суб'єктом – замовником якісного забезпечення інформаційних потреб усіх мешканців. Обираючи провайдера цифрових мереж, інвестуючи в розвиток місцевої преси, телебачення, підтримуючи офіційні сайти і канали громади в різноманітних соціальних мережах, лідери громади забезпечують якісне інформування з важливих для життя

громади питань. Водночас комунікація через систему медіа в сучасному світі не може бути односторонньою, оскільки це дієвий чинник протистояння розвитку в країні тоталітаризму з його експлуатацією людей заради створеної системою пропаганди суперідеї. Вимагати якості медіа допомагає медіаграмотність – розуміння того, як функціонує система медіа, як вона впливає на стан користувачів, які несе ризики і як можна використати інформаційний простір як спільне благо [12].

Глибоко переконана, що саме медіакомпетентний учитель має виконувати соціокультурну місію формування медіаграмотності учнів, різних категорій дорослих на рівні громади, враховуючи виклики дезінформації в умовах війни Росії проти України. З урахуванням такої тенденції науковці Інституту соціальної і політичної психології НАПН України ініційовано розроблення програм неформального навчання, проведення тренінгів для вчителів, спрямованих на опанування особливостей медіапсихології у сучасному соціокультурному, ідеологічному дискурсі. Так, важливою особливістю розвитку медіакомпетентності сучасного вчителя є гармонізація формальної й неформальної освіти. Саме тому науковці уклали програми підвищення кваліфікації вчителів, працівників психологічної служби в системі освіти, соціальних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти й розробили тренінги з проблем медіапсихології та кіберпсихології, медіаосвіти та медіакультури. На переконання Л. Найдьоновой, програми спрямовані на формування загальних і фахових компетентностей у сфері діагностики та аналізу соціально-психологічних проблем, пов'язаних із викликами інфомедії та умовами воєнного стану з використанням медіапсихологічних інновацій; допомоги особистості в закладі освіти будь-якого типу з метою створення здоров'язбережувального середовища і підвищення якості освіти в Україні; формування готовності організовувати освітній процес з урахуванням викликів інформаційного суспільства воєнного і повоєнного часів [13].

Науковці у співпраці з МАН України розробили програму з медіапсихології, що сфокусована на питаннях формування медіакультури учнів у медіапсихологічному аспекті, у процесі пізнавальної, медіадослідницької, науково-практичної діяльності, оволодіння знаннями щодо засобів масової комунікації та людини у світі медіареальності у медіапсихологічному вимірі; розвиток здатностей до конструктивного критичного опрацювання медіатекстів; набуття практичних умінь самоорганізації, формування свідомого, цілеспрямованого споживання, здобуття навичок науково-пошукової роботи [11].

Висновки з даного дослідження. У контексті використання потенціалу неформальної медіаосвіти дослідники, педагоги приділяють значну увагу формуванню критичного ставлення педагогів до психотравм в умовах війни. Саме тому науковцями, освітянами ініційовано практикуми з проблем медіаарттерапії, що покликані навчити застосовувати потенціал медіаарттерапії в роботі з дітьми та підлітками, медіапсихологічним способам відкриття ресурсів для подолання медіатравматизації,

пошуку варіантів спільної побудови життєдіяльності громади [3; 4].

Схарактеризовані цінні практики організації неформальної медіаосвіти вчителів в Україні свідчать про спрямованість науковців, педагогів на реалізацію дієвого алгоритму інтеріоризації здобутих під час неформального навчання умінь, компетентностей у процесі викладацької, педагогічної діяльності. Адже використання потенціалу неформальної медіаосвіти вчителів і необхідність медіаосвітньої практики для України є очевидною. На думку, М. Герасименко, перманентне ускладнення медіапростору призводить до виникнення нового медіаландшафту, нового медіапорядку й змінює медіакультуру загалом. Сприяючи створенню особливого інформаційного простору, численні масмедіа істотно впливають на процес формування соціальних, моральних, художніх, естетичних цінностей та

інтересів народу; стають важливим фактором впливу на його свідомість та світоглядні позиції [5].

Неформальне навчання педагогів щодо здійснення медіаосвітньої діяльності різноманітне за змістом, формами, засобами і методами навчання, проте не є системним, що не дозволяє комплексно розв'язувати проблему формування медіакомпетентності. Існують суперечності між завданнями, які постають перед сучасним педагогом і рівнем його готовності до реалізації цих завдань.

Перспективи подальших розвідок з окресленої проблеми щодо розвитку медіакомпетентного педагога полягатимуть із урахуванням необхідності тісної співпраці науковців, медіафахівців, психологів, методистів, а також використання потенціалу формальної, неформальної та інформальної медіаосвіти.

Список використаних джерел

- Білик Н. І. Від медіаграмотності до медіакультури керівника закладу загальної середньої освіти: управлінський аспект у реаліях сьогодення. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка*. 2023. № 16 (31). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/587>
- Білинець Д. Програма «Розвиток критичного мислення та медіаграмотності». URL: <https://vseosvita.ua/course/rozvytok-krytychnoho-myslennia-ta-mediahramotnosti-288.html>
- Вознесенська О. Л. Медіа-арттерапія як засіб подолання наслідків і профілактики психотравми : практич. посіб. 2-ге вид., стереотип. Київ : ФОП Назаренко Т.В., 2020. 124 с.
- Вознесенська О. Л. Арт-терапія у подоланні психічної травми : практич. посіб. 2-ге вид., випр. та доп. Київ : Золоті ворота, 2016. 198 с.
- Герасимович М. Медіаосвіта в Україні як чинник на шляху становлення інформаційного суспільства. *Портал медіаосвіти і медіаграмотності*. Академія української преси. 2020. URL: <https://medialiteracy.org.ua/mediaosvita-v-ukrayini-yak-chynnyk-na-shlyahu-stanovlennya-informatsijnogo-suspilstva/>
- Губеладзе І., Запороженко М., Філоненко В. Інфомедійна грамотність як важливий чинник формування національної стійкості у протистоянні загрозам інформаційної війни. 2023. URL: <https://vseosvita.ua/seminar/15>
- Клокер О. Програма «Медіаграмотність педагогічних працівників закладів освіти: проблеми набуття та підходи до вдосконалення». 2021. URL: <https://vseosvita.ua/user/id977691/course>
- Медіавчительський кампус. Ресурсний центр професійного розвитку вчителів української мови і літератури. <https://rctpd.sspu.edu.ua/resursnyi-tsentr/media-vchytelskyi-kampus>
- Медіаграмотність під час війни: теорія, методика, інтерактив : навч. посіб. / за заг. ред.: О. Волошенко, В. Іванова. Київ : Академія української преси : Центр вільної преси, 2023. 68 с.
- Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упоряд.: В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с. URL: <https://www.aup.com.ua/uploads/momg.pdf>
- Навчальна програма «Медіапсихологія» Київської Малої академії наук учнівської молоді / уклад. Н. І. Череповська. URL: <https://mediaosvita.org.ua/book/navchalna-programa-mediapsyholohiya/>
- Найдьонов Л. А. Розвиток медіаосвіти в територіальній громаді: шляхи подолання психологічних наслідків війни : метод. реком. / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2023. 68 с. URL: <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/naydonovaRek2023.pdf>
- Найдьонов Л. А., Умеренкова Н. Ф., Вознесенська О. Л., Чаплінська Ю. С., Дятел Н. Л. *Наскрізна медіаосвіта в умовах війни : зб. навч. програм*. Київ : НАПН України : Ін-т соц. та політ. психології, 2022. 432 с.
- Практична медіаосвіта: авторські уроки : збірка / за ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко. Київ : Академія української преси : Центр вільної преси, 2013. 447 с. URL: https://www.aup.com.ua/uploads/Avtorski_yroku.pdf
- Програма «Медіаосвіта (медіаграмотність) для педагогічних і науково-педагогічних працівників. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти : Академія української преси, 2011. 97 с. URL: <https://www.aup.com.ua/uploads/programm.pdf>
- Проект L2D-Ed. Навчіться розрізняти в освіті. URL: <https://www.irex.org/project/learn-discern-education-l2d-ed-strengthening-resilience-information-manipulation#component-id-791>
- Програма «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність». 2025. URL: <https://surl.lun/gkraz>
- Семенов О. М., Вовк М. П. Педагогічне партнерство в умовах воєнних реалій: Досвід взаємодії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України і Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4 (2). С. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4214>
- Цюгла О. Медіаграмотність освітан – потреба сучасного суспільства. 2020. URL: <https://medialiteracy.org.ua/mediagramotnist-osvityan-potreba-suchasnogo-suspilstva/>
- Чернишова С. В. Медіаграмотність як складова інформаційно-цифрової компетентності педагога. 2021. URL: <https://vseosvita.ua/blogs/mediagramotnist-iak-skladova-informatsiino-tyfrovoi-kompetentnosti-pedahoha-46234.html>
- Very Verified 2.0: онлайн-курс із медіаграмотності. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/6177>

References

- Bilyk, N. (2023). Vid mediahramotnosti do mediakultury kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity: upravlinskyi aspekt u realiiakh sohodennia [From media literacy to media culture of the head of a general secondary education institution: a managerial aspect in today's realities]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika* [Adaptive management: theory and practice. Pedagogy], 16 (31). Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/587> [in Ukrainian].
- Bilynets, D. *Prohrama «Rozvytok krytychnoho myslennia ta mediahramotnosti»* [Program "Development of Critical Thinking and Media Literacy"]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/course/rozvytok-krytychnoho-myslennia-ta-mediahramotnosti-288.html> [in Ukrainian].
- Voznesenska, O. L. (2020). *Media-artterapiia yak zasib podolannia naslidkiv i profilaktyky psykhotravy* [Media art therapy as a means of overcoming the consequences and preventing psychotrauma]: prakt. posib. Kyiv: FOP Nazarenko T.V. [in Ukrainian].
- Voznesenska, O. L. (2016). *Art-terapiia u podolanni psykhichnoi travmy* [Art therapy in overcoming mental trauma]: prakt. posib. Kyiv: Zoloti vorota [in Ukrainian].
- Herasymovych, M. (2020). *Mediaosvita v Ukraini yak chynnyk na shliakhu stanovlennia informatsiinoho suspilstva* [Media education in Ukraine as a factor on the path to the formation of an information society]. Portal mediaosvity i mediahramotnosti. Akademiia ukrainsoi presy. Retrieved from <https://>

- medialiteracy.org.ua/mediaosvita-v-ukrayini-yak-chynnyk-na-shlyahu-stanovlennya-informatsijnogo-suspilstva) [in Ukrainian].
6. Hubeladze, I., Zaporozhchenko, M., & Filonenko, V. (2023). *Infomediina hramotnist yak vazhlyvyi chynnyk formuvannia natsionalnoi stiikosti u protystoianni zahrozam informatsiinoi viiny* [Media literacy as an important factor in forming national resilience in confronting the threats of information warfare]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/seminar/15> [in Ukrainian].
7. Klokhar, O. (2021). *Prohrama «Mediahramotnist pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv osvity: problemy nabuttia ta pidkhody do vdoskonalennia»* [Program "Media literacy of teaching staff of educational institutions: problems of acquisition and approaches to improvement"]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/user/id977691/course> [in Ukrainian].
8. *Mediavchytelskyi kampus* [Media Teacher Campus]. Resursnyi tsentr profesiinoho rozvytku vchyteliv ukrainskoi movy i literatury. Retrieved from <https://rctpd.spu.edu.ua/resursnyi-tsentr/media-vchytelskyi-kampus> [in Ukrainian].
9. Ivanov, V. F., & Volosheniuk, O. V. (Eds.). (2023). *Mediahramotnist pid chas viiny: teorii, metodyka, interaktyv* [Media literacy during war: theory, methodology, interactive]: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy: Tsentr vilnoi presy [in Ukrainian].
10. Ivanov, V. F., & Volosheniuk, O. V. (Eds.). (2012). *Mediaosvita ta mediahramotnist* [Media education and media literacy]: pidruchnyk. Kyiv: Tsentr vilnoi presy. Retrieved from <https://www.aup.com.ua/uploads/momg.pdf> [in Ukrainian].
11. Cherepovska, N. I. (Comp.). *Navchalna prohrama «Mediapsykholohiia» Kyivskoi Maloi akademii nauk uchnivskoi molodi* [Curriculum "Media Psychology" of the Kyiv Small Academy of Sciences for Students]. Retrieved from <https://mediaosvita.org.ua/book/navchalna-prohrama-mediapsykholohiia/> [in Ukrainian].
12. Naidonova, L. A. (2023). *Rozvytok mediaosvity v terytorialnii hromadi: shliakhy podolannia psykholohichnykh naslidkiv viiny* [Development of media education in the territorial community: ways to overcome the psychological consequences of war]: metodychni rekomendatsii. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. Retrieved from <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/naydonovaRek2023.pdf> [in Ukrainian].
13. Naidonova, L. A., Umerenkova, N. F., Voznesenska, O. L., Chaplinska Yu. S., & Diatel, N. L. (2022). *Naskrizna mediaosvita v umovakh viiny* [Comprehensive media education in wartime]: zbir. navch. program. Kyiv: NAPN Ukrainy: In-t sots. ta polit. psykholohii [in Ukrainian].
14. Ivanov, V. F., & Volosheniuk, O. V. (Eds.). (2013). *Praktychna mediaosvita: avtorski uroky* [Practical media education: author's lessons]: zbirka. Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy: Tsentr vilnoi presy. Retrieved from https://www.aup.com.ua/uploads/Avtorski_yroku.pdf [in Ukrainian].
15. *Prohrama «Mediaosvita (mediahramotnist) dlia pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv* [Program "Media Education (Media Literacy) for Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers"]. (2011). Kyiv: Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity: Akademiia ukrainskoi presy. Retrieved from <https://www.aup.com.ua/uploads/programm.pdf> [in Ukrainian].
16. *Proekt L2D-Ed. Navchitsia rozrizniaty v osviti* [L2D-Ed Project. Learn to differentiate in education]. Retrieved from <https://www.irex.org/project/learn-discern-education-l2d-ed-strengthening-resilience-information-manipulation#component-id-791> [in Ukrainian].
17. *Prohrama «Vyvchai ta rozrizniai: infomediina hramotnist»* [Program "Learn and Distinguish: Infomedia Literacy"]. (2025). Retrieved from <https://surl.lun.gov.ua> [in Ukrainian].
18. Semenoh, O. M., & Vovk, M. P. (2022). *Pedahohichne partnerstvo v umovakh voienynykh realii: Dosvid vziaemodii Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziana NAPN Ukrainy i Sums'koho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni A.S. Makarenka* [Pedagogical partnership in wartime realities: Experience of interaction between the Ivan Zyzun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine and the Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine], 4 (2), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4214> [in Ukrainian].
19. Tsohla, O. (2020). *Mediahramotnist osvitan – potreba suchasnoho suspilstva* [Media literacy of educators is a need of modern society]. Retrieved from <https://medialiteracy.org.ua/mediahramotnist-osvityan-potreba-suchasnogo-suspilstva/> [in Ukrainian].
20. Chernyshova, S. V. (2021). *Mediahramotnist yak skladova informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha* [Media literacy as a component of a teacher's information and digital competence]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/blogs/mediahramotnist-ia-skladova-informatsiino-tsyfrovoi-kompetentnosti-pedahoha-46234.html> [in Ukrainian].
21. *Very Verified 2.0: onlain-kurs iz mediahramotnosti*. Retrieved from <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/6177> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 16.07.2025

УДК 37.091.39:004]:17.023.36

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-13-20](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-13-20)



ФАЗАН ТЕТЯНА ПАВЛІВНА,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри дошкільної освіти,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Tetyana Fazan,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer at the Department of Preschool Education,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine

E-mail: fazantp7@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9132-9394>



ДАНИЛЕВСЬКИЙ ДМИТРО ОЛЕКСІЙОВИЧ,

аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

Dmytro Danylevskyi,

Postgraduate Student of the Department of General Pedagogy and Andragogy,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine

E-mail: dmytro@danylevskyi.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-4287-0452>



ГРИБЕНЮК АРТЕМ ОЛЕКСАНДРОВИЧ,

аспірант кафедри дошкільної освіти,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Artem Hrybeniuk,

Postgraduate Student of the Department of Preschool Education,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine

E-mail: artem.hrybeniuk@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-7025-194X>

СТРАТЕГІЧНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ІКТ У ЗВО ЗА УМОВ ГЛОБАЛЬНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

А Здійснено теоретико-аналітичне осмислення стратегічних векторів розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти в умовах сучасних глобальних цивілізаційних викликів. Обґрунтовано, що сучасні трансформаційні процеси, спричинені цифровізацією суспільства, війнами, кліматичними та міграційними кризами, обумовлюють необхідність переосмислення ролі ІКТ як основоположного чинника забезпечення стійкості, гнучкості та конкурентоспроможності вітчизняної системи вищої освіти. Авторами виокремлено провідні стратегічні вектори розвитку ІКТ у закладах вищої освіти: стратегія цифрової інклюзивності, цифрової педагогічної трансформації, цифрової стійкості освітніх інституцій, міжнародної цифрової інтеграції, розвитку національного цифрового освітнього середовища, цифрової етики, академічної доброчесності та формування цифрових навичок майбутнього. Закцентовано увагу на необхідності переходу від фрагментарного впровадження цифрових інструментів до цілісної стратегії, що структурована на технологічні, педагогічні, організаційно-управлінські та культурні складники. Доведено, що розроблення ефективної цифрової освітньої політики має ґрунтуватися на синтезі національного та міжнародного досвіду із обов'язковим урахуванням гуманітарного контексту функціонування сучасної системи вищої освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; стратегії розвитку; цифрова трансформація; глобальні цивілізаційні виклики; Cyber-Human Systems (CHS); нейропедагогіка; цифрова стійкість

STRATEGIC VECTORS OF ICT DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF GLOBAL CHALLENGES

S The article provides a theoretical and analytical understanding of the strategic vectors of the development of information and communication technologies in higher education institutions in the context of modern global civilization challenges. It is argued that modern transformational processes caused by the digitalization of society, wars, climate, and migration crises necessitate a rethinking of the role of ICT as a fundamental factor in ensuring the sustainability, flexibility, and competitiveness of the national higher education system. The authors identify the leading strategic vectors of ICT development in higher education institutions: the strategy of digital inclusiveness, digital pedagogical transformation, digital sustainability of educational institutions, international digital integration, development of the national digital educational environment, digital ethics and academic integrity, and formation of digital skills of the future. The authors emphasize the need to move from the fragmented implementation of digital tools to a holistic strategy structured into technological, pedagogical, organizational, managerial, and cultural components. The article summarizes current theoretical and practical approaches to digital reform of the higher education system, focusing on the strategic vectors of development of information and communication technologies as a fundamental factor in ensuring institutional sustainability, adaptability, and innovation potential of higher education institutions in the context of global civilization challenges. It is concluded that the development of an effective digital education policy should be based on a synthesis of national and international experience with mandatory consideration of the humanitarian context of the functioning of the modern higher education system.

Keywords: information and communication technologies; development strategies; digital transformation; global civilization challenges; Cyber-Human Systems (CHS); neuropedagogy; digital sustainability

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Вища освіта на сучасному рівні розвитку перебуває в епіцентрі глибоких трансформацій, що обумовлені як внутрішніми процесами модернізації, так і зовнішніми глобальними цивілізаційними викликами. Адже ми живемо в епоху динамічних змін геополітичних балансів, кліматичних загроз, технічної революції, стрімкого розвитку штучного інтелекту, міграційних криз і цифрової нерівності суспільства. За даних умов інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) виступають не лише інструментом трансляції знань, а й ключовим чинником стійкості, гнучкості, інноваційності освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Актуальність пропонованого дослідження обумовлена необхідністю комплексного переосмислення стратегічних векторів розвитку ІКТ у закладах вищої освіти, що здатні відповідати на виклики глобального рівня. Сказане стосується не лише технічного оновлення системи, але й переформатування її гуманітарного та управлінського виміру.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження окресленої нами проблематики викликає науковий інтерес як серед вітчизняних, так і зарубіжних учених, що засвідчує актуальність теми в контексті глобальних трансформаційних процесів.

У роботі В. Арешонкова [1] висвітлено загальні напрями цифрової трансформації ЗВО та запропоновано бачення цифровізації як інструменту підвищення якості освіти й управлінської ефективності. Не менш цінними для нашого дослідження є напрацювання групи вчених (І. Бужина, М. Імерідзе, О. Кузьменко), які аналізують використання інноваційних освітніх технологій, наголошуючи на необхідності перегляду педагогічної парадигми, професійної перепідготовки викладачів відповідно до нових цифрових викликів [2].

Наукову цінність мають організаційно-технологічні підходи та моделі цифровізації освітньої діяльності ЗВО, що детально проаналізовані у статті Я. Вознюка [3]. Окрім того, увага науковця сфокусована на особливостях побудови гнучких структур діяльності основних підсистем закладу

вищої освіти на основі впровадження замкнутого ланцюга цифрової освітньої діяльності.

Основоположним чинником успішної цифрової адаптації, на переконання колективу вчених (С. Золотухіна, В. Фазан, В. Макаренко), є необхідність поєднання традицій і новацій в освітньому процесі [8].

Для ґрунтовного аналізу досліджуваної проблеми наукову цінність мають зарубіжні джерела [13; 14], що розкривають потенціал застосування штучного інтелекту та чат-ботів для персоналізації навчання, а також окреслюють принципи взаємодії людини і комп'ютера (HCI) як фундаменту для розроблення інноваційних освітніх середовищ.

Унікальну методологічну цінність має глосарій ІКТ-термінів, укладений В. Кірвасом [5]. У виданні узагальнено поняттєво-термінологічний освітній і науковий апарат, що використовується для проведення освітньої і дослідницької діяльності із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

У дослідженні науковців В. Желанової, М. Козир зацентовано увагу на тому, що наразі потрібно орієнтуватися на власний професійний розвиток, особливості освітнього е-середовища і підвищення якості надання освітніх послуг за допомогою ІКТ і медіаресурсів, підвищення зацікавленості й активності здобувачів освіти тощо [6].

Отже, сучасна історіографія окресленої проблематики вказує на багатогранність наукового пошуку: від теоретичних підходів і термінологічної уніфікації до практичних моделей цифрової трансформації сучасної освітньої системи. Вона охоплює як національний, так і міжнародний досвід, що дозволяє стверджувати про необхідність інтеграції стратегічних векторів розвитку ІКТ у загальну парадигму модернізації освіти в умовах глобальних цивілізаційних викликів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

Попри численні дослідження, що присвячені цифровізації освітнього процесу, проблематика стратегічного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти в контексті глобальних цивілізаційних викликів залишається недостатньо опрацьованою. Резюмуючи

теоретичні напрацювання науковців, маємо підстави стверджувати: увага вчених сконцентрована переважно на описі поточних практик упровадження ІКТ, аналізі окремих технологічних інструментів, тоді як комплексне бачення стратегічних векторів розвитку перебуває поза фокусом більшості науковців.

Мета статті: визначити та охарактеризувати стратегічні вектори розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у ЗВО за умов глобальних цивілізаційних викликів.

Викладення основного матеріалу. Події нинішнього цивілізаційного розвитку кардинально змінили функціонування системи освіти. Вперше в історії людства освітній процес у всьому світі одночасно був переведений у дистанційний формат, що позначилось на подальшому розвитку ІКТ-інфраструктури, цифрової компетентності. Від початку повномасштабної агресії проти України, виникла нова криза – фізична загроза освітнім закладам, масове переміщення студентів і викладачів, відключення електроенергії, кібератаки. У відповідь на існуючі виклики ІКТ почали виконувати не лише освітню, але й гуманітарну, безпекову функції.

Узагальнення напрацювань учених дозволяє стверджувати: глобальні тенденції розвитку вищої освіти характеризуються наступними векторами [1, с. 2]:

- зростання ролі відкритих онлайн-курсів і глобальних освітніх платформ;
- поширення гібридних моделей навчання;
- персоналізація освітніх траєкторій;
- цифрова етика та управління даними;
- академічна мобільність у цифровому форматі.

У цих умовах Україна має сформувати власну модель розвитку ІКТ у закладах вищої освіти, яка, з одного боку, інтегрує світовий досвід, а з іншого – враховує унікальний історичний, культурний і соціальний контекст.

Важливо зауважити: застосування інформаційно-комунікаційних технологій суттєво підвищує ефективність організації та реалізації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Інтеграція ІКТ в освітній процес сприяє:

- поглибленому засвоєнню теоретичних знань і практичних навичок здобувачами освіти завдяки доступу до інтерактивного та візуалізованого навчального контенту;
- стимулюванню творчого та аналітичного мислення, а також формуванню індивідуального підходу до навчальної діяльності;
- ефективному використанню автоматизованих систем тестування з метою забезпечення об'єктивного та оперативного оцінювання рівня знань здобувачів вищої освіти;
- активному формуванню ключових професійних компетентностей, зокрема інформаційної грамотності, здатності до самостійного навчання, комунікації та роботи із цифровими інструментами;
- реалізації принципів диференціації та індивідуалізації навчання відповідно до потреб, рівня підготовки та стилю засвоєння інформації кожного студента [там само, с. 2; 9].

Швидкі темпи розвитку цифрових технологій і зростання обсягів інформаційного потоку впродовж останніх років

викликають потребу у трансформації освітньої парадигми, що, у свою чергу, ставить перед закладами вищої освіти завдання адаптації до нових соціокультурних умов. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в упровадженні сучасних освітніх технологій, які гармонійно поєднуються з традиційними методами навчання, доповнюючи їх новими формами взаємодії, мобільністю, відкритістю та персоналізацією навчального середовища [5, с. 44].

Нині невід'ємною частиною освітнього процесу стають інноваційні підходи, як-от: змішане навчання, дистанційні формати, використання освітніх платформ, віртуальних лабораторій, хмарних сервісів, інтерактивних мультимедійних ресурсів. Вони не лише розширюють можливості для викладачів і студентів, а й створюють передумови для формування цифрової культури як важливого складника компетентнісної моделі сучасного фахівця.

Важливо зауважити, що до основних напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі вищої освіти належать наступні складники (рис. 1):

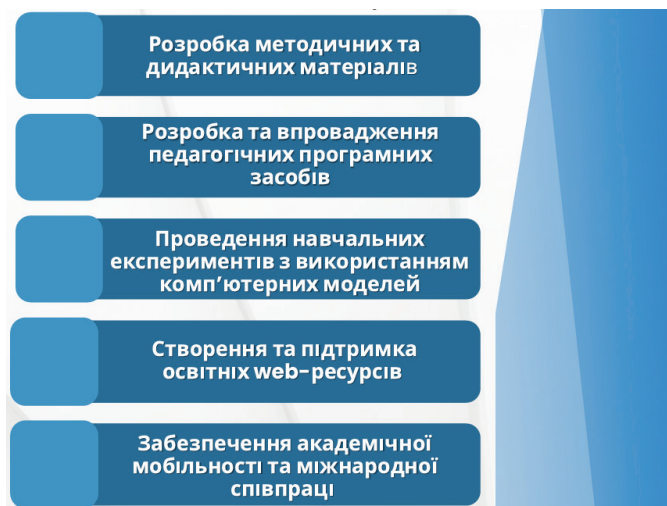


Рис. 1. Основні напрями використання ІКТ у системі вищої освіти

1. Стратегія цифрової інклюзивності

Означена стратегія репрезентує системний підхід до забезпечення справедливого, рівного, безперешкодного доступу всіх учасників освітнього процесу до цифрових навчальних ресурсів. Останні не мають залежати від соціально-економічних умов, географічного розташування або ж стану здоров'я.

У сучасному освітньому дискурсі цифрова інклюзія розглядається не лише як технічне забезпечення ІКТ-інфраструктури, а як складник соціально орієнтованої освітньої політики, спрямованої на зниження цифрового розриву. Основоположним принципом аналізованої стратегії є впровадження принципів Universal Design for Learning, UDL (рис. 2), що передбачає створення освітніх середовищ, які за замовчуванням враховують різноманітні потреби здобувачів освіти (особи з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, когнітивними особливостями тощо).



Рис. 2. Основні принципи універсального дизайну для навчання [15]

Окремим напрямом є розроблення доступних форматів навчального контенту. Вказане стосується мультимедійних матеріалів із субтитрами, адаптивних вебресурсів, контенту, що підтримує голосовий супровід або зчитування з екрана. Завдяки впровадженню означеного формату забезпечується можливість повноцінної участі в освітньому процесі всіх учасників, незалежно від їхніх фізичних чи когнітивних особливостей.

Вельми перспективним є розвиток цифрової інфраструктури в сільських і важкодоступних регіонах, де спостерігається дефіцит технічних засобів, нестабільне інтернет-з'єднання. Окрім вказаного, варто забезпечити належний рівень забезпечення закладів освіти сучасним обладнанням (комп'ютерами, планшетами, інтерактивними панелями), підключення до широкосмугового інтернету, розвиток мобільних освітніх платформ і використання потенціалу хмарних сервісів.

2. Стратегія цифрової педагогічної трансформації

На окрему увагу заслуговує стратегія цифрової педагогічної трансформації, що презентує концептуально вивірений підхід до докорінного оновлення освітніх практик, зміщення акцентів у педагогічній парадигмі, формування нової якості навчання за умов розвитку цифрової епохи. Завдяки її реалізації стає можливим переосмислення ролі викладача в освітньому процесі, покращення когнітивної та емоційної взаємодії учасників досліджуваного середовища. Також відмічаємо закономірний комплекс змін у методологічних, технологічних і організаційних аспектах педагогічної діяльності [1, с. 5].

Основоположним складником охарактеризованої стратегії є розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників. Сучасний викладач не повинен обмежуватися виключно базовими ІКТ-інструментами, а й чітко розуміти, які саме обрати формати діяльності відповідно до цілей, змісту

та контексту навчання. Лише дотримання вказаних умов забезпечить його належний професійний рівень.

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у систему методики викладання є наступним рівнем трансформації. Вона передбачає перехід від монологічної моделі викладу знань до діалогічної, персоналізованої моделі навчання. За даних умов надається перевага активним формам пізнавальної діяльності: обговорення, співпраця, цифрові колаборативні платформи та візуалізація навчального контенту.

Особливої уваги вартує процес упровадження адаптивного навчання, що базується на використанні інтелектуальних

систем й алгоритмів для аналізу освітньої траєкторії конкретного здобувача освіти та дозволяє реалізувати індивідуальний підхід. За означених умов педагог отримує можливість регулювати складність навчального матеріалу, його темп і найприйнятніший формат співпраці [2, с. 57].

Завдяки застосуванню аналітичних інструментів викладачі відстежують індивідуальні освітні траєкторії, виявляють прогалини у навчанні та вносять корективи до педагогічних стратегій. Основними принципами є інноваційність і гнучкість освітніх систем. Очікувані результати впровадження стратегії цифрової педагогічної трансформації відображені на рис. 3:



Рис. 3. Результати впровадження стратегії цифрової педагогічної трансформації

3. Стратегія цифрової стійкості освітніх інституцій

Проблематика цифрової стійкості освітніх інститутів нині посідає одне із пріоритетних місць існуючої цивілізаційної системи. Адже вкрай важливо організувати ефективне функціонування закладів вищої освіти за умов порушення стандартного освітнього процесу (збройні конфлікти, кібератаки, природні катаклізми). Саме тому провідною метою означеної стратегії є забезпечення неперервності освітньої діяльності за рахунок використання цифрових рішень, що дозволяють своєчасно реагувати на виклики та зберігати якість освітніх послуг [4, с. 38].

Важливим складником аналізованої стратегії є створення резервних освітніх платформ, які здатні забезпечити дублювання основної інфраструктури ЗВО, включно з системами управління навчанням (LMS), електронними журналами, бібліотечними ресурсами тощо. Вказаний напрям є особливо важливим, оскільки робить неприпустимим втрату даних і призупинення освітнього процесу за умов кіберзагроз, технічних збоїв.

На окрему увагу заслуговують хмарні технології: Google Workspace for Education, Microsoft 365, Amazon Web Services тощо. Їх використання дозволяє освітнім закладам працювати злагоджено, оперативно надавати доступ до освітніх платформ із будь-якої точки світу, гарантовано зберігати навчальний матеріал. Окрім зазначеного, хмарна інфраструктура значно підвищує кібербезпеку завдяки системам автоматичного резервного копіювання, шифрування даних і централізованого адміністрування.

Наступною сходинкою за значущістю посідають мобільні технології. Усе більшої популярності набувають мобільні додатки, адаптивні вебплатформи, навчальні сервіси (наприклад, Moodle Mobile, Kahoot!, Quizlet), що дозволяють отримати доступ до необхідної інформації за будь-яких обставин [12]. Тим самим освітній процес не зупиняється навіть за умов втрати фізичного доступу викладачів і студентів.

4. Стратегія міжнародної цифрової інтеграції

В умовах глобалізації освітнього простору важливим напрямом є процес активного включення ЗВО до архітектури міжнародних цифрових освітніх структур. Адже щодня ми спостерігаємо розширення відкритого освітнього простору, що характеризується обміном знаннями на транскордонному рівні. Це стає можливим за рахунок долучення до міжнародних освітніх проєктів, платформ, активізації академічної мобільності завдяки онлайн-інструментам [9].

Необхідно звернути увагу й на те, що українські викладачі та студенти отримують можливість інтегруватися до міжнародних освітніх платформ, як-от: Coursera, edX, FutureLearn, Udemy тощо. Отже, викладачі та студенти зможуть отримувати сертифіковані знання з інноваційних наукових напрямів, реалізовувати змішане навчання на основі досягнень світового масштабу. Тому маємо підстави стверджувати про вирівнювання стандартів вищої освіти, підвищення конкурентоспроможності українських випускників на глобальному ринку праці, появу нових можливостей

для особистісного професійного розвитку. Сукупність перерахованих чинників значно посилює позиції вітчизняних фахівців на міжнародному рівні [8, с. 70].

Важливим складником стратегії є участь у міжнародних освітніх, наукових та інноваційних проєктах, які передбачають цифрову кооперацію ЗВО у межах програм Erasmus+, Horizon Europe, Digital Europe тощо. Означений напрям орієнтований на подальший розвиток міжуніверситетських цифрових консорціумів, обмін досвідом у сфері цифрової трансформації освітнього процесу, створення спільних відкритих ресурсів і навчальних програм, а також запровадження практик віртуального обміну (virtual mobility) і спільного навчання (co-teaching). Онлайн-інструменти, зокрема Zoom, MS Teams, активно використовуються для проведення спільних лекцій, конференцій, симпозіумів, що сприяє формуванню цифрової міжкультурної компетентності здобувачів освіти [14, с. 27].

Також у межах досліджуваної тематики важливо виокремити необхідність імплементації провідних міжнародних практик цифрового навчання у внутрішні освітні політики закладів вищої освіти. У даному випадку мова йде не про запозичення як таке, а ефективну адаптацію успішних моделей змішаного або ж дистанційного навчання, що означені принципами інтерактивної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, впровадження технологій штучного інтелекту.

5. Стратегія розвитку національного цифрового освітнього середовища

Формування національного цифрового освітнього середовища є фундаментальним напрямом цифрової трансформації системи вищої освіти України, що має на меті створення цілісної, інтегрованої, технологічно й концептуально уніфікованої інфраструктури електронної освіти. Основа аналізованої стратегії – розроблення єдиної загальнодержавної освітньої платформи, яка здатна забезпечити рівноцінний доступ до освітнього контенту належної якості. Доцільним вбачається поєднання інструментів дистанційного навчання, електронного документообігу, цифрової ідентифікації, аналітики освітніх даних тощо [3].

Проаналізована інформація переконливо свідчить про необхідність подальшого розвитку національного ринку EdTech-рішень. Мова йде про створення інноваційних технологічних рішень, що адаптовані до українського контексту освітніх інструментів, сервісів і платформ [6, с. 47; 13].

На законодавчому рівні мають бути чітко врегульовані уніфіковані стандарти методичного, технічного, етичного спрямування. Тобто варто визначити доступний формат, архітектоніку, рівень електронних навчальних матеріалів.

У контексті сучасних гібридних загроз (інформаційних атак, кібершпигунства, маніпуляцій освітнім контентом) стратегія передбачає реалізацію комплексу заходів задля забезпечення захисту цифрового суверенітету України. Варто сфокусувати увагу на розробленні нормативно-правових актів, належному кіберзахисті державних освітніх ресурсів, збереженні національної культурно-освітньої ідентичності в цифровому середовищі. Водночас, поза увагою не має залишатися цифрова експертиза.

6. Стратегія цифрової етики та академічної доброчесності

Окрім зазначеного вище, важливу роль відіграє нагальна потреба у формуванні чітко визначених нормативних, моральних, етичних орієнтирів використання інформаційно-комунікаційних технологій у ЗВО. Адже процес цифровізації освіти є надто стрімким і потребує постійного оновлення [11, с. 194].

Нині особливо актуальною проблемою є використання дієвих механізмів запобігання академічному плагіату в цифровому середовищі. Це стає можливим завдяки використанню спеціалізованих програм виявлення текстових і кодових збірів (StrikePlagiarism, Turnitin), систем автоматизованої перевірки унікальності контенту. Не менш важливо акцентувати увагу учасників освітнього процесу щодо норм цитування, авторського права та академічної відповідальності.

Потрібно акцентувати увагу на питанні чіткої регламентації використання штучного інтелекту в освітньому процесі. Вважаємо цілком доречним його потенціал для формування персоналізованого навчання, але водночас варто пам'ятати про можливі ризики академічної недоброчесності – генерацію текстів, кодів, відповідей на тестові з'явлення. Саме тому пропонуємо чітко визначити межі допустимого використання ШІ, механізми верифікації результатів навчання, раціональні формати оцінювання.

Слушною, на наш погляд, є думка вчених І. Закрижевської, Л. Овод про те, що цифрові інструменти можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на академічну доброчесність та етичні стандарти в освіті. Однією з найдискусійніших технологій є платформи на основі штучного інтелекту, як-от: GPT або Jasper AI, що здатні генерувати тексти на запит користувача. Попри те, що ці інструменти можуть слугувати допоміжним засобом у написанні академічних робіт, їхнє неправильне використання студентами може спричинити серйозні порушення принципів академічної доброчесності. Ці системи можуть сприяти плагіату, дозволяючи подання чужих ідей і текстів як власних [7, с. 235].

Не менш важливо сформулювати фундаментальні положення задля оброблення й належного захисту персональних даних студентів і викладачів, які є обов'язковими для цифрових платформ. Саме тому проблема конфіденційності та цифрового сліду нині не втрачає актуальності.

7. Стратегія формування цифрових навичок майбутнього (future skills)

Не менш стратегічно важливим завданням сучасної вищої освіти є формування цифрових навичок майбутнього. Його реалізація має бути спрямована на підготовку конкурентоспроможних фахівців, які здатні використовувати потенціал автоматизації процесів, розумітися в системі цифрової економіки. Означена стратегія передбачає перезавантаження освітнього контенту, впровадження методик, які формують інноваційність, гнучкість, високий рівень цифрової грамотності майбутніх фахівців [10, с. 134].

Нині на часі інтеграція актуальних освітніх програм: аналіз даних (data analytics), основи штучного інтелекту, програмування мовами Python, Java, C++, управління

цифровими проєктами (digital project management), інформаційну безпеку (cybersecurity), UX/UI-дизайн, цифровий маркетинг, хмарні обчислення тощо. Їх опанування на порядок підвищує цінність фахівців, формуючи затребувані практичні навички, розвиваючи критичне мислення та креативність.

Особлива увага приділяється створенню лабораторій цифрових компетентностей, освітніх хабів і STEM-центрів при ЗВО, які виконують роль креативного простору для

практичного застосування знань, інноваційної діяльності, міждисциплінарної інтеграції. З метою підвищення ефективності означеної стратегії доречно організовувати тісну співпрацю з потенційними роботодавцями, реалізовувати менторські програми задля формування практичного досвіду.

Провідні стратегії розвитку ІКТ у закладах вищої освіти відображено на рис. 4:



Рис. 4. Провідні стратегії розвитку ІКТ у ЗВО

Доцільно наголосити: сучасна цифрова трансформація вищої освіти потребує не лише оновлення інформаційно-комунікаційної інфраструктури, а й глибокого осмислення нових концептуальних засад організації освітнього процесу, зокрема на перетині нейропсихології, когнітивної науки та педагогіки. В означеному контексті особливого значення набуває впровадження Cyber-Human Systems (CHS) – міждисциплінарної парадигми, що орієнтована на інтеграцію людської когнітивної активності з кіберфізичними та інформаційними системами.

Особливої уваги заслуговує потенціал CHS у забезпеченні когнітивної безпеки та зниженні негативного впливу цифрового середовища на психічне здоров'я студентів. З огляду на поширення феномену цифрової перевтоми, інформаційного перенавантаження та зниження рівня мотивації внаслідок надмірної взаємодії з цифровими інтерфейсами, Cyber-Human Systems можуть виступати як компенсаторний нейропсихологічний інструмент. Зокрема, інтеграція CHS у цифрове освітнє середовище дозволяє формувати інтелектуальні системи супроводу студента, які забезпечують когнітивну підтримку, стимулюють мотиваційну активність і сприяють формуванню саморегуляції [14].

На стратегічному рівні розвиток CHS у вищій школі передбачає не лише технічну модернізацію, але й формування нової парадигми викладання – нейропедагогічної, що враховує нейрофізіологічні особливості функціонування мозку в умовах цифрового навчання. У цьому контексті актуальним є створення мультидисциплінарних дослідницьких центрів при ЗВО для вивчення ефектів взаємодії людини з кіберсистемами, розроблення етичних

протоколів використання біометричних даних, а також упровадження спеціалізованих курсів із нейроосвіти для педагогів [6, с. 45].

Отже, впровадження Cyber-Human Systems у ЗВО є не лише інструментом цифрової трансформації, а й важливим стратегічним ресурсом для побудови когнітивно-безпечного та психофізіологічно адаптивного освітнього простору, що відповідає викликам цифрової епохи та гуманістичній спрямованості сучасної освіти.

Висновки. Отже, нами визначено провідні стратегічні вектори розвитку ІКТ у закладах вищої освіти за умов глобальних цивілізаційних викликів, визначено їхні особливості та характерні риси. На підставі проведеного аналізу, ми дійшли висновку: інформаційно-комунікаційні технології у сучасній вищій освіті – стратегічний ресурс, здатний забезпечити її адаптацію, розвиток і виживання в умовах глобальної трансформації суспільства. Разом з тим, від ефективності реалізації аналізованих стратегій залежить не лише якість освіти, а й здатність вітчизняної вищої школи зберігати та примножувати свій науково-інтелектуальний потенціал у нових цивілізаційних умовах.

Перспективи подальших розвідок передбачають поглиблений аналіз механізмів реалізації стратегічних векторів цифрового розвитку у вищій освіті з урахуванням регіональної специфіки, рівня цифрової готовності закладів, особливостей культурних ідентифікаторів. Не менш актуальним залишається пошук індикаторів якості цифрової трансформації та розроблення систем моніторингу, здатних фіксувати не лише кількісні, а й якісні зрушення у сфері ІКТ у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Арешонков В. Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 2, № 2. С. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2>.
2. Бужина І. В., Імерідзе М. Б., Кузьменко О. Г. Використання інноваційних технологій у вищій освіті: проблеми та перспективи. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 14 (32). С. 51–61. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/6892/6932>.
3. Вознюк Я. Організаційно-технологічні підходи та моделі цифровізації освітньої діяльності закладів вищої освіти. *Економіка та суспільство*. 2025. № 71. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/5541/5479>.
4. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і науці : електр. навч.-метод. посіб. / уклад. А. Грітченко. Умань : УДПУ, 2021. 122 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi81/0061611.pdf>
5. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : глосарій / уклад.: В. А. Кірвас, В. П. Козиренко, О. В. Дячкова, Є. В. Свіцова ; Нар. укр. акад. ; ред. В. А. Кірвас. Харків : Вид-во НУА, 2023. 208 с.
6. Желанова В., Козир М. Використання ІКТ і медіаресурсів студентами-філологами в освітньому процесі ЗВО: моделі й стратегії. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38 (2). С. 44–50. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.387>
7. Закрижевська І., Овод Л. Роль освіти у формуванні цифрової етики та підтримці академічної доброчесності. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2024. № 5. С. 232–237. DOI: <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2024-334-33>.
8. Золотухіна С. Т., Фазан В. В., Макаренко В. В. Традиції та новації в педагогічній діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. Вип. 50. С. 65–74. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2021.50.06>.
9. Каневська І. М., Приступа Л. М., Говоруха Д. О. Теоретичні аспекти цифровізації вищої освіти: проблеми і перспективи розвитку. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип. 53. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2676/2591>. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-53-58>.
10. Лимаренко В. І. Розвиток цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти: перспективи та виклики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. Вип. 37. С. 129–142. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-129-142>
11. Романовський О. Г., Гриньова В. М., Жерновникова О. А., Штефан Л. А., Фазан В. В. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики: констатувальний етап. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. Т. 65, № 3. Р. 184–200. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/ITZN_2018_65_3_16.pdf
12. Benefits of adopting AI Chatbots in the Education industry. URL: <https://botpenguin.com/blogs/benefits-of-adopting-ai-chatbots-in-the-education-industry>
13. Danylevskiy D. The impact of distance learning on the development of information and communication skills of students of higher education institutions. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2024. № 10 (1). Р. 22–33. DOI: <https://doi.org/10.69587/pemtt/1.2024.22>
14. Human-Computer Interaction (HCI): Key Principles. URL: <https://botpenguin.com/glossary/human-computer-interaction>
15. The UDL Guidelines. URL: <https://udlguidelines.cast.org/>

References

1. Areshonkov, V. Yu. (2020). Tsyfrovizatsiia vyshchoi osvity: vyklyky ta vidpovidi [Digitalisation of Higher Education: Challenges and Answers]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*, 2, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2> [in Ukrainian].
2. Buzhyna, I. V., Imeridze, M. B., & Kuzmenko, O. H. (2023). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u vyshchii osviti: problemy ta perspektvy [The use of innovative technologies in higher education: problems and prospects]. *Perspektvy ta innovatsii nauky [Prospects and innovations of science]*, 14 (32), 51-61. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/6892/6932> [in Ukrainian].
3. Vozniuk, Ya. (2025). Orhanizatsiino-tekhnolohichni pidkhody ta modeli tsyfrovizatsii osvitnoi diialnosti zakladiv vyshchoi osvity [Organisational and technological approaches and models of digitalisation of educational activities of higher education institutions]. *Ekonomika ta suspilstvo [Economy and society]*, 71. Retrieved from <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/5541/5479> [in Ukrainian].
4. Hritchenko, A. (Comp.). (2021). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti i nautsi [Information and communication technologies in education and science]: elektr. navch.-metod. posib. Uman: UDPU*. Retrieved from <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi81/0061611.pdf> [in Ukrainian].
5. Kirvas, V. A. (Ed.). (2023). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti [Information and communication technologies in education]: hlosarii. Kharkiv: Vyd-vo NUA* [in Ukrainian].
6. Zhelanova, V., & Kozyr, M. (2022). Vykorystannia IKT i mediaresursiv studentamy-filolohamy v osvitnomu protsesi ZVO: modeli y stratehii [The use of ICT and media resources by philology students in the educational process of higher education: models and strategies]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika [Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy]*, 38 (2), 44-50. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.387> [in Ukrainian].
7. Zakryzhevska, I., & Ovod, L. (2024). Rol osvity u formuvanni tsyfrovoy etyky ta pidtrymtsi akademichnoi dobrochesnosti [The role of education in the formation of digital ethics and support of academic integrity]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu [Bulletin of Khmelnytskyi National University]*, 5, 232-237. DOI: <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2024-334-33> [in Ukrainian].
8. Zolotukhina, S. T., Fazan, V. V., & Makarenko, V. V. (2021). Tradytzii ta novatsii v pedahohichnii diialnosti [Traditions and innovations in pedagogical activity]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [Theory and methods of teaching and upbringing]*, 50, 65-74. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2021.50.06> [in Ukrainian].
9. Kanevska, I. M., Prystupa, L. M., & Hovorukha, D. O. (2023). Teoretychni aspekty tsyfrovizatsii vyshchoi osvity: problemy i perspektvy rozvytku [Theoretical aspects of digitalisation of higher education: problems and prospects for development]. *Ekonomika ta suspilstvo [Economy and Society]*, 53. Retrieved from <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2676/2591> [in Ukrainian].
10. Lymarenko, V. I. (2024). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: perspektvy ta vyklyky [Development of digital competence of teachers of higher education institutions: prospects and challenges]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Pedagogical Education: Theory and Practice]*, 37, 129-142. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-129-142> [in Ukrainian].
11. Romanovskiy, O. H., Hrynova, V. M., Zhernovnykova, O. A., Shtefan, L. A., & Fazan, V. V. (2018). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky: konstatuvalnyi etap [Formation of digital competence of future mathematics teachers: a statement stage]. *Information Technologies and Learning Tools*, 65, 3, 184-200. Retrieved from file:///C:/Users/User/Downloads/ITZN_2018_65_3_16.pdf [in Ukrainian].
12. Benefits of adopting AI Chatbots in the Education industry. Retrieved from <https://botpenguin.com/blogs/benefits-of-adopting-ai-chatbots-in-the-education-industry>.
13. Danylevskiy, D. (2024). The impact of distance learning on the development of information and communication skills of students of higher education institutions. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 10 (1), 22-33. DOI: <https://doi.org/10.69587/pemtt/1.2024.22>.
14. Human-Computer Interaction (HCI): Key Principles. Retrieved from <https://botpenguin.com/glossary/human-computer-interaction>.
15. The UDL Guidelines. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 25.07.2025

УДК 378.147:001.891

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-21-26](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-21-26)



НИКОЛАЕСКУ ІННА ОЛЕКСАНДРІВНА,

докторка педагогічних наук, професорка,

завідувачка кафедри дошкільної освіти,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Inna Nikolaesku,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Preschool Education,

The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

E-mail: nikolaesku@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9928-9291>



СОЛОВЕЙ ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА,

докторка філософії, доцентка,

доцентка кафедри дошкільної освіти,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Yuliia Solovej,

Doctor of Philosophy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Preschool Education,

The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

E-mail: solovey_yula@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4778-7640>

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ОСВОЄННЯ МЕТОДОЛОГІЇ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

А Висвітлено потенціал методології наукових досліджень як ефективного засобу розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти. Підкреслено, що формування критичного мислення виходить за межі механічного засвоєння змісту освітніх дисциплін і є результатом цілісного залучення студентів до дослідницької діяльності. Проаналізовано основні етапи оволодіння методологією наукового пізнання – від постановки проблеми та аналізу фахової літератури до інтерпретації результатів і формулювання висновків.

Особливу увагу приділено практико-орієнтованим формам роботи, що сприяють активізації критичного мислення: аналізу наукових текстів, кейс-методам, дебатам, проблемно-орієнтованому навчанню, цифровим дослідницьким щоденникам і застосуванню елементів гейміфікації. Акцентовано, що вивчення курсів «Основи психолого-педагогічних досліджень» та «Методологія і організація наукових досліджень» здобувачами спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького забезпечує не лише формування дослідницьких умінь, а й розвиток інтелектуальної знучності, академічної доброчесності та здатності до наукової автономії.

Ключові слова: критичне мислення; методологія наукових досліджень; здобувачі вищої освіти; академічна доброчесність; інтерактивні методи

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN HIGHER EDUCATION STUDENTS THROUGH MASTERING SCIENTIFIC RESEARCH METHODOLOGY

С The article highlights the potential of scientific research methodology as an effective means of developing critical thinking in higher education students. It is emphasized that the formation of critical thinking goes beyond the mechanical assimilation of the content of educational disciplines and is the result of the holistic involvement of students in research activities. The main stages of mastering the methodology of scientific knowledge are analyzed – from problem formulation and analyzing professional literature to interpreting results and formulating conclusions.

Particular attention is paid to practice-oriented forms of work that contribute to the enhancement of critical thinking: analysis of scientific texts, case methods, debates, problem-based learning, digital research diaries and the use of gamification elements. It is emphasized that studying the courses "Fundamentals of Psychological and Pedagogical Research" and "Methodology and Organization of Scientific Research" by applicants for the specialty 012 "Preschool Education" at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy provides not only the formation of research skills, but also the development of intellectual flexibility, academic integrity and the ability to achieve scientific autonomy.

Keywords: critical thinking; scientific research methodology; applicants for higher education; academic integrity; interactive methods

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. У сучасному світі, що швидко змінюється, інформаційне переважання та складність викликів вимагають від особистості не лише володіння знаннями, але й здатності критично їх осмислювати, аналізувати та застосовувати. Вища освіта, як інститут формування майбутніх професіоналів і громадян, відіграє вирішальну роль у розвитку цих навичок.

Зокрема, В. Кремень, В. Луговий, П. Саух, акцентують увагу на тому, що випускники закладів вищої освіти повинні бути конкурентоспроможними фахівцями на сучасному ринку праці.

Тому у цьому напрямі необхідно здійснити основні завдання, а саме:

- забезпечення механізмів і шляхів підвищення конкурентоспроможності закладів вищої освіти України;
- оптимізація мережі закладів вищої освіти, створення укрупнених регіональних університетів;
- здійснення щорічного моніторингу потреб у фахівцях, зайнятих у сферах, що вимагають вищої освіти;
- забезпечення науково обґрунтованої різниці в оплаті праці осіб з вищою освітою та осіб без такої освіти;
- забезпечення можливостей і мотивації особистого професійного розвитку викладачів;
- упровадження нової моделі державного фінансування закладів вищої освіти як складника їх економічної діяльності [11, с. 4].

Критичне мислення є однією з фундаментальних компетентностей, що забезпечує успішну адаптацію до динамічних умов праці та суспільного життя. Воно є невід'ємною частиною ефективного вивчення навчальних дисциплін, дозволяючи студентам не просто запам'ятовувати інформацію, а глибоко її розуміти, оцінювати та інтегрувати у власну систему знань.

Одним із найефективніших шляхів формування цієї ключової компетентності є освоєння студентами методології наукових досліджень. Саме науково-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти, що охоплює весь спектр від постановки актуальних проблем і глибокого аналізу літератури до емпіричного збору даних, їх критичної інтерпретації та формулювання обґрунтованих висновків, є ключовим інструментом для системного розвитку критичного мислення, допомагаючи студентам перетворитися з пасивних споживачів інформації на активних її творців та експертів, здатних до незалежного аналізу та прийняття виважених рішень у будь-якій професійній сфері.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Критичне мислення як одна з трансверсальних компетентностей майбутніх фахівців XXI сторіччя [5] є багатограним феноменом, який охоплює сукупність аналітичних, оцінювальних і рефлексивних навичок.

Відомий філософ і педагог Джон Дьюї ще на початку XX століття наголошував на важливості «рефлексивного мислення» як активного, наполегливого та ретельного розгляду будь-якого переконання чи припустимої форми

знання у світлі підстав, які його підтримують, і подальших висновків, до яких воно веде [14].

Пізніше, Роберт Енніс визначив критичне мислення як інтелектуально дисциплінований процес активного та вмілого осмислення, застосування, аналізу, синтезу та/або оцінки інформації, зібраної або створеної в результаті спостереження, досвіду, рефлексії, міркувань або спілкування, як керівництво до переконань та дій [8].

Питання розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти досліджували й вітчизняні науковці, які акцентували увагу на використанні інтерактивних методів навчання для розвитку критичного мислення [3; 6], ефективність різних методів навчання студентів під час опанування освітніх компонентів [10; 12], особливостях формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки [13], організаційно-педагогічних умовах, які сприяють розвитку у студентів закладів вищої освіти ключової навички XXI століття [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність наукових праць, присвячених проблемі розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти, питання реалізації цього процесу через засвоєння методології наукових досліджень, зокрема в умовах підготовки фахівців дошкільної освіти, й досі залишається недостатньо висвітленим. У науковому дискурсі переважає увага до теоретичних аспектів критичного мислення або ж до його формування в контексті загальнопедагогічних курсів, тоді як практичні можливості дослідницької діяльності як інструменту розвитку когнітивної активності студентів не отримали належного узагальнення.

Метою статті є дослідження теоретико-практичних підходів до інтеграції методології наукових досліджень в освітній процес закладів вищої освіти з метою системного та цілеспрямованого розвитку критичного мислення у студентів, зокрема у майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Розглядаючи методологію наукових досліджень через призму розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти, висловимо власну авторську позицію, що освоєння власне методології наукових досліджень – це не просто вивчення алгоритму дій, а системний процес, який активізує та розвиває когнітивні здібності, які лежать в основі критичного мислення. Карл Поппер (Karl Popper) [16] у своїх працях наголошував на фальсифікованості гіпотез та емпіричній перевірці, що є суттю критичного мислення і вимагає критичного ставлення до власних припущень. Томас Кун своєю концепцією парадигм також підкреслював важливість критичного осмислення усталених наукових поглядів і здатність до їх зміни [15]. Обидва філософи неодноразово зазначали, що розвиток наукового світогляду та критичного мислення є ключовими завданнями вищої школи.

У контексті нашого наукового пошуку виокремимо етапи освоєння методології наукових досліджень, які сприяють розвитку критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. На початковому етапі, що включає визначення проблеми та формулювання теми дослідження, студент

має не просто обрати цікаву й сучасну тему, а здійснити її глибокий критичний аналіз, оцінюючи актуальність, новизну та виявляючи прогалини в уже проведених дослідженнях. Це передбачає детальний аналіз наявної літератури, ідентифікацію невирішених питань і вагоме обґрунтування значущості власного внеску. Наступний, і, мабуть, один із найважливіших етапів – це літературний огляд та аналіз джерел, де критичне мислення є незамінним інструментом. Студент не повинен обмежуватися простим перерахуванням джерел, а зобов'язаний оцінити їхню достовірність та авторитетність авторів, порівняти різні точки зору, виявити можливі суперечності, упередження чи необ'єктивність. Кінцевою метою є синтез інформації з різних джерел для формування цілісного та об'єктивного уявлення про досліджувану проблему. Етап формулювання мети та завдань дослідження вимагає від студента розвинутого логічного мислення та здатності до прогнозування. Необхідно сформулювати чіткі, перевірювані припущення, які надалі можуть бути підтверджені або спростовані емпіричним шляхом. Після цього настає вибір методів дослідження та збір даних. Тут критичний аналіз методів є ключовим, оскільки вони мають відповідати поставленим завданням, урахувати потенційні обмеження та етичні аспекти. Після збору отримані дані потребують ретельної верифікації та перевірки на достовірність. Ядром наукового дослідження, де критичне мислення проявляється найповніше, є аналіз та інтерпретація результатів. Студент зобов'язаний об'єктивно аналізувати отримані дані, уникаючи при цьому підтверджувального упередження (confirmation bias), активно шукати альтернативні пояснення виявленим закономірностям, а також інтерпретувати результати в контексті існуючої теорії та власних припущень. На завершальному етапі, який включає формулювання висновків і рекомендацій, здобувач має узагальнити отримані результати, співвіднести їх із поставленими цілями та завданнями дослідження. Це передбачає формування чітких, обґрунтованих висновків і, за необхідності, практичних рекомендацій, що вимагає від студента високої здатності до синтезу та логічного узагальнення.

Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти значно посилюється через їхнє активне залучення до освоєння методології наукових досліджень, що виходить за рамки теоретичних лекцій і знаходить своє відображення у конкретній університетській практиці. Цей процес перетворює студента із пасивного отримувача інформації на активного дослідника, який постійно ставить запитання, аналізує та синтезує знання.

Одним із найпоказовіших прикладів є *написання наукових робіт*. Під час цього процесу студенти стикаються з необхідністю не просто зібрати інформацію з різних джерел, а й здійснити її критичний аналіз. Наприклад, при проведенні літературного огляду студент мусить не лише ознайомитися з поглядами різних авторів, але й оцінити їхню достовірність, актуальність і методологічну обґрунтованість. Це вимагає здатності виявляти суперечності між дослідженнями, ідентифікувати прогалини в наявних знаннях і формулювати

власну, аргументовану позицію. Замість простого переказу, студент учиться синтезувати дані, створюючи цілісну картину досліджуваної проблеми. Формулювання мети та завдань, підбір адекватних методів дослідження та інтерпретація отриманих результатів також вимагають від здобувача глибоких аналітичних здібностей і критичного ставлення до власних припущень. Успішне написання роботи вимагає постійної саморефлексії та готовності коригувати свій підхід на основі нових даних або критичного зворотного зв'язку від наукового керівника.

Участь у *студентських наукових гуртках, проблемних групах і конференціях* є ще одним потужним стимулом для розвитку критичного мислення. У рамках таких гуртків студенти не лише обговорюють актуальні наукові проблеми, але й презентують власні міні-дослідження. Це вимагає не тільки ретельного підбору матеріалу та його аналізу, а й здатності аргументовано відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання колег і викладачів, а також критично оцінювати виступи інших. Процес обговорення та дебатов учить студентів розрізняти логічні помилки, слабкі аргументи та упередження як у себе, так і в інших.

Невід'ємною частиною освоєння методології досліджень й ефективним способом розвитку критичного мислення є *аналіз наукових статей на семінарських заняттях*. Викладач може запропонувати студентам детально розібрати певну статтю, зосередившись на її структурі, методології, отриманих результатах і висновках. Завданням студента є не просто переказати зміст, а й виявити основне дослідницьке питання та ідею автора, оцінити релевантність обраних методів дослідження, проаналізувати достовірність даних та обґрунтованість висновків, виявити можливі обмеження дослідження або потенційні упередження автора, запропонувати альтернативні інтерпретації чи подальші напрями досліджень. Такі дискусії заохочують до активного, а не пасивного, читання та сприяють формуванню навичок академічної доброчесності та об'єктивності.

У цьому контексті важливим складником професійної підготовки стає академічна доброчесність, яка, подібно до критичного мислення, формується в процесі активної участі здобувачів у дослідницькій діяльності. В умовах модернізації вищої освіти особливої значущості набуває не лише нормативне закріплення принципів доброчесності, а й їх усвідомлення як особистісної цінності. Саме критичне мислення виступає в цьому процесі ключовим когнітивним інструментом, що забезпечує глибоке осмислення навчального матеріалу, відповідальне ставлення до результатів інтелектуальної праці та здатність до обґрунтованих суджень у науковому пошуку. Зауважимо, що критично мислячий студент не запам'ятовує знання механічно, а осмислює, інтерпретує, ставить під сумнів і порівнює з альтернативними точками зору. Цей підхід запобігає плагіату та формалізму, вимагаючи активної участі в навчанні. Здатність до критичного мислення формує розуміння етичної природи авторства, заснованого на відповідальності, чесності та повазі до інтелектуальної праці.

Нам імпонує думка Н. Білик про самоплагіат, який є порушенням академічної доброчесності. Вчена підкреслює, що «подолання кризи академічної доброчесності й, зокрема, проблеми самоплагіату потребує, крім інших заходів, встановлення спеціальними законами та нормативними документами закладів вищої освіти та наукових установ чітких процедур і критеріїв ідентифікації цих порушень. Сучасний учений не повинен бути автором одних і тих же, навіть дещо модернізованих наукових текстів, сфера його знань і наукових інтересів має постійно розширюватися. Він повинен розуміти, що характер «самоплагіату» залежить від сфери побутування й спричинює різні наслідки: в науковій сфері – втрату репутації, призведе до самоповторів і врешті-решт, до втрати читачів і професіоналізму тощо» [4, с. 17–18].

Розглядаючи питання розвитку критичного мислення та академічної доброчесності, не можна оминати увагою міжнародний досвід, адже саме глобальні освітні практики демонструють ефективні підходи до формування цих якостей у здобувачів вищої освіти. У багатьох країнах світу критичне мислення інтегрується не як додатковий елемент, а як базовий компонент освітнього процесу. Зокрема, у Скандинавських країнах критичне мислення виступає основним принципом освітньої системи. У фінських університетах [2] воно розвивається через автономність студентів, проблемно-орієнтоване навчання та культивування дослідницької культури. Студенти мають змогу обирати власну освітню траєкторію, самостійно організовувати освітній процес і брати активну участь у прийнятті рішень щодо його змісту. У Сполучених Штатах [9] курс із розвитку критичного мислення є обов'язковим на рівні бакалаврату, а академічна доброчесність закріплена як базовий стандарт у кожному закладі вищої освіти. Такий досвід є цінним орієнтиром для модернізації української вищої освіти, яка прагне не лише до формального засвоєння знань, а й до формування цілісної особистості дослідника – відповідального, самостійного, здатного до аналітичного мислення та етичної поведінки у професійній сфері.

Проведення міні-досліджень під час навчання окремих дисциплін дозволяє студентам застосувати отримані методологічні знання на практиці. Це можуть бути невеликі соціологічні опитування, експерименти в лабораторіях, аналіз конкретних кейсів або збір даних із відкритих джерел. На кожному етапі такого міні-дослідження – від постановки проблеми до представлення результатів – студенти змушені самостійно приймати рішення, обґрунтовувати свій вибір, аналізувати несподівані результати та коригувати свій підхід. Цей практичний досвід, коли студент власноруч здійснює всі етапи наукового пошуку, є незамінним для інтерналізації методологічних принципів та розвитку глибокого критичного мислення, що виходить за межі простого запам'ятовування.

Отже, інтеграція науково-дослідної діяльності в освітній процес вищої освіти є не просто академічною вимогою, а й потужним механізмом для виховання критично мислячих фахівців, здатних до самостійного аналізу, обґрунтованого прийняття рішень і постійного професійного розвитку.

Власний викладацький досвід і наукова практика дозволяють ґрунтовно усвідомити взаємозв'язок між теорією та реальним світом, постійно адаптуючи освітньо-професійні плани, навчальні програми, силабуси до нових викликів і вимог часу. Відповідно до цього у процесі вивчення освітніх компонентів «Основи психолого-педагогічних досліджень» і «Методологія та організація наукових досліджень» студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького опановують різноманітні методи для розвитку критичного мислення, що дозволяє майбутнім вихователям не просто сприймати інформацію, а й глибоко її аналізувати, формувати власні позиції та приймати обґрунтовані рішення у педагогічній практиці. Наприклад, проблемне навчання передбачає постановку реальних або змодельованих проблемних ситуацій, що вимагають від студентів самостійного пошуку рішень. Викладач може запропонувати студентам таку проблему: «У групу закладу дошкільної освіти інтегрується дитина з особливими освітніми потребами (наприклад, із розладом аутистичного спектра). Як вихователю побудувати освітній процес, щоб забезпечити ефективну адаптацію та розвиток цієї дитини, а також позитивну взаємодію з іншими дітьми?» У свою чергу, студенти мають проаналізувати наявні ресурси (психолого-педагогічну літературу, нормативні документи), ідентифікувати ключові виклики, сформулювати можливі стратегії (наприклад, індивідуальна програма розвитку, адаптація середовища, співпраця з батьками), оцінити їхню потенційну ефективність та обґрунтувати вибір найоптимальнішого рішення. Це стимулює не лише пошук інформації, а й її критичне осмислення та застосування до конкретної ситуації.

Наступним методом стимулювання критичного мислення у студентів дошкільної освіти є *кейс-метод*, який полягає в аналізі конкретних реальних або гіпотетичних педагогічних ситуацій (кейсів), які потребують всебічного осмислення та прийняття рішень.

Наприклад, викладач пропонує текст кейсу: «Вихователь помітив, що одна дитина у групі постійно агресивно реагує на спроби інших дітей брати її іграшки, навіть якщо їх багато. Які можуть бути причини такої поведінки та як вихователю потрібно діяти, щоб допомогти дитині та вирішити конфліктні ситуації?».

Студенти, під час розв'язання пропонованого кейсу, повинні глибоко проаналізувати поведінку дитини та можливі її причини (вікові особливості, сімейні чинники, емоційний стан), синтезувати знання з дитячої психології та педагогіки, сформулювати декілька варіантів дій вихователя (наприклад, спостереження, індивідуальна бесіда, ігрова терапія, залучення психолога), оцінити переваги та недоліки кожного варіанту, аргументувати свій вибір і передбачити можливі наслідки, що розвиває здатність бачити проблему з різних сторін і виважено підходити до рішень.

Дієвим методом розвитку критичного мислення під час освоєння методології наукових досліджень є аналіз першоджерел у педагогічній літературі, який передбачає роботу з оригінальними текстами класиків педагогіки,

нормативними документами, або ж первинними даними досліджень. Замість викладу ідей Василя Сухомлинського, студентам пропонується самостійно прочитати уривки з його праць («Серце віддаю дітям», «Сто порад учителів») і відповісти на запитання: «Які ключові принципи виховання, на думку Сухомлинського, є найактуальнішими для сучасного дошкільного закладу? Чи всі його ідеї можуть бути реалізовані сьогодні і чому?». Відповідно до цього студенти повинні не просто виокремити основні ідеї, а й інтерпретувати їх у сучасному контексті, проаналізувати їхню придатність і можливі обмеження, порівняти із сучасними педагогічними теоріями та оцінити їхню цінність. Такий підхід учить студентів не лише поважати класику, а й критично її осмислювати, бачити її сильні та слабкі сторони в умовах сьогодення, що є важливим для формування власної професійної філософії.

Дебати як активний метод розвитку критичного мислення спонукає студентів до глибокого вивчення певної теми, пошуку аргументів та їх обґрунтування, а також до критичної оцінки позицій опонентів.

Наприклад, пропонуємо студентам дебати на тему: «Чи є повна відмова від традиційних іграшок і повне використання природних матеріалів (палички, камінці, шишки тощо) завжди кращою практикою у дошкільному закладі?». Студенти, об'єднані у групи «за» і «проти», мають провести дослідження (вивчити статті, педагогічні методики, результати досліджень) для пошуку аргументів на підтримку своєї позиції та спростування аргументів опонентів. Вони вчаться аналізувати джерела, оцінювати їхню надійність, будувати логічні ланцюжки міркувань, відстоювати свою точку зору та конструктивно реагувати на критику, що розвиває вміння аргументувати, синтезувати інформацію та критично оцінювати різні педагогічні підходи.

Доречно зазначити, що сучасна освіта вимагає від викладачів поєднання теорії з практикою. Підтвердженням цього є впровадження цифрових інструментів та елементів гейміфікації, таких як Padlet, Kahoot! або Mentimeter. Ці платформи дозволяють проводити аналітичні батли, де студенти аргументують позиції, презентують міні-дослідження або реагують на змодельовані ситуації. Такий формат активізує увагу, підвищує мотивацію, тренує швидке формулювання аргументів, а також сприяє формуванню навичок командної роботи, ведення наукової дискусії та прийняття обґрунтованих рішень. Застосування цих платформ не лише урізноманітнює заняття, а й перетворює навчання на захопливу дослідницьку гру, де студент стає

активним творцем знань. Це формує стійкий інтерес до науки, впевненість в аналітичних здібностях і готовність до професійного саморозвитку.

Отже, використання сучасних форм і методів навчання у комплексі дозволяє викладачам не тільки передавати знання, але й формувати у майбутніх фахівців дошкільної освіти здатність самостійно мислити, аналізувати складні педагогічні ситуації та приймати обґрунтовані рішення, що є запорукою успішної професійної діяльності.

Результати дослідження. Встановлено, що залучення здобувачів вищої освіти до опанування методології наукових досліджень сприяє розвитку критичного мислення, інтелектуальної гнучкості та академічної доброчесності. Визначено, що системне залучення студентів до всіх етапів наукового пізнання – від формулювання проблеми до інтерпретації результатів – сприяє формуванню навичок аналізу, аргументації, оцінювання та самостійного ухвалення рішень. Визначено ефективні практичні форми роботи (аналіз наукових текстів, кейс-методи, дебати, цифрові щоденники тощо), які активізують когнітивну діяльність студентів і забезпечують формування їхньої наукової автономності.

Висновки з даного дослідження. У загальному підсумку маємо підстави стверджувати, що для розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти через освоєння методології наукових досліджень, вища освіта повинна не лише надавати актуальний зміст, а й демонструвати випереджувальний характер. Сучасна освіта має готувати студентів до майбутнього, розвиваючи їхню здатність самостійно здобувати, аналізувати та критично осмислювати знання за допомогою надійних методологічних підходів. Цього досягають шляхом інтеграції дослідницьких елементів у навчальні програми, активного залучення до наукової роботи та створення дискусійного середовища, що є ключовим для формування мислячих, відповідальних та інноваційних лідерів.

Перспективи подальших розвідок. Безумовно, системна природа критичного мислення у контексті наукових досліджень, його багатовимірність, комплексна методологія, практичне застосування в різних сферах освіти самі собою вимагають цілісної картини наукового пізнання цього феномену. Поза рамками нашого дослідження залишаються маловивченими питання міждисциплінарних підходів до викладання методології наукових досліджень і розвитку критичного мислення, що дозволяють студентам бачити взаємозв'язки між різними галузями знань.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Безальтернативна матриця освіти: «Розумна освіта» як потреба і реальність XXI століття. *Вища освіта України*. 2024. № 1. С. 5–10. URL: <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/217>
2. Бакаленко І., Курилова Ю. Дебати як інноваційна педагогічна технологія в системі підготовки вчителів української мови й літератури. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/817/993>
3. Беленька Г. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів. *Актуальні проблеми психології*: 2020. Вип. 16. С. 33–46.
4. Білик Н. І. Самоплагіат – порушення академічної доброчесності. *Академічна доброчесність: виклики сучасності* : збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 24.01 – 04.03.2022) / уклад. Ю. Главчева ; Польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці»; Духовна Академія Університету Кардинала Стефана Вишинського; Фундація ADD. Варшава, 2022. С. 13–18. URL: https://www.iiasc.org/wp-content/uploads/2022/05/iiasc_academic_integrity_02_2022_10_05.pdf
5. Борова Т., Веде Т. Теоретичні основи сутності поняття «трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21, т. 3. С. 154–159. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-33>

6. Дуброва О. М., Сахнюк Т. В. Розвиток навичок критичного мислення сучасних студентів – представників покоління Z: інтерактивні практики. *Інноваційна педагогіка: теорія та методика навчання (з галузей знань)*. 2024. Вип. 72. С. 61–66. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/11.pdf>
7. Жумбей М. М., Руснак Л. М., Лагодич Т. С. Формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Академічні студії. Педагогіка*. 2024. № 4. С. 17–22. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.3>
8. Зосим М. Критичне мислення. URL: <https://www.maxzosim.com/critical-thinking/>
9. Козубовська І., Повідайчук М. Інтелектуальний розвиток студентів у вищій школі США. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2021. № 63. С. 21–24. URL: <https://lnk.ua/Yx4LYrYen>
10. Копосов Д. Ю., Канонік Н. П., Струтинська Т. Р. Методи розвитку критичного мислення через вивчення англійської мови у ЗВО. *Академічні візії*. 2025. № 40. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1723>
11. Кремень В., Луговий В., Саух П. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. Пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. № 2 (2). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3>
12. Петренко В. Огляд сучасних наукових теорій та підходів до формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Педагогічні науки*. 2023. № 101. С. 67–73. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/11.pdf>
13. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 586 с.
14. Dewey J. *How We Think*. Boston: Heath, 1910; republished Amherst, NY: Prometheus Books, 1991. 74p.
15. Kuhn T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. URL: <https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SSR-2ndEd.pdf>
16. Popper K. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge, 2014. URL: <https://philpapers.org/rec/POPCAR-13>

References

1. Andrushchenko, V. (2024) Bezalternatyvna matrytsia osvity: «Rozumna osvita» yak potreba i realnist XXI stolittia [Non-alternative matrix of education: "Smart education" as a need and reality of the 21st century]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher Education of Ukraine]*, 1, 5-10. Retrieved from <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/217> [in Ukrainian].
2. Bakalenko, I., & Kurylova, Yu. (2024) Debaty yak innovatsiina pedahohichna tekhnolohiia v systemi pidhotovky vchyteliv ukrainskoi movy u literatury [Debates as an innovative pedagogical technology in the system of training teachers of Ukrainian language and literature]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 4. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/817/993> [in Ukrainian].
3. Bielenka, H. (2020). Interaktyvni metody navchannia yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia studentiv [Interactive teaching methods as a means of developing students' critical thinking]. *Aktualni problemy psykholohii [Current problems of psychology]*, 16, 33-46 [in Ukrainian].
4. Bilyk, N. I. (2022). Samoplahiat – porushennia akademichnoi dobrochesnosti [Self-plagiarism is a violation of academic integrity]. In Yu. Hlavcheva (Comp.), *Akademichna dobrochesnist: vykyky suchasnosti [Academic integrity: contemporary challenges]: zbirnyk naukovykh ese uchasykiv dystantsiinoho etapu naukovooho stazhuvannia dlia osvitan (pp. 13-18)*. Polsko-ukrainska fundatsiia «Instytut Mizhnarodnoi Akademichnoi ta Naukovoї Spivpratsi»; Dukhovna Akademiia Universytetu Kardynala Stefana Vyshynskoho; Fundatsiia ADD. Varshava. Retrieved from https://www.iiasc.org/wp-content/uploads/2022/05/iiasc_academic_integrity_02_2022_10_05.pdf [in Ukrainian].
5. Borova, T., & Ved', T. (2020). Teoretychni osnovy sutnosti ponyattia «transversalni kompetentnosti» v postmodernistskii osviti [Theoretical foundations of the essence of the concept "transversal competencies" in postmodern education]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy]*, 21 (3), 154-159. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-33> [in Ukrainian].
6. Dubrova, O. M., & Sakhniuk, T. V. (2024). Rozvytok navychok krytychnoho myslennia suchasnykh studentiv – predstavnykiv pokolinnia Z: interaktyvni praktyky [Development of critical thinking skills of modern students – representatives of Generation Z: interactive practices]. *Innovatsiina pedahohika: teoriia ta metodyka navchannia (z hалуzei znan) [Innovative Pedagogy: Theory and Methods of Teaching (Knowledge Fields)]*, 72, 61-66. Retrieved from <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/11.pdf> [in Ukrainian].
7. Zhumbey, M. M., Rusnak, L. M., & Lahodych, T. S. (2024). Formuvannia krytychnoho myslennia u studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Formation of critical thinking in higher education students]. *Akademichni studii. Pedahohika [Academic Studies. Pedagogy]*, 4, 17-22. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.3> [in Ukrainian].
8. Zosym, M. *Krytychne myslennia [Critical thinking]*. Retrieved from <https://www.maxzosim.com/critical-thinking/> [in Ukrainian].
9. Kozubovska, I., & Povidaychuk, M. (2021). Intelektualnyi rozvytok studentiv u vyshchii shkoli SSHA [Intellectual development of students in US higher education]. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 63, 21-24. Retrieved from <https://lnk.ua/Yx4LYrYen> [in Ukrainian].
10. Kuposov, D. Yu., Kanonik, N. P., & Strutynska, T. R. (2025). Metody rozvytku krytychnoho myslennia cherez vyvchennia anhliiskoi movy u ZVO [Methods of developing critical thinking through studying English in higher education institutions]. *Akademichni vizii [Academic Visions]*, 40. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1723> [in Ukrainian].
11. Kremen, V., Luhovyi, V., & Saukh, P. (2020). Osvita i nauka – osvova innovatsiinoho liudskoho rozvytku [Education and science – the basis of innovative human development]. *Visnyk NAPN Ukrainy [Herald of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*, 2 (2), 1-5. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3> [in Ukrainian].
12. Petrenko, V. (2023). Ohliad suchasnykh naukovykh teoriiv ta pidkhodiv do formuvannia krytychnoho myslennia u studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Overview of modern scientific theories and approaches to the formation of critical thinking in higher education students]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 101, 67-73. Retrieved from <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/11.pdf> [in Ukrainian].
13. Pochynkova, M. M. (2021). *Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of critical thinking of future primary school teachers in the process of professional training]*. (D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
14. Dewey, J. (1991) *How we think*. Boston: Heath; republished 1991, Amherst, NY: Prometheus Books.
15. Kuhn, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Retrieved from <https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SSR-2ndEd.pdf> [in English].
16. Popper, K. (2014). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. London: Routledge. Retrieved from <https://philpapers.org/rec/POPCAR-13> [in English].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 24.07.2025

УДК 378.147.091.32:001]:001.895

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-27-33](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-27-33)



МОЗГОВИЙ ВІКТОР ЛЕОНІДОВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор, в. о. заступника директора з навчально-наукової роботи, Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, Україна

Viktor Mozgoviy,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Deputy Director for Educational and Scientific Work, V. O. Sukhomlynskyi Educational and Scientific Pedagogical Institute Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, Ukraine

E-mail: viktor.mozgoviy@nuos.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9060-8244>

НАУКОЄМНІСТЬ СУЧАСНОЇ ЛЕКЦІЇ: ВІД ТРАДИЦІЙ – ДО ІННОВАЦІЙ

А Порушено проблему наукоємності сучасної лекції у контексті вищої освіти. На основі ретроспективного аналізу розкрито процеси розвитку означеної навчальної форми та деталізовано факти присутності наукоємного матеріалу у її підготовці та репрезентації. Встановлено певні методичні та дидактичні підходи, які у період відповідного історичного розвитку вищої освіти впливали на наукоємний контент лекцій. Актуалізовано питання авторської інтерпретації, емоційного забарвлення та майстерності вибудови сучасної лекції на основі наукоємних знань. Характеризовано можливості використання штучного інтелекту у підборі та компонуванні наукових фактів для оформлення сучасної лекції у контексті вищої освіти. Окреслено перспективи використання наукоємності сучасної лекції у якості індикатора означеної форми навчання.

Ключові слова: наукоємність; сучасна лекція; викладач; вища освіта; знання; авторська інтерпретація

SCIENTIFICITY OF THE MODERN LECTURE: FROM TRADITIONS TO INNOVATIONS

С The article addresses the problem of defining the scientific content of a modern lecture in the context of higher education. Based on a retrospective analysis, it reveals the processes of development of this educational form and details the presence of scientific material in its preparation and delivery. Certain methodological and didactic approaches are identified that, during different stages of the historical development of higher education, influenced the scientific content of the lecture. The article emphasizes the importance of the lecturer's interpretation, the emotional dimension, and the mastery involved in constructing a modern lecture on the basis of scientific knowledge. The scientific content of a modern lecture is considered as an indicator of the specified form of education, with particular attention focused on the fact that the skill of interpreting scientific knowledge is of particular importance for ensuring its effectiveness. The assumption is made that the fact of the presence of scientific knowledge, research results in a certain specialty within the framework of lecture classes, which are not voiced and not interpreted by teachers/lecturers, cannot claim to be scientifically intensive, because they are only educational material, which without explanations, comments, and interpretations of the teacher may remain unnoticed by students. It is proven that scientifically intensive facts in the interpretation of the teacher have an emotional coloring and, within the framework of a lecture class, can encourage thinking to the level of scientific insight. The possibilities of using artificial intelligence in the construction and selection of scientific facts for the design of a modern lecture in the context of higher education are characterized. It is noted that the current state of higher education in Ukraine is determined by not very encouraging facts, namely: a long period of distance learning due to the spread of the COVID-19 pandemic, and the beginning of a full-scale war between Russia and Ukraine in 2022, which has significantly affected the educational process. However, the modern Ukrainian educational environment has learned to function in critical conditions of martial law, daily shelling, and the destruction of educational institutions, without losing its capacity for development.

Keywords: scientificity; modern lecture; teacher; higher education; knowledge; author's interpretation

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Сучасна система вищої освіти України знаходиться на шляху вдосконалення та запровадження інноваційних форм і методів навчання задля підготовки конкурентоздатних фахівців для запитів суспільства. Однак, які б інновації не пропонувалися, яка б інтерактивна взаємодія викладача та студентів не розроблялася, дещо в системі вищої освіти залишається традиційним. Означену традиційність пов'язуємо саме із такою формою навчання як лекція, про яку вже було відомо ще за доби Античності.

Пройшовши багатотисячолітні метаморфози, лекція, як форма навчання, зазнала численних змін і відповідних удосконалень. Однак й до сьогодні у навчальних планах із підготовки фахівців для будь-якої галузі можемо спостерігати наявність лекційних занять, а в навчальних програмах і силабусах детальний опис змістового наповнення означеної форми навчання. Не дивлячись на багатотисячолітню історію, незмінність назви, варто зазначити, що функціональність лекції, у сучасних умовах інформатизації освіти, починає втрачати свою значущість. Непоодинокими є тези в педагогічних колах щодо ролі викладача, як транслятора інформації, у межах лекційного

заняття, або просто розробника електронного варіанту лекції, з яким студент може самостійно ознайомитися. Проте лекція – це науковий твір, який у авторській інтерпретації викладача (лектора) повинен бути майстерно представлений студентам, слухачам, і загалом, будь-якій аудиторії, що зацікавлена ідеєю отримання певної інформації. Така позиція повинна зробити з лекції незабутнє емоційне спілкування лектора та студентів, стати підґрунтям знайомства із професійними знаннями, життєвими прикладами, і саме головне – науковими фактами. Саме наявність наукових фактів робить лекцію наукоємним, творчим продуктом, який здатен, дивувати, навіювати, спонукати майбутніх фахівців до подальшого особистісного саморозвитку, формувати професійні компетентності, налагоджувати наукові містки між теорією та практикою.

Відтак у межах запропонованого дослідження розглянемо наукоємність сучасної лекції, як певного індикатора означеної форми навчання на основі порівняння традиційних та інноваційних підходів щодо її реалізації у системі вищої освіти України.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Звертаючись до аналізу попередніх досліджень визначеної теми, варто зазначити, що проблемі становлення та розвитку лекції, як провідної форми навчання у системі вищої освіти, присвячено достатню кількість наукових праць. Серед основних тем варто виділити такі, а саме: історія становлення та розвитку лекції, як форми навчання (В. Вернадський, В. Кремень, О. Лаврінченко та ін.); науково-методичні аспекти побудови сучасної лекції у закладі вищої освіти (С. Гончаренко, А. Кузьмінський, М. Фіцула та ін.); видова специфіка лекційних занять у системі вищої освіти (Г. Крохмальна, З. Курлянд, В. Лозова та ін.); психолого-педагогічні аспекти презентації сучасної лекції (С. Вітвицька, С. Сисоєва, Ю. Терещенко та ін.); майстерність лектора (Р. Гуревич, С. Іванова, Л. Мільто, М. Прищак та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Стрімкі процеси інформатизації суспільства, популяризація штучного інтелекту та його запровадження в освітню взаємодію суб'єктів навчання, орієнтованість на практичний (компетентнісний) аспект підготовки майбутніх фахівців для різних сфер суспільства – усе це має вплив на сучасну лекцію, як класичну форму навчання у закладі вищої освіти. У перспективі наявність різноманітних інноваційних інструментів повинно було б вивести вишівську лекцію на новий щабель свого змістового, методичного, а саме головне – наукового розвитку. Маємо констатувати, що наведені позиції не те, що суттєво впливають на процес підготовки і репрезентації сучасної лекції у форматі організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, а й взагалі нівелюють ті теоретичні, науково-методичні напрацювання, що робили із вишівської лекції дійсно науково-знаннєве дійство. Якщо до цих позицій додати ще й існуючі соціально-економічні та глобально-політичні виклики (2019 рік – світова пандемія COVID-19; 2022 – початок російської агресії проти України), що призвели до запровадження онлайн-навчання на всіх рівнях освіти, то маємо констатувати наявність такого собі алгоритмічно-стандартизованого

підходу щодо підготовки та проведення лекційних занять. Зрозуміло, що такий висновок не може стосуватися всіх науково-педагогічних працівників, але й означена тенденція має місце в системі вищої освіти України, а відтак цю проблему варто порушити та акцентувати на ній увагу. Перспективи відновлення лекції в контексті її привабливості, змістового урізноманітнення та оригінальності представлення пов'язуємо із актуалізацією питання наукоємності означеної форми навчання у системі вищої освіти України.

Мета статті передбачає вирішення низки науково-методичних завдань, які дозволять проаналізувати: традиційні та інноваційні підходи щодо підготовки та проведення лекційних занять, використовуючи вітчизняний досвід; дослідити та характеризувати наукові аспекти лекції, як основної форми навчання у ретроспективі її становлення та розвитку; обґрунтувати наукоємність сучасної лекції з позиції індикатора відповідної форми навчання у системі вищої освіти.

Викладення основного матеріалу. Визначивши певні завдання щодо дослідження проблеми наукоємності сучасної лекції, варто було б навести відповідні історичні факти щодо виникнення такої форми навчання. Так, в «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя щодо лекції, як однієї із провідних форм освітнього процесу й одночасно методу навчання та виховання у вищій школі, зазначається, що «зародилася у V–IV ст. до н. е. в античній Греції в академії Платона та ліцеї Арістотеля: лекція-бесіда була там основним методом викладання. З появою в світі перших університетів (XII–XIII ст.) лекція стала в них провідною формою» [3, с. 447]. Обґрунтовуючи теоретико-методичні засади майстерності лектора, С. Іванова наводить певну історичну довідку, у якій зазначає, що «лекція XIII століття – це читання з коментарями» [4, с. 7]. Надалі авторка наголошує на тому, що «якою примітивною не була ця перша форма лекції, але саме вона заклала основи академічного красномовства. Прийшовши на заміну феодалізму буржуазний лад із його домінуючими ідеями гуманізму, свободи, рівності та демократії породив новий тип лектора – просвітителя, пропагандиста наукових знань» [там само, с. 7].

Саме ідеї просвітництва спричинили популяризацію наукової лекції та сприяли розвитку такої форми як публічні лекції. Популярність публічних лекцій за доби просвітництва була продиктована не лише особливостями організації навчання студентства в університетах, але й популярністю науково-обґрунтованих знань серед пересічних громадян. Публічні лекції для слухачів різновікових категорій, різного соціального стану, певних віросповідань, за відповідними особистісними уподобаннями читали науковці, літератори, інженери, філософи, митці, діячі релігійних громад практично до початку XX століття. Привабливим для нашого дослідження є той факт, що у контексті таких публічних лекцій мала місце певна наукоємність, а у деяких інтерпретаціях лекторів – вона навіть не поступалася наукоємності університетських лекцій. Підтвердженням цьому припущенню можуть слугувати «Бесіди о выработкѣ міросозерцанія» 1895 року видання, що підготовлені у контексті листів із самоосвіти для

молоді за авторством М. Карєєва. Цікавою є позиція автора щодо формування у тогочасної молоді розуміння балансу між природничими та гуманітарними знаннями особистості. Наукоємність запропонованих бесід, база практичного застосування певних знань передбачала формування в особистості розуміння значущості саме гуманітарних знань. Із цього приводу М. Карєєв зазначає, що «не буду приховувати, що моєю метою є висунення на перший план гуманітарної освіти, розуміючи під цією пропозицією і зацікавленість суспільними науками» [5, с. 4]. Автор, узагальнюючи висновки щодо доцільності означених публічних бесід, наголошує на тому, що «ми випрацюємо світобачення не для того аби розуміти самих себе й того, що нас оточує, а для того, аби знати як жити, як діяти по життю, і в цьому відношенні гуманітарні науки дають нам значно більше знань, аніж природничі» [там само, с. 5].

Продовжуючи аналіз історичних фактів щодо розвитку лекції, як форми публічного просвітництва, варто звернути увагу на збірник законів, розпоряджень, правил та інструкцій, що були розроблені Товариством «Знання» 1905 року видання. У підготовленому виданні «Публичныя лекції и народныя чтенія» за редакцією Г. Фальборка та В. Чарнолуського подано правила щодо впорядкування відповідної роботи на базі навчальних закладів Міністерства народного просвіщення. Заслугує на увагу пункт 4 означених правил, у якому чітко визначено категорію людей, які мають право проводити подібні заходи, а саме: «До участі у якості лекторів/читців допускаються в порядку зазначеному в ст. 2 лише особи педагогічного або навчально-адміністративного персоналу Міністерства народного просвіщення» [13, с. 24]. Така позиція, на нашу думку, пояснюється не лише умовою контролю змісту публічних лекцій і народних читань, а ще й певною підготовленістю лекторів щодо викладення тематичних знань певної галузі. Орієнтуючись на попередні проаналізовані матеріали, можемо припуститися думки, що елементи наукоємності можна було прослідкувати наскрізно через усі теми зазначених заходів.

Щодо змістової палітри публічних лекцій, то варто зазначити, що публічні лекції та народні читання охоплювали практично всі сфери життєдіяльності особистості. В «Отчетъ о дѣятельности Общества народныхъ чтеній», за період 1901 року, подано статистичні дані щодо відвідування слухачами відповідних відділів. Так, у зазначений термін, було проведено народні читання відділами, як-от: «1) Духовно-моральний відділ: 13 читань – 1290 відвідувачів; 2) Історичний відділ: 22 читання – 4655 відвідувачів; 3) Географічний відділ: 7 читань – 785 відвідувачів; 4) Суспільно-історичний відділ: 7 читань – 797 відвідувачів; 5) Літературний відділ: 22 читання – 3030 відвідувачів» [10, с. 20].

Розвиток науки та техніки, природничої, економічної, суспільної, гуманітарної сфери, окремих галузей виробництва на початку XX століття спонукав до широкого зацікавлення різних верств населення як ідеями утворення всесвіту, так і конкретними галузевими знаннями. Майстерність викладення знань, на основі такого симбіозу, спонукала до наукоємного пояснення багатьох явищ. Саме у цей період

розвитку світової науки з'являється низка робіт відомого українського вченого, філософа, природознавця, засновника геохімії, біогеохімії, радіогеології, автора вчення про біосферу, ноосферу, космізм, засновника Національної бібліотеки української держави в м. Києві, академіка Української академії наук – В. Вернадського. Коло наукових інтересів В. Вернадського вражає своєю міждисциплінарністю, а його наукові погляди, висновки, доведення, прогнози – своєю всеосяжністю та далекоглядністю. Науковий доробок академіка В. Вернадського донині є одним із наукоємних спадків, який ще не одному поколінню дослідників буде певним дороговказом на шляху особистісно-професійного розвитку. Його публічні виступи, промови, статті з низки наукових проблем, листування – є прикладом наукоємного мислення. Захоплюючись історією розвитку науки, як планетарного явища, В. Вернадський досить детально досліджував та аналізував світовий науковий доробок ще з часів еллінської культури, наголошуючи на тому, що «різка відмінність наукового руху XX столітті від руху, який створив еллінську науку, її наукову організацію, полягає: по-перше – в його темпі; по-друге – у площі наукового дослідження (охоплена вся планета), у глибині досліджуваних змін, в уявленнях про науково-доступну реальність, і насамкінець – у силі змін наукою планети та відкритті перспектив майбутнього» [1, с. 397]. Академік звертав увагу на важливість упорядкування наукового апарату (накопичення нових наукових фактів, які можна прирівняти до вибуху за його темпом), який створено в XIX та XX століттях, і який становить основу фактичного наукового знання. Одночасно В. Вернадський констатує певні проблеми щодо осмислення усього існуючого наукового апарату людиною. Автор наголошував на тому, що «*homo sapiens* – не є завершене створіння, і він не може бути володарем ідеального мисленнєвого апарату. У таких складних розуміннях реалій, які ми переживаємо, ми маємо справу не із кризою науки, як думають деякі, а з поступово-складним рухом покращення нашої основної, наукової методики» [там само, с. 399]. Саме на науковому обґрунтуванні всіх істин для будь-якої особистості наполягає вчений, наголошуючи на тому, що «науково-зроблені, логічно-правильні дії мають під собою силу лише тому, що наука має певну власну будову, низку наукових фактів та емпірично встановлених узагальнень, які за своєю сутністю не можуть бути реально заперечені. Ні філософія, ні релігія, ні здоровий глузд не можуть довести факти з такою достовірністю, як це робить наука» [там само, с. 415].

Аналізуючи весь зазначений контент наукових поглядів В. Вернадського, можемо припустити, що його погляди, праці, публічні виступи, відкриті лекції для науковців, студентства можуть слугувати прикладом для сучасної академічної науки не лише у форматі синтезу наук, але й у форматі наукоємного трактування законів існування людини у всесвіті.

Із плином розвитку системи світової вищої освіти змінювалися і підходи до університетських лекцій. Якась частина країн обрала для себе капіталістичних шлях розвитку (деякі країни Європи, Східної Азії, Велика Британія, США, Канада тощо) і почала динамічно формувати економічно

розвинене суспільство та відповідну систему цінностей, що сповідувалися у межах існуючих форм навчання. Якесь частина країн вирішила долучитися до соціалістичного табору (СРСР, у минулому союзні республіки, країни з правлячим комуністичним режимом тощо), і на певний історичний проміжок ввели ідеологічні комуністичні постулати навіть у змістове наповнення академічних лекцій. І в першому, і в другому варіантах університетська освіта, та її форми розвивалися за певними запитами суспільства, рівнем його потреб та орієнтацією на власне бачення майбутнього. Щодо України, то маємо звернути увагу на той факт, що у межах української університетської освіти радянського періоду студентам читали лекції з наукового атеїзму, історії КПРС (Комуністичної партії Радянського Союзу), політекономії, наукового комунізму, діалектичного, історичного матеріалізму та інші політико-орієнтовані дисципліни, намагаючись науково обґрунтувати перспективність розвитку соціалістичного шляху. Навіть мали місце лекції з наукової організації праці (НОП) у мистецьких закладах (театрах, музеях, кіноконцертних залах тощо), що взагалі виводило тогочасних лекторів на рівень «фундаторів естетичного розвитку особи радянської країни». У якості підтвердження спотворення принципу науковості лекції може слугувати цитата з практичного poradnika з методики викладання навчального матеріалу «Вузівська лекція» за авторством І. Штокмана. Обґрунтовуючи науковість лекції, автор зазначав, що «науковість лекції – це висвітлення боротьби вчених за домінування марксистсько-ленінських принципів у науці, критика необґрунтованості та реакційного характеру псевдонаукових ідеалістичних течій» [16, с. 43]. За таких вихідних позицій агітаційної наукоємності лекції особливої уваги потребує особистісно-професійна готовність лектора. Означене питання було дуже важливим аспектом професійної підготовки радянських лекторів. Так, І. Штокман у своїх рекомендаціях звертав увагу на мову лектора, наголошуючи на тому, що «...переконливість мови лектора повинна в першу чергу ґрунтуватися на доказовості» [там само, с. 44]. Надалі автор зазначає, що «лектору варто вказувати на точність отриманих результатів, окреслюючи межі знаходження рішення визначених завдань, відзначати не лише позитивні, а й негативні сторони прийнятої методики, визначати інші шляхи досягнення мети, чітко визначати сучасний рівень розвитку науки в обраному питанні» [там само, с. 45]. Лекція за подібних методичних рекомендацій, безумовно, втрачала свою чисту наукоємність і перетворювалася на «рупор політичного ладу».

Однак історія розставила всі крапки та довела переваги демократичних, відкритих суспільств, які, використовуючи здобутки світової науки, створили розвинені держави з високим рівнем освіти, економічного та соціального розвитку.

З отриманням незалежності українська вища освіта почала відновлювати втрачені європейські освітні орієнтири, які мали досить потужні прояви на початку ХХ століття. Українська наука потребувала вільного університетського середовища, у якому і студент, і викладач ставали б рівноправними суб'єктами освітнього процесу. Задля реалізації такої мети

варто було переглянути і місію університетської лекції, її змістове наповнення, методики викладання, і саме головне – її наукоємність. Тому дидактично виправданими є тлумачення, що подано у навчальних посібниках, підручниках, монографіях, та які стосуються обґрунтування теоретичних і практичних позицій організації освітнього процесу у системі вищої освіти незалежної України.

Варто звернути увагу на характеристику навчальної лекції, яку запропоновано у словнику «Професійна освіта» за редакцією С. Гончаренка, а саме: «лекція навчальна – форма навчального заняття, яке будується на основі інформаційно-монологічного методу й передбачає систематичний тривалий виклад педагогічного матеріалу, продуманого і підготовленого завчасно, із застосуванням способів і прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів» [12, с. 169].

У навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» за авторством М. Фіцули поняття «навчальна лекція» тлумачиться як «...логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідності наочною та демонструванням дослідів» [15, с. 117]. Надалі, подаючи дидактичну характеристику лекції як форми навчання, автор наголошує на тому, що «лекції повинні відповідати вимогам, як-от: моральність змісту лекції і викладача; науковість, інформаційність, доказовість і аргументованість, емоційність викладу інформації; активізація мислення слухачів через запитання для роздумів; чітка структура і логіка розкриття інформації; методичне оброблення, тобто виведення головних думок і положень, висновків, повторення їх у різних формулюваннях; виклад доступною й зрозумілою мовою; використання аудіовізуальних дидактичних матеріалів тощо» [там само, с. 177].

Досліджуючи лекцію як функціональний елемент сучасної науково-педагогічної комунікації у контексті вимог, особливостей і перспектив, Г. Крохмальна акцентує увагу на тому, що «...викладач має прагнути втримати інтерес студента у різний спосіб, простіше – зацікавити за допомогою форми і контенту» [7, с. 132]. У подальших своїх висновках авторка зазначає, що «сучасна лекція повинна не тільки традиційно демонструвати навчальний матеріал, а й підтримувати логіку інтриги (навіть подиву!) від початку і до кінця заняття, давати інформацію, що буде корисною у майбутній професійній діяльності» [там само, с. 132].

Продовжуючи розвиток ідеї щодо зацікавлення студентів сучасною лекцією, абсолютно виправданою є характеристика функцій лекційного заняття, що наводить В. Лозова у своєму навчальному посібнику «Лекції з педагогіки вищої школи» [8]. Авторка зазначає, що лекція, окрім інформативної, ще передбачає: «...мотиваційну функцію (розвиток інтересу до науки, пізнавальних потреб, переконань у необхідності вивчати науки, в її теоретичній і практичній значущості); організаційно-орієнтаційну функцію (огляд джерел, орієнтація в джерелах, літературі, поради щодо організаційної роботи); порівняння й аналізу (наукових напрямів, методів, ідей, висновків тощо); професійно-виховну (виховання

професійного покликання, професійної етики, розвиток спеціальних здібностей); методологічну (зразки наукових методів дослідження, пояснення, аналіз наукових теорій, інтерпретації прогнозу і роз'яснення принципів наукового пошуку); оцінну і розвивальну (формування розумових умінь, почуттів, ставлення, оцінок)» [там само, с. 216].

Наведені тези якнайкраще підтверджують значущість наукоємного компонента у межах сучасної лекції та вкотре наголошують на доцільності та актуальності наукового розроблення означеної теми.

Поряд із визнаними позитивними аспектами лекції, як форми навчання, непоодинокими є думки щодо сумнівності її ефективності у системі вищої освіти. На таких аргументах наголошує колектив авторів посібника «Педагогіка вищої школи». Так, З. Курлянд наводить існуючі аргументи науковців проти лекції, а саме: «1) Лекція привчає до пасивного, некритичного сприйняття чужих думок. При цьому чим кращий лектор, тим більша вірогідність такого явища. 2) Відвідування лекцій привчає до школярства і відбиває потяг до самостійних занять. 3) Студенти неоднаково сприймають лекційний матеріал, деякі записують слова лектора механічно, не усвідомлюючи і не аналізуючи їх» [11, с. 127]. Попри існуючі негативні аргументи щодо функціональності лекції, авторка все ж таки переконливо стверджує, що «...досвід роботи вищої школи доводить, що усунення лекцій з вищої школи призводить до різкого зниження наукового рівня підготовки» [там само, с. 127]. Наведена позиція є досить вагомою для дослідження проблеми наукоємності сучасної лекції, тому у подальшому розгляді проблеми дотримуватимуться позиції необхідності означеної форми навчання у системі вищої освіти.

Сучасні реалії стану вищої освіти України вимагають від нас констатації не досить втішних фактів, а саме: тривалий період дистанційного навчання за причин поширення пандемії COVID-19, та початок повномасштабної війни росії проти України 2022 року суттєво вплинули на освітній процес. На жаль, видозмінилися звичні форми навчання (лекція, практичні, семінарські заняття тощо) і, відповідно, зазнав певних змін їх змістовий складни. Досліджуючи проблему ефективності лекції у сучасному закладі освіти в умовах змішаного навчання, В. Мізюк пропонує певне теоретичне узагальнення, у якому лекція «...є формою систематичного, послідовного і швидкого надання інформації з певної теми курсу, орієнтує в основному матеріалі й показує приклад наукового стилю подання інформації» [9, с. 138].

Сучасне українське освітнє середовище навчилося функціонувати у критичних умовах воєнного стану, щоденних обстрілів, руйнування освітніх закладів, але не втратило здатність розвиватися. Усе більше українська освіта має підтримки на європейському та світовому рівнях. Програми академічної мобільності як для студентів, так і для викладачів, дають можливість познайомитися, долучитися до навчання, викладання у європейських закладах вищої освіти. Якщо ми визнаємо позитивним досвід європейської вищої освіти, то ми маємо звернутися й до досвіду організації лекційних занять, як однієї із провідних форм навчання. Формуються

знакові наукові, технологічні, інвестиційні пропозиції для розвитку вищої освіти в Україні та опанування викладачами інноваційними підходами щодо організації навчання майбутніх фахівців. У контексті означених тез абсолютно виправдано є розвиток ідеї інноваційного потенціалу викладача – особистості, що організовує та реалізує всі відомі форми навчання. З цього приводу цінною для нашого дослідження є позиція авторів монографії «Якість вищої освіти: організація навчання та вимірювання знань» [6]. Дослідники наголошують на тому, що «наявність інноваційного потенціалу викладача визначають наступні чинники: творча здатність генерувати нові ідеї; високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; відкритість особистості викладача новому і сприйняття різних ідей, думок, поглядів, концепцій, що базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення» [там само, с. 144]. Можемо передбачити, що за такого підходу до професійної готовності викладача закладу вищої освіти проблема наукоємності лекційного заняття вирішується автоматично. Проте, й на цьому етапі позитивного розвитку освітніх форм, з'явилася певна спокуса у вигляді штучного інтелекту (ШІ). На початку нашого дослідження ми звернули увагу на сучасні інтерпретації викладача та його місію (тьютора, фасилітатора та ін.) у системі вищої освіти. У колективній монографії «Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні» за загальною редакцією А. Шевченка наголошується на тому, що «стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні передбачає розвиток основних напрямів ШІ як самостійних наукових напрямів: нечіткі множини та нечітка логіка, штучні нейронні мережі, гібридні нейро-нечіткі та нечітко нейронні мережі, біоінспіровані метаевристичні алгоритми оптимізації (еволюційні та мультиагентні алгоритми, алгоритми, що імітують фізичні та інші процеси), біоінформатика, машинне навчання і под.» [14, с. 72]. Цілком зрозумілою є позиція технічної підтримки різних наукових галузей і грамотне використання означеного технологічного доробку у якості автоматизованої системи оброблення, генерації та формування інформації. Однак жодного натяку щодо заміни особистості на штучний інтелект у сфері навчання нами не було знайдено.

Що ж до освітньої сфери, то тут треба все ж таки визначитися з місією та функціональністю викладача/лектора. Авторство викладача/лектора у вибудові лекційного матеріалу, наукові факти, логічні зв'язки, переходи на приклади з практики – усе це не під силу штучному інтелекту. Навіть із його швидкістю моделювання тексту, зображень, представлення алгоритмів вирішення різного роду завдань – це все одно технологічно-доцільна інтерпретація рішень, конфігурація варіантів, що ґрунтується на закладених людиною параметрів. Викладачу/лектору властива ж миттєва зміна вектору репрезентації знань, її наукова забарвленість, темпоритм мови та взаємодії, артистизм подання матеріалу та емоційна окраса знань. Наукоємні факти в інтерпретації викладача мають емоційне забарвлення, що у межах лекційного заняття для студентів/слухачів може спонукати мислення до рівня наукового інсайту. Так, сучасний викладач повинен бути

обізнаний у інноваційних методиках навчання, він повинен сміливо та без запинки вміти використовувати у межах своєї професійної діяльності всі технологічні можливості інформаційного середовища. Але генерація наукових знань, їхня компоновка (вибудова), режисура навчальної/публічної лекції, майстерність її репрезентації – це все залишається у межах авторської педагогічної дії. А відтак і досліджувана нами наукоємність має теж авторську природу.

Донині ми говоримо про особистості великих учених, до яких приїжджали слухачі за сотні, тисячі кілометрів, аби почути з перших уст ту чаруючу констатацію наукових фактів, життєвих прикладів, теоретичних висновків, практичних порад, і з гордістю на довгі роки констатувати факт долучення до справжньої наукоємної лекції. Однак такі факти все більше стають рідкістю. У своїй книзі «Наука для душі. Нотатки раціоналіста» Річард Докінз, обґрунтовуючи проблему науки та розумності, зазначає: «XX століття могло бути золотою добою: це час Ейнштейна, Гокінга та відносності; Сенгера і молекулярної теорії; Тюрінга, фон Наймана і комп'ютера; Вінера, Шеннона і кібернетики; тектонічних плит і радіоактивного датування порід; закону червоного зміщення Габбла і телескопа «Габбл»; Флемінга, Флорі та пеніциліну; Висадки на Місяць; і – не ховаймо голову в пісок – водневої бомби» [2, с. 75]. Констатуємо такий колосальний науковий доробок світових учених, автор все одно скептично зазначає, що «наука викликає більше ворожості, ніж будь-коли, подекуди без належних причин, часто – від людей, що нічого про неї не знають і прикриваються ворожістю, щоб і не дізнатися» [там само, с. 76]. Наука має всі шанси стати культурним надбанням людства, але й для цього потрібно

вміти робити її здобутки частиною буденного життя будь-якої людини.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можемо зазначити, що актуалізація проблеми наукоємності сучасної лекції спонукала нас до переосмислення її функціональності та шляхів реалізації у системі сучасної вищої освіти. Здійснений ретроспективний аналіз підходів щодо наявності наукоємного компоненту у лекційних заняттях підтвердив наше припущення щодо актуальності означеної проблеми на різних етапах розвитку системи вищої освіти. Відтак, розглядаючи наукоємність сучасної лекції у якості певного індикатора означеної форми навчання, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що для дієвості означеної індикативності особливу значущість має майстерність інтерпретації наукоємних знань. Присутність у межах лекційних занять наукових знань, фактів, результатів досліджень із певного фаху, які не озвучені та не інтерпретовані викладачем/лектором не може претендувати на наукоємність, бо є лише навчальним матеріалом, що без пояснень, коментарів, тлумачень викладача може залишитися поза увагою студентів. Тому наукоємність сучасної лекції – це основні знанняві акценти, які повинен уміло й майстерно розставити викладач/лектор задля всебічного осмислення та засвоєння навчального матеріалу студентом/слухачем.

Перспективи подальших розвідок і досліджень пов'язуємо з розробленням показників наукоємності сучасної лекції, що може суттєво наблизити до вирішення проблеми академічної доброчесності викладачів вищої освіти та підходів щодо використання штучного інтелекту в авторських творах.

Список використаних джерел

- Вернадський В. І. Вибрані наукові праці академіка В. І. Вернадського / НАН України; Коміс. з наук. спадщини акад. В. І. Вернадського; Центр дослідж. наук.-техн. потенціалу та історії науки ім. М. Доброва. Київ: ФЕНІКС, 2012. Т. 8: Праці з історії, філософії та організації науки. 655 с.
- Докінз Річард. Наука для душі. Нотатки раціоналіста / пер. з англ. Д. Прокопик. Київ: Наш формат, 2019. 384 с.
- Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Иванова С. Ф. Лекторское мастерство: лекции для лекторов. Москва: Знание, 1983. 111 с.
- Кареев Н. Беседы о выработке миросозерцания: продолжение «Писем к учащейся молодежи о самообразовании» с крат. указ. самообразоват. чтения. Санкт-Петербург: Тип. М. М. Стасюлевича, 1895. 179 с.
- Кисельова О. І., Коломієць Л. В., Шевцов А. Г. Якість вищої освіти: організація навчання та вимірювання знань: монографія. Одеса: Бондаренко М. О., 2017. 244 с.
- Крохмальна Г. Лекція як функціональний елемент сучасної науково-педагогічної комунікації (вимоги, особливості і перспективи). *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2018. Вип. 33. С 126–134.
- Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: ОВС, 2006. 496 с.
- Мізіук В. А. Лекція у сучасному закладі освіти в умовах змішаного навчання. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 90. С. 135–141.
- Отчёт о деятельности Общества народных чтений за 1901 год / сост. П. Д. Смирнов. Владикавказ: Типолиторг В. П. Просвирина, 1902. 51 с.
- Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
- Професійна освіта: словник: навч. посіб. / [уклад.: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Н. О. Талалуєва, А. О. Молчанова, Л. Б. Лук'янова; за ред. Н. Г. Ничкало]. Київ: Вища шк., 2000. 380 с.
- Публичные лекции и народные чтения: систематический свод законов, распоряжений, правил, инструкций, уставов, справ. сведений и пр. / сост.: Г. Фальборк, В. Чарнолуцкий. Санкт-Петербург: Изд. Т-ва «Знание». Типолиторг. Б. М. Вольфа. 1905. 40 с.
- Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія / [за заг. ред. А. І. Шевченка]. Київ: ІПШ, 2023. 305 с.
- Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.
- Штокман И. Г. Вузовская лекция: практ. советы по методике преподавания учеб. материала. Киев: Вища школа, 1981. 151 с.

References

- Vernadskyi, V. I. (2012). *Vybrani naukovi pratsi akademika V. I. Vernadskoho [Selected scientific works of Academician V. I. Vernadskyi]*. NAN Ukrainy; Komis. z nauk. spadshchyny akad. V. I. Vernadskoho; Tsentr doslidzh. nauk.-tekhn. potentsialu ta istorii nauky im. M. Dobrova (Vol. 8: Pratsi z istorii, filosofii ta orhanizatsii nauky). Kyiv: FENIKS [in Ukrainian].
- Dokin, Richard, Prokopyk, D. (Transl.). (2019). *Nauka dlia dushi. Notatky ratsionalista [Science for the Soul: Notes of a Rationalist]*. Kyiv: Nash format [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Ivanova, S. F. (1983). *Lektorskoe masterstvo [Lecturing skills]: lektsii dlja lektorov*. Moskva: Znanie [in Russian].
- Kareev, N. (1895). *Besedy o vyrobotte mirosozercaniia [Conversations on the development of a worldview]: prodolzhenie «Pisem k uchashhejsja molodezhi o samoobrazovanii» s krat. ukaz. samoobrazovat. chtenija*. Sankt-Peterburg: Tip. M. M. Stasjulevicha [in Russian].

6. Kyselova, O. I., Kolomiets, L. V., & Shevtsov, A. H. (2017). *Yakist vyshchoi osvity: orhanizatsiia navchannia ta vymiruvannia znan [Quality of higher education: organization of learning and measurement of knowledge]: monohrafiia*. Odesa: Bondarenko M. O. [in Ukrainian].
7. Krokhmalna, H. (2018). Lektsiia yak funktsionalnyi element suchasnoi naukovo-pedahohichnoi komunikatsii (vymohy, osoblyvosti i perspektyvy) [Lecture as a functional element of modern scientific and pedagogical communication (requirements, features and prospects)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna [Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series]*, 33, 126-134 [in Ukrainian].
8. Lozova, V. I. (Ed.). (2006). *Lektsii z pedahohiky vyshchoi shkoly [Lectures on higher education pedagogy]: navch. posib*. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].
9. Miziuk, V. A. (2020). Lektsiia u suchasnomu zakladi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Lecture in a modern educational institution in a blended learning environment]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 90, 135-141 [in Ukrainian].
10. Smirnov, P. D. (Comp.). (1902). *Otchet o dejatel'nosti Obshhestva narodnyh chtenij za 1901 god [The report on the activities of the People's Association was read for 1901]*. Vladikavkaz: Tipolitorg V. P. Prosvirina [in Russian].
11. Kurliand, Z. N. (Ed.). (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher education pedagogy]: navch. posib*. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
12. Nychkalo, N. H. (Ed.). (2000). *Profesiina osvita [Professional education]: slovnyk: navch. posib*. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
13. Fal'bork, G., & Charnoluskij, V. (Comps.). (1905). *Publichnye lektsii i narodnye chtenija [Public lectures and public readings]: sistematcheskij svod zakonov, rasporyazhenij, pravil, instrukcij, ustavov, sprav. svedenij i pr*. Sankt-Peterburg: Izd. T-va «Znanie». Tipolitorg. B. M. Vol'fa [in Russian].
14. Shevchenko, A. I. (Ed.). (2023). *Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [Strategy for the development of artificial intelligence in Ukraine]: monohrafiia*. Kyiv: IPSH [in Ukrainian].
15. Fitsula, M. M. (2006). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher education pedagogy]: navch. posib*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
16. Shtokman, I. G. (1981). *Vuzovskaja lekcija [University lecture]: prakt. sovety po metodike prepodavanija ucheb. materiala*. Kiev: Vishha shkola [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 03.08.2025

УДК 378:001

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-34-37](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-34-37)



КОВАЛЬЧУК ПЕТРО ЄВГЕНОВИЧ,

кандидат медичних наук, доцент,
завідувач кафедри травматології та ортопедії,
Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, Україна

Petro Kovalchuk,

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Traumatology and Orthopedics,
Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

E-mail: kovalchukpetro@bsmu.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7658-0978>



ТУЛЮЛЮК СЕРГІЙ ВАЛЕРІЙОВИЧ,

асистент кафедри травматології та ортопедії,
Буковинський державний медичний університет,
м. Чернівці, Україна

Serhii Tulyuliuk,

Assistant Professor, Department of Traumatology and Orthopedics,
Bukovinian State Medical University,
Chernivtsi, Ukraine

E-mail: tulyulyuk_serhiy@bsmu.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5365-2454>



СЛУХЕНСЬКА РУСЛАНА ВАСИЛІВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри
медицини катастроф та військової медицини,
Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, Україна

Ruslana Slukhenska,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Disaster Medicine and Military Medicine,
Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

E-mail: slyruslana@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7308-9566>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

А Аналізуються перспективи впровадження проєктного навчання в систему вищої медичної освіти. Відзначаються переваги методики проєктів при підготовці майбутніх медичних фахівців. Вказуються моделі проєктного навчання, що забезпечують набуття здобувачами вищої медичної освіти необхідних професійних компетентностей. Водночас, результатом навчальної активності з використанням методу проєктів постає формування дослідницьких, креативних, комунікативних і лідерських навичок у загальній парадигмі soft-skills. Водночас, наголошується на необхідності кореляції принципів традиційного фундаментального формату навчання з інноваційними вимірами проєктного навчання.

Отже, переорієнтація освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти до технологій проєктного навчання свідчить про формування нових універсальних і міждисциплінарних компетентностей у системі підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: вища медична освіта; метод проєктів; інноваційне навчання; проєктні навчальні технології; міждисциплінарність

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF PROJECT-BASED LEARNING IN HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS

S The prospects for introducing project-based learning into the system of higher medical education are examined. The advantages of the project methodology in the training of future medical specialists are highlighted. Models of project-based learning are presented, which ensure that applicants for higher medical education acquire the necessary competencies. The result of educational activity using the project method is the formation of research, creative, communicative, and leadership skills in the general soft-skills paradigm. At the same time, the need to correlate the principles of the traditional fundamental format of education with the innovative dimensions of project-based learning is emphasized.

Therefore, the reorientation of the educational process in higher medical education institutions towards project-based learning technologies indicates the formation of new universal and interdisciplinary competencies in the system of training future specialists.

Keywords: higher medical education; project method; innovative learning; project-based learning technologies; interdisciplinarity

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Вища медична освіта перебуває в процесі певної трансформації, оскільки до традиційних методів навчання поступово додаються інноваційні елементи, покликані розширити рівень компетентностей майбутніх фахівців.

Проектне навчання, що активно впроваджується в освіті, все ж має свою специфіку, яка потенційно може суперечити навчальним настановам у закладі вищої медичної освіти. У результаті, сформувалося протиріччя методологічного характеру. З одного боку, підготовка лікаря передбачає формування професійних компетентностей, які мають сталий і лінійний характер, оскільки відповідають чітким алгоритмам парадигми офіційної медицини. Водночас, реалії соціокультурного простору все очевидніше вказують на потребу в універсальних міждисциплінарних підходах навіть у вузькоспеціалізованих сферах суспільної діяльності.

Проектне навчання передбачає формування компетентностей нового типу, з узгодженням фахових і соціокультурних навичок [10].

Для сучасної медицини такий формат підготовки фахівців стає пріоритетним у зв'язку з інтеграцією системи охорони здоров'я до загальнокультурного поступу з тотальною технологізацією, інформатизацією та цифровізацією суспільного життя. За таких нових реалій, медична сфера втрачає статус «закритого клубу», у якому лікар асоціюється як єдине джерело інформації про хворобу та лікування. Наразі, лікар, окрім суто професійної медичної діяльності, виконує функції соціокультурного модератора для пацієнта.

Усі ці трансформації ролі та статусу лікаря в соціокультурному просторі зумовили нагальну необхідність трансформації процесу підготовки в закладі вищої медичної освіти [3]. Зрозуміло, що для набуття нових компетентностей необхідні інноваційні навчальні стратегії та програми. Проектне навчання – одне з рішень проблеми інтеграції медицини загалом і діяльності лікаря зокрема до нових культурно-історичних реалій життя суспільства.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Наукове тлумачення принципів і настанов проектного навчання є актуальним серед дослідників. Інноваційні тренди періодично трансформують домінуючу частину формату проектного навчання, що відображається у дослідженнях, а саме:

- технологічні виміри проектного навчання [6];
- інформаційні елементи проектного навчання [12];
- педагогічні аспекти проектного навчання [9];
- проектне навчання як елемент самоосвіти [2].

Специфіка проектного навчання в медичній освіті розглядається в науковій літературі як у загальному вигляді [1], так і в розрізі окремих спеціальностей та напрямів сфери охорони здоров'я [5]. Дослідники наголошують на перевагах проектного навчання, яке доводить свою доцільність та ефективність на різноманітних етапах підготовки майбутніх медичних фахівців [4].

Окремий кластер досліджень проектного навчання в медицині відводиться проблемі сприйняття студентами

такого формату освітньої активності [8]. Переважна кількість досліджень відзначають позитивне ставлення [7] здобувачів вищої медичної освіти щодо використання інноваційних технологій навчання.

Попри наявність значної кількості наукових розвідок, присвячених проблемі проектного навчання в медичних вишах, залишаються аспекти, які потребують ґрунтовнішого дослідження. Передовсім, важливо розуміти статус інноваційного елементу навчальної активності у загальноосвітній парадигмі медичної освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Ключовим інноваційним фактором, порушеним у поточному дослідженні є висвітлення синергійної моделі навчання в закладі вищої медичної освіти, в якій проектне навчання формує як власні настанови як автономного навчального формату, так і узгоджується з традиційними моделями навчання в якості супроводу, підсилення тощо.

Формулювання цілей статті. Мета наукової розвідки передбачає висвітлення статусу технологій проектного навчання в парадигмі вищої медичної освіти. Завдання дослідження покликані конкретизувати навчальні кейси, які передбачають використання технологій проектів і визначають ролі учасникам освітнього процесу.

Викладення основного матеріалу дослідження. Популярність проектного методу зумовлює зацікавленість серед науково-педагогічної спільноти та прагнення до впровадження такого типу навчальної активності. Водночас, процес інтеграції проектного методу до навчальних програм виявився доволі складним, оскільки для медичної освіти стандарти наставництва під час фахової підготовки є досить жорсткими.

«Проектний метод навчання в медичній освіті – це сукупність таких способів навчання, при яких його учасник розвиває чи/або вдосконалює навички індивідуального або колективно-го пошуку інформації, її відбору (селекція), розподілу (градація, стадіювання) та систематизації матеріалу, створюючи цілісний проєкт в умовах змодельованої клінічної ситуації» [4, с. 292]. Таке визначення зумовлює два ключових протиріччя, з якими зіткнулися науково-педагогічні працівники закладів вищої медичної освіти при впровадженні проектного навчання.

По-перше, актуалізується нова роль викладача в освітньому процесі, яка з наставництва трансформується до модераторства. Очевидно, що в кластері соціально-гуманітарних наук такий підхід є доцільним та ефективним. У медичній освіті досягнення ефекту від застосування технології проектного навчання можливе за умови високого рівня взаємодії на рівні: викладач-студент, викладач-студенти та студент-студентська група (академічна спільнота). Тільки в такому розрізі можлива автономія студентського навчання [2], яка є основою для проектного.

Використовуючи досвід теоретичних досліджень та практичний досвід застосування технології проектного навчання для студентів закладів вищої медичної освіти, варто зауважити, що найпродуктивнішим освітній процес

у зазначеному форматі можливий на старших курсах. Молодші курси (1–2 курс навчання) перебувають у режимі накопичення науково-медичних і загальнонаукових знань та умінь, що передбачає активну роль викладача в якості транслятора інформації. Водночас, не варто відкидати масштабістність теоретичного матеріалу із загального медичного фаху, яка передбачає дотримання алгоритмів засвоєння фундаментальних знань (анатомії, фізіології, біохімії, мікробіології [9]). За таких умов, відзначається домінування традиційних методів організації освітнього процесу із супроводом інноваційних елементів. Натомість, на перших курсах, здобувачам вищої медичної освіти пропонується кластер загальнонаукових і гуманітарних дисциплін, у ході вивчення яких вони мають змогу ознайомитися та випробувати на практичних заняттях технології проєктного навчання.

Важливим є розуміння актуальності технології проєктного навчання вже на старших курсах, особливо коли йдеться про набуття практичних навичок у реальних медичних кейсах станів, хвороб чи патологій [12]. За таких умов, принципи проєктного навчання, а саме: ініціативність, автономність, мобільність, гнучкість – постають ключовими для набуття високого рівня фахових компетентностей лікаря [8]. У такому форматі комфортно організовувати освітній процес і викладачу, оскільки під час практичного кейсу роботи студента він повинен напрацьовувати індивідуальні та колективні професійні навички. Тому проєктний метод постає актуальним і затребуваним механізмом навчальної активності для здобувачів вищої медичної освіти.

По-друге, технології проєктного навчання у сучасному педагогічному дискурсі асоціюються з активним використанням інформаційно-комунікаційного та цифрового потенціалу. Технологічний супровід відіграє визначальну роль у впорядкуванні проєкту, над яким працюють студенти та який модерує викладач. На відміну від традиційних методів навчальної активності, які використовують цифрові технології та електронне навчання в якості супроводу та забезпечення, проєктне навчання фактично ґрунтується на мобільності технологічно-цифрового простору.

Технології проєктного навчання, які впроваджуються у системі вищої медичної освіти поділяють на:

- дослідницькі, які передбачають формування логічно-структурованого кейсу вирішення проблеми медичного характеру [4];
- творчі, які потребують креативного підходу при складнощах, що виникають під час діяльності за стандартним алгоритмом;

– ігрові, які вносять елемент психологічної розрядки при складних випадках [7];

– технологічні, які вимагають наявності у студента високого рівня цифрової культури [1] та медичної техніки [6];

– інформаційні, які забезпечують доступ до навчального контенту та трансляцію актуальних знань медичного профілю;

– практично-орієнтовані, які зосереджуються на розгляді вузькоспеціалізованих [5] або конкретних лікувальних ситуацій і дозволяють студенту обрати правильне рішення для проблеми.

У сучасному науково-медичному дискурсі здійснюються спроби розгляду проєктного навчання в поетапному розрізі. Зокрема, пропонуються 4 етапи реалізації проєктного навчання: організаційний, пошуковий, технологічний, заключний [4].

Загалом, технології проєктного навчання поступово утверджуються в системі вищої медичної освіти. Важливим є момент набуття досвіду навчальної активності при використанні проєктного навчання [11].

За сучасного потенціалу цифрового простору, всі позитивні та негативні прояви цього формату навчання можуть бути розглянуті фактично в режимі онлайн. Це дозволяє отримати зворотній зв'язок від усіх учасників освітнього процесу та розуміти переваги та недоліки такої навчальної моделі.

Висновки. Отже, технологія проєктного навчання поступово утверджується в освітній парадигмі сучасності. У системі вищої медичної освіти проєктне навчання також зайняло нішу, яка пов'язана з навчальною активністю у форматі розгляду медичних кейсів.

Поєднання модераторської роботи викладача із самостійною та колективною навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти формує належний рівень ефективності формування фундаментальних та спеціальних професійних компетентностей. Також у процесі реалізації настанов проєктного навчання формуються гнучкі навички організаційного та індивідуально-орієнтованого характеру.

Перспективи подальших розвідок. Перспективним напрямом наукових досліджень в кластері проєктного навчання в закладах вищої медичної освіти є аналіз інформаційно-технологічного забезпечення такого формату. Використання арсеналу цифрового та електронного навчання дозволяє розширити потенціал проєктних технологій освіти в процесі підготовки висококваліфікованих медичних фахівців.

Список використаних джерел

1. Добинда І. Роль проєктних технологій у процесі навчання студентів вищих медичних навчальних закладів. *Scientific Journal VIRTUS*. 2017. № 16. С. 65–68. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal16.pdf#page=65>
2. Довмантович Н. Проєктна діяльність як засіб формування самоосвітньої компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. № 1. С. 92–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuiped_2017_1_24
3. Педорич А. Проєктна технологія навчання у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання. *Педагогічні науки*. 2109. LXXXVI. С. 140–145. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/956/863>
4. Саволук С., Ходос В., Лисенко В., Завертиленко Д. Сучасні можливості застосування проєктного методу при організації навчального процесу на післядипломному рівні. *Вісник Вінницького національного медичного університету*. 2019. № 2. С. 291–295. DOI: [https://doi.org/10.31393/reports-vnmmedical-2019-23\(2\)-20](https://doi.org/10.31393/reports-vnmmedical-2019-23(2)-20)
5. Фастовець О., Кривчук О., Штепа В. Досвід впровадження projectbased learning при викладанні ортопедичної стоматології. *Вісник стоматології*. 2024. № 126. С. 184–189. DOI: <https://doi.org/10.35220/2078-8916-2024-51-1.31>

6. Щербина М., Курічова Н., Скорбач О. Нові підходи в підготовці майбутніх лікарів до оволодіння медичною технікою. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку медичної науки та освіти*. 2019. С. 70–74. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8ca9f571-42b6-4946-818e-b48c1fb8c011/content>
7. Kim K. Project-based learning approach to increase medical student empathy. *Medical education online*. 2020. № 25. DOI: <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742965>
8. Marnewick C. Student experiences of project-based learning in agile project management education. *Project Leadership and Society*. 2023. № 4. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.plas.2023.100096>
9. Mateo E., Sevillano E. Project-based learning methodology in the area of microbiology applied to undergraduate medical research. *FEMS Microbiology Letters*. 2018. № 365. DOI: <https://doi.org/10.1093/femsle/fny129>
10. Ranjana T., Raj Kumar A., Manoj B. Motivating Students for Project-based Learning for Application of Research Methodology Skills. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*. 2017. № 7. S4–S7. DOI: https://doi.org/10.4103/ijabmr.IJABMR_123_17
11. Si J. Course-based research experience of undergraduate medical students through project-based learning. *Korean J Med Educ*. 2020. № 32. P. 47–57. DOI: <https://doi.org/10.3946/kjme.2020.152>
12. Stentoft D. Problem-based projects in medical education: extending PBL practices and broadening learning perspectives. *Adv in Health Sci Educ*. 2019. № 24. P. 959–969. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09917-1>

References

1. Dobynda, I. (2017). Rol proektnykh tekhnolohii u protsesi navchannia studentiv vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv [The role of project technologies in the education process of students of higher medical educational institutions]. *Scientific Journal VIRTUS*, 16, 65–68. Retrieved from <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal16.pdf#page=65> [in Ukrainian].
2. Dovmantovych, N. (2017). Proektna diialnist yak zasib formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti [Project activity as a means of forming self-educational competence]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedagogika. Sotsialna robota [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy. Social Work]*, 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuiped_2017_1_24 [in Ukrainian].
3. Pedorych, A. (2019). Proektna tekhnolohiia navchannia u zakladakh vyshchoi osvity zi spetsyfichnymi umovamy navchannia [Project-based learning technology in higher education institutions with specific learning conditions]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical sciences]*, LXXXVI, 140–145. Retrieved from <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/956/863> [in Ukrainian].
4. Savoliuk, S., Khodos, V., Lysenko, V., & Zavertylenko, D. (2019). Suchasni mozhyvosti zastosuvannia proektnoho metodu pry orhanizatsii navchalnoho protsesu na pisladyplomnomu rivni [Modern possibilities of applying the project method in organizing the educational process at the postgraduate level]. *Visnyk Vinnytskoho natsionalnoho medychnoho universytetu [Bulletin of Vinnytsia National Medical University]*, 2, 291–295. DOI: [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2019-23\(2\)-20](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2019-23(2)-20) [in Ukrainian].
5. Fastovets, O., Kryvchuk, O., & Shtepa, V. (2024). Dosvid vprovadzhennia projectbased learning pry vykladanni ortopedychnoi stomatolohii [Experience of implementing project-based learning in teaching prosthetic dentistry]. *Visnyk stomatolohii [Journal of Dentistry]*, 126, 184–189. DOI: <https://doi.org/10.35220/2078-8916-2024-51-1.31> [in Ukrainian].
6. Shcherbyna, M., Kurichova, N., & Skorbach, O. (2019). Novi pidkhody v pidhotovtsi maibutnikh likariv do ovolodinnia medychnoi tekhnikoii [New approaches in preparing future doctors to master medical technology]. *Aktualni problemy ta perspektyvy rozvytku medychnoi nauky ta osvity [Current problems and prospects for the development of medical science and education]*, 70–74. Retrieved from <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8ca9f571-42b6-4946-818e-b48c1fb8c011/content> [in Ukrainian].
7. Kim, K. (2020). Project-based learning approach to increase medical student empathy. *Medical education online*, 25. DOI: <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742965>
8. Marnewick, C. (2023). Student experiences of project-based learning in agile project management education. *Project Leadership and Society*, 4, 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.plas.2023.100096>
9. Mateo, E., & Sevillano, E. (2018). Project-based learning methodology in the area of microbiology applied to undergraduate medical research. *FEMS Microbiology Letters*, 365. DOI: <https://doi.org/10.1093/femsle/fny129>
10. Ranjana, T., Raj Kumar, A., & Manoj, B. (2017). Motivating Students for Project-based Learning for Application of Research Methodology Skills. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 7, S4–S7. DOI: https://doi.org/10.4103/ijabmr.IJABMR_123_17
11. Si, J. (2020). Course-based research experience of undergraduate medical students through project-based learning. *Korean J Med Educ*, 32, 47–57. DOI: <https://doi.org/10.3946/kjme.2020.152>
12. Stentoft, D. (2019). Problem-based projects in medical education: extending PBL practices and broadening learning perspectives. *Adv in Health Sci Educ*, 24, 959–969. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09917-1>

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 10.06.2025

УДК 378.046:821

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-38-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-38-46)



ДЕГТЯРЬОВА ГАЛИНА АНАТОЛІЇВНА,

докторка педагогічних наук, завідувачка кафедри методики навчання мов і літератури,
Комунальний вищий навчальний заклад

«Харківська академія неперервної освіти», м. Харків, Україна

Halyna Dehtiarova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Methods
of Teaching Languages and Literature Department,

Kharkiv Academy of Postgraduate Education, Kharkiv, Ukraine

E-mail: metukrlit@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8588-6098>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ: ДОСВІД ППО

А Розглянуто проблему підготовки вчителів мовно-літературної галузі до викладання «Інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)». Виявлено, що більшість філологів не готові до цього через брак відповідної методики і недостатню обізнаність. Схарактеризовано розроблений і впроваджений у Харківській академії неперервної освіти п'ятиетапний алгоритм поступової підготовки вчителів: мотиваційний, входження, занурення, глибоке та повне занурення. Проаналізовано освітні програми підвищення кваліфікації, що забезпечують реалізацію цих етапів. Приділено увагу розвитку компетентності «А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання», необхідної для розв'язання означеної проблеми. Апробація алгоритму показала позитивну динаміку зростання мотивації та готовності вчителів до впровадження інтегрованих курсів, що дозволило дійти висновку про ефективність запропонованого алгоритму. У перспективі – розроблення освітньої програми для завершального етапу підготовки вчителів до викладання інтегрованого курсу в старшій школі.

Ключові слова: інтегрований курс літератур; післядипломна педагогічна освіта; мовно-літературна освітня галузь; професійна підготовка вчителів; алгоритм поступової підготовки вчителів; освітня програма

TRAINING LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS FOR TEACHING INTEGRATED COURSES: EXPERIENCE OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION

С The current problem of preparing teachers in the linguistic and literary educational field for teaching an integrated course of literatures (Ukrainian and Foreign) in the context of implementing the New Ukrainian School Concept is examined. It has been established that most philologist teachers do not have adequate training for integrated teaching, particularly due to the lack of appropriate methodology in the content of pedagogical education. Based on the analysis of teacher survey results and personal experience, a five-stage algorithm for the phased preparation of teachers for teaching integrated courses has been developed and is being implemented at the Kharkiv Academy of Postgraduate Education: motivational-propaedeutic, entry, immersion, deep immersion, and full immersion. The educational programs for teacher professional development that ensure each stage of the algorithm have been thoroughly analyzed, and their content emphases have been determined. Attention is paid to the development of the competence "A2.3. Ability to carry out integrated learning for students" as a key component of subject-methodological competence, which is characterized in the Professional Standard of a General Secondary Education Institution Teacher. The results of the algorithm's pilot implementation show a positive trend in the growth of teachers' motivation and readiness to implement integrated courses, which is confirmed by survey data and feedback from participants. It is concluded that the proposed algorithm for the phased preparation of teachers for teaching integrated courses is effective, and the following prospects are outlined – the development of an educational program for the implementation of the final stage of teacher preparation for teaching an integrated course in specialized senior high school.

Keywords: integrated literature course; postgraduate pedagogical education; language and literary educational field; professional teacher training; phased teacher preparation algorithm; educational program

Актуальність проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. У контексті реформування української освіти, що відбувається відповідно до Концепції Нової української школи (2016) [4], Закону України «Про освіту» (2017) [3] та Державного

стандарту базової середньої освіти (2020) [2], особливого значення набуває впровадження інтегрованого підходу до навчання, який є однією з інновацій Нової української школи, спрямованих на формування цілісного світогляду учнів, розвиток їхніх ключових компетентностей, критичного

мислення, здатності до аналізу, порівняння та осмислення інформації в широкому культурному контексті. Це потребує оновлення змісту освіти й методичних підходів до викладання інтегрованих курсів на основі компетентнісного підходу, застосування діяльнісних методів навчання, формування ключових компетентностей і наскрізних умінь у здобувачів освіти. У зв'язку з цим постає потреба в науковому супроводі процесу підготовки педагогічних працівників до впровадження інновацій Нової української школи, зокрема вчителів мовно-літературної освітньої галузі. Для них це означає необхідність підвищення фахової підготовки для викладання на основі інтегративного підходу, що вимагає від них засвоєння змісту всіх відповідних дисциплін.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій дозволив констатувати широкий інтерес наукової спільноти до вивчення проблеми інтеграції в освітньому просторі. Питання підготовки майбутніх учителів у педагогічних вишах до викладання інтегрованих курсів піднімалися в працях І. Большакової, І. Войтовича, О. Войтович, О. Савченко, Н. Сінопальнікової, О. Сороколіти, Г. Михайлишин, А. Юхимчука та ін. Підготовці вчителів-предметників у закладах післядипломної педагогічної освіти до реалізації інтегрованого навчання присвятили свої дослідження Н. Богданець-Білокаленко, О. Фідкевич, Л. Васильченко, Л. Масол, О. Пометун, М. Тишковець та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Сучасний учитель-філолог має володіти не лише глибокими знаннями з української та зарубіжної літератур, української мови, а й розуміти принципи інтеграції змісту, володіти сучасними методиками викладання, бути здатним до творчої трансформації навчального матеріалу з урахуванням вікових особливостей учнів. Це вказує на те, що ефективне викладання інтегрованих курсів потребує відповідної підготовки вчителів-словесників, однак цьому питанню в педагогічних вишах нині приділяється недостатньо уваги, про що свідчать результати вивчення рівня готовності вчителів-філологів до викладання інтегрованих мовно-літературних курсів. Так, під час опитування вчителів української мови та літератури, зарубіжної літератури було встановлено, що 69,8% респондентів зазнає труднощів, зокрема через недостатнє розуміння педагогічних технологій інтеграції та через брак знань методики викладання інтегрованих курсів, оскільки не отримали їх у педагогічному виші. Необхідно зазначити, що фахова підготовка майбутніх учителів і досі здійснюється окремо за галузями наук і фактично не передбачає міждисциплінарних курсів чи навчальних модулів, які б, щонайменше, розкривали зміст цілісної мовно-літературної освіти у школі і дозволили подолати ізольоване викладання навчальних предметів. Це дає підстави вважати, що вчителі потребують як системної методичної підготовки до реалізації інтегрованого навчання, так і відповідних науково-методичних рекомендацій і посібників з означеного питання [5].

Крім того, запит від учителів на підготовку для викладання інтегрованих курсів поволі зростає, тому розв'язання

проблеми підготовки вчителів мовно-літературної галузі до викладання інтегрованих курсів є вкрай актуальним і потребує системного аналізу як на рівні теоретичної бази, так і в практичному вимірі.

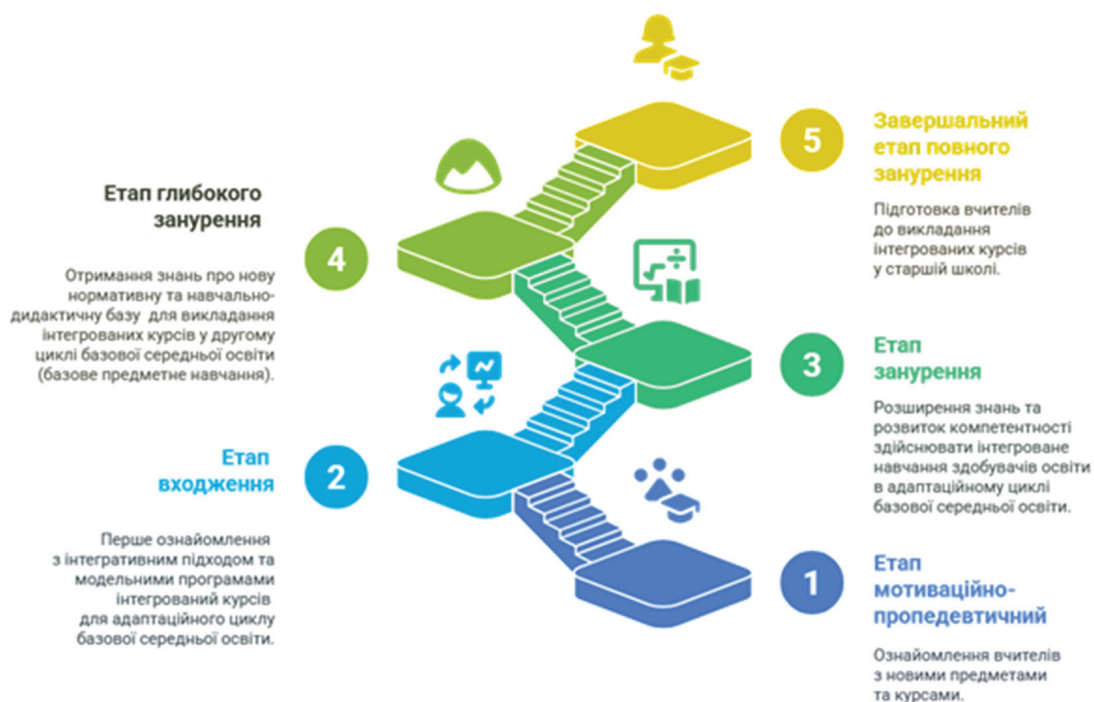
У 2020 році на запитання щодо того, як готуватимуть учителів до викладання інтегрованих курсів, МОН відповіло, що воно буде забезпечено Інститутами післядипломної освіти педагогічних працівників та іншими суб'єктами їхнього професійного розвитку, зокрема громадськими організаціями за підтримки міжнародних партнерів [10]. Варто зауважити, що у закладів післядипломної педагогічної освіти є суттєва перевага перед класичними вишами: вони є мобільними і першими оперативно реагують на всі нововведення в освіті. Саме ця перевага дозволяє створити умови для підготовки вчителів до викладання інтегрованих курсів у базовій середній школі з урахуванням міждисциплінарності сучасного культурно-освітнього простору, зокрема і в мовно-літературній освітній галузі, та забезпечити розвиток такого складника предметно-методичної компетентності педагогів, як «А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти» в межах виконання вчителями трудової функції «А. Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)» відповідно до вимог Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти [7; 8].

Отже, завдання післядипломної освіти вчителів, окрім основного, – вдосконалення професійної культури, фахової майстерності, – включають методологічну підготовку, розвиток мислення, ціннісних орієнтацій в інноваційному контексті сучасної педагогіки, зокрема дидактичної інтегροлогії.

Цей виклик набув важливого значення у розвитку професійної компетентності вчителів і потребував розроблення алгоритму підготовки в закладах післядипломної освіти вчителів до викладання інтегрованих курсів.

Мета статті: висвітлити особливості підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів / учительок мовно-літературної освітньої галузі до викладання «Інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)» в умовах реалізації концепції Нової української школи.

Викладання основного матеріалу. На етапі впровадження Державного стандарту базової середньої освіти в Харківській академії неперервної освіти було розроблено алгоритм поступової підготовки вчителів мовно-літературної галузі до викладання інтегрованих курсів у НУШ (рис. 1), що сприяє розвитку в вчителів / учительок компетентності «А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти» у кілька етапів: I – мотиваційно-пропедевтичний етап, II – входження, III – занурення, IV – глибокого занурення, V – завершальний етап повного занурення. Важливим складником алгоритму є проведення під час міжкурсової підготовки різноманітних методичних заходів (авторських вебінарів, постійно діючих семінарів, педагогічних майстерень, круглих столів, консультацій тощо) відповідної спрямованості.



Made with Napkin

Рис. 1. Алгоритм поступової підготовки в закладах ППО вчителів мовно-літературної освітньої галузі до викладання інтегрованих курсів у НУШ (рис. створено за допомогою Napkin.ai)

Розроблення алгоритму ґрунтувалося на розумінні та усвідомленні синтезу двох компонентів післядипломної педагогічної освіти вчителів: соціально-цільового та індивідуально-особистісного, які схарактеризувала Л. Масол [6]. Ми спирались на те, що перший соціально-цільовий компонент стосується вчительського загалу – він універсальний і відповідає вимогам суспільства до рівня кваліфікації будь-якого вчителя, його професійних знань, умінь і компетентностей тощо, які зафіксовані у Професійному стандарті вчителя ЗЗСО [8], а другий – індивідуалізований, що враховує специфіку викладання певного предмету / курсу і потребує персоніфікованого ставлення, наприклад, для вчителів мовно-літературної освітньої галузі – це навчальні потреби, мотиваційні детермінанти, загальнокультурний, міжкультурний, духовно-інтелектуальний, особистісно-творчий потенціал, здатність до самореалізації та саморозвитку.

Розглянемо детально етапи запропонованого алгоритму.

I – мотиваційно-пропедевтичний – передбачає ознайомлення вчителів-предметників із новими навчальними дисциплінами та курсами під час переходу закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до викладання за новим Державним стандартом базової середньої освіти (2020) для усвідомленого ними вибору нової навчальної дисципліни чи інтегрованого курсу.

II – входження – дозволяє закласти у педагогічних працівників підвалини для формування компетентності «А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти» завдяки зосередженню на першому ознайомленні

з особливостями організації освітнього процесу на основі реалізації інтегративного підходу та змістом модельних навчальних програм для 5 класу з інтегрованих мовно-літературних курсів в адаптаційному циклі базової середньої освіти.

III – занурення – передбачає подальший розвиток компетентності «А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти» і полягає в розширенні набутих знань щодо особливостей викладання інтегрованих мовно-літературних курсів у 5–6 класах НУШ.

IV – глибокого занурення – спрямований на подальший розвиток компетентності «А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти» та зосереджує увагу на отриманні вчителями / вчительками знань про нову нормативну та навчально-дидактичну базу мовно-літературної освітньої галузі в другому циклі базової середньої освіти (базове предметне навчання), а також поповненні знань із сучасної методики викладання інтегрованих мовно-літературних курсів у 7–9 класах.

V – завершальний етап повного занурення – передбачає підготовку вчителів / учительок до викладання інтегрованих мовно-літературних курсів у старшій профільній школі та стане підтвердженням сформованості компетентності «А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти».

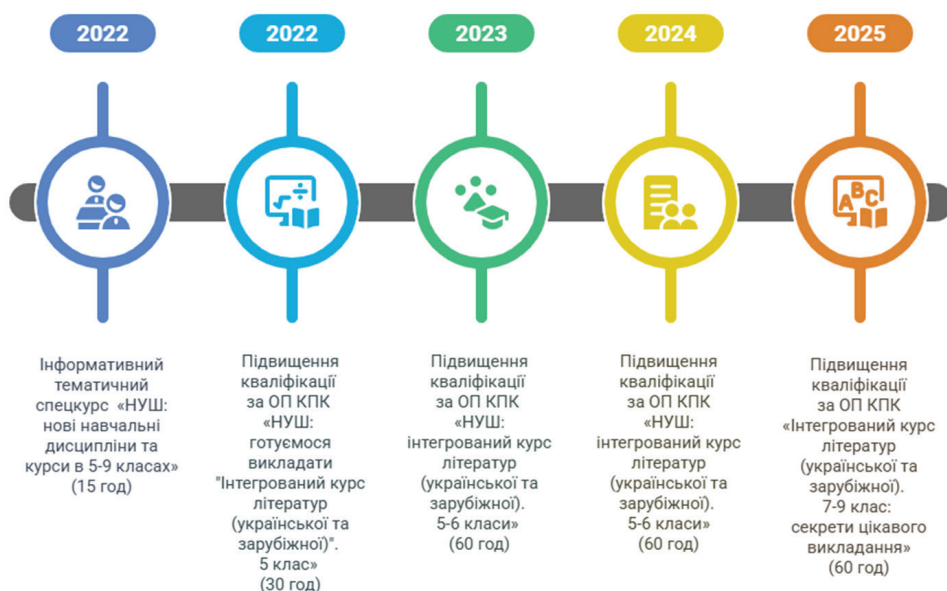
Представимо, як реалізовано алгоритм поступової підготовки вчителів мовно-літературної галузі на прикладі їхньої підготовки до викладання «Інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)», що дозволяє

вчителям не лише оновити застарілий матеріал і посилити міжпредметні зв'язки, а й зрозуміти, як забезпечити цілісне сприйняття літературного процесу, виявити спільні теми, мотиви, ідеї у творах різних культур і епох, ознайомитися з модельними навчальними програмами для 5–6 та 7–9 класів

і підручниками до них.

Із чого було розпочато роботу? Із розроблення змісту освітніх програм тематичних спецкурсів (ТСК) і курсів підвищення кваліфікації відповідної тематики та їх методичного забезпечення (рис. 2):

Реалізація алгоритму підготовки вчителів мовно-літературної галузі до викладання інтегрованих курсів



Made with Napkin

Рис. 2. Освітні програми для реалізації алгоритму поступової підготовки вчителів мовно-літературної освітньої галузі до викладання інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)
(рис. створено за допомогою Napkin.ai)

Зауважимо, що наші погляди на зміст освітніх програм підвищення кваліфікації вчителів із питань підготовки вчителів до викладання інтегрованих курсів цілком збіглися з думками О. Пометун щодо необхідності включення до їх змісту психолого-педагогічних і предметно-методичних знань про сутність, види та організаційні форми інтеграції в навчанні різних предметів, оскільки «такі знання забезпечують усвідомлення значення педагогічної інтеграції, її внутрішніх відносин і зв'язків, конкретних шляхів її реалізації на уроках» [9, с. 37], а також передбачення практико-орієнтованих завдань, спрямованих на розвиток здатності самостійного визначення на основі зворотного зв'язку способів розв'язання педагогічних ситуацій, викликаних упровадженням інтегрованого навчання, і розуміння того, як поєднати літературно-мистецький процес із всебічним вихованням учнів.

Перейдемо до стислої характеристики освітніх програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, якими були забезпечені етапи реалізації алгоритму поступової підготовки вчителів мовно-літературної галузі до викладання інтегрованих курсів.

Зауважимо, що саме від характеристики компетентності «A2.3 Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів

освіти», поданої в «Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) [7], ми відштовхувалися, розробляючи освітні програми і тематичні спецкурси, і курсів підвищення кваліфікації. Зміст освітніх програм прагнули спрямувати на отримання вчителями / вчительками знань щодо видів інтеграції в навчанні, підходів до інтегрованого навчання учнів (A2.3.31) та розвитку умінь і навичок застосовувати міжпредметні зв'язки та інтеграцію змісту різних освітніх галузей, навчальних предметів (інтегрованих курсів) під час підготовки та проведення навчальних занять (A2.3.У1) та формувати в учнів розуміння природних зв'язків різних процесів, уміння вирішувати практичні завдання, що вимагають синтезу знань із різних освітніх галузей, розвивати в учнів системне мислення (A2.3.У2).

Із появою нового професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) [8] при розробленні освітніх програм ми ще врахували особливості комунікації, що передбачають використання педагогами термінологічного апарату і поняттєвої бази різних освітніх галузей для реалізації інтегрованого навчання (A2.3.K1),

навичок усного й писемного мовлення для формування в здобувачів освіти розуміння природних зв'язків між процесами і явищами, розвивати відповідні вміння (A2.3.K2), а також відповідальність і автономію, що полягає в застосуванні інтегрованого навчання для досягнення обов'язкових результатів навчання (A2.3.B1). Спиралися також на Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою КМУ від 21.08.2019 р. № 800 та Типову програму підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти, затвердженої наказом МОН України від 12.10.2024 р. № 904 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти» та зміст модельних навчальних програм.

I – мотиваційно-пропедевтичний етап було реалізовано завдяки розробленню тематичного спецкурсу «НУШ: нові навчальні дисципліни та курси в 5–9 класах» (15 год), на якому під час навчання слухачі / слухачки отримали необхідну інформацію про зміст нових навчальних дисциплін і курсів для базової середньої освіти, серед яких були ті, що пропонувалися вчителям-філологам, наприклад, інтегрований мовно-літературний курс (українська мова, українська та зарубіжні літератури), інтегрований курс літератур (української та зарубіжної), міжгалузевий інтегрований курс «Драматургія й театр» тощо. Педагогів також ознайомили з графіком проведення фахових спецкурсів і курсів із нових навчальних дисциплін та інтегрованих курсів НУШ у поточному році, освітні програми яких передбачали в першу чергу висвітлення питань, що стосувалися особливостей організації освітнього процесу на основі застосування інтегрованого навчання.

На I етапі було досліджено ставлення та готовність учителів закладів загальної середньої освіти, які долучилися до навчання на ТСК, до запровадження інтегрованих курсів, зокрема і мовно-літературної освітньої галузі шляхом анкетування, у якому брали участь 35 учителів, із яких ніхто раніше не викладав інтегровані курси.

На питання «Чи підтримуєте ви інтеграцію української і зарубіжної літератури?» ми отримали однаковий відсоток відповідей: по 34,3% респондентів дали відповіді: так, ні, ще не визначився (рис. 3):

Чи підтримуєте ви інтеграцію української і зарубіжної літератури?
35 відповідей

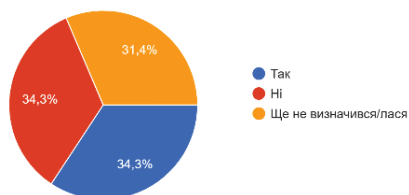


Рис. 3. Розподіл відповідей учителів щодо підтримки інтеграції української і зарубіжної літератури (у %)

А от щодо підтримки інтеграції української мови, української та зарубіжної літератури (рис. 4) маємо більше

противників такого об'єднання (57,1%), ніж прибічників (11,4%):

Чи підтримуєте ви інтеграцію української мови, української та зарубіжної літератури?
35 відповідей

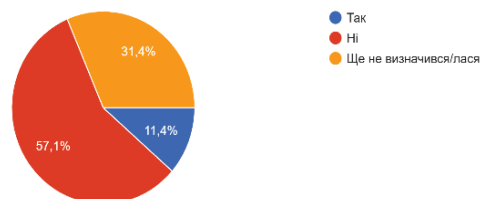


Рис. 4. Розподіл відповідей учителів щодо підтримки інтеграції української мови, української та зарубіжної літератури (у %)

Те, що інтегративний підхід до навчання предметів мовно-літературної освітньої галузі сприятиме формуванню ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів / учениць, вважають 20,0% респондентів (рис. 5); його позитивну роль у формуванні наскрізного вміння «читати з розумінням» відзначають 17,1% опитуваних учителів (рис. 6). Такі цифри, на нашу думку, є свідченням того, що під час перших кроків щодо його впровадження більшість опитаних ще не усвідомила його потенціал і доволі критично ставиться до запровадження інтегрованих курсів через недостатньо глибоке розуміння суті інтегративного підходу та усвідомлення його переваг і несприйняття вчителями нових підходів до навчання предметів мовно-літературної галузі.

Чи вважаєте, що інтегративний підхід до навчання предметів мовно-літературної освітньої галузі сприятиме формуванню ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів / учениць?
35 відповідей

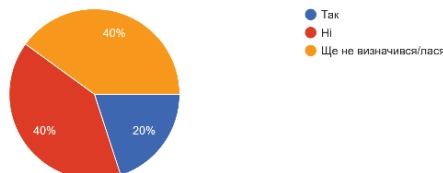


Рис. 5. Розподіл відповідей учителів щодо впливу інтегративного підходу на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь

Чи буде позитивно впливати інтегративний підхід до навчання літератури на формування наскрізного вміння «читати з розумінням»?
35 відповідей

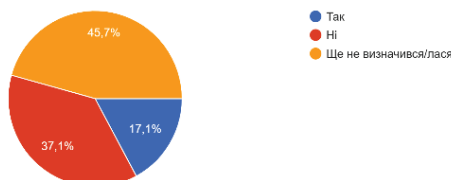


Рис. 6. Розподіл відповідей учителів щодо впливу інтегративного підходу на формування наскрізного вміння «читати з розумінням»

Варто зауважити, що результати нашого дослідження дуже близькі до даних, представлених Н. Богданець-Білошаненко, О. Фідкевич [1].

На етапі входження відбулося навчання тих, хто обрав «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)»: слухачі та слухачки пройшли підвищення кваліфікації за освітньою програмою «НУШ: готуємося викладати «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)». 5 клас» (30 год), під час якого було актуалізовано ідеї НУШ щодо впровадження інтегрованого підходу. Учителі та вчительки отримали можливість ознайомитися з видами інтеграції, що дозволило їм у подальшому грамотно організувати вивчення «Інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)» завдяки доречному застосуванню різних видів інтеграції: змістової, міжпредметної, методичної та діяльнісної, а саме навчання вибудовувати на основі контент-орієнтованої (тематичної) інтеграції, що передбачає об'єднання тематично й ідейно споріднених творів української та зарубіжної літератур і дозволяє формувати в учнів цілісне уявлення про загальнолюдські цінності, літературні напрями та культурні традиції. Зауважимо, що методична інтеграція реалізується через використання спільних методів і прийомів навчання для аналізу та інтерпретації художніх творів обох літератур, що забезпечує узгодженість педагогічного впливу; діяльнісна інтеграція передбачає залучення учнів до спільних видів навчальної діяльності – читання, порівняльного аналізу, дискусій, творчого письма, презентацій тощо – незалежно від походження літературного тексту, а міжпредметна інтеграція доповнює означений підхід, що поєднує літературу з історією, мистецтвом, культурологією, а також дозволяє зорієнтуватися на розвитку ключових компетентностей – читачької, комунікативної, критичного мислення та емоційного інтелекту.

В освітній програмі також окреслено особливості професійної діяльності вчителів щодо організації інтегрованого навчання шкільних предметів «Українська література» та «Зарубіжна література». Учителі / вчительки мали можливість докладно ознайомитися зі змістом і структурою модельних навчальних програм цього курсу, його завданнями, творами української та зарубіжної літератур, що увійшли до тематичних розділів 5 класу, рекомендованими видами навчальної діяльності, методичними рекомендаціями щодо реалізації модельних програм і вимогами до обов'язкових результатів навчання учнів 5 класів. Тематика занять дозволила зосередитися на характеристиці інтегрованого курсу, побудованому на засадах цінностей українського народу. Крім того, пояснити, що він ґрунтується не тільки на інтегративному підході, а й на особистісно зорієнтованому, компетентнісному, аксіологічному, діяльнісному; враховує наступність між циклами навчання та спрямований на поступову адаптацію молодших підлітків до вивчення української та зарубіжної літератур у 7–9 класах як автономних, так й інтегрованих курсів, на забезпечення компетентнісного потенціалу мовно-літературної освітньої галузі, на рекомендаціях щодо застосування нових видів навчальної діяльності, як-от: підготовка аудіо- та відеоматеріалів, обмін інформацією онлайн, участь у відеоконференціях, складання рекламних матеріалів, зіставлення інформації з різних джерел, на

аналізі пропонування до вивчення модельними програмами художніх текстів / медіатекстів і підходах до формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Етап занурення ознаменувався появою розрахованого вже на 60 годин освітньої програми підвищення кваліфікації «НУШ: інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи», змістове наповнення якої відштовхувалося від отриманих на попередніх етапах педагогами знань і було спрямовано на їх розширення.

Так, у програмі «НУШ: інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи» лівова частина годин була віддана таким розділам: «Українська література в контексті вивчення «Інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)» у 5–6 класах», «Зарубіжна література в контексті вивчення «Інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)» у 5–6 класах», «Рубрики «Література рідного краю» та «Позакласне читання» в «Інтегрованому курсі літератур (української та зарубіжної)», що дало можливість учителям української літератури зануритися у світ зарубіжної літератури, а вчителям зарубіжної літератури – навпаки – потрапити до світу української літератури, отже, набути тих знань, яких їм бракувало.

У програмі також не залишилися поза увагою питання, що стосувалися особливостей інтеграції в навчання, розроблення навчальних програм з інтегрованого курсу на основі модельних навчальних програм, ролі підручника в реалізації модельних програм інтегрованих курсів, проєктування інтегрованого уроку, використання сучасних освітніх трендів в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів 5–6 класів, розроблення компетентнісно-орієнтованих завдань для реалізації медіаосвітнього потенціалу інтегрованого курсу, використання цифрових інструментів, що дозволяють учителю / вчительці реалізувати завдання інтегрованого курсу, психологічного аспекту адаптації учнів 5–6 класів до навчання в умовах воєнного часу, а також методів та інструментів здійснення формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з інтегрованого курсу «Література (українська та зарубіжна)».

На рис. 7 наведено результати опитування слухачів щодо того, як вони оцінили свої очікування від навчання на курсах за п'ятибальною шкалою. Як бачимо, у більшості очікування справдилися.

На рис. 8–9 подано декілька відповідей слухачів по завершенню навчання за названою вище програмою.

Варто зазначити, що такі слова однієї слухачки: «Курс дуже цікавий, рекомендую для проходження і підвищення кваліфікації. Згадала себе дитиною, яка перечитує улюблені твори, відчула себе ближчою до учнів. Мала можливість по-новому подивитися на те, що знаю, зацікавилася тим, чого ще не знаю, брала корисні вправи в роботу. Цікавий обмін актуальним досвідом» – спонукають викладачів до подальшого творчого пошуку нових ідей і підходів.

Якою мірою справдились Ваші очікування від навчання на курсах підвищення кваліфікації за темою «НУШ: інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5-6 клас»

23 відповіді

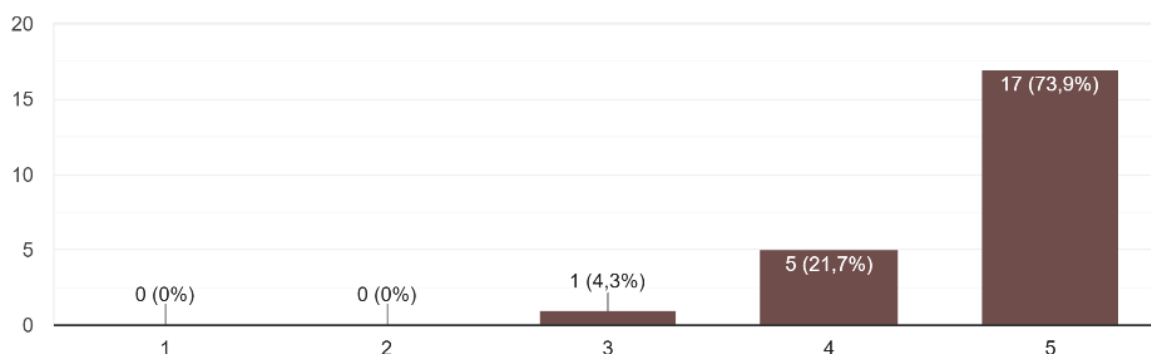


Рис. 7. Реалізація очікувань слухачів

Якби Ваші колеги/знайомі запитали про ці курси підвищення кваліфікації, щоб Ви їм відповіли в кількох реченнях

23 відповіді

збагачує власний досвід і зацікавлює дітей

Ці курси підвищення кваліфікації спрямовані на оновлення знань і методик викладання української та зарубіжної літератури відповідно до вимог НУШ. Вони включають сучасні інтерактивні методи навчання, використання цифрових ресурсів, проектну роботу та міждисциплінарні підходи. Курси допоможуть вам зробити уроки більш цікавими та актуальними для учнів, сприяючи розвитку їх критичного мислення і творчих здібностей

Інформація, що надається на цих курсах об'ємна й пізнавальна.

Пізнавальні, практичні.

мотивують опрацювання нових технологій та впровадження на кожному уроці

рекомендую пройти, підвищить ваш фаховий рівень

Дуже корисні курси, допомагають вчителю розкривати потенціал учнів та удосконалити свою роботу, почувати себе більш впевнено

Що б Ви запропонували змінити в програмі цього курсу?

23 відповіді

Нічого. Навіть якщо десь повторюється теоретичний матеріал, не буде зайвим. А взагалі цікаве розмаїття тем, з якого багато чого можна використовувати на уроках в готовому вигляді.

Створити віртуальні екскурсії: Організація віртуальних екскурсій до музеїв, театрів та літературних місць, пов'язаних з творами, що вивчаються.

Вся інформація була цікава, але хочеться більше практичних порад

Нічого

курс змін не потребує

все зійшло

Програма насичена та цікава

Вся інформація дуже корисна.

Рис. 8–9. Приклади відповідей слухачів на питання анкети після завершення навчання за ОП «НУШ: інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи»

Етап глибокого занурення передбачав розроблення освітньої програми підвищення кваліфікації з теми «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7–9 класи: секрети цікавого викладання», яка урахувала розширену характеристику компетентності «А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти», подану в новому професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), а також особливості навчання здобувачів освіти в другому циклі базової середньої освіти (базове предметне навчання), наступності у вивченні курсу у 7 класі, підготовки семикласників до вивчення інтегрованого курсу літератур у 8–9-х класах на основі реалізації хронологічно-стильового принципу. Увагу приділено розгляду художніх творів класики в проєкції із творами сучасної літератури; проведенню літературних паралелей між творами класичної і сучасної української та зарубіжної літератури на жанрово-тематичному рівні; розгляду художнього тексту як культурного кейсу, що містить інформацію з різних галузей знань; зосередженню на глибокій інтеграції когнітивного і ціннісного змісту художніх текстів; уніфікації тлумачень понять теорії літератури; спрямовуванню освітнього процесу на формування в

здобувачів освіти уявлення про світовий літературний процес. Як і в програмах для 5–6 класів передбачений розгляд медіаосвітнього потенціалу підручників «Інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)» (поки що для 7–8 класів), а також інструментарію для оцінювання результатів навчання здобувачів освіти.

На рис. 10–11 подано декілька відповідей слухачів по завершенню навчання за названою вище програмою, яке вперше відбулося у червні 2025 року.

Хочемо зауважити, що практико-орієнтовані заняття, які проходять в онлайн, передбачають різні види роботи зі слухачами (індивідуальну, групову, фронтальну) та використання різноманітних цифрових сервісів (робота з онлайн-дошками Padlet, Lino тощо, онлайн-презентаціями, гугл-формами, створення компетентнісних і медіаосвітніх завдань для «Інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)» за допомогою AI, КПП у Classtime, цифрових сервісів LearningApps, Wordwall, Mentimeter, Canva тощо) і сприяють набуттю педагогами не лише професійних, а й соціальних навичок (робота в команді, вміння дослухатися до думок колег), опрацюванню сучасних методик і технологій навчання літератури в умовах упровадження нового

Які матеріали були для Вас найбільш корисними та чому?

25 відповідей

Усі матеріали для мене дуже корисні для використання в подальшій роботі

Медіаосвітній потенціал підручників. Важлива інформація

Все було корисно

Всі питання були корисними та цікавими, кожен лектор повідомляв про зміни, новинки, які з'являлися за певний час.

Усі матеріали були цікаві та корисні

Сучасні методи навчання, використання інтернетресурсів на уроках

Заняття з Клімовою С.В. (модельні програми) - розібралася з програмами інтегрованого курсу; заняття з Андровою Л.Г. - всі теми висвітлені на високому рівні - розібралася з компаративним аналізом, було цікаво ділитися своїми думками щодо художніх творів; інтерактивні заняття з Румянцевою-Лактиною О.О. - навчилася багатьом цифровим інструментам, які буду використовувати на уроках.

Які матеріали були для Вас найбільш корисними та чому?

25 відповідей

З'ясування відмінностей у структурі різних модельних програм, посприяло усвідомленню вибору інтегрованого курсу

Оцінювання, робота з текстом

все було корисним, дякую

всі

"Проблеми сучасних підлітків", "Як оцінити усну взаємодію"

Всі матеріали були корисними, особливо матеріали про огляд модельних програм, сучасну літературу та медіаграмотність

практичні заняття, їх можна використати в своїй роботі і вивільнити собі час

Практичні поради щодо проведення уроків. Окрема вдячність за презентації, які можна опрацювати самостійно

Рис. 10–11. Приклади відповідей слухачів на питання анкети після завершення навчання за ОП «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7–9 клас: секрети цікавого викладання»

навчального предмету в закладах загальної середньої освіти – шкільного курсу «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)» для 5–6 та 7–9 класів; розвитку у слухачів і слухачок умінь проєктувати креативні педагогічні моделі компетентісно-орієнтованих уроків літератури на основі модельних навчальних програм і навчальних програм; розробляти медіаосвітні завдання для уроків інтегрованого курсу «Література (українська та зарубіжна)»; спрямовувати освітню діяльність на розвиток у здобувачів освіти читацької та ключових компетентностей, наскрізних умінь відповідно до Державного стандарту в логічному поєднанні знаннєвого, смислового й діяльнісного компонентів; здійснювати аналітико-синтетичну роботу над текстом художніх творів шляхом визначення теми, основної думки, елементів композиції і сюжету; застосовувати мультидисциплінарний підхід до організації інтегрованого навчання.

Отже, навчання на основі пропонованого алгоритму та за схарактеризованими освітніми програмами дозволяє слухачам і слухачкам розвинути такі компетентності:

– А2 предметно-методичну (здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти для досягнення обов'язкових результатів навчання; застосовувати мультидисциплінарний підхід до організації інтегрованого навчання й ефективні методики і технології навчання та розвитку здобувачів освіти; здатність розробляти медіаосвітні вправи та STEM-завдання для уроків інтегрованого курсу, формувати ціннісні ставлення у учнів);

– Г2 організаційну (здатність організовувати різні види інтеграції в навчання, підходи до інтегрованого навчання для ознайомлення здобувачів освіти із вершинними творами класичної і сучасної української та зарубіжної літератур різних родів, жанрів, мистецьких напрямів і стилевих течій; розвитку художнього сприймання навколишнього світу й осмислення художніх творів; формування вмінь аналізувати та інтерпретувати художні твори з урахуванням їхньої жанрової специфіки, історичного, соціокультурного, мистецького контексту та світоглядних позицій письменників / письменниць; збагачення емоційного досвіду та розвиток естетичного смаку; підвищення рівня загальної

культури учнів / учениць);

– Г3 оцінювально-аналітичну (здатність здійснювати оцінювання результатів навчання здобувачів освіти).

Як ми зазначали вище, у міжкурсовий період учителям-філологам пропонувалося долучитися до різних методичних заходів, одним із яких стало проведення у березні 2023 року П. Б. Ткач, доценткою кафедри методики навчання мов і літератури Харківської академії неперервної освіти, співавторкою модельної програми «Інтегрований мовно-літературний курс (українська мова, українська та зарубіжна літератури). 5-6 класи» та підручників до неї, кандидатки філологічних наук, авторського вебсемінару з теми «Інтеграція в мовно-літературній освіті: проблеми, виклики, перспективи». Викладачі кафедри та методисти спільно ведуть педагогічну майстерню для вчителів інтегрованих курсів мовно-літературної освітньої галузі (спочатку для 5–6 класів, а зараз для 7–9 класів).

До реалізації *завершального етапу повного занурення* ще не приступали.

Висновки з даного дослідження. Запропонований алгоритм поступової підготовки вчителів до викладання інтегрованих мовно-літературних курсів у межах НУШ є ефективним шляхом формування відповідної предметно-методичної компетентності, зокрема здатності здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти.

Результати дослідження. Результати спостереження та опитування вчителів-словесників під час апробації алгоритму поступової підготовки вчителів мовно-літературної освітньої галузі до викладання інтегрованих курсів свідчать про розвиток компетентності «А2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти» та динамічне зростання мотиваційного складника їхньої готовності до впровадження інтегрованих курсів, а це вимагає від закладів післядипломної педагогічної освіти постійного оновлення змісту освітніх програм і відслідковування потреб учителів із питань підготовки до здійснення інтегрованого навчання та створення під час проходження підвищення кваліфікації умов для експериментування з новими методиками та технологіями навчання, комунікації з колегами та обміну досвідом.

Можемо констатувати, що підвищення кваліфікації вчителів-філологів за запропонованим алгоритмом є ефективним і сприяє розвитку в них здатності здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти як одного зі складників предметно-методичної компетентності.

Перспективи подальших розвідок передбачають розроблення освітньої програми для реалізації завершального етапу повного занурення в зміст інтегрованого курсу «Література (українська та зарубіжна)», який передбачає підготовку вчителів / учительок до його викладання у старшій профільній школі.

Список використаних джерел

- Богданець-Білокаленко Н., Фідкевич О. Інтегровані курси мовно-літературної галузі в закладах загальної середньої освіти з класами / групами з навчанням мовами національних меншин: стан і перспективи запровадження. *Problems of the modern textbook*. 2024. № 32. С. 24–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-24-32> (дата звернення: 21.05.2025).
- Державний стандарт базової середньої освіти : постанова КМУ від 30.09.2020 № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38/39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Концепція НУШ. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.05.2025).
- Лиховид І. Де готують вчителів інтегрованих курсів: що пропонують ІППО та як викладають інтегровані предмети вчителі-новатори. URL: <https://nus.org.ua/2023/08/08/de-gotuyut-vchyteliv-integrovanyh-kursiv-shho-proponuyut-ippo-ta-yak-vykladayut-integrovani-predmety-vchyteliv-novatory/> (дата звернення: 21.05.2025).
- Масол Л. М. Андрагогічна модель підготовки вчителів до процесу поліхудожнього виховання учнів у викладанні інтегрованих курсів. *Народна освіта*. 2009. № 3 (9). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/masol.htm (дата звернення: 21.05.2025).
- Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства економіки розвитку, торгівлі та сільськогосподарства України від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
- Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
- Пометун О. Підготовка вчителя Нової української школи до реалізації інтегрованого навчання. *Готовність до професійного саморозвитку педагога Нової української школи* : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. / за ред. А. Л. Черній. Рівне : РОІППО, 2023. С. 35–38. URL: https://roippo.org.ua/images/downloads/2023/doc/zbirnyk_konf_19052023.pdf (дата звернення: 21.05.2025).
- Як готуватимуть вчителів до інтегрованих курсів: відповіді МОН на запитання щодо стандарту базової середньої освіти. 2020. URL: <https://vseosvita.ua/c/news/post/32171> (дата звернення: 21.05.2025).

References

- Bohdanets-Biloskalenko, N., & Fidkevych, O. (2024). Intehrovani kursy movno-literaturnoi haluzi v zakladakh zahalnoi serednoi osvity z klasamy / hrupamy z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn: stan i perspektivy zaprovadzhenia [Integrated courses in the linguistic and literary field in general secondary education institutions with classes/groups taught in national minority languages: current state and prospects of implementation]. *Problems of the modern textbook*, 32, 24-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-24-32> [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898 «Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity». Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy No 2145-VIII «Pro osvitu» [Law of Ukraine No. 2145-VIII «On Education»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady [Information from the Verkhovna Rada]*, 38/39. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Kontseptsia NUSh (2016). [Concept of New Ukrainian School]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Lykhovyd, I. (2023). De hotuyut vchyteliv intehrovanykh kursiv: shcho proponuiut IPPO ta yak vykladaiut intehrovani predmety vchyteli-novatory. [Where integrated course teachers are trained: what IPPOs (Institutes of Postgraduate Pedagogical Education) offer and how innovative teachers teach integrated subjects]. Retrieved from <https://nus.org.ua/2023/08/08/de-gotuyut-vchyteliv-integrovanyh-kursiv-shho-proponuyut-ippo-ta-yak-vykladayut-integrovani-predmety-vchyteli-novatory/> [in Ukrainian].
- Masol, L. M. (2009). Andrahohichna model pidhotovky vchyteliv do protsesu polikhudozhnoho vykhovannia uchniv u vykladanni intehrovanykh kursiv. [Andragogical model of teacher training for the process of polyartistic education of students in teaching integrated courses]. *Narodna osvita* [Public education], 3 (9). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/masol.htm [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiami «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» [On the approval of the professional standard for the professions «Primary school teacher of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Primary education teacher (with a junior specialist diploma)»: nakaz Ministerstva ekonomiky rozvytku, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 № 2736-20]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].
- Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity [Professional Standard «Teacher of a General Secondary Education Institution»: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 № 1225]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].
- Pometun, O. (2023). Pidhotovka vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly do realizatsii intehrovanooho navchannia [Training of New Ukrainian School teachers for the implementation of integrated learning]. In A. L. Chernii (Ed.), *Hotovnist do profesiinoho samorozvytku pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly [Readiness for professional self-development of a teacher of the New Ukrainian School]: zbirnyk materialiv vseukrainskoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii* (pp. 35-38). Rivne: ROIPPO. Retrieved from https://roippo.org.ua/images/downloads/2023/doc/zbirnyk_konf_19052023.pdf [in Ukrainian].
- Iak hotuvatymut vchyteliv do intehrovanykh kursiv: vidpovidi MON na zapytannia shchodo standartu bazovoi serednoi osvity [How teachers will be prepared for integrated courses: responses from the Ministry of Education and Science to questions regarding the basic secondary education standard]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/c/news/post/32171> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 17.07.2025

УДК 378.035:316.454.52]:378.046-022.332

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-47-53](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-47-53)



СТРЕЛЬНИКОВ ВІКТОР ЮРІЙОВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського; професор кафедри педагогіки, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна

Viktor Strelnikov,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Philosophy and Economics of Education, M. V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education; Professor at the Department of Pedagogy, State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Poltava, Ukraine

E-mail: strelnikov@pano.pl.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8822-9517>



ЛЕБЕДИК ЛЕСЯ ВІКТОРІВНА,

докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри мистецтвознавства та позашкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Lesya Lebedyk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Art Studies and Out-of-school Education, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

E-mail: lebedyk_lesya@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6538-6256>

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

А Розглядаються можливості розвитку культури ділового спілкування фахівців в інституціях неперервної освіти. Зважаючи на умови воєнного стану, запропоновано організовувати електронне підвищення кваліфікації фахівців в асинхронному режимі, зважаючи на рівень їхньої готовності до застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Авторами розкрито сутність поняття культури ділового спілкування, визначено її значення для професійного зростання фахівців в умовах неперервної освіти. Проаналізовано напрями, форми, засоби та методи формування ділової комунікативної культури дорослих суб'єктів освіти. Наголошено на ролі викладача, коуча, тьютора як фасилітатора комунікативного розвитку.

Розкрито досвід розвитку культури ділового спілкування фахівців на курсах підвищення кваліфікації, напрацьований на кафедрі філософії і економіки освіти Полтавської академії неперервної освіти ім. М. В. Остроградського під час проведення у синхронному й асинхронному режимах лекцій інваріантної частини «Практична філософія компетентнісного підходу в освіті» навчального модуля «Розвиток загальних компетентностей педагогічних працівників».

На основі проведеного аналізу можливостей закладу неперервної освіти, його цілеспрямованої методичної роботи, педагогічного супроводу й інтеграції сучасних інструментів інформаційно-комунікативного навчання для розвитку культури ділового спілкування фахівців як суб'єктів навчання зроблено висновки про її важливість для професійного зростання фахівця, росту конкурентоспроможності, зниження рівня стресу у професійному спілкуванні, формування лідерських і командних якостей та ефективної діяльності в команді. Культура ділового спілкування фахівця має інтегрувати його знання, цінності, комунікативні вміння та досвід рефлексії.

Наголошено на актуальності вдосконалення освітніх програм і розроблення спеціальних курсів підвищення кваліфікації з акцентом на розвиток культури ділового спілкування фахівців, ділової комунікації.

Ключові слова: культура ділового спілкування; професійний розвиток; курси підвищення кваліфікації; культура комунікації; заклад неперервної освіти

DEVELOPMENT OF A CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION AMONG SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION

Б The article considers the possibilities of developing a culture of business communication among specialists in institutions of continuing education. Given the conditions of martial law, it is proposed to organize electronic advanced training of specialists in an asynchronous mode, taking into account the level of their readiness to use information and communication technologies.

The authors reveal the essence of the concept of a culture of business communication, determine its significance for the professional growth of specialists in the context of continuing education. The directions, forms, means, and methods of forming a business communicative culture among adult learners are analyzed. The role of a teacher, coach, or tutor as a facilitator of communicative development is emphasized.

The article presents the experience of developing a culture of business communication among specialists in advanced training courses, developed by the Department of Philosophy and Economics of Education of the M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education during the synchronous and asynchronous modes of lectures in the invariant part "Practical philosophy of the competency-based approach in education" of the educational module "Development of general competencies of pedagogical workers".

Based on the analysis of the capabilities of the continuing education institutions, their purposeful methodological work, pedagogical support, and the integration of modern information and communication tools for training, a conclusion was drawn about the importance of developing a culture of business communication among specialists for professional growth, increased competitiveness, reduced stress levels in professional communication, the formation of leadership and teamwork skills and effective collaboration. A specialist's culture of business communication should integrate their knowledge, values, communication skills, and reflective experience.

The relevance of improving educational programs and developing specialized advanced training courses with an emphasis on the development of a culture of business communication is substantiated.

Keywords: culture of business communication; professional development; advanced training courses; culture of communication; institution of continuing education

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформаційних змін в економіці, суспільстві та освіті культура ділового спілкування набуває пріоритетного значення як складник професійної компетентності фахівця. Вона забезпечує ефективну взаємодію у професійному середовищі, сприяє розвитку партнерства, формуванню довіри, командної роботи, особистісному зростанню. Особливої ваги це питання набуває в контексті неперервної освіти, де фахівці постійно вдосконалюють свої навички відповідно до запитів часу.

У сучасному професійному середовищі особливого значення набуває культура ділового спілкування як індикатор професіоналізму, ефективної взаємодії та соціальної зрілості фахівця. В умовах неперервної освіти, коли суб'єкт професійної діяльності змушений постійно оновлювати знання, вміння й адаптуватися до нових соціальних викликів, важливо забезпечити належний рівень комунікативної підготовки.

Серед шляхів розвитку культури ділового спілкування фахівців під час курсів підвищення кваліфікації у закладі неперервної освіти потребують практичного вивчення можливості професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик і рефлексивного середовища. Таке навчання, зважаючи на сучасний рівень інформаційно-комунікаційних технологій, в умовах воєнного стану є доцільним під час електронного підвищення кваліфікації у синхронному й асинхронному режимах.

В умовах відстоювання Україною європейських і загальнолюдських цінностей під час російської військової агресії, розвиток культури ділового спілкування фахівців набуває своєї актуальності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій показав, що дослідженню особливостей культури ділового спілкування фахівців різних сфер професійної діяльності присвячені: навчальні посібники «Ділове спілкування», у якому розглядаються актуальні питання і проблеми формування засобів, видів ділової комунікації у майбутніх комерсантів, викладено теоретичні та методологічні засади для ухвалення відповідних комунікативних рішень сучасної ділової людини (О. Авраменко, Л. Яковенко, В. Шийка [1]); «Психологія ділового спілкування» (Л. Барановська, Н. Глушаниця [2]); «Культура професійного спілкування» (О. Берестенко [4]);

праці з комунікативної культури майбутніх працівників кримінальної поліції (В. Барковський [3]); культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту (А. Бичок [5]); комунікативної культури майбутніх юристів (А. Білоножко [6]); комунікативної культури майбутніх учителів (Л. Варга [7]); формування культури професійного спілкування фахівців сфери обслуговування в процесі підвищення кваліфікації (Л. Грибова [8]); комунікативної культури як умови ефективності проектування середовища педагогічної взаємодії (А. Дзундза [9]); комунікативної культури як компонента педагогічної культури вчителів (І. Зарецька [10]); вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації (І. Калініченко, Н. Білик [13]); формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності засобами інтерактивних технологій (С. Качмарчик [11]); культури професійного спілкування студентів аграрних ЗВО (О. Литвинова, О. Резунова [12]); культури професійного спілкування майбутніх офіцерів МВС України (І. Радомський [14]); культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків (О. Рембач [15]); культури ділового спілкування як фактору професійної успішності майбутніх фахівців у системі «людина-людина» (О. Романовський, Т. Солодовник, В. Шаполова, Т. Сергеева, Н. Мовмига [16]); комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування (Л. Руденко [17]); формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу (І. Тимченко [21]); психологічних детермінант діалогового педагогічного спілкування М. Тоба [22]); комунікативної культури студентів медичних закладів вищої освіти (О. Уваркіна [23]); психології розвитку культури професійного спілкування державних службовців у системі безперервної освіти (Г. Улунова [24]) тощо.

Аналіз праць цих авторів засвідчує, що дефініція поняття «культура ділового спілкування» залишається дискусійною. Стосовно розвитку культури ділового спілкування найдослідженішим є етап підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, а дослідження культури ділового спілкування фахівців у системі неперервної освіти є поодинокими і несистемними. Тобто системний розвиток культури ділового спілкування фахівців у закладах

неперервної освіти й досі є недостатньо вивченим. Ефективному педагогічному спілкуванню фахівців у системі неперервної освіти присвячені низка наших праць [19; 20] і спільних із А. Бухуном [18] та ін., однак потребують подальшого наукового обґрунтування, розпочаті у цих попередніх розвідках, питання, пов'язані із застосуванням інтерактивних інформаційно-комунікативних технологій навчання фахівців.

Метою статті є практичне вирішення проблеми, зокрема, розвитку культури ділового спілкування фахівців під час підвищення кваліфікації у закладах неперервної освіти з використанням професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик і створення рефлексивного середовища.

Завдання дослідження: 1) з'ясувати сутність основного поняття – «культура ділового спілкування»; 2) виявити можливості закладів неперервної освіти як платформи для розвитку культури ділового спілкування фахівців; 3) виокремити найефективніші методи і засоби формування й розвитку культури ділового спілкування фахівців у закладі неперервної освіти.

Викладення основного матеріалу. Відразу зазначимо, що практичний досвід розвитку культури ділового спілкування фахівців в умовах воєнного стану у закладі неперервної освіти через засоби електронного й кооперативного навчання у синхронному й асинхронному режимах був набутий на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Полтавській академії неперервної освіти ім. М. В. Остроградського на кафедрі філософії і економіки освіти під час проведення лекцій інваріантної частини «Практична філософія компетентнісного підходу в освіті» навчального модуля «Розвиток загальних компетентностей педагогічних працівників»; «Підприємницька компетентність в освіті: філософія та методики формування здатності до навчання впродовж життя»; «Підприємницька компетентність керівника / заступника керівника закладу освіти: генерування та втілення ідей»; «Підприємницька та цифрова компетентності в управлінській діяльності керівника закладу освіти»; «Громадянська та соціальна компетентності керівника / заступника керівника закладу освіти: налагодження ефективного партнерства на засадах сталого розвитку»; «Культурна та етична компетентності керівника закладу освіти: усвідомлення професійних можливостей і творче самовираження»; круглого столу «Культура самовираження та лідерство в освіті: життєтворчі перспективи особистості педагога та його інноваційна компетентність» тощо.

Відмінною рисою навчання у синхронному й асинхронному режимах на курсах підвищення кваліфікації було створення рефлексивного середовища для роботи фахівців у мікрогрупах під час електронного навчання з використанням інтерактивних технологій і методів навчання, електронної пошти, відеозустрічей, чатів, спільної діяльності у хмарних сервісах, а не просто спільне виконання завдань, запропонованих викладачем.

Стосовно *першого* завдання дослідження – з'ясування сутності основного поняття, відмітимо, що за основу

беремо тлумачення ділового спілкування як дво- чи багатостороннього процесу, зумовленого «необхідністю здійснення управлінських чи професійних функцій шляхом встановлення стосунків, налагодження зворотного зв'язку» (Л. Барановська, Н. Глушаниця [3, с. 52]).

Погоджуємося з думкою авторів, що «ділове спілкування обов'язково передбачає наявність комунікативних знань, умінь і навичок, а також налагодження і підтримку ділових стосунків із метою досягнення конкретних результатів у професійній сфері, що, відповідно, вимагає від ділових партнерів певного рівня культури як загальної, так і культури спілкування» (О. Романовський, Т. Солодовник, В. Шаполова, Т. Сергеева, Н. Мовмига [15, с. 114]). Ці ж автори вказують на відмінність ділового спілкування і міжособистісного спілкування: метою останнього є задоволення особистості від самого процесу спілкування і взаємодії з іншими; а ділове спілкування передбачає досягнення поставленої мети у процесі спільної діяльності, отже, є предметним і цілеспрямованим [там само].

Отже, термін «культура ділового спілкування» означає систему знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективну професійну взаємодію. Вона охоплює: мовленнєву культуру (точність, грамотність, логічність); володіння нормами етикету; етичні норми професійного діалогу; психологічну компетентність у взаємодії з колегами, клієнтами, партнерами; навички ведення переговорів, командної роботи, здатність до ефективного конфліктологічного управління. Саме володіння фахівцем культурою ділового спілкування забезпечує ефективні відносини з адміністрацією закладу, партнерами, колегами, сприяє подальшій співпраці, взаєморозумінню, взаємоповазі, «розвитку лідерського потенціалу й професійній успішності фахівця» [там само].

Вважаємо, що розвиток зазначених складників у дорослих фахівців можливий за умов: включення їх до професійно-орієнтованих комунікативних практик; створення рефлексивного середовища; застосування інтерактивних методів навчання [18; 19; 20].

Розгляд *другого* завдання дослідження щодо можливостей закладів неперервної освіти як платформи розвитку культури ділового спілкування фахівців на курсах підвищення кваліфікації у синхронному і асинхронному режимах показав наступне. Неперервна освіта створює умови для постійного вдосконалення ділової комунікативної компетентності завдяки: комунікативному навчанню через практико-орієнтовані завдання; інтерактивним формам навчання (тренінги, майстер-класи, ділові ігри); рефлексивним практикам (аналіз комунікативних помилок і досягнень); моделюванню професійних ситуацій спілкування; розвитку цифрових комунікаційних навичок; розвитку вмінь презентувати себе й аргументувати позицію.

Неперервна освіта – це цілісний процес формування, оновлення й удосконалення особистісно-професійних якостей фахівця протягом життя.

Згідно з *третьім* завданням дослідження виокремимо найефективніші методи і засоби формування ділової комунікативної культури фахівців у закладі неперервної

освіти. Виділяються шість груп методів і засобів формування ділової комунікативної культури: 1) тренінгові заняття з розвитку комунікативних навичок (активне слухання, переговори, невербальна взаємодія); 2) кейси професійної взаємодії (аналіз комунікативних труднощів у робочих командах, ділових ситуацій, розв'язання конфліктів); 3) використання професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик і метод проєктів (розроблення спільних завдань у команді); 4) рольові ігри (відпрацювання типових моделей взаємодії); 5) електронне навчання й інформаційно-комунікаційні технології (електронна пошта, відеозустрічі, чати, спільна діяльність у хмарних сервісах, Zoom, Google Workspace тощо) як інструмент формування культури цифрового етикету; 6) самооцінка і взаємооцінка комунікативної поведінки (опитувальники, рефлексивні щоденники).

Основним принципом розвитку культури ділового спілкування фахівців на курсах підвищення кваліфікації у закладі неперервної освіти з використанням професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у синхронному й асинхронному режимах є «принцип розвитку особистості, застосування якого забезпечує найповніше розкриття здібностей кожного фахівця і його особистісних якостей» [18, с. 187].

Наприклад, Н. Білик проводила персонал-курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Вона зазначає, що «це механізм професійної компетентності вчителя, що включає початковий, діяльнісний та аналітичний етапи, утворюючи взаємопов'язаний логічний ланцюжок від аналізу педагогічної діяльності на рівні школи до бажаного іміджу вчителя на регіональному рівні та власних результатів. Це спосіб самостійного проєктування розвитку спеціаліста в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів регіону, а також організований процес із визначеною гнучкою заявленою послідовністю, і як результат – бажаним іміджем учителя» [25, с. 6].

Використання професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у синхронному й асинхронному режимах допомагає зробити навчання фахівців у закладі неперервної освіти яскравим, надихає на розвиток культури ділового спілкування, підтримку Збройних Сил України в умовах російської військової агресії.

Найдоцільніше використовувати варіант використання професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у синхронному й асинхронному режимах – навчання курсистів у команді, що передбачає надання особливої уваги «груповим цілям», успіху всієї групи курсистів, що досягається у результаті самостійної роботи кожного і постійної взаємодії з іншими членами групи для вирішення комунікативних проблем, описана у наших попередніх розвідках [там само, с. 184–192].

До основних характеристик означеної професійно-орієнтованої інформаційно-комунікативної практики відносимо: 1) знання всією командою мети кожного її члена; 2) зацікавленість у засвоєнні інформації кожним, адже успіх команди залежить від внеску кожного, від якості вирішення

проблеми усією групою; 3) дотримання основних принципів цієї професійно-орієнтованої інформаційно-комунікативної практики: а) «нагороди», коли за виконання одного для всієї групи курсистів завдання команда отримує загальні для всіх курсистів заохочення; створюється комунікативне, а не конкурентне середовище; б) індивідуальної відповідальності кожного курсиста, адже успіх групи залежить від кожного члена; в) рівних можливостей кожного курсиста, стимулює бажання підняти свій рівень культури ділового спілкування і професійної підготовки; 4) усі курсисти по черзі виконують ролі доповідачів, організаторів, виконавців, лідерів у спілкуванні, дослідників, експертів.

Використання професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у синхронному й асинхронному режимах передбачає всі рівні спілкування курсистів: діяльність – взаємодія – спілкування – контакт. Розвиток культури ділового спілкування відбувається через спілкування з колегами і з викладачем закладу неперервної освіти на курсах підвищення кваліфікації.

Наголосимо також на перевагах електронного навчання у синхронному й асинхронному режимах: 1) доступність у будь-якому місці та в будь-який час, що важливо в умовах російської військової агресії; 2) можливість використовувати найсучасніші засоби та методи навчання у синхронному й асинхронному режимах; 3) можливість спілкування курсистів між собою та з викладачами у режимі онлайн чи в асинхронному режимі за межами навчальних аудиторій; 4) одночасне звернення великої кількості курсистів до джерел навчальної інформації, які є у мережі закладу неперервної освіти; 5) застосування нових досягнень інформаційних технологій у процесі підвищення кваліфікації, що сприяють входженню курсиста у світовий інформаційний простір; 6) використання у синхронному й асинхронному режимах спеціалізованих форм контролю якості навчальних досягнень курсистів; 7) збереження загальних принципів побудови традиційного процесу підвищення кваліфікації фахівців; 8) більша цікавість і доступність [там само, с. 188].

У цілому, використання професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у синхронному й асинхронному режимах під час проведення на курсах підвищення кваліфікації фахівців лекцій інваріантної частини «Практична філософія компетентнісного підходу в освіті» навчального модуля «Розвиток загальних компетентностей педагогічних працівників» сприяє найповнішій реалізації особистісного та професійно-орієнтованого підходів до процесу підвищення кваліфікації. У синхронному й асинхронному режимах проводяться дискусії, обговорюються різні варіанти вирішення проблем розвитку культури ділового спілкування. Діяльність малих груп із використанням професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у синхронному й асинхронному режимах дає можливість підготувати фахівців до співпраці під час курсів підвищення кваліфікації у закладі неперервної освіти, сформувати культуру ділового спілкування, необхідні для ділового спілкування професійні, проєктувальні й комунікативні вміння.

Наголосимо також на ролі викладача і наставника в умовах неперервної освіти. Роль наставника виконує викладач, коуч або тьютор, який: створює безпечне комунікативне рефлексивне середовище; модерує обговорення; сприяє рефлексії та самооцінюванню; забезпечує індивідуалізацію навчання відповідно до запитів фахівця.

Педагогічний супровід дорослого фахівця на курсах підвищення кваліфікації має враховувати: суб'єктність і досвід фахівця; потребу в комунікативній гнучкості; адаптацію до швидких змін у середовищі; використання партнерських форм взаємодії (коучинг, фасилітація, тьюторство).

Проведений аналіз можливостей професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик на курсах підвищення кваліфікації для розвитку культури ділового спілкування фахівців як суб'єктів навчання показав важливість створення і підтримки рефлексивного середовища підвищення кваліфікації. Створене рефлексивне середовище навчання у синхронному й асинхронному режимах у закладі неперервної освіти сприяє тому, що кожен фахівець може знайти неформальне оточення, довіряти викладачам цього закладу, колегам, партнерам, які сприймають його як особистість, розуміють його унікальність, цінують; він сам бере активну участь в організації рефлексивного середовища навчання у синхронному й асинхронному режимах; це дає змогу побачити культуру ділового спілкування кожного.

З організацією професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у синхронному й асинхронному режимах створюється безпечне комунікативне рефлексивне середовище, яке допомагає слухачу курсів осмислити свою культуру ділового спілкування і себе як особистість і професіонала; використання професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик допомагає становленню культури ділового спілкування фахівця.

Використання професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у синхронному й асинхронному режимах: 1) створює умови, за яких курсист знаходить можливість співвідносити позитивні цінності і норми культури ділового спілкування з власним життям, знаходить досвід осмисленої побудови власної культури ділового спілкування; 2) допомагає курсисту зрозуміти, що він, як

професіонал й особистість, може впливати на свою культуру ділового спілкування; 3) сприяє набуттю курсисту об'єктивного погляду на себе, свою культуру ділового спілкування, допомагає побачити свої недоліки, мету, можливості, відчувати самоповагу, позитивну професійну самооцінку; 4) допомагає розвивати культуру ділового спілкування, отримувати необхідні для цього професійні навички.

Висновки. Розвиток культури ділового спілкування в системі неперервної освіти є важливою умовою професійного зростання фахівця, конкурентоспроможності та ефективної діяльності в команді. Вона має інтегрувати знання, цінності, комунікативні вміння та досвід рефлексії. Актуальність цього напрямку зумовлює необхідність удосконалення освітніх програм і розроблення спеціальних курсів підвищення кваліфікації з акцентом на ділову комунікацію.

Розвиток культури ділового спілкування в умовах неперервної освіти вимагає цілеспрямованої методичної роботи, педагогічного супроводу й інтеграції сучасних інструментів інформаційно-комунікативного навчання. Формування цієї компетентності сприяє зниженню рівня стресу у професійному спілкуванні, формуванню і розвитку лідерських і командних якостей.

Висвітлений досвід використання професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у синхронному й асинхронному режимах під час проведення на курсах підвищення кваліфікації лекцій інваріантної частини «Практична філософія компетентнісного підходу в освіті» навчального модуля «Розвиток загальних компетентностей педагогічних працівників» може бути трансльований закладами неперервної освіти з метою сприяння фахівцям у розвитку їхньої культури ділового спілкування.

Проведений аналіз досвіду розвитку культури ділового спілкування фахівців визначає **перспективи подальших досліджень**, серед яких важливо уточнити сутність цього феномена, виділити етапи і механізми використання професійно-орієнтованих інформаційно-комунікативних практик у закладі неперервної освіти, застосування їх для розвитку у курсистів культури ділового спілкування, виявити закономірності процесу підвищення кваліфікації фахівців на засадах професійно-орієнтованого навчання.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. О., Яковенко Л. В., Шийка В. Я. Ділове спілкування : навч. посіб. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2015. 160 с.
2. Барановська Л., Глушаниця Н. Психологія ділового спілкування : навч. посіб. Київ : НАУ, 2016. 248 с.
3. Барковський В. П. Формування комунікативної культури у майбутніх працівників кримінальної міліції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2003. 18 с.
4. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування : навч.-метод. посіб. для студентів денної та заочної форм навчання всіх спеціальностей гуманітарного профілю. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 299 с.
5. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2010. 290 с.
6. Білоножко А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2009. 21 с.
7. Варга Л. І. Особливості формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 15–19.
8. Грибова Л. В. Формування культури професійного спілкування фахівців сфери обслуговування в процесі підвищення кваліфікації. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Економіка і управління*. 2018. Т. 29 (68), № 6. С. 23–27.
9. Дзундза А. І. Комунікативна культура як умова ефективності проектування середовища педагогічної взаємодії. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Педагогіка, психологія і соціологія*. 2009. № 3 (145). С. 18–22.
10. Зарецька І. І. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури. *Директор школи. Україна*. 2005. № 3/5. С. 149–157; № 6/7. С. 90–101.
11. Качмарчик С. Г. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2018. 359 с.

12. Литвинова О. В., Резунова О. С. Компетентнісний підхід до формування культури професійного спілкування в аграрних ВНЗ. *Науковий огляд*. 2015. № 3 (13). URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/439/617>
13. Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації: електрон. навч.-метод. посіб. / упоряд. : І. О. Калініченко, Н. І. Білик. Полтава: ПОІППО, 2021. 184 с. URL: http://poippo.pl.ua/images/2021/modul-2021_%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf
14. Радомський І. П. Формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2007. 22 с.
15. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.
16. Романовський О., Солодовник Т., Шаполова В., Сергеева Т., Мовмига Н. Культура ділового спілкування як фактор професійної успішності майбутніх фахівців у системі «людина-людина». *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2024. №4. С. 109–121. URL: <http://tipus.khpi.edu.ua/article/view/320528>
17. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія. Львів: Піраміда, 2015. 342 с.
18. Стрельников В., Бухун А. Развитие гражданской культуры фаховців у закладах неперервної освіти. *Українська професійна освіта*. 2021. № 9/10. С. 184–192. URL: <http://ucpepnpn.pnpn.edu.ua/article/view/263665/260363>
19. Стрельников В., Лебедик Л. Развитие профессиональной компетентности химикотехнологов у системы непрерывной освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 1 (220). С. 65–69. URL: <https://isp.papo.pl.ua/issue/view/18954/11976>
20. Стрельников В. Ю. Лекція 2.9. Технологія ефективного педагогічного спілкування і вибір засобів педагогічного впливу (матеріали до вивчення міні-модуля «Педагогічне спілкування»). *Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно зорієнтованої освіти: модульний посібник* / авт.-упоряд.: П. І. Матвієнко, Н. І. Білик, О. О. Новак. Полтава: ПОІППО, 2006. С. 228–248.
21. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2001. 213 с.
22. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1999. 16 с.
23. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2003. 200 с.
24. Улунова Г. Є. Психологія розвитку культури професійного спілкування державних службовців у системі безперервної освіти: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 561 с. URL: https://npn.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/Ulunova.pdf
25. Bilyk N. Advanced training personal-courses as a way of self-designing of teacher's educational trajectory. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2018. № 28 (4). P. 3–8.

References

1. Avramenko, O. O., Yakovenko, L. V., & Shyyka, V. Ya. (2015). *Dilove spilkuвання [Business communication]*: navch. posib. Ivano-Frankivsk: Lileya-NV [in Ukrainian].
2. Baranovska, L., & Hlushanytsya, N. (2016). *Psykhohiia dilovoho spilkuвання [Psychology of business communication]*: navch. posib. Kyiv: NAU [in Ukrainian].
3. Barkovskyy, V. P. (2003). *Formuvannya komunikativnoyi kultury u maybutnikh pratsivnykiv kryminalnoyi militsiyi [Formation of communicative culture in future employees of the criminal police]*. (Extended abstract of PhD diss.). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
4. Berestenko, O. H. (2013). *Kultura profesynoho spilkuвання : navchalno-metodychnyy posibnyk dlya studentiv dennoyi ta zaochnoyi form navchannya vsikh spetsialnostey humanitarnoho profilu [Culture of professional communication: a teaching and methodological manual for students of full-time and part-time forms of study of all specialties of the humanitarian profile]*. Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
5. Bychok, A. V. (2010). *Formuvannya kultury profesynoho spilkuвання maybutnikh fakhivtsiv mizhnarodnoho biznesu i menedzhmentu [Formation of a culture of professional communication of future specialists in international business and management]*. (PhD diss.). Ternopilskyi natsionalnyy pedahohichnyy universytet imeni Volodymyra Hnatyuka. Ternopil [in Ukrainian].
6. Bilonozhko, A. V. (2009). *Sotsialno-psykhohichni chynnyky stanovlennya komunikativnoyi kultury maybutnoho yurysta v protsesi profesynoyi pidhotovky [Socio-psychological factors of the formation of a communicative culture of a future lawyer in the process of professional training]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
7. Varha, L. I. (2015). *Osoblyvosti formuvannya komunikativnoyi kultury maybutnikh uchyteliv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy [Features of the formation of a communicative culture of future teachers by means of interactive technologies]*. *Nauka i osvita [Science and Education]*, 9, 15-19 [in Ukrainian].
8. Hrybova, L. V. (2018). *Formuvannya kultury profesynoho spilkuвання fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya v protsesi pidvyshchennya kvalifikatsiyi [Formation of a culture of professional communication of service specialists in the process of advanced training]*. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Ekonomika i upravlinnya [Scientific notes of the V. I. Vernadsky TNU. Economics and Management]*, 29 (68), 6, 23-27 [in Ukrainian].
9. Dzundza, A. I. (2009). *Komunikativna kultura yak umova efektyvnosti proektuvannya seredovyscha pedahohichnoyi vzayemodiyi [Communicative culture as a condition for the effectiveness of designing the environment of pedagogical interaction]*. *Naukovi pratsi Donetskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Pedahohika, psykhohiia i sotsiolohiia. [Scientific works of the Donetsk National Technical University. Pedagogy, psychology and sociology]*, 3 (145), 18-22. Retrieved from <http://ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/17783> [in Ukrainian].
10. Zaretska, I. I. (2005). *Komunikativna kultura yak komponent pedahohichnoyi kultury [Communicative culture as a component of pedagogical culture]*. *Dyrektor shkoly. Ukrayina. [School director. Ukraine]*, 3/5, 149-157; 6/7, 90-101 [in Ukrainian].
11. Kachmarichy, S. H. (2018). *Formuvannya kultury profesynoho spilkuвання u maybutnikh menedzheriv zovnishnoekonomichnoyi diyalnosti zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy [Formation of a culture of professional communication among future managers of foreign economic activity by means of interactive technologies]*. (PhD diss.). Natsionalnyy universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrayiny. Kyiv [in Ukrainian].
12. Lytynova, O. V., & Rezunova, O. S. (2015). *Kompetentnisnyy pidkhid do formuvannya kultury profesynoho spilkuвання v ahrarnykh VNZ [Competency-based approach to the formation of a culture of professional communication in agricultural universities]*. *Naukovyi ohlyad [Scientific review]*, 3 (13). Retrieved from <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/439/617> [in Ukrainian].
13. Kalinichenko, I. O., & Bilyk, N. I. (Comps.). (2021). *Naukovo-metodychnyy pidkhid do vdoskonalennya pedahohichnoyi maysternosti pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi [A scientific and methodological approach to improving the pedagogical skill of pedagogical workers in the system of professional development]*: elektron. navch.-metod. posib. Poltava: POIppo. Retrieved from http://poippo.pl.ua/images/2021/modul-2021_%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf [in Ukrainian].
14. Radomskiy, I. P. (2007). *Formuvannya kultury profesynoho spilkuвання u maybutnikh ofitseriv MVS Ukrayiny v protsesi navchannya [Formation of a culture of professional communication among future officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in the process of training]*. (Extended abstract of PhD diss.). Vinnytsya [in Ukrainian].
15. Rembach, O. O. (2005). *Formuvannya kultury dilovoho spilkuвання maybutnikh mizhnarodnykiv-analytikiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Formation of a culture of business communication among future international analysts in higher educational institutions]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kirovohrad [in Ukrainian].
16. Romanovskyy, O., Solodovnyk, T., Shapolova, V., Serheyeva, T., & Movmyha, N. (2024). *Kultura dilovoho spilkuвання yak fakhivtsiv u systemi «lyudyna-lyudyna» [Culture of business communication as a factor of professional success of future specialists in the «person-person» system]*. *Teoriya i praktyka upravlinnya sotsialnymy*

- systemamy. [Theory and practice of social systems management], 4, 109-121. Retrieved from <http://tipus.khpi.edu.ua/article/view/320528> [in Ukrainian].
17. Rudenko, L. A. (2015). *Formuvannya komunikativnoyi kultury maybutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya u profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* [Formation of communicative culture of future specialists in the service sector in vocational and technical educational institutions]: monohrafiya. Lviv: Piramida [in Ukrainian].
 18. Strelnikov, V., & Bukhun, A. (2021). Rozvytok hromadyanskoyi kultury fakhivtsiv u zakladakh neperervnoyi osvity [Development of civic culture of specialists in institutions of continuing education]. *Ukrayinska profesiyna osvita* [Ukrainian vocational education], 9/10, 184-192. Retrieved from <http://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/263665/260363> [in Ukrainian].
 19. Strelnikov, V., & Lebedyk, L. (2025). Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti khimikiv-tehnolohiv u systemi neperervnoyi osvity [Development of professional competence of chemists-technologists in the system of continuing education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of a modern teacher], 1 (220), 65-69. Retrieved from <https://isp.pano.pl.ua/issue/view/18954/11976> [in Ukrainian].
 20. Strelnikov, V. Yu. (2006). Lektsiya 2.9. Tekhnolohiya efektyvnoho pedahohichnoho spilkuvannya i vybir zasobiv pedahohichnoho vplyvu (materialy do vyvchennya mini-modulya «Pedahohichne spilkuvannya») [Lecture 2.9. Technology of effective pedagogical communication and the choice of means of pedagogical influence (materials for studying the mini-module "Pedagogical communication")]. In P. I. Matviyenko, N. I. Bilyk, O. O. Novak (Comps.), *Udoskonalennya pedahohichnoyi maysternosti v umovakh osobystisno zoriyentovanoyi osvity* [Improving pedagogical skills in the conditions of personality-oriented education]: modulnyy posibnyk (pp. 228-248). Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
 21. Tymchenko, I. I. (2001). *Formuvannya komunikativnoyi kultury studentiv u protsesi vyvchennya predmetiv humanitarnoho tsyklu* [Formation of communicative culture of students in the process of studying subjects of the humanitarian cycle]. (PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
 22. Toba, M. V. (1999). *Psykhologichni determinanty dialohovoho pedahohichnoho spilkuvannya* [Psychological determinants of dialogical pedagogical communication: author's abstract]. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
 23. Uvarkina, O. V. (2003). *Formuvannya komunikativnoyi kultury studentiv vyshchyykh medychnykh zakladiv osvity v protsesi vyvchennya psykhologoh-pedahohichnykh dystsyplin* [Formation of communicative culture of students of higher medical educational institutions in the process of studying psychological and pedagogical disciplines]. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
 24. Ulunova, H. Ye. (2020). *Psykholohiya rozvytku kultury profesiynoho spilkuvannya derzhavnykh sluzhbovtiv u systemi bezperervnoyi osvity* [Psychology of development of culture of professional communication of civil servants in the system of continuous education]. (D diss.). Natsionalnyy pedahohichnyy un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. Retrieved from https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/Ulunova.pdf [in Ukrainian].
 25. Bilyk, N. (2018). Advanced training personal-courses as a way of self-designing of teacher's educational trajectory. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 8 (4), 3-8.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 26.07.2025

УДК 37.018.3:[37.091:81

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-54-59](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-54-59)



ЛУЗАН ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА,

кандидатка педагогічних наук, проректорка з навчальної роботи,
професорка кафедри методики навчання мов і літератури,
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», м. Харків, Україна

Liudmyla Luzan,

Candidate of Pedagogical Sciences, Vice Rector for Academic Work,
Professor at the Department of Methods of Languages and Literature,
Municipal Higher Educational Institution "Kharkiv Academy of Continuing Education", Kharkiv, Ukraine

E-mail: Luzan.1307.luzan@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7174-7249>



РУМЯНЦЕВА-ЛАХТІНА ОКСАНА ОЛЕКСАНДРІВНА,

докторка філософії, старша викладачка кафедри методики навчання мов і літератури,
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»,
м. Харків, Україна

Oksana Rumiantseva-Lakhtina,

PhD, Senior Lecturer at the Department of Methods of Teaching Languages and Literature,
Municipal Higher Educational Institution "Kharkiv Academy of Continuing Education",
Kharkiv, Ukraine

E-mail: roksik2911@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7588-3395>

ІННОВАЦІЙНЕ ОЦІНЮВАННЯ В НУШ НА ОСНОВІ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ: РЕГІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

А Розглядається актуальна проблема розроблення інструментарію оцінювання в Новій українській школі (НУШ) на основі текстоцентричного підходу на прикладі підвищення кваліфікації вчителів у КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти». Указується, що традиційні методи оцінювання мовно-літературних компетентностей не дають змоги повною мірою оцінити реальний рівень читання з розумінням і ключових компетентностей учнів. Автори аналізують сучасні підходи та пропонують комплексну систему підтримки вчителя НУШ, реалізовану Харківською академією неперервної освіти у рамках регіонального проекту «Освітній технопарк Харківщини – 2030». Представлено результати впровадження формувального оцінювання, тематичних спецкурсів, вебінарів і методичних посібників, які допомагають педагогам створювати компетентнісно зорієнтовані завдання. Особлива увага приділена текстоцентричному підходу, що забезпечує глибинний аналіз текстів і всебічну перевірку ключових і предметних компетентностей. Розглянуто структуру комплексних підсумкових робіт, принципи відбору текстів і диференційованого оцінювання. Висвітлено перспективи розвитку методик оцінювання в мовно-літературній освітній галузі для підвищення якості навчання та формування критичного мислення здобувачів освіти.

Ключові слова: підвищення кваліфікації педагогів; післядипломна педагогічна освіта; нові підходи до оцінювання в НУШ; текстоцентричний підхід

INNOVATIVE ASSESSMENT IN NUSH BASED ON A TEXT-CENTRIC APPROACH: REGIONAL EXPERIENCE IN PROFESSIONAL TRAINING

С This article addresses the pressing issue of developing assessment tools within the framework of the New Ukrainian School (NUS), emphasizing a text-centered approach. Traditional methods of evaluating language and literature competencies often fail to capture students' true abilities in reading comprehension and critical analysis. The authors analyze existing assessment practices and propose an integrated support system for NUS teachers, developed by the Kharkiv Academy of Continuing Education as part of the regional project "Educational Technopark Kharkiv Region – 2030". The study highlights the implementation of formative assessment techniques, thematic specialized courses, webinars, and instructional manuals designed to help educators create competence-oriented tasks aligned with the State Standard of Basic Secondary Education. A particular focus is placed on the text-centered approach, which fosters comprehensive text analysis and allows a multifaceted evaluation of key and subject-specific competencies. The article details the structure of complex summative assignments, criteria for selecting texts, and principles of differentiated assessment that cater to various student proficiency levels. The results demonstrate how this approach enhances the development of critical thinking, creativity, and deep understanding of literary and informational texts. Finally, the article outlines prospects for further refinement of assessment methodologies in the language and literature educational domain, aiming to improve the quality of instruction and cultivate independent, competent readers capable of analytical thinking and interpretation.

Keywords: professional development of educators; postgraduate pedagogical education; new approaches to assessment in the New Ukrainian School (NUS); text-centered approach

Актуальність проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Проблема розроблення інструментарію оцінювання в Новій українській школі (НУШ) є нині надзвичайно актуальною, оскільки освітня парадигма НУШ вимагає від педагогів пошуку нових підходів до оцінювання за групами результатів.

Текст є основою базових знань у галузі мовно-літературної освіти, але й традиційні методи вимірювання знань не відображають реального рівня ключових компетентностей здобувачів освіти та їхньої здатності до розуміння й аналізу текстів, тобто в учнівства недостатньо розвинені навички читання з розумінням, а це негативно впливає на засвоєння знань із предметів інших галузей.

Традиційні види оцінювання охоплюють незначну кількість груп результатів, передбачених Державним стандартом базової середньої освіти [4], і не створюють цілісної системи оцінювання в контексті комплексного бачення «знання – уміння – цінності – ставлення», тому здійснення формувального й підсумкового оцінювання на основі текстоцентричного підходу має стати підґрунтям не лише для формування вмінь читання з розумінням, але й для створення інструментів оцінювання під час вибору або створення комплексних підсумкових робіт, що дозволить усебічно оцінити ключові компетентності та наскрізні вміння здобувачів освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема оцінювання в НУШ є нині недостатньо розробленою. Ґрунтовною роботою щодо оцінювання учнівства під час освітніх реформ вважаємо посібник «Мистецтво оцінювання в НУШ» (автори Андрій Панченко, Василь Терещенко, Олена Лінник та Марія Алгольм) [3]. В основі посібника лежить ідея переходу від традиційного до формувального оцінювання мовно-літературної освітньої галузі, що має стати інструментом підтримки та мотивації учнівства. Посібник чітко зорієнтований на вимоги Державного стандарту базової середньої освіти [4] й допомагає змінити філософію оцінювання, перетворивши його з інструмента контролю на інструмент розвитку та підтримки здобувачів освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття:

- недостатня розробленість інструментарію оцінювання мовно-літературних компетентностей учнів у контексті Нової української школи, зокрема відсутність ефективних підходів, що враховують комплексність і глибину текстового аналізу;
- недостатня увага до формувального оцінювання як засобу підтримки та мотивації здобувачів освіти у мовно-літературній галузі;
- відсутність системної методичної підтримки вчителів у створенні компетентісно зорієнтованих завдань, які відповідають вимогам державного стандарту базової середньої освіти;
- недостатня інтеграція цифрових інструментів у процес оцінювання для підвищення його ефективності та об'єктивності;
- потреба в розробленні та впровадженні текстоцентричного підходу як основи для створення комплексних

підсумкових робіт, що дозволяють всебічно оцінити ключові компетентності учнів.

Стаття присвячена саме розв'язанню цих проблем шляхом розроблення та апробації комплексної системи підтримки вчителя в межах післядипломної освіти.

Мета статті полягає в тому, щоб дослідити та обґрунтувати ефективність застосування текстоцентричного підходу для розроблення інструментарію оцінювання в Новій українській школі, а також представити комплексну систему підтримки вчителів НУШ у післядипломній педагогічній освіті.

Викладення основного матеріалу. У Державному стандарті базової середньої освіти визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання у кожній освітній галузі, відповідно до яких здійснюється оцінювання [там само]. Під час навчання учнів та учениць відбувається як формування, так і оцінювання визначених стандартом обов'язкових результатів. Працюючи з учнівством над певними завданнями, педагоги мають змогу визначити, яких саме результатів досягатимуть учні та учениці за конкретний період. І відповідно до цього оцінити результати. Нова система оцінювання дає змогу відстежувати конкретні успіхи та досягнення учнів. Щоб зробити цей процес максимально зручним для вчительства, КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» у межах регіонального проєкту «Освітній технопарк Харківщини – 2030» розробила комплексну систему підтримки вчителя НУШ у післядипломній педагогічній освіті (рис. 1):

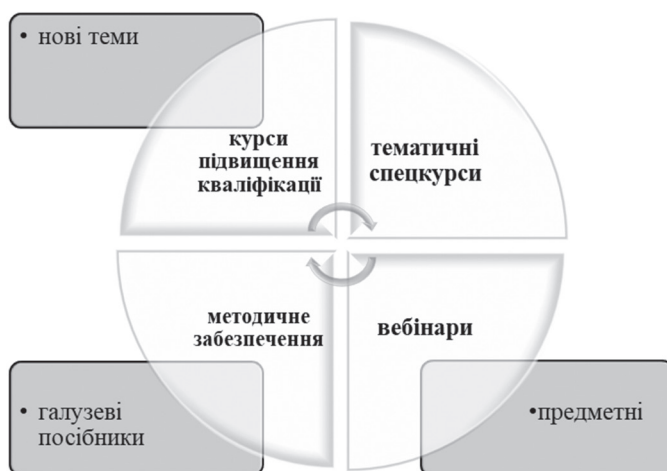


Рис. 1. Комплексна система підтримки вчителя НУШ у Харківській академії неперервної освіти

1. Актуалізація змісту курсів підвищення кваліфікації

➤ Введення до навчальних програм нових тем:

- «Компетентнісний потенціал сучасного освітнього простору»;
- «Оцінювання результатів навчання учнів НУШ»;
- «Оцінювання: що змінилося та як допомогти вчителю»;
- «Інтегроване навчання» [1];
- «STEM / STEAM / цифрові інструменти»;
- «Сучасні методи оцінювання індивідуального прогресу здобувачів освіти» тощо.

Ціль: застосування результатів у навчальних програмах для всіх галузей.

2. Тематичні спецкурси для вчителів

➤ Розроблено та впроваджено:

– «Сучасні підходи до оцінювання результатів навчання учнів на уроках фізичної культури в освітньому просторі Нової української школи»;

– «Формувальне оцінювання в дії: як оцінити успішність учнів на уроках української мови і літератури»;

– «Формувальне оцінювання в дії: як оцінити успішність учнів на уроках іноземної мови (англійської, німецької та французької)»;

– «Організація формуального оцінювання у навчанні природничо-математичних дисциплін у 5 класі НУШ».

Ціль: поглиблення оцінювально-аналітичної компетентності.

3. Вебіари в межах ХАБу «Якісна освіта» регіонального проекту: «Освітній технопарк Харківщини – 2030»

➤ Проведено цикл вебінарів «Оцінювання за групами результатів: види, нові підходи, вимоги та функції» (у межах реалізації кожної освітньої галузі)

Учасники: педагоги, управлінці, методисти

Формат: онлайн / інтерактив розроблено методичні посібники для предметів кожної освітньої галузі.

Під час циклу вебінарів були виконані такі завдання:

– проаналізовано поточні нормативно-правові документи, що регламентують реалізацію оцінювального процесу в НУШ;

– розглянуто нові підходи до оцінювання предметів певної освітньої галузі;

– розібрано реальні ситуації з кожної освітньої галузі та знайдені прості рішення для щоденних викликів;

– надано практичну та методичну допомогу педагогам щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти в НУШ, а саме: представлено авторські дидактичні матеріали, які створені за допомогою різноманітних сучасних цифрових інструментів як дієвого засобу оцінювання сформованих груп результатів у здобувачів освіти (платформа «Всеосвіта», освітній проект «На урок», сервіс «Classtime» інтерактивна платформа «Nearpod» тощо), та надала практичні поради колегам щодо ефективного використання зазначених ресурсів.

За результатами проведення циклу вебінарів педагоги Харківщини отримали консультації щодо особливостей створення завдань для формуального та підсумкового оцінювання за групами результатів (змістове наповнення та розроблення критеріїв), а також використання цифрових інструментів формуального оцінювання.

4. Методичне забезпечення

➤ Розроблено методичні посібники «Оцінювання результатів навчання учнів 5–8 класів НУШ: приклади та рекомендації»:

– для кожної освітньої галузі;

– урахування нового змісту державного стандарту;

– огляд нормативно-правової бази оцінювання результатів навчання для різних освітніх галузей;

– шляхи реалізації компетентнісного потенціалу учнів на рівні базової середньої освіти;

– подано приклади авторських завдань освітян закладів загальної середньої освіти Харківської області та КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» для оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до груп результатів, що визначені у Державному стандарті базової середньої освіти;

– презентовано авторські розробки кращих практик, створені з метою підтримки педагогів у впровадженні нових підходів до оцінювання, закладених у Концепції «Нова української школа» та Державному стандарті базової середньої освіти;

– розроблено тренінгові заняття, призначені для керівників ТМО учителів-предметників, директорів, заступників директорів із навчально-виховної роботи закладів загальної середньої освіти, вчителів-предметників.

Ця комплексна система підтримки вчителя НУШ з теми оцінювання узгоджена з підходами НУШ [8; 5], де навчальні досягнення розглядаються як багатогранні результати, що охоплюють знання, навички, вміння, цінності, ставлення та наскрізні компетентності. Саме такий підхід допоможе вчителям-предметникам відстежувати процес навчання в цілому та його конкретні аспекти, роблячи процес оцінювання об'єктивнішим, системним і зрозумілим.

Наприклад, під час проведення курсів і тематичних спецкурсів для вчителів мовно-літературної освітньої галузі проводяться тренінги, де педагогам запропоновано виконати практичну роботу: створити компетентнісно зорієнтовані завдання для формуального оцінювання на основі тексту, спираючись на загальні результати та орієнтири для оцінювання, зазначені в Державному стандарті базової середньої освіти [4].

По-перше, педагогу-словеснику необхідно знати, якими мають бути компетентнісно зорієнтовані завдання [6]. Під час практичного складника занять необхідно розглянути вимоги до компетентнісно зорієнтованих завдань і продемонструвати зразки. Учителі мають засвоїти те, що компетентнісно зорієнтовані завдання відрізняються від тестових завдань НМТ і звичних перевірних робіт. Такі завдання мають більший обсяг тексту, в їхній основі міститься значна кількість ілюстративного матеріалу, як-от: діаграм, схем, інфографіки, світлин чи рисунків; такі завдання мають більшу дотичність до повсякденного життя, тобто для правильної відповіді недостатньо лише теоретичних знань матеріалу.

Отже, «компетентнісно зорієнтовані завдання мають властиву для них конструкцію, тобто повинні містити такі складники: мотивацію (стимул), що підводить до проблеми, зацікавлює та мотивує до розв'язання; інформацію – набір відомостей, які потрібні або можуть стати в нагоді в процесі пошуку правильної відповіді. При цьому часто як у стимулі, так і в інформації можуть міститися надлишкові відомості, не потрібні для розв'язування, хоча в деяких завданнях ці компоненти неможливо розділити; сформульоване запитання / проблему – власне завдання, пояснення того, що необхідно зробити; критерії оцінювання відповіді – набір

характеристик, що визначають правильність, доцільність і відповідність отриманого результату поставленому завданню» [9, с. 35].

Під час тренінгових занять пропонуємо вчителям-філологам попрацювати над створенням завдань для комплексної підсумкової роботи на основі тексту. На цьому етапі необхідно акцентувати увагу на виборі тексту, що має бути стимулом для учнівства. Тобто вибір тексту (або уривків із тексту) для комплексної підсумкової роботи з мови чи літератури – це перший ступінь, який значною мірою визначає успіх усієї роботи. Удало підібраний текст дозволить повною мірою розкрити аналітичний потенціал, продемонструвати знання мовно-літературних і ключових компетентностей та створити глибоке й оригінальне дослідження.

На думку авторів посібника «Проводимо успішний тренінг: НУШ у 7–9 класах у мовно-літературній галузі» існують ключові принципи відбору текстів, на які варто звернути увагу, а саме:

- містить дидактичний матеріал для формування завдань на аналіз тексту та для перевірки мовних / літературних тем;
- порушує цікаву й актуальну для учнівства тему, проблеми;
- відповідає віковим особливостям учнівства;
- забезпечує дотримання антидискримінаційних норм;
- має покликання на джерело (за наявності);
- має належний обсяг [10, с. 90].

Важливим, на нашу думку, для створення комплексних робіт є текстоцентричний підхід, основні принципи якого включають комплексність аналізу: наприклад, художній чи нехудожній текст розглядається як цілісна система з урахуванням усіх його структурних елементів: контекстуальність передбачає вивчення твору в історико-літературному, культурному та біографічному контекстах; інтерпретативність заохочує учнівство до самостійного осмислення та тлумачення художніх творів або інформаційних текстів, стилістичний аналіз – детальний огляд і дослідження мовних засобів, якими автор виражає свій творчий задум, – характеризує стиль і жанрові особливості твору та розкриває індивідуальність.

Сутність текстоцентричного підходу ґрунтується на визнанні художніх та інформаційних текстів як ключових об'єктів вивчення та аналізу. Цей підхід передбачає, що всі види діяльності організовуються навколо конкретного тексту, який виступає не просто матеріалом для вивчення, а центральним елементом, що об'єднує різноманітні аспекти аналізу.

Застосування текстоцентричного підходу для створення комплексних підсумкових робіт забезпечує глибоке розуміння літературного твору чи інформаційного тексту учнями / ученицями, оскільки вони навчаються аналізувати текст на різних рівнях – від поверхневого сюжетного до глибинного символічного. Цей підхід також розвиває критичне мислення, вміння інтерпретувати текст, адже для розвитку вмінь читання з розумінням учні / учениці мають не просто відтворювати засвоєну інформацію, а й самостійно аналізувати, порівнювати та робити висновки.

Отже, текстоцентричний підхід формує навички самостійної роботи з літературними та медіаджерелами, що є надзвичайно важливим для подальшого навчання та розвитку особистості. Окрім того, завдяки такому формату підсумкової роботи педагог забезпечує комплексність оцінювання, дозволяючи перевірити різні види ключових компетентностей у межах однієї роботи.

Результати дослідження. Під час проведення вебінарів або тренінгів необхідно пояснити педагогам, що комплексна підсумкова робота на основі текстоцентричного підходу зазвичай включає кілька взаємопов'язаних завдань.

Наприклад, Державним стандартом базової середньої освіти в мовно-літературній галузі передбачено чотири групи результатів навчання [4]. Тестові чи різнорівневі завдання групи результатів «Працює з текстом» створюють із метою розуміння та тлумачення окремих епізодів, образів чи проблем, порушених у тексті, задля розуміння його ідейно-тематичного спрямування.

Тестові або різнорівневі завдання «Дослідження мовлення» передбачають детальний розбір художнього твору чи інформаційного тексту з урахуванням його жанрових особливостей, мовно-стилістичних засобів, розуміння індивідуального стилю автора.

Групу результатів «Письмове взаємодіє» можна відстежити за допомогою створення інших текстів. Такий вид завдань дозволяє зіставити досліджуваний твір з іншими творами того ж автора або текстами інших письменників зі схожим проблематико-тематичним складником. Можна зіставити художній та інформаційний тексти на спільну тематику. Тобто письмове завдання має передбачати створення власних текстів, порівняльний чи компаративний аналіз, стилізацію або продовження сюжетних ліній у дусі оригінального твору.

Під час створення завдань для комплексної підсумкової роботи з мови чи літератури варто раціонально розподілити час (2 уроки – 90 хвилин) та загальну кількість завдань (орієнтовно – 25 завдань: робота з текстом – 12; дослідження мовлення – 12; письмова взаємодія – 1) [10, с. 93].

Пропонуємо педагогам попрацювати в групах під час укладання завдань для підсумкової роботи та обов'язково звертаємо увагу на паритетний розподіл цих завдань: легке – оптимальне – складне (легкі завдання відповідатимуть початковому рівню, оптимальні – середньому й достатньому, складні – високому).

Як основу для комплексної підсумкової роботи з літератури для 8 класу розглядаємо на тренінговому занятті за текстом І. Нечуя-Левицького «Зоря» (із книги «Світогляд українського народу») [2, с. 14–15]. Класифікацію завдань підсумкової роботи для групи результатів «Працює з текстом» можна здійснити в такий спосіб (із урахуванням загальних результатів навчання, зазначених у Державному стандарті базової середньої освіти [4]):

1. *Легке завдання.* Результат навчання: розмежовує в тексті (зокрема художньому тексті, медіатексті) фактичну інформацію... (відповідає загальному результату ДСБСО 9 МОВ 2.2.2-1) [4]:

У фарбах образу Зорі, на відміну від Сонця, переважають такі кольори:

- А – більше золота, менше срібла
- Б – червоний та чорний
- В – більше срібла, ізумрудного блиску
- Г – яскраві та насичені.

2. Оптимальне завдання. Результат навчання: формулює логічні та послідовні висновки на основі аналізу структурно-змістової єдності та інтерпретації кількох прочитаних текстів (зокрема художніх текстів, медіатекстів) (відповідає загальному результату ДСБСО 9 МОВ 2.2.7-1) [4]:

Прочитайте поетичні рядки Лесі Українки, де описано Зорю:

- В наші оселі нескортна зоря завітала,
- нашу хвалу прийняла в високостях повітря,
- вільна, осяйна іде, щедро сипле розкішні скарби.

Цими рядками тексту можна проілюструвати наступний абзац:

- А – I
- Б – II
- В – III
- Г – V

3. Складне завдання. Результат навчання: представляє текстову інформацію з одного або кількох джерел (зокрема художніх текстів, медіатекстів), комбінуючи різні способи і засоби візуалізації змісту (відповідає загальному результату ДСБСО 9 МОВ 2.6.1-2) [4].

Схема, зображена нижче (рис. 2), відтворює інформацію, подану в абзаці:

- А – I
- Б – II
- В – V
- Г – VI

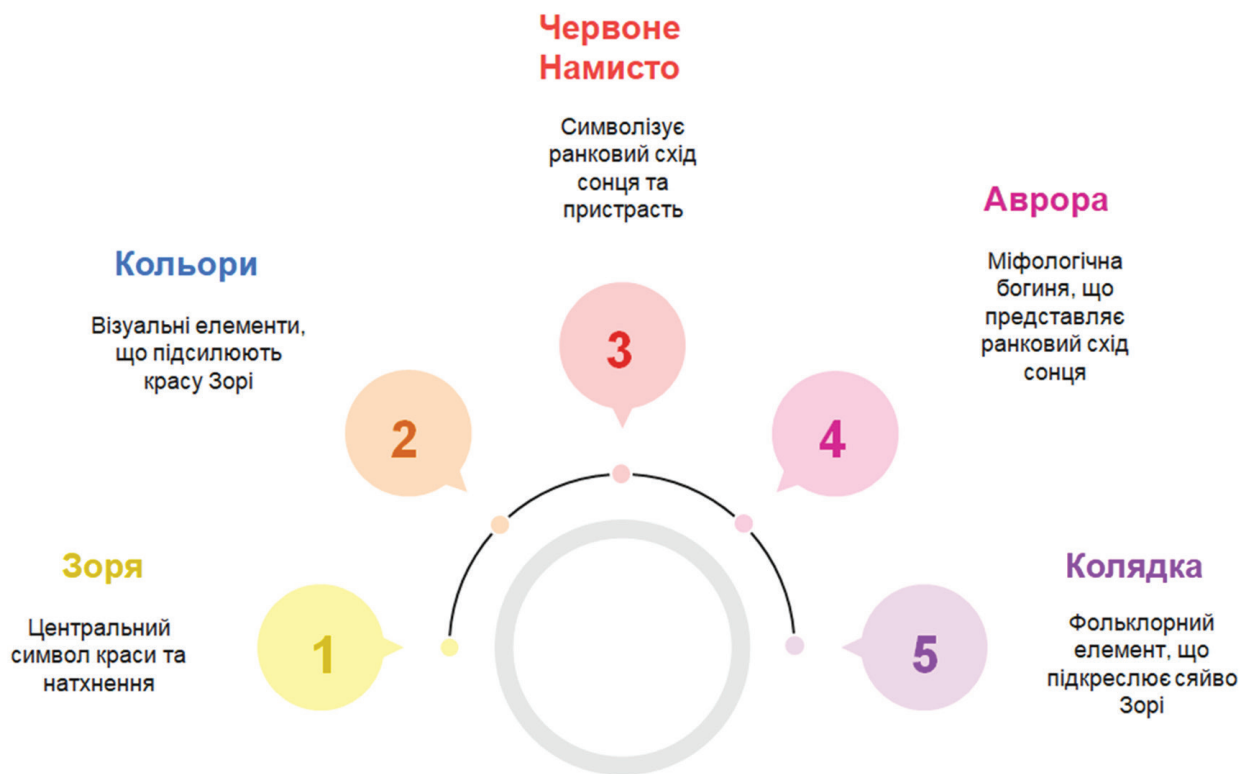


Рис. 2. Схема, що відтворює інформацію, подану в тексті «Зоря»

Отже, принцип багаторівневості передбачає включення завдань різного рівня складності для диференційованого оцінювання. При створенні завдань для комплексних підсумкових робіт важливо дотримуватися принципу поступового ускладнення, тобто завдання краще розташовувати від простих до складних, що дозволить учнівству вдумливо читати текст і покроково аналізувати його [7].

Висновки з даного дослідження. Спираючись на результати дослідження, ми дійшли висновку, що створення компетентісно зорієнтованих завдань для комплексних підсумкових робіт (зокрема з мови та літератури) й

розроблення інструментарію оцінювання на основі текстоцентричного підходу відкриває нові можливості для ефективного оцінювання учнівства в НУШ. Такий підхід не лише забезпечує всебічну перевірку ключових і предметних компетентностей, але й сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей і глибокого розуміння текстів різних стилів і жанрів.

Успішне впровадження текстоцентричного підходу для навчання й вимірювання знань, ставлень і цінностей вимагає від педагогів професійної підготовки, творчого підходу до розроблення завдань і гнучкості в адаптації методик до потреб конкретної цільової аудиторії. Попри певні

виклики, цей підхід має значний потенціал для підвищення якості як мовно-літературної освіти, так і формування компетентного читача, здатного до осмислення тексту та самостійного аналізу під час читання.

Перспективи подальших розвідок. Подальший розвиток розроблення методик та інструментів оцінювання за групами результатів на основі текстоцентричного підходу

в контексті сучасних освітніх тенденцій має, на нашу думку, перспективу сформувати активного й компетентного читача та відкриває нові можливості не лише для збагачення методик викладання мови та літератури, але й сприяє розвитку міжгалузевої інтеграції та підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому.

Список використаних джерел

1. Модельні навчальні програми з предметів та інтегрованих курсів мовно-літературної освітньої галузі для 7–9 класів. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
2. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. Ескіз української міфології. Вид. 2. Київ : Обереги, 1992. 88 с.
3. Панченко А., Терещенко В., Лінник О., Алголь М. Мистецтво оцінювання в НУШ. NUS Hub. URL: <https://nushub.org.ua/resource/posibnyk-mystetstvo-otsiniuvannya-v-nush/>
4. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : державний стандарт базової середньої освіти : постанова № 898, 30 вересня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
5. Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання : наказ № 1093, 2 серпня 2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannya-rezultativ-navchannia>
6. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році : лист № 1.1/15776-24, 30 серпня 2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66dffe/c4c/66dffe4c92d2958213439.pdf>
7. Про окремі питання оцінювання результатів навчання : лист № 1/4895-25, 14 берез. 2025 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-okremi-pytannia-otsiniuvannya-rezultativ-navchannia>
8. Про повну загальну середню освіту : Закон України № 463-IX від 16 січня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
9. Путівник онлайн-курсу НУШ: базова середня освіта. URL: <https://osvitoria.media/experience/gotovi-vprovadzhuvaty-nush-putivnyk-dlya-vchyteliv/>
10. Романенко Ю., Старагіна І., Ткач П., Гайдученко Ю., Лінкевич Л., Клименко І. Проводимо успішний тренінг: НУШ у 7–9 класах у мовно-літературній галузі. Київ : Автори, 2025. 115 с.

References

1. *Modelni navchalni prohramy z predmetiv ta intehrovanykh kursiv movno-literaturnoi osvithoi haluzi dlia 7–9 klasiv* [Model curricula for subjects and integrated courses in the language and literature educational sector for grades 7–9]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku> [in Ukrainian].
2. Nechui-Levytskyi, I. (1992). *Svitohliad ukrainskoho narodu. Eskiz ukrainskoi mifolohii* [The worldview of the Ukrainian people: A sketch of Ukrainian mythology]. Kyiv: Oberehy [in Ukrainian].
3. Panchenkov, A., Tereshchenko, V., Linnyk, O., & Alholm, M. *Mystetstvo otsiniuvannya v NUSh* [The art of assessment in the New Ukrainian School]. NUS Hub. Retrieved from <https://nushub.org.ua/resource/posibnyk-mystetstvo-otsiniuvannya-v-nush/> [in Ukrainian].
4. *Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity* [On certain issues of state standards of complete general secondary education]: derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: postanova № 898, 30 veresnia 2020 r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
5. *Pro zatverdzhennia rekomendatsii shchodo otsiniuvannya rezultativ navchannia* [On the approval of recommendations for assessing learning outcomes]: nakaz № 1093, 2 serpnia 2024 r. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannya-rezultativ-navchannia> [in Ukrainian].
6. *Pro instruktivno-metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv/intehrovanykh kursiv u zakladykh zahalnoi serednoi osvity u 2024/2025 navchalnomu rotsi* [On instructional and methodological recommendations for teaching academic subjects/integrated courses in general secondary education institutions in the 2024/2025 academic year]: lyst № 1.1/15776-24, 30 serpnia 2024 r. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66dffe/c4c/66dffe4c92d2958213439.pdf> [in Ukrainian].
7. *Pro okremi pytannia otsiniuvannya rezultativ navchannia* [On certain issues of assessing learning outcomes]: lyst № 1/4895-25, 14 berez. 2025 r. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-okremi-pytannia-otsiniuvannya-rezultativ-navchannia> [in Ukrainian].
8. *Pro povnu zahalnu seredniu osvitu* [On Complete General Secondary Education]: Zakon Ukrainy № 463-IX vid 16 sichnia 2020 r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
9. *Putivnyk onlain-kursu NUSh: bazova serednia osvita* [NUS online course guide: Basic secondary education]. Retrieved from <https://osvitoria.media/experience/gotovi-vprovadzhuvaty-nush-putivnyk-dlya-vchyteliv/> [in Ukrainian].
10. Romanenko, Yu., Starahina, I., Tkach, P., Haiduchenko, Yu., Linkevych, L., & Klymenko, I. (2025). *Provodymo uspishnyi treninh: NUSh u 7–9 klasakh u movno-literaturnii haluzi* [Conducting a successful training: NUS in grades 7–9 in the language and literature field]. Kyiv: Avtory [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.08.2025



УДК 377.8.015.3:37.091.33

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-60-64](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-60-64)



БОДНАР ОКСАНА СТЕПАНІВНА,

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Oksana Bodnar,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Education Management,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

E-mail: Bodnarotern@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4207-0624>



ОСТАПЧУК АНДРІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ,

аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Andrii Ostapchuk,

PhD student of the Department of Pedagogy and Education Management,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,

Ternopil, Ukraine

E-mail: Aizekk@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-5156-623X>

КОМПЛЕКСНЕ МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ КОЛЕДЖУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

А Стаття піднімає проблему алгоритмізації комплексного моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу в умовах невизначеності. Актуальність досліджуваного питання обумовлена важливістю коледжу як сегмента професійної освіти. Крім цього, сучасний соціум дедалі більше вимагає підвищення якості виховання та формування конкурентоспроможної особистості для розвитку України в умовах невизначеності. Аналіз попередніх досліджень демонструє постійну увагу вчених до моделювання як інструменту прогностичного вивчення різного роду проблем, зокрема і впровадження інновацій у виховній системі коледжу. Також продемонстровано рівень розвитку проблематики освітньо-виховних систем. Мета статті: з'ясувати сутність понять у контексті досліджуваної теми, визначити принципи та алгоритм комплексного моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу. Запропоновано дефініції «комплексне моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу» і «розвиток інновацій у виховній системі коледжу». Підкреслено, що комплексність у процедурі моделювання забезпечується врахуванням певних параметрів, серед яких: матеріально-технічний і науково-методичний супровід освітнього процесу. Наголошено на принципах, запропоновано детальний алгоритм комплексного моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу за етапами, як-от: діагностично-аналітичний, прогностично-цільовий, проектно-моделювальний, організаційно-технологічний, моніторингово-коригувальний. У кожному етапі виділено мету, основні кроки та наведено для окремих прикладів результатів. Виокремлено характеристики комплексного моделювання, що відображають його специфіку. Підкреслено, що для врахування умов невизначеності варто інтегрувати адаптивний і сценарний підходи. Наголошено на вагомому значенні комплексного моделювання для стійкості та конкурентоспроможності коледжу в умовах невизначеності. Подальших досліджень потребує опис процедур кожного етапу для розроблення критеріїв оцінки комплексного моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу.

Ключові слова: коледж; виховна система; інновації; розвиток інновацій; комплексне моделювання; алгоритм; невизначеність

COMPREHENSIVE MODELING OF THE DEVELOPMENT OF INNOVATION IN THE COLLEGE EDUCATIONAL SYSTEM IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

S The article addresses the problem of algorithmizing the complex modelling of innovation development in a college's educational system under conditions of uncertainty. The relevance of the issue under study stems from the importance of the college as a segment of vocational education, as modern society increasingly demands improving the quality of education fostering a competitive individual for the development

of Ukraine in conditions of uncertainty. The analysis of recent studies demonstrates ongoing attention from scientists to modelling as a tool for the prognostic study of various problems, including the introduction of innovations in the college educational system. It also highlights the level of development of issues related to educational systems. The purpose of the article is to clarify the essence of the concepts in the context related to the topic under study, to define the principles and algorithm of complex modelling of the development of innovations in the college educational system. Definitions of "complex modelling of the development of innovations in the educational system of college" and "development of innovations in the educational system of college" are proposed. It is emphasized that the complexity of the modelling procedure is ensured by considering certain parameters, including: material, technical, scientific, and methodological support for the educational process. The principles are highlighted, and a detailed algorithm for complex modelling of the development of innovations in the college educational system is proposed in the following stages: diagnostic and analytical, prognostic and target, project and modelling, organisational and technological, monitoring and corrective. Each stage has a goal, main steps, and examples of results. The characteristics of integrated modelling that reflect its specificity are outlined. It is emphasized that to account for the conditions of uncertainty, it is necessary to integrate adaptive and scenario approaches. The importance of complex modelling for the sustainability and competitiveness of a college under conditions of uncertainty is underscored. Further research is needed to describe the procedures of each stage to develop criteria for assessing the integrated modelling of innovation development in the college educational system.

Keywords: college; educational system; innovation; innovation development; complex modelling; algorithm; uncertainty

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Інновації дедалі активніше стають ключовим трендом у виховних системах сучасних освітніх закладів. Коледжі, як важливий сегмент професійної освіти, потребують оновлених підходів до розвитку виховної діяльності. Зростання невизначеності у соціально-економічному середовищі лише підсилює актуальність цього напрямку. Сучасний соціум дедалі більше вимагає підвищення якості виховання та формування конкурентоспроможної особистості для розвитку України. У зв'язку з цим, комплексне моделювання інноваційного розвитку у виховній системі коледжу стає необхідною управлінською стратегією. Інноваційні підходи дозволяють не тільки оновлювати зміст виховання, а й формувати нові ціннісні орієнтири здобувачів освіти. Водночас, упровадження інновацій потребує цілеспрямованого управління та моніторингу результатів. Управління інноваційними процесами стає обов'язковою умовою ефективної реалізації виховних цілей. Такий підхід забезпечує узгодженість між внутрішніми потребами коледжу та зовнішніми запитами суспільства щодо підготовки фахівців для ринку праці. Актуальність проблеми також зумовлена необхідністю постійного вдосконалення педагогічних технологій. Це передбачає аналіз, прогнозування інноваційних рішень та інтеграцію їх у виховну практику. Саме тому стаття спрямована на дослідження комплексного моделювання інноваційного розвитку виховної системи коледжу в умовах невизначеності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Моделювання як функція управління широко представлена у вітчизняному менеджменті цілою плеядою вчених, які досліджували ефективність управління освітою. Такі вчені, як: В. Пекельна, Є. Павлютенков, В. Маслов, Г. Єльнікова, Л. Даниленко заклали основи моделювання в управлінських процесах. Зокрема, визначили понятійний апарат, з'ясували типологію моделей, розробили алгоритми.

Б. Набока вказує на окремі аспекти використання моделювання, як-от: гносеологічний, загальнометодологічний, психологічний [10, с. 195]. Крім того, означені методологічні принципи моделювання [8, с. 25-27].

Проблемою інноваційності освітнього менеджменту займалась Л. Даниленко [2]; О. Мармаза, а також автор наголошує на з'ясуванні сутності розвитку інновацій, досліджує класифікації інновацій, а також пропонує враховувати концептуальні параметри в управлінні інноваційними процесами [9]. М. Дичківська розглянула науково-методичні аспекти готовності педагогів до інноваційної діяльності [3]. Проведено обґрунтування структури й змісту технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку закладу освіти [11, с. 41–52].

Формування і розвиток виховної системи школи представлено у публікаціях учених, як-от: О. Гречаник [1]; О. Дубасенюк [6]. Виховна система коледжів є також популярною науковою проблемою. Назвемо окремі питання, що викликали науковий інтерес у вітчизняних учених: історія розвитку проблеми освітньо-виховних систем у XX столітті (А. Бойко, О. Ганзенко, В. Ковальчук); філософія виховання (Д. Чижевський, О. Дубасенюк, М. Култаєва, Є. Пилипко); роль і місце класного колективу у виховній системі (Н. Ничкало); умови соціалізації особистості (І. Зязюн); структура виховної системи (М. Гагарін, В. Семиченко); інновації у виховній системі (О. Долгопол, Л. Ребуха, І. Пахомов).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак нині недостатньо досліджень щодо комплексного моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу задля зростання іміджу та конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Зокрема у цьому контексті важливо розуміти зміст поняття «комплексне моделювання розвитку інновацій», принципи такого моделювання, його алгоритм і специфіку.

Мета статті: з'ясувати сутність понять у контексті досліджуваної теми, визначити принципи та алгоритм комплексного моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу.

Викладення основного матеріалу. У теорії управління загальновідомі є кілька основних типів: *імітаційне моделювання* – дозволяє відтворювати функціонування виховної системи у віртуальному середовищі для оцінки впливу різних змінних; *сценарне* – передбачає розроблення альтернативних сценаріїв розвитку подій для прогнозування ризиків і можливостей; *детерміноване* – базується на

точних математичних залежностях між елементами системи, передбачаючи фіксовані управлінські параметри; *стохастичне* – враховує імовірнісні характеристики процесів і невизначеність середовища, що особливо важливо в умовах кризи; *системно-динамічне* – поєднує структурні та функціональні аспекти управління, що дозволяє визначати причинно-наслідкові зв'язки і взаємозалежності у виховній діяльності [7].

Поняття «комплексне моделювання» переважно використовується у сфері техніки, воно полягає у визначенні параметрів функціонування технічного об'єкта для з'ясування його вартості [5].

З нашої точки зору «комплексне моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу» – це науково обґрунтований, багатокомпонентний процес створення прогностичної цілісної системи управління та впровадження інноваційних підходів, який спрямований на системне оновлення змісту, форм і технологій виховання у закладі освіти з урахуванням параметрів освітнього середовища. Це моделювання передбачає поєднання прогнозування, аналітичної експертизи й адаптивного управління, що дозволяють ефективно інтегрувати інноваційні рішення у виховний процес. У контексті української освітньої реальності, що характеризується високою динамікою змін і невизначеністю соціально-економічних умов, комплексне моделювання виступає ключовим інструментом для забезпечення гнучкості виховної системи, її здатності оперативно реагувати на нові виклики та формувати ціннісні орієнтири майбутніх фахівців. Комплексність у процедурі моделювання забезпечується параметрами: врахуванням ресурсів коледжу, зокрема матеріально-технічного та науково-методичного супроводу освітнього процесу; вимогами замовників освітніх послуг; кореляцією із цілями розвитку закладу; позиціонуванням коледжу на ринку праці; потужностями інтелектуального потенціалу закладу; рівнем позитивного мікроклімату у педагогічному колективі та взаємовідносинами між педагогами та здобувачами освіти; станом розвитку виховної системи; специфікою соціального середовища регіону, а також від управлінської майстерності адміністрації закладу освіти.

Розвиток інновацій у виховній системі коледжу сприймаємо як процес системного впровадження інновацій у виховній діяльності коледжу, сприйняття ефективності інновацій здобувачами освіти і відображення цього процесу на результатах навчання та ставленні до самоосвіти, використання інновацій не для формальності, а для стимулювання мотивації здобувачів освіти до навчання та отримання важливих життєвих навичок.

Комплексне моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу в умовах невизначеності ґрунтується на принципах, як-от: *принцип цілісності*, який передбачає розгляд виховної системи як єдиного цілого, де всі складники взаємопов'язані й взаємозалежні; *принцип системної адаптації*, що забезпечує здатність моделі гнучко реагувати на динамічні зміни середовища та оперативно коригувати управлінські рішення; *принцип варіативності*, орієнтований

на розроблення декількох альтернативних сценаріїв розвитку, які враховують ризики, можливості та специфіку коледжу; *принцип наукової обґрунтованості*, що передбачає застосування сучасних теоретичних підходів, емпіричних досліджень і аналітичних методів для формування обґрунтованої управлінської моделі; *принцип партнерської взаємодії*, який підкреслює важливість залучення всіх учасників виховного процесу до співпраці та забезпечує колегіальність управлінських рішень.

Алгоритм починається з визначення актуальних проблем і цілей виховної системи, які мають бути вирішені за допомогою інновацій. Далі відбувається ретельний збір даних про внутрішні ресурси коледжу та зовнішні фактори, які впливають на виховну діяльність. На третьому етапі формується кілька варіантів сценаріїв розвитку інновацій, у яких ураховується не лише стратегічна мета, а й можливі обмеження та ризики. Після цього виконується аналітична оцінка кожного сценарію, що включає прогнозування наслідків впровадження інновацій і зіставлення їх з наявними ресурсами. П'ятий етап передбачає діагностику реалізації моделі; шостий – вибір оптимальної моделі з урахуванням перспектив розвитку і варіативності управлінських рішень. Завершальний етап полягає у створенні механізмів постійного моніторингу та зворотного зв'язку, що дозволяє вчасно оновлювати модель відповідно до нових обставин і потреб освітнього середовища.

Розглянемо детально цей алгоритм комплексного моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу:

1. Діагностично-аналітичний етап комплексного моделювання.

Мета: виявити реальний стан виховної системи коледжу, рівень готовності до впровадження інновацій педагогів, рівень сприйняття інновацій здобувачами освіти та їх вплив на мотивацію здобувачів освіти до навчання та самовдосконалення.

Основні кроки:

- укласти список проведених інноваційних заходів у коледжі та провести аналіз ефективності цих заходів;
- проведення анкетування серед здобувачів освіти і викладачів щодо ефективності виховних заходів;
- здійснити аналіз участі студентів у проєктах, гуртках, громадській діяльності;
- провести мозковий штурм серед викладачів і здобувачів освіти щодо виявлення проблем у розвитку інновацій у виховній системі.

Орієнтовні результати: виявлено, що 20% здобувачів освіти не можуть згадати жоден виховний захід останнього семестру – це сигнал про формальність підходів; 35% – підкреслили, що виховні заходи не вплинули на їх почуття, 25% – підкреслили, що найбільшою помилкою заходів є перебільшення часу проведення та низький рівень підготовки.

2. Прогностично-цільовий етап.

Мета: окреслення бачення майбутньої моделі виховної системи з урахуванням інновацій і запитів здобувачів освіти,

визначення основних кроків комплексного моделювання, врахування параметрів освітнього середовища.

Основні кроки:

- вивчення досвіду комплексного моделювання виховної системи та інновацій;
- консультації з експертами, які займаються моделюванням виховних систем;
- проведення семінарів для педагогів;
- пошук здобувачів освіти для участі у процесі моделювання;
- формування інноваційної виховної мети коледжу (наприклад, розвиток соціальної компетентності здобувачів освіти або екосвідомості);
- прогнозування очікуваних змін (наприклад, зростання залученості студентів до проєктів на 40%);
- розроблення завдань на основі мети, тобто декомпозиція мети.

Коледж ставить за мету протягом року залучити 100 студентів до STEM-гуртка, який поєднує виховання та навчання через створення інженерних проєктів для місцевої громади.

3. Проєктно-моделювальний етап.

Мета: створення нової моделі виховної системи, яка інтегрує інноваційні елементи; сформулювати у педагогів прагнення до самовдосконалення щодо використання інновацій, а у здобувачів освіти – критичне мислення щодо оцінки ефективності інноваційної виховної діяльності.

Основні кроки:

- запровадити постійно діючий семінар щодо розвитку інноваційної компетентності у педагогів;
- провести діагностику здатності педагогів використовувати інновації у виховній діяльності;
- побудувати прогностичну модель розвитку інновацій у виховній системі закладу освіти на основі системного підходу (структурні елементи: цінності, компетенції, середовище, партнерство).
- використати цифрові інструменти, платформу для збору ідей студентів, рейтинг участі, QR-коди для рефлексії;
- запросити консультантів із Центру професійного розвитку для аналізу та оцінки моделі;
- обговорити зміст моделі розвитку інновацій у виховній системі зі здобувачами освіти;
- вибрати форму моделі (описову і схематичну);
- затвердити модель на педагогічній раді та раді коледжу;
- написати програму реалізацію моделі на 5 років;

Виховна модель передбачає використання платформи, де студенти щотижня діляться ініціативами, а викладачі ставлять «лайки» найцікавішим, які потім перетворюються в реальні заходи.

4. Організаційно-технологічний етап.

Мета: поступова реалізація моделі через конкретні інноваційні дії та внесення коректив у програму реалізації.

Основні кроки:

- створити «Клуб ініціативних змін» як середовища самоуправління здобувачів освіти;

- провести низку інноваційних заходів для здобувачів освіти та оцінити їх ефективність;

- розробити програму реалізації комплексної моделі розвитку інновацій у виховній системі закладу освіти.

Наприклад: проведено «Екологічний челендж»: студенти розробили еко-стартапи і представили їх у форматі на ярмарці інновацій.

5. Моніторингово-коригувальний етап.

Мета: контроль якості впровадження інновацій, внесення коректив, визначення проблемних моментів у реалізації моделі.

Основні кроки:

- щоквартальна онлайн-діагностика рівня мотивації, активності та задоволеності здобувачів освіти виховними заходами;
- аналіз якості залучення здобувачів освіти у процесі проведення виховних заходів;
- підведення підсумків на кожному виховному заході та визначення ролі інновацій в їх успіху;
- упровадження карт виховного зростання студентів;
- соціальна оцінка якості інновацій під час виховних заходів (участь батьків і мешканців регіону);
- виступ на педагогічній раді про результати моніторингу;
- окреслення наступних кроків і планування нових заходів у додатках до програми;

Приклад: виявлено, що найефективнішими є заходи з реальним впливом на життя громади – це призвело до переформатування календаря заходів.

6. Рефлексивно-результативний етап.

Мета: оцінити ефективність моделі, представити результати, транслювати досвід.

Основні кроки:

- Публікація кейсів на сайті коледжу.
- Проведення студентської конференції «Молодь і трансформації виховного простору».

Приклад: упродовж року реалізовано 12 ініціатив, із яких 4 вийшли за межі коледжу – студенти презентували їх на міському форумі молодіжних інновацій.

Специфіка комплексного моделювання полягає у таких характеристиках: використання різних наукових підходів і поєднання концепцій стратегічного, адаптивного та ситуативного менеджменту; процесуальна орієнтація та циклічність, що забезпечить стійкість виховної системи коледжу; періодичний аналіз ризиків від упровадження інновацій, що сприятиме швидкій корекції заходів; використання альтернативних рішень на різні випадки трансформацій; постійний розвиток інноваційного мислення педагогів; використання цифрових інструментів для розвитку комплексного моделювання впровадження інновацій у виховну систему коледжу; залучення зовнішніх партнерів для розвитку інновацій у вихованні здобувачів освіти.

Щоб адекватно реагувати на невизначеність і мінливі умови, комплексне моделювання передбачає інтеграцію адаптивних і сценарних підходів. З одного боку, необхідно постійно оновлювати базу даних і аналітичні індикатори,

що відображають як внутрішній стан виховної системи, так і зовнішні соціокультурні впливи. З іншого боку, доцільно впроваджувати сценарний аналіз, який дозволяє прогнозувати різні варіанти розвитку подій і формувати гнучкі стратегії впровадження інновацій. Важливо також закласти механізми управлінської адаптивності: зворотний зв'язок, періодичну переоцінку ризиків, а також залучення експертів і партнерських мереж, які можуть оперативіно реагувати на нові виклики. Крім того, динамічні зміни вимагають постійного навчання і професійного розвитку як педагогічного колективу, так і студентів, що створює додатковий резерв гнучкості у виховній діяльності.

Отже, комплексне моделювання набуває властивостей живої системи, яка самокоригується, зберігаючи інноваційну культуру як основу стійкого розвитку.

Висновки. Комплексне моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу в умовах невизначеності стає важливим інструментом підвищення його конкурентоспроможності. Передусім, воно дозволяє гнучко

реагувати на зміни соціально-економічного середовища та вчасно адаптувати виховні стратегії до нових вимог. Завдяки використанню сценарного та імітаційного аналізу моделювання допомагає передбачити ризики й уникнути управлінських помилок. Такий підхід сприяє збереженню та примноженню репутаційного капіталу закладу, оскільки створює умови для формування нових підходів у вихованні й розвитку особистості здобувачів освіти. Крім того, системність і аналітичність комплексного моделювання забезпечують цілісність управлінських рішень і створюють основу для впровадження нових управлінських і виховних практик.

Отже, застосування комплексного моделювання дозволяє коледжу стати стійкішим і конкурентоспроможнішим в умовах постійної турбулентності й мінливих вимог до освітньої діяльності.

Подальших досліджень потребує опис процедур кожного етапу для розроблення критеріїв для оцінки комплексного моделювання розвитку інновацій у виховній системі коледжу.

Список використаних джерел

- Гречаник О. Є. Управління виховною роботою в школі. Харків : Основа, 2013. 240 с.
- Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в закладах загальної середньої освіти : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
- Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. 3-тє вид., виправлене. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
- Долгопол О. О., Кір'янова О. В. Інноваційні методи й технології у вищій освіті України: сучасний аспект. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2021. № 194. С. 101–106. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/794>
- Доля К. В., Доля О. Є. Комплексне моделювання функціонування маршрутів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Технічні науки*. 2024. Т. 35 (74), № 1. С. 171–178. URL: https://www.tech.vernadskyjournals.in.ua/journals/2024/1_2024/part_2/29.pdf
- Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2015. 367 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/29346>
- Інноваційний менеджмент: моделювання освітніх процесів / уклад. Т. М. Соколенко. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 47 с. URL: <https://donopdut.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/7.-Innovaciyniy-menedzhment-modelyuvannya-osvithnikh-procesiv-metodichniy-posibnik.-%E2%80%932019-r.pdf>
- Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/48105>
- Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2004. 240 с. URL: <https://ipohnpu.in.ua/wp-content/uploads/2020/04/marmaza-o.i.-innovats-pidkh-do-upr.pdf>
- Набока Б. Сутність та зміст моделювання в управлінні загальною середньою освітою: національний та світовий досвід. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 101. С. 196–208. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036461.pdf>
- Теорія та технологія комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ : монографія / за наук. ред. Д. О. Пузікова. Київ : Інститут педагогіки НАПН України : Педагогічна думка, 2015. 362 с.

References

- Hrechanyk, O. Ye. (2013). *Upravlinnia vykhovnoiu robotoiu v shkoli*. [Management of educational work at school]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Danylenko, L. I. (2004). *Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zakladyakh zahalnoi serednoi osvity* [Management of innovative activity in institutions of general secondary education]: monohrafiia. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
- Dychkivska, I. M. (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Dolhopol, O. O., & Kirianova, O. V. (2021). *Innovatsiini metody u tekhnolohii u vyshchii osviti ukrainy: suchasnyi aspekt* [Innovative Methods and Technologies in Higher Education in Ukraine: a Contemporary Aspect]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Pedagogical sciences], 194, 101–106. Retrieved from <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/794> [in Ukrainian].
- Dolia, K. V., & Dolia, O. Ye. (2024). *Kompleksne modeliuвання funktsionuvannya marshrutiv* [Comprehensive modelling of route operation]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Tekhnichni nauky* [Scientific notes of the V. I. Vernadsky TNU. Technical sciences], 35 (74), 1 (172), 171–178. Retrieved from https://www.tech.vernadskyjournals.in.ua/journals/2024/1_2024/part_2/29.pdf [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O. A. (2015). *Teoriia i praktyka profesiinoi vykhovnoi diialnosti pedahoha* [Theory and practice of professional educational activity of a teacher]: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. Ivana Franka. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/29346> [in Ukrainian].
- Sokoleno, T. M. (Comp.). (2019). *Innovatsiyni menedzhment: modeliuвання osvithnikh protsesiv* [Innovation management: modelling educational processes]. Sloviansk: Vyd-vo B. I. Matorina. Retrieved from <https://donopdut.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/7.-Innovaciyniy-menedzhment-modelyuvannya-osvithnikh-procesiv-metodichniy-posibnik.-%E2%80%932019-r.pdf> [in Ukrainian].
- Rebukha, L. Z. (Ed.). (2022). *Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity* [Innovative teaching technologies in the context of modernisation of modern education]: monohrafiia. Ternopil: ZUNU. Retrieved from <https://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/48105> [in Ukrainian].
- Marmaza, O. I. (2024). *Innovatsiini pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom* [Innovative approaches to managing an educational institution]. Kharkiv: Osnova. Retrieved from <https://ipohnpu.in.ua/wp-content/uploads/2020/04/marmaza-o.i.-innovats-pidkh-do-upr.pdf> [in Ukrainian].
- Naboka B. (2011). *Sutnist ta zmist modeliuvannya v upravlinni zahalnoi serednoi osvitoiu: natsionalnyi ta svitovyi dosvid* [The Essence and Content of Modelling in the Management of General Secondary Education: National and International Experience]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Pedagogical sciences], 101, 196–208. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/53036461.pdf> [in Ukrainian].
- Puzikov, D. O. (Ed.). (2015). *Teoriia ta tekhnolohiia kompleksnoho otsiniuvannya innovatsiinoho rozvytku ZNZ* [Theory and technology of comprehensive assessment of innovative development of higher education institutions]: monohrafiia. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 14.07.2025



УДК 378.6:37(477.53)“195”

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-65-69](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-65-69)



БАСЕНКО РУСЛАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ,

кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-педагогічної роботи, міжнародної та грантової діяльності, завідувач кафедри правознавства та фінансів, Полтавський інститут економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Полтава, Україна

Ruslan Basenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, International and Grant Activities, Head of the Department of Law and Finance, Poltava Institute of Economics and Law at the Open International University of Human Development “Ukraine”, Poltava, Ukraine

E-mail: basenko_ruslan@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9760-6321>

ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛТАВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

А Присвячено аналізу ціннісно-сміслового підґрунтя академічного менеджменту на прикладі вивчення процесів становлення гуманістичних засад організаційно-управлінської діяльності у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка у другій половині ХХ століття.

Розглянуто теоретичні основи академічного менеджменту та організаційно-управлінської діяльності. Виявлено, що вся сукупність управлінських підходів, методів, механізмів і рішень, спрямованих на забезпечення ефективного функціонування та розвитку закладу вищої освіти визначається концепцією академічного менеджменту. Конкретизовано особливості організаційно-управлінської діяльності в системі академічного менеджменту та проаналізовано його складники: ціннісно-стратегічний, організаційно-адміністративний, управління освітнім процесом, управління науково-дослідною діяльністю, фінансово-економічний, кадровий менеджмент, управління міжнародною діяльністю, забезпечення академічної доброчесності та корпоративної культури. Констатовано важливість інноваційної культури керівника закладу вищої освіти, що забезпечує його здатність адекватно реагувати на швидкі зміни освітнього середовища, впроваджувати нові педагогічні та управлінські технології, сприяти інтеграції у світовий освітньо-науковий простір.

Проаналізовано зміст організаційно-управлінської діяльності у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка у другій половині ХХ століття та виявлено її чинники, гуманістична ціннісно-сміслова основа тогочасного освітнього менеджменту; збалансованість напрямів управлінської діяльності та пропорційна увага до всіх складників академічного менеджменту; готовність до сприйняття та виробництва інновацій, що успішно було реалізовано у пілотному проєкті курсу «Основи педагогічної майстерності»; особистісний чинник та інноваційність тогочасного керівництва закладу освіти; «етос» корпоративності та колективізму з-поміж викладачів і здобувачів освіти, які працювали та навчалися, маючи спільне ціннісне та життєво-сміслові самовизначення;

Зроблено висновок, що успішний розвиток Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка у другій половині ХХ століття, попри об'єктивні та не завжди сприятливі обставини часу, був обумовлений комплексним підходом до управління закладом. Виявлено, що тогочасні керівники закладу освіти розуміли важливість ціннісно-сміслових засад академічного менеджменту, забезпечували стратегічне планування та оперативне управління закладом освіти на засадах гуманізму, збалансованості управлінської діяльності, готовності до сприйняття та творення нових підходів до організації та впорядкування освітнього процесу.

Ключові слова: академічний менеджмент; інноваційна культура; ПДПІ імені В. Г. Короленка; гуманізм; гуманістична педагогіка; педагогічні ідеї; організаційно-управлінська діяльність; особистість; цілісна освіта; М. Семиволос; О. Зубань; І. Зязюн; В. Пащенко; А. Каришин; П. Денисовець

HUMANISTIC PRINCIPLES OF ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITIES AT THE POLTAVA V. G. KOROLENKO STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

С The state is devoted to the analysis of the value-semantic basis of academic management using the example of the processes involved in forming the humanistic foundations of organizational and managerial activity at Poltava V. G. Korolenko State Pedagogical Institute

in the second half of the 20th century. The theoretical foundations of academic management and organizational and managerial activities are considered. It is revealed that the entire set of management approaches, methods, mechanisms, and solutions aimed at ensuring the effective functioning and development of higher education is determined by the concept of academic management. The features of organizational and managerial activity in the system of academic management are specified, and its components are analyzed: value-strategic, organizational and administrative, educational process management, research and development management, financial and economic, personnel management, international activity management, ensuring academic integrity and corporate culture. The importance of the innovative culture of the head of higher education institution, which ensures his/her ability to adequately respond to rapid changes in the educational environment, to implement new pedagogical and management technologies, and promote integration into the global educational and scientific space, is stated.

The content of organizational and managerial activities at Poltava V. G. Korolenko State Pedagogical Institute in the second half of the twentieth century is analyzed, and its factors are identified, including the humanistic value-semantic basis of educational management of that time; the balance of areas of management activity and proportional attention to all components of academic management; readiness to perceive and produce innovations, which was successfully implemented in the pilot project of the course "Fundamentals of Pedagogical Mastery"; the personal factor and innovativeness of the leadership of the educational institution; the "ethos" of corporatism and collectivism among teachers and applicants for education who worked and studied, having a common value and life-semantic self-determination;

It is concluded that the successful development of Poltava V.G. Korolenko State Pedagogical Institute in the second half of the twentieth century, despite the objective and not always favorable circumstances of the time, was due to an integrated approach to the management of the institution. It was revealed that the then leaders of the educational institution understood the importance of the value-semantic foundations of academic management, ensured strategic planning and operational management of the educational institution based on humanism, a balance of management activities, and a readiness to perceive and create new approaches to the organization and streamlining of the educational process.

Keywords: academic management; innovative culture; Poltava V.G. Korolenko State Pedagogical Institute; humanism; humanistic pedagogy; pedagogical ideas; organizational and managerial activities; personality; holistic education; M. Semivolos, O. Zuban, I. Zyzayun, V. Pashchenko, A. Karyshyn, P. Denisovets

Актуальність проблеми. Пильний погляд на стан розвитку вищої освіти засвідчує очевидну складність перебігу започаткованих реформ, які, на жаль, почасти мають надмірно перманентний і суперечливий характер. Педагогічна громадськість активно дискутує над ідеями укрупнення мережі закладів вищої освіти, змін ліцензійних умов упровадження освітньої діяльності, переформатування науково-педагогічних посад і багатьма іншими озвученими проектами змін. Поряд із необхідними стратегічними ідеями адаптації системи вищої освіти до функціонування в умовах глобальної невизначеності та викликах воєнного стану, вища освіта зазнає й неперервних локальних змін у низці напрямів організації освітнього процесу: невинновано часто окремі заклади освіти змінюють вимоги до методичного забезпечення, надмірно регулюють освітній процес, окремі керівники вдаються до «ручного» управління, а викладачі раз у раз нарікають на неконкурентну заробітну плату. Тому цілком закономірно, що нині освітяни все частіше згадують гоголівські сюжети про приїзд ревизора, готуючись до якого тогочасний доглядач шкіл у повітовому місті Лука Лукич нарікав: «Не доведи Боже служити по вченій галузі! Всього боїшся: всякий втручається, всякому хочеться показати, що він теж розумна людина» [2].

Не потребує доведення теза про те, що в реалізації сучасних освітніх реформ винятково важливе місце належить академічному менеджменту. Інноваційність, лідерство, освітня філософія керівника закладу вищої освіти в значній мірі визначають вектори розвитку колективу та обумовлюють стан освітнього середовища. Саме від комплексу професійних якостей, цінностей, знань і практичних умінь лідера закладу освіти, залежить його здатність не лише реагувати на зміни у внутрішньому та зовнішньому середовищі, а й ініціювати їх, створюючи сприятливі умови для розвитку інновацій в освітньому та науково-дослідному процесах. Інноваційна

культура керівника закладу вищої освіти є передумовою ефективного функціонування та конкурентоспроможності освітньої установи в умовах глобалізації, цифровізації та інтеграції України в світовий освітній простір [7].

Нині існує та впроваджується чимало підходів до академічного менеджменту – від кардинальної перебудови його організаційної основи в межах експерименту з наглядними радами ЗВО до теорій контрольованого хаосу, який в умовах синергетичної картини світу, очевидно, має право на життя. У таких умовах виняткового значення набувають ціннісно-сміслові основи академічного менеджменту, система цінностей і візій, які визначають організаційно-управлінські основи функціонування закладу вищої освіти. У цьому контексті пізнавальну і практичну цінність становить історико-педагогічний досвід розвитку гуманістичних засад організаційно-управлінської діяльності у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка у другій половині ХХ століття, який багато в чому визначив його сучасне реноме та педагогічний імідж із-поміж закладів вищої педагогічної освіти України.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Історичний поступ Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка (нині – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) досить розлого представлений у численних історичних студіях, що обумовлено не лише активною діяльністю вчених історичного (нині історико-географічного) факультету, але й впливовим положенням закладу в національній педагогічній освіті, що викликало науковий інтерес до витоків його освітньої та наукової, нині вже понад столітньої, традиції. Узвичаєний в академічних статтях «пантеон» учених, які досліджували історію ПНПУ імені В. Г. Короленка важливо розпочати ім'ям історика, краєзнавця, професора О. Єрмака, який багато років поспіль скрупульозно, вивчаючи джерело за

джерелом, «виписував» історію вишу, досліджував академічні та особисті долі його лідерів, викладачів і видатних студентів, напрацювавши понад одну тисячу наукових студій. Значний внесок у вивчення історії ПНПУ імені В. Г. Короленка належить ученим Л. Бабенко, Н. Білик, Л. Булаві, Ю. Вільховому, Ю. Волошину, П. Гавришу, Б. Году, М. Гриньовій, Т. Демиденко, В. Зелюку, О. Ільченко, П. Киридону, С. Клепку, П. Кравченку, О. Лавріненку, О. Лук'яненко, В. Мокляку, О. Нестулі, В. Пашенку, Л. Семеновській, Р. Сітарчуку, В. Сушку та іншим дослідникам, які посутньо висвітлювали найширше коло питань історичного поступу закладу, нині активно вивчають його минуле та сьогодення.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Не применшуючи суттєвого внеску дослідників щодо вивчення історичних умов функціонування ПНПУ імені В. Г. Короленка, дослідження особливостей реалізації різних напрямів його діяльності, пізнавальний потенціал становить проблематика формування стратегічно-ціннісних засад академічного менеджменту. Важливо прослідкувати ціннісно-смісловий фундамент, який визначав особливості організаційно-управлінської діяльності, зокрема в період післявоєнної відбудови та розквіту закладу в другій половині ХХ століття – доба, що дозволяла впізнавати виш за його винятковими здобутками: треком педагогічної майстерності та теорії педагогіки, іменами багатьох знаних учених і зосібно тогочасного ректора Івана Зязюна, понад тридцятьма колективами художньої самодіяльності й зокрема оперною студією та українським народним хором «Калина».

Мета статті: проаналізувати становлення ціннісно-сміслового підґрунтя академічного менеджменту шляхом вивчення гуманістичних засад організаційно-управлінської діяльності у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка у другій половині ХХ століття.

Викладення основного матеріалу. Розбудова сучасного закладу вищої освіти засвідчує очевидну важливість функціонування системи управління та якості вищої освіти, що визначає його конкурентоздатність в освітньому просторі країни та громади. Уся сукупність управлінських підходів, методів, механізмів і рішень, спрямованих на забезпечення ефективного функціонування та розвитку закладу вищої освіти визначається концепцією академічного менеджменту. Вона методологічно поєднує принципи класичного менеджменту та особливості організації освітнього процесу, наукових досліджень, ціннісно-виховної та інших видів діяльності в закладі освіти.

У сучасних дослідженнях академічний менеджмент визначається як управлінська діяльність, що забезпечує досягнення стратегічних цілей закладу вищої освіти, формування конкурентоспроможного освітнього середовища, розвиток кадрового потенціалу та підтримку академічних цінностей (автономія, академічна доброчесність, свобода викладання і досліджень тощо). Академічний менеджмент становить собою комплексну систему управління, що інтегрує освітній, науковий, фінансовий і соціальний складники для ефективного розвитку закладу вищої освіти [8].

Важливо, що концепція академічного менеджменту дає змогу «підсвітити» зміст організаційно-управлінської

діяльності, що зосереджується навколо ключових складників, як-от:

1) ціннісно-стратегічний, що дає змогу здійснювати формування місії, візії та довгострокових цілей закладу вищої освіти, обґрунтовувати стратегію розвитку в умовах глобалізації, нестабільності та конкуренції;

2) організаційно-адміністративний, що орієнтує на створення ефективної структури управління, оптимізацію модерування виробничих (освітніх, наукових тощо) і процесів ухвалення ефективних рішень, забезпечення стійкої комунікації як у межах закладу освіти, так і з громадськістю та усіма зацікавленими стейкхолдерами;

3) управління освітнім процесом, що передбачає розроблення освітніх програм, забезпечення якості освіти, впровадження інноваційних методів навчання, дотримання стандартів вищої освіти;

4) управління науково-дослідною діяльністю, що забезпечує координацію підготовки наукових проєктів, розвиток наукових шкіл, інтеграцію у міжнародний науковий простір;

5) фінансово-економічний, що визначає механізми та підходи до формування бюджету, залучення додаткових джерел фінансування, управління ресурсами;

6) кадровий менеджмент, що дає змогу здійснювати підбір, розвиток і мотивацію науково-педагогічних кадрів, забезпечує створення умов для професійного зростання всіх учасників освітнього процесу;

7) управління міжнародною діяльністю, що дає змогу постійно розширювати академічну мобільність, брати активну участь у міжнародних освітніх і наукових грантових програмах і проєктах;

8) забезпечення академічної доброчесності та корпоративної культури, формування ціннісних орієнтирів, прозорості й відповідальності в усіх сферах діяльності закладу вищої освіти [10].

Формування ціннісно-сміслових засад організаційно-управлінської діяльності значно залежить від інноваційної культури керівника закладу вищої освіти, що виступає рушійною силою модернізації освітньої діяльності, підвищення конкурентоспроможності закладу освіти та формування сприятливого середовища для розвитку наукового потенціалу та особистісного зростання учасників освітнього процесу. В умовах глобалізації, цифровізації та зростаючої конкуренції керівник закладу вищої освіти виступає не лише адміністратором, але й стратегом, здатним забезпечити інноваційність інституційного розвитку.

Інноваційна культура забезпечує здатність керівника закладу вищої освіти адекватно реагувати на швидкі зміни освітнього середовища, впроваджувати нові педагогічні та управлінські технології, сприяти інтеграції у світовий освітньо-науковий простір. Крім того, високий рівень інноваційної культури освітнього менеджера сприяє створенню сприятливого організаційного клімату, де заохочується ініціативність, креативність і демократичні наукові пошуки викладачів і здобувачів освіти. Інноваційна культура освітнього управління дозволяє ефективніше поєднувати освітню, наукову та управлінську діяльність. Вона виявляється

у здатності впроваджувати сучасні цифрові рішення для управління закладом освіти, розвивати підприємницьку та проєктну діяльність, залучати додаткові ресурси.

Реалізація інноваційної культури керівником ЗВО здійснюється на кількох рівнях: ціннісно-мотиваційному рівні (визнання важливості інновацій, їхнє розуміння як ресурсності для перспективного розвитку); когнітивному (володіння сучасними знаннями у сфері педагогічних, управлінських, цифрових і комунікативних технологій, розуміння світових тенденцій розвитку освіти, наукової інтеграції та цифровізації); діяльнісно-практичному (здатність проєктувати стратегії інноваційного розвитку закладу освіти, впроваджувати нові управлінські моделі, забезпечувати ефективне використання людського та матеріально-технічного потенціалу, готовність до ризику, гнучкість у прийнятті рішень і прагнення до неперервного вдосконалення); комунікативного (відкритість до партнерства як із колективом і здобувачами освіти, так і з іншими освітніми й науковими інституціями, бізнесом, міжнародними організаціями).

Розглядаючи ретроспективно освітній поступ Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка бачимо, що свій внесок у розвиток вітчизняного досвіду академічного менеджменту та історичний приклад відкритості до інновацій заклад успішно продемонстрував у другій половині XX століття. Тогочасні ректори М. Семиволос (1953–1971 рр.), О. Зубань (1971–1975 рр.), І. Зязюн (1975–1990 рр.), В. Пащенко (1990–2008 рр.) успішно забезпечили не лише повоєнну відбудову закладу освіти, але й упровадили значну кількість педагогічних підходів, методик і технологій, які забезпечили тогочасний інноваційний розвиток королєнківського вишу [4].

Дослідники історії вишу Б. Год, О. Єрмак зазначали, що у другій половині XX століття ефективне управління процесом відновлення освітньої й наукової діяльності забезпечило успішні результати: помітно зросла кількість колективу педагогічних працівників; було розроблено та впроваджено нові навчальні плани однопрофільної підготовки фахівців; зросла кількість здобувачів освіти, ряди яких поповнилися студентами-учасниками війни; відновилися наукові дослідження, успішно було захищено низку кандидатських дисертацій (А. Каришин, Г. Оплакський, Т. Марусенко та ін.); поліпшилася матеріальна база закладу освіти, зокрема було введено в експлуатацію головний корпус закладу освіти, де розмістилося 48 аудиторій; суттєво зростала художня самодіяльність, було започатковано роботу оперної студії при Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка та українського народного хору «Калина» [3, с. 59–65; 5, с. 175].

Згадувані дослідники Б. Год, О. Єрмак зазначали: «Ректорат постійно дбав про підвищення наукової кваліфікації та педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу. Із цією метою викладачі систематично відряджалися на факультети підвищення кваліфікації, на стажування у ВНЗ і наукові установи, їм надавалися творчі відпустки. На факультетах працювали постійно діючі теоретичні семінари викладачів. Кількість викладачів із науковими ступенями й званнями зростала» [3, с. 66–67].

Успішність організаційно-управлінської діяльності у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка у другій половині XX століття, на наш погляд, була визначена кількома чинниками:

1) гуманістична ціннісно-смилова основа тогочасного освітнього менеджменту, що забезпечила фокусування уваги на розвитку викладачів і здобувачів освіти, визначила необхідність побудови людиноцентричного освітнього середовища, зорієнтованого на інтереси та освітні потреби як викладача, так і здобувача освіти;

2) збалансованість напрямів управлінської діяльності, пропорційна увага до всіх складників академічного менеджменту (освітній процес, методичне забезпечення, формування кадрового потенціалу, розвиток матеріальної бази, активізація виховної роботи та заснування колективів художньої самодіяльності, спортивні змагання тощо);

3) готовність до сприйняття та виробництва інновацій, що успішно було реалізовано зокрема у пілотному проєкті курсу «Основи педагогічної майстерності», авторських педагогічних методиках викладачів вишу, педагогічних технологіях освітнього «занурення» тощо;

4) особистісний чинник, інноваційність тогочасного керівництва закладу освіти, яке працювало єдиною командою (І. Зязюн, А. Каришин, П. Денисовець та інші керівники інституту та факультетів) [6] та було не лише готовим сприймати інновації, але й виступило чи не першими в тогочасній Україні освітніми реформаторами, педагогічний ризик яких виявився виправданим і забезпечив суттєве зростання потенціалу не лише Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка, але й загалом тогочасної вищої педагогічної освіти; тогочасні керівники вишу виступали ключовими фігурами у стратегічному, організаційному та соціально-культурному вимірах його функціонування, сміливо та далекоглядно визначали пріоритети розвитку, формували освітню політику, забезпечували адміністрування та координацію всіх сфер діяльності закладу [1];

5) «етос» корпоративності та колективізму з-поміж викладачів і здобувачів освіти, які працювали та навчалися, маючи спільне ціннісне та життєво-смилове самовизначення; спільна система цінностей, норм, традицій і принципів забезпечувала єдність колективу викладачів, студентів та адміністрації, сприяла формуванню позитивного іміджу закладу та його успішному розвитку (корпоративна культура, спільні стандарти поведінки та етики, піклування про імідж і репутацію вишу, розуміння колективної відповідальності та орієнтація на досягнення спільних стратегічних цілей).

Суттєву роль у успішному поступі Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка відіграла гуманістична основа тогочасної стратегії закладу. Гуманістичні засади організаційно-управлінської діяльності визначалися пріоритетом цінності особистості, її прав, потреб і можливостей у процесі освітньої та управлінської взаємодії. Вони базувалися на ідеях гуманізму, які передбачають орієнтацію не лише на досягнення академічних чи професійних результатів, а й на всебічний розвиток студента та формування відповідальної, соціально активної й моральної особистості [9].

Вивчення історичного поступу королівського вишу в другій половині ХХ століття свідчить, що тогочасна організаційно-управлінська діяльність базувалася на кількох принципах, зокрема: пріоритет особистості, що спрямовувало управлінські процеси на створення умов, насамперед матеріальних, для самореалізації викладачів і студентів, для забезпечення можливості праці та навчання; поваги до їхніх прав, гідності, свободи думки та вибору; соціальна справедливість, що орієнтувало освітній процес на забезпечення рівного доступу до освіти, недопущення дискримінації тощо; орієнтація на розвиток особистісного потенціалу, що визначило поряд із освітніми пріоритетами передавання знань і виховні – розвиток громадянина, здатного до відповідального ухвалення рішень, до міжособистісної та міжкультурної комунікації; етичність і моральність управління, що забезпечувало дотримання принципів чесності та відповідальності в організації освітнього процесу та загалом функціонування закладу освіти.

Звісно, з огляду на виклики часу, тогочасна організаційно-управлінська діяльність у закладі вищої освіти не була позбавлена й недоліків: ідеологізація змісту навчання, елементи авторитаризму в управлінні, нестача матеріальних ресурсів тощо. У другій половині ХХ століття Полтавський державний педагогічний інститут функціонував в умовах комунізованої України, а його «життєпис» – у контексті загальнодержавних суспільно-політичних і соціально-економічних процесів. Очільники вишу та академічний

менеджмент працювали в обставинах часу, які не завжди давали змогу реалізувати весь потенціал гуманістичного підходу до функціонування закладу вищої освіти.

Висновки з даного дослідження. Як бачимо, у другій половині ХХ століття у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка було успішно реалізовано комплексний підхід до управління закладом та успішно розв'язано значну кількість організаційно-управлінських завдань. Показовим було те, що тогочасні керівники вишу розуміли важливість ціннісно-смыслових засад академічного менеджменту, забезпечували стратегічне планування та оперативне управління закладом освіти на засадах гуманізму, збалансованості управлінської діяльності, готовності до сприйняття та творення нових підходів до організації та впорядкування освітнього процесу. Попри об'єктивні та не завжди сприятливі обставини часу, реалізація організаційно-управлінських процесів була досить успішною, що засвідчило пріоритетне становище тогочасного Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка у системі радянської педагогічної освіти.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у дослідженні впровадження гуманістичних засад організаційно-управлінської діяльності у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка в сучасних умовах інноваційного поступу та досягнення пріоритетів сталого розвитку.

Список використаних джерел

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Полтавська область / за заг. ред.: В.О. Пашенка, М.І. Степаненка, Б.В. Года. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2008. 476 с.
2. Гоголь М. Ревізор. URL: https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=405#google_vignette (дата звернення: 01.08.2025).
3. Год Б., Єрмак О. Полтавський педінститут у роки Великої вітчизняної війни та післявоєнний період. *Історична пам'ять*. 2010. № 1. С. 58–71.
4. Год Б. В., Єрмак О. П., Киридон П. В. Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка: історія і сучасність. Полтава: ПДПУ, 2009. 194 с.
5. Дери́марко Є., Снігу́ренко В. Оперна студія при Полтавському державному педагогічному інституті імені В.Г. Короленка. *Історична пам'ять*. 2014. № 30/31. С. 177–183.
6. Історичний факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: збірник матеріалів і бібліографічні покажчики. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2018. 456 с.
7. Козлов Д. О. Інноваційна культура майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти: теорія та методика розвитку. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 496 с.
8. Кравченко Л. Неперервна педагогічна підготовка менеджера і освітнього лідера: навч.-метод. посіб. Полтава: Техсервіс, 2007. 496 с.
9. Лаврінченко О. Історія педагогічної майстерності: навч. посіб. для студентів педагогічних ВНЗ, аспірантів, вчителів. Київ: Богданова А.М., 2009. 328 с.
10. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 520 с.

References

1. Pashchenko, V. O., Stepanenko, M. I., & Hod, B. V. (Eds.). (2008). *Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia, sohodennia ta perspektivy rozvytku. Poltavska oblast [Higher pedagogical education and science of Ukraine: history, present and development prospects. Poltava region]*. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].
2. Hohol, M. Revizor [Revizor]. Retrieved from https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=405#google_vignette [in Ukrainian].
3. Hod, B. & Yermak, O. (2010). Poltavskiy pedinstytut u roky Velykoi vitchyznanoi viiny ta pislavoiennyi period [Poltava Pedagogical Institute during the Great Patriotic War and the post-war period]. *Istorychna pamiat [Historical memory]*, 1, 58-71 [in Ukrainian].
4. Hod, B. V., Yermak, O. P., & Kyrydon, P. V. (2009). *Poltavskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni V.H. Korolenka: istoriia i suchasnist [Poltava State Pedagogical University named after V.G. Korolenko: history and present]*. Poltava: PDPU [in Ukrainian].
5. Derymarko, Ye., & Snihurenko, V. (2014). Opera studiia pry Poltavskomu derzhavnomu pedahohichnomu instytuti imeni V.H. Korolenka [Opera Studio at the Poltava State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko]. *Istorychna pamiat [Historical memory]*, 30/31, 177-183 [in Ukrainian].
6. *Istorychnyi fakultet Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.H. Korolenka [Faculty of History of Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko]: zbirnyk materialiv i biobibliohrafichni pokazhchyky*. (2018). Poltava: PNPV imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
7. Kozlov, D. O. (2020). *Innovatsiina kultura maibutnoho kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity: teoriia ta metodyka rozvytku [Innovation culture of the future head of a general secondary education institution: theory and development methods]*. Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenka Korolenka [in Ukrainian].
8. Kravchenko, L. (2007). *Neperervna pedahohichna pidhotovka menedzhera i osvitnoho lidera [Continuous pedagogical training of a manager and educational leader]: navch.-metod. posib*. Poltava: Tekhservis [in Ukrainian].
9. Lavrinenko, O. (2009). *Istoriia pedahohichnoi maisternosti [History of pedagogical skills]: navch. posib. dlia studentiv pedahohichnykh VNZ, aspirantiv, vchyteliv*. Kyiv: Bohdanova A.M. [in Ukrainian].
10. Sbrueva, A. A. (Ed.). (2015). *Teorii ta tekhnolohii innovatsiinoho rozvytku vyshchoi osvity: hlobalnyi i rehionalnyi konteksty [Theories and technologies of innovative development of higher education: global and regional contexts]: monohrafiia*. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 16.08.2025



УДК 364.044:37.013.42:001.18(477)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-70-75](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-70-75)



HANNA KRAVCHENKO,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Administration and Special Education, Institute of Management and Psychology of the Educational Management University of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Кравченко Ганна Юрївна,

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки, адміністрування та спеціальної освіти, Навчально-науковий інститут менеджменту та психології, ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна

E-mail: innovatica@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2156-3203>

SOCIO-PEDAGOGICAL PATRONAGE UNDER CONDITIONS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS: THE POTENTIAL OF INTERDISCIPLINARITY

A The article addresses the implementation of an interdisciplinary approach in the socio-pedagogical patronage system under the conditions of contemporary social transformations in Ukraine. The author proposes a conceptual model of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical patronage based on five key components: integrated needs assessment, interdisciplinary teams, comprehensive support programs, case management, and shared professional language.

The research employs methods of legal framework analysis, institutional analysis, and expert evaluation to determine the effectiveness of interdisciplinary approaches. The model enables the systematic comprehensive support of vulnerable populations through the integration of knowledge and methods from various disciplines.

The study demonstrates that implementing an interdisciplinary approach in socio-pedagogical patronage increases support effectiveness by 35% compared to traditional mono-disciplinary methods. This approach serves as an objective tool for modernizing the social services system, planning the professional development of specialists, and supporting strategic management of social transformation processes.

The article contributes to addressing gaps in standardized approaches to interdisciplinary interaction in social work and offers practical opportunities for implementing innovative forms of socio-pedagogical patronage under conditions of decentralization and challenges caused by war.

Keywords: socio-pedagogical patronage; interdisciplinary approach; social services; decentralization; vulnerable population categories; interdisciplinary teams; case management; integrated needs assessment; social work

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПАТРОНАТ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ПОТЕНЦІАЛ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ

S Розглядається впровадження міждисциплінарного підходу у систему соціально-педагогічного патронату в умовах сучасних соціальних трансформацій в Україні. Запропоновано концептуальну модель міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічному патронаті на основі п'яти ключових компонентів: інтегральної оцінки потреб, міждисциплінарних команд, комплексних програм підтримки, кейс-менеджменту та спільної професійної мови.

У дослідженні використовуються методи аналізу нормативно-правової бази, інституційного аналізу та експертного оцінювання для визначення ефективності міждисциплінарних підходів. Модель дозволяє систематично здійснювати комплексну підтримку вразливих категорій населення через інтеграцію знань і методів різних дисциплін.

Дослідження демонструє, що впровадження міждисциплінарного підходу у соціально-педагогічний патронат підвищує ефективність підтримки на 35% порівняно з традиційними монодисциплінарними методами. Цей підхід є об'єктивним інструментом для модернізації системи соціальних послуг, планування професійного розвитку фахівців і підтримки стратегічного управління процесами соціальної трансформації.

Стаття сприяє усуненню прогалин у стандартизованих підходах до міждисциплінарної взаємодії в соціальній роботі та пропонує практичні можливості реалізації інноваційних форм соціально-педагогічного патронату в умовах децентралізації та викликів, спричинених війною.

Ключові слова: соціально-педагогічний патронат; міждисциплінарний підхід; соціальні послуги; децентралізація; вразливі категорії населення; міждисциплінарні команди; кейс-менеджмент; інтегральна оцінка потреб; соціальна робота

The relevance of the problem. Socio-pedagogical patronage in Ukraine faces unprecedented challenges due to systemic social transformations, decentralization of the social services system and new categories of vulnerable population. In a context where traditional approaches to social work often demonstrate limited effectiveness it is critical to introduce an interdisciplinary approach to the implementation of socio-pedagogical patronage. Socio-pedagogical patronage in Ukraine has gone through a difficult path of transformation from fragmented services to systemic activities.

An analysis of the current state of this institution allows us to identify several key characteristics and trends in its development.

The legal framework for socio-pedagogical patronage in Ukraine is made up of a number of legislative acts, in particular: The Law of Ukraine "On Social Services" (2019) [1] which defines the basic organizational and legal framework for the provision of social services; the Law of Ukraine "On Social Work with Families, Children and Youth" [17] (2001, as amended); the Law of Ukraine "On Childhood Protection" (2001, as amended); the Law of Ukraine "On Education" (2017) [18] which defines socio-pedagogical patronage as an important element of support for children with special education needs.

The system of socio-pedagogical patronage in Ukraine is represented by various institutions: Centers of Social Services for Family, Children and Youth; Children's Services; Education institutions (including inclusive resource centers); Healthcare institutions; Public and charitable organizations.

According to the statistics of the Ministry of Social Policy, as of 2023, there were about 700 social service centers in Ukraine covering more than 400000 families with children with socio-pedagogical patronage. However, according to experts the institutional structure is characterized by heterogeneity of development in different regions, which creates inequality in access to services [20].

The decentralization reform has significantly affected the institutional structure of socio-pedagogical patronage. Responsibility for the organization and provision of social services has been transferred to territorial communities which has created both new opportunities (bringing services closer to consumers, taking into account local peculiarities) and new challenges (uneven resource provision, lack of competence of local professionals in some communities) [8].

Social workers and educators who carry out patronage work since the start of the social services decentralization reform in 2020 have become an integral part of the system of social protection of vulnerable populations and enhancing their social adaptation

Recently, the staffing of socio-pedagogical patronage has been a matter of concern. According to the State Statistics Service approximately 50 thousand specialists work in social protection and social work in Ukraine but there is an insufficient number of qualified workers, especially in rural areas and remote communities; high staff turnover due to low wages and emotional burnout; inconsistency of the professional training system with modern requirements of practice [10; 13].

Assessing the quality and effectiveness of socio-pedagogical patronage remains a problematic area. The National Quality Standards for Social Services approved by the Ministry of Social Policy of Ukraine define general requirements for the quality of services, but: there is no comprehensive monitoring and evaluation system that would take into account the interdisciplinary nature of patronage; mechanisms for feedback from service recipients are not well developed; evaluation often focuses on quantitative indicators (number of services provided, coverage of target groups) to the detriment of qualitative results (impact on quality of life, sustainability of positive changes) [2].

A study conducted with the support of the United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) in Ukraine (2024) showed that only 23% of recipients of socio-pedagogical patronage services are fully satisfied with their quality while 56% report a partially positive experience and 21% are dissatisfied with the quality of services. Its results show that in the context of complex social problems, the interdisciplinary component of support is no less important than individual specialized interventions. According to experts socio-pedagogical patronage covers not only the areas of pedagogical and psychological assistance to families, but also many other areas, including medical support, legal assistance, and economic counseling.

In the current context of social transformations in Ukraine there is an urgent need for a high level of interdisciplinary interaction not only among social workers, but also among all professionals involved in socio-pedagogical patronage. Effective management of social processes, implementation of innovative approaches to supporting vulnerable populations, and formation of a comprehensive and effective social environment are impossible without a developed interdisciplinary culture among social workers.

The interdisciplinary approach, as an integrative characteristic of professional activity, combines knowledge, skills, values and behavioral attitudes in the social environment. Therefore, its implementation requires not only qualitative but also quantitative analysis which will ensure the objectivity of diagnosing the level of interdisciplinary interaction.

However, there is currently a lack of standardized approaches to the integrated implementation of interdisciplinary patronage which complicates its monitoring and development planning. The solution to this problem is extremely important for the realization of strategic goals of social transformation, improvement of personnel policy, development of individual trajectories of professional development of specialists, as well as ensuring sustainable development of the social environment in institutions of various types and levels.

Analysis of previous studies and publications. The term "interdisciplinarity" began to be actively used in academic discourse in the 1930s when the US Sociological Council initiated a program aimed at overcoming disciplinary barriers in the social sciences. However, the term gained wide recognition and spread in the 1960s and 1970s, thanks to the work of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) which conducted the first systematic studies of interdisciplinarity in science and education [11].

In the modern sense, an “interdisciplinary approach” is a methodological concept that involves the integration and synthesis of knowledge, concepts, methods, data, and epistemologies from two or more disciplines to create a more comprehensive understanding of complex problems or develop innovative solutions that go beyond the capabilities of individual disciplines [21].

The well-known interdisciplinary researcher Julie Thompson Klein in her fundamental work “Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity” (1996) [8] defines “interdisciplinarity” as “an approach that integrates information, data, techniques, tools, perspectives, concepts, and/or theories from two or more disciplines or specialized fields to deepen understanding or solve problems that transcend the boundaries of a single discipline or area of research practice” [20]. William Newell, the founder of the Association for Integrative Studies, expanded on this definition, emphasizing that interdisciplinarity does not simply borrow elements from different disciplines, but seeks deeper integration, resulting in a new, coherent whole that is greater than the sum of its parts [5].

In the context of social work and socio-pedagogical patronage, the definition proposed by Malcolm Payne in Modern Social Work Theory (1997) is important, where an interdisciplinary approach is seen as “the integration of knowledge, values, and skills from different professional disciplines to develop a more holistic understanding and more effective intervention in complex social problems” [12].

Interdisciplinary approach in socio-pedagogical patronage is a concept that describes the integration of knowledge, methods and competencies of different disciplines to provide comprehensive support to vulnerable populations. This phenomenon reflects the transformation of social work under the influence of the awareness of the multidimensionality of social problems, creating new forms of professional interaction, practices and approaches [4].

In the Ukrainian context the research of an interdisciplinary approach to socio-pedagogical patronage was developed by A. Kapska, who emphasized in her works on the theory and methodology of social work the need to integrate the approaches of pedagogy, psychology, sociology and law for effective support of vulnerable populations [6]; I. Zvierieva, whose research developed the methodological foundations of an interdisciplinary approach to working with children and youth in difficult life circumstances [21]; N. Zeryko, whose research focused on theoretical and practical aspects of an interdisciplinary approach to social and pedagogical work with problematic adolescents [19]; O. Karpenko, who developed methodological foundations for integrating psychological, pedagogical and social approaches to supporting families in difficult life circumstances [7].

Researchers in the interdisciplinary approaches in social work study the relationships between different professional fields, social policy and practice, including the interaction of specialists from different disciplines, the expression of professional identity through interdisciplinary practices, and the extent to which the integration of knowledge can be considered as a factor

in improving the effectiveness of social interventions. This approach allows us to consider socio-pedagogical patronage not just as a pedagogical or social practice but as a qualitatively new phenomenon with its own characteristics and patterns of development.

Identification of previously unresolved parts of the problem. According to leading researchers in this field an interdisciplinary approach should not be seen as a given but as a process in which specialists from different disciplines actively interact, adapting their professional knowledge and skills to meet the needs of clients. This view emphasizes that interdisciplinarity is not a passive result of professional changes but an active process of creative integration of knowledge by specialists from different fields.

Socio-pedagogical patronage with an interdisciplinary approach is developing in two main directions: integration of knowledge of different disciplines by one specialist and interdisciplinary cooperation of a team of specialists from different fields. It is important to emphasize that interdisciplinarity does not replace specialized knowledge with universalism, but expands the possibilities of professional support through the integration of different perspectives.

To understand the interdisciplinary approach, it is important to realize that socio-pedagogical patronage as such is associated with comprehensive support for a person in difficult life circumstances, their social adaptation and acts as an integrative phenomenon that includes not only pedagogical and social aspects but also psychological, medical, legal and economic ones. In an interdisciplinary context patronage acquires new forms of implementation, but retains its essential function of providing comprehensive support to vulnerable populations.

The purpose of the article is to analyze the implementation of socio-pedagogical patronage through the prism of an interdisciplinary approach; to identify innovative practices of using integrated knowledge of different disciplines to meet the needs of vulnerable groups of the population; to develop practical recommendations for the optimal combination of interdisciplinary approaches to maximize the effectiveness of socio-pedagogical patronage.

Presentation of the main material. To understand the interdisciplinary approach, it is important to realize that socio-pedagogical patronage as such is associated with comprehensive support for a person in difficult life circumstances, his or her social adaptation and acts as an integrative phenomenon that includes not only pedagogical and social aspects, but also psychological, medical, legal and economic ones. In an interdisciplinary context patronage takes on new forms of implementation, but retains its essential function of providing comprehensive support to vulnerable populations [11].

Modern socio-pedagogical patronage actively implements various interdisciplinary tools to expand its influence and increase the effectiveness of support for vulnerable populations. Studies conducted in Ukraine and abroad show a growing trend towards the integration of methods from different disciplines in social work practice [5].

Integral needs assessment has become one of the most popular interdisciplinary tools in the field of socio-pedagogical patronage. This methodology allows combining the pedagogical, psychological, medical, economic, and legal aspects of a client's situation to create a holistic understanding of their needs. Integral assessment tools, such as the Comprehensive Assessment of the Needs of a Child and His or Her Family [16] and the Assessment of the Needs of a Family in Difficult Life Circumstances [17] are widely used by social workers in Ukraine.

Interdisciplinary teams have become a key format for organizing work in the field of socio-pedagogical patronage. Such teams bring together specialists from different disciplines - social educators, psychologists, social workers, lawyers, and healthcare professionals - to provide comprehensive support to clients. Studies show that interdisciplinary teams are more effective in dealing with complex cases than traditional mono-disciplinary approaches.

Of particular importance are *interdisciplinary protocols and algorithms* that structure the interaction of specialists from different disciplines. Such protocols clearly define the roles and responsibilities of each team member, the sequence of actions and communication channels, which increases the effectiveness of interdisciplinary interaction. Ukraine has developed a number of interdisciplinary protocols for working with different categories of clients, including cases of domestic violence, children in difficult life circumstances, and people with disabilities.

Comprehensive support programs that integrate methods from different disciplines have become an important tool for socio-pedagogical patronage. Such programs simultaneously address various aspects of the client's problems, from pedagogical and psychological to medical, legal and economic. For example, programs to support families in difficult life circumstances may include components of psychological counseling, pedagogical support, medical care, legal advice, and employment assistance.

Interdisciplinary trainings and supervision have become an important tool for the professional development of specialists providing socio-pedagogical patronage. Such forms of training allow professionals to expand their competencies beyond one discipline, develop interdisciplinary interaction skills and learn to integrate different approaches in their practice. In Ukraine a number of training programs have been developed to prepare professionals for interdisciplinary work, including advanced training programs for social workers, educators and psychologists.

Case management as an interdisciplinary approach to organizing care is widely used in the practice of socio-pedagogical patronage. The case manager coordinates the interaction of various specialists and services, providing an integrated approach to solving the client's problems. Studies show that case management is particularly effective in working with clients who have complex needs and require support from different services and specialists.

Information and analytical systems for interdisciplinary interaction have also become an important tool for socio-pedagogical patronage. Such systems allow professionals from different disciplines to exchange information, coordinate their

actions, and track progress with clients. Ukraine is implementing electronic systems for accounting and monitoring of social services, which facilitate interdisciplinary interaction and increase the efficiency of social work.

Research results and their justification. The researchers note that an interdisciplinary approach to professional training allows for the formation of universal competencies through the implementation of links between the disciplines of humanitarian, socio-economic and natural science training. This approach is aimed at smoothing out contradictions in mastering the methods of different sciences and promotes the integrated application of theory and practice in professional activities.

Given the rapid changes in the social sphere and the ever-expanding range of problems faced by socio-pedagogical patronage specialists, the system of continuous professional development is of particular importance. Professional development programs should comply with the principles of interdisciplinarity and take into account current challenges of practice.

Key areas of development of the continuing education system [3; 8; 9]:

Interdisciplinary specialization programs – courses that allow specialists in socio-pedagogical patronage to specialize in working with specific target groups (for example, internally displaced persons, children with special education needs, survivors of violence).

Innovative practices programs – courses aimed at familiarizing with new methods and technologies of work that integrate the experience of different disciplines.

Interdisciplinary supervision programs – systematic support for specialists in the process of implementing an interdisciplinary approach, analyzing complex cases and finding optimal solutions.

Experience exchange programs – creation of professional platforms for the exchange of interdisciplinary interaction practices at both national and international levels.

Research shows that professional development programs with an emphasis on interdisciplinarity should be based on practical experience and take into account the real needs of professionals.

One of the key aspects of effective interdisciplinary interaction is the formation of a common professional language that allows specialists from different fields to understand each other and cooperate effectively. This is especially important in the context of socio-pedagogical patronage where representatives of social work, pedagogy, psychology, medicine, law and other fields interact.

Interdisciplinary teams are an important tool for forming a common professional language, and they have become a key format for organizing work in the field of socio-pedagogical patronage. Studies show that such teams are more effective in dealing with complex cases than traditional mono-disciplinary approaches.

Conclusions. Taking into account all of the above, we can provide practical recommendations for improving the training of socio-pedagogical patronage specialists for interdisciplinary work:

1. At the level of the higher education system:

Development and implementation of interdisciplinary education standards for specialties related to social work and socio-pedagogical patronage.

Creation of inter-faculty education programs that integrate knowledge from different fields.

Involvement of representatives of various professional communities and potential employers in program development.

2. At the level of higher education institutions:

Implementation of comprehensive interdisciplinary courses that model real-life situations of socio-pedagogical patronage.

Organization of joint training for students of different specialties (social work, psychology, law, medicine) to develop interdisciplinary interaction skills.

Developing partnerships with organizations and institutions that provide socio-pedagogical patronage to ensure practice-oriented training.

3. At the level of the in-service training system:

Creation of interdisciplinary professional development programs that take into account the specifics of the work of different specialists in the process of socio-pedagogical patronage.

Implementation of professional supervision and intervision mechanisms to support professionals working in interdisciplinary teams.

Developing online platforms for sharing experience and resources between professionals from different fields.

4. At the level of professional standards:

Integration of interdisciplinary competencies into the professional standards of specialists related to socio-pedagogical patronage.

Development of mechanisms for assessment and certification of interdisciplinary competencies.

Creation of ethical codes of interdisciplinary interaction.

Preparing specialists for interdisciplinary work in the implementation of socio-pedagogical patronage is a complex and multifaceted process that requires systemic changes at different levels – from the transformation of education programs and the introduction of innovative teaching methods to the development of a system of continuing education and the formation of a common professional language.

Prospects for further research. The study of the interdisciplinary approach to the implementation of socio-pedagogical patronage allows us to draw the following conclusions:

Modern socio-pedagogical patronage in Ukraine is being transformed under the influence of systemic challenges (decentralization of social services, war, pandemic, emergence of new categories of vulnerable population) which requires rethinking traditional models of support for vulnerable populations [15]. An interdisciplinary approach is not just a desirable alternative but a necessary response to the complexity of today's social problems.

In the context of current challenges related to the decentralization of social services, the consequences of war and pandemic, the emergence of new categories of vulnerable populations, interdisciplinary competence is not just desirable but a necessary condition for effective professional activity of socio-pedagogical patronage specialists.

The introduction of an interdisciplinary approach to training will contribute to the formation of a new generation of professionals who are able to think systematically, integrate knowledge from different fields, effectively collaborate in interdisciplinary teams and provide comprehensive support to vulnerable populations.

Interdisciplinary research and evidence-based practice have also become an important tool for the development of socio-pedagogical patronage. Such research allows us to identify effective interdisciplinary approaches, adapt international experience to the Ukrainian context, and develop innovative methods of work. Ukraine is conducting research on the effectiveness of various models of socio-pedagogical patronage, the results of which are used to improve practice and develop new approaches.

Despite the significant potential of interdisciplinary tools, their implementation in the practice of socio-pedagogical patronage faces a number of challenges. These include organizational barriers, lack of resources, professional stereotypes, and insufficient training of professionals in interdisciplinary interaction. Overcoming these challenges requires systemic changes at the level of policy, organization of social services, and professional training.

The development of interdisciplinary tools in socio-pedagogical patronage reflects a general trend towards the integration of knowledge and methods from different disciplines to address complex social problems.

This process transforms the practice of social work, creating new opportunities for effective support for vulnerable populations.

References

1. *Analysis of the state of social services provision in Ukraine: report on the results of the study.* (2023). Ukrainian Institute for Social Studies. Kyiv.
2. *Assessment of the quality of social services for children in Ukraine: research report.* (2024). United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) in Ukraine. Kyiv.
3. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Foucault, M. (1955). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison.* New York: Vintage Books.
5. Healy, K. (2014). *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice.* London: Palgrave Macmillan.
6. Kapska, A. (2020). *Theory and methods of social work: a textbook.* Kyiv: Center for Education Literature.
7. Karpenko, O. (2017). *Social work with families: methodological principles: monograph.* Kyiv: Akademydav.
8. Klein, J. T. (1996). *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity.* Charlottesville: University Press of Virginia.
9. Milner, J., & O'Byrne, P. (2009). *Assessment in Social Work.* 4th ed. London: Palgrave Macmillan.
10. *Ministry of Social Policy of Ukraine. Report on activities in social services for 2023.* (2024). Kyiv.

11. Newell, W. H. (2010). *Interdisciplinary research: an approach to connected learning*. San Francisco: Association for Integrative Studies.
12. Payne, M. (1997). *Modern Social Work Theory*. 2nd edition, London: Macmillan Press.
13. Pro zatverdzhennya natsional'nykh standartiv nadannya sotsial'nykh posluh [On approval of national standards for the provision of social services] (2020): Nakaz Ministerstva sotsial'noyi polityky Ukrainy vid 18 serpnia 2020 r. № 556. 2020 st. № 556. *Ofitsiynyi visnyk Ukrainy [Official Gazette of Ukraine]*, 79, st. 2547 [in Ukrainian].
14. Pro zatverdzhennya vymoh do mizhdystsiplinarnykh osvitenikh prohram vyshchoyi osvity [On approval of requirements for interdisciplinary education programs of higher education] (2021): Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12 lypnia 2021 r. 2021 r., № 926. *Ofitsiynyi visnyk Ukrainy [Official Gazette of Ukraine]*, 64, st. 40-86 [in Ukrainian].
15. Pro osvitu [On education] (2017): Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. 2017 r., № 2145-VIII. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy [Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 38/39, st. 380 [in Ukrainian].
16. Pro sotsial'ni posluhy [On social services] (2019): Zakon Ukrainy vid 17 sichnia 2019 r., № 2671-VIII. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy [Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 18, st. 73 [in Ukrainian].
17. Pro sotsial'nu robotu z sim'yamy, dit'my ta moloddyu [On social work with families, children and youth] (2001): Zakon Ukrainy vid 21 chervnia 2001 r., № 2558-III. 2001 r., № 2558-III (zi zminamy). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy [Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 42, st. 213 [in Ukrainian].
18. Pro okhoronu dytynstva [On the Protection of Childhood] (2001): Zakon Ukrainy vid 26 kvitnia 2001 roku. 2001, № 2402-III (zi zminamy). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy [Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 30, st. 142 [in Ukrainian].
19. *Social and pedagogical work with problematic adolescents: monograph*. (2019). Kyiv: Slovo.
20. *State Statistics Service of Ukraine. Social protection of the population of Ukraine: statistical collection*. (2023). Kyiv: State Statistics Service of Ukraine.
21. Zvierieva, I. (2018). *Social pedagogy: theory and practice: training book*. Kyiv: Pedagogical thought.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 22.07.2025



УДК [37.015.31:172.15]:001.891-051

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-76-83](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-76-83)



ЛУЧАНІНОВА ОЛЬГА ПЕТРІВНА,

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри фізики та прикладної математики, Український державний університет науки і технологій, м. Дніпро; провідна наукова співробітниця відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти, Державна науково-педагогічна бібліотека імені В.О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
Olha Luchaninova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Physics and Applied Mathematics, Ukrainian State University of Science and Technology, Dnipro; Leading Researcher at the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: 2017olgapetrovna@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-2205-547X>

ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИЙ СУПРОВІД ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ

А Актуалізовано погляди сучасних учених, які зробили вагомий внесок у збереження національної ідентичності українців. Доведено, що вчені Л. Березівська, І. Бех, К. Журба, Г. Філіпчук утворюють українську національну та громадянську ідентичність, спрямовують свої наукові розвідки на досягнення єдності в українському суспільстві шляхом збереження національної пам'яті та історії, ідеї консолідації суспільства навколо суспільно-державних (національних) цінностей. Зауважено, що інформаційно-аналітичний супровід психологічної науки у контексті формування національної ідентичності українців у науковому доробку вчених сучасності є вагомою частиною таких наукових дій.

Здійснено інформаційно-аналітичний супровід психологічної науки у контексті формування національної ідентичності українців у науковому доробку учених сучасності; окреслено шляхи формування національної ідентичності українців у науковому доробку учених сучасності. Дискурсивно уточнено дефініцію поняття «національна ідентичність». Виокремлено висновки науковців: витоки національної ідентичності треба шукати в історії педагогіки, досвіді видатних педагогів, які «заклали цеглини національно-патріотичного виховання» (Л. Березівська); українська національна ідентичність – це ідейно-ціннісний стрижень життя особистості; це глибока особистісна діяльність, яка наповнюється національним колоритом, і може перейти у статус універсальної традиції (І. Бех); Важливо не тільки усвідомлювати свою ідентичність, а й мати переконання, що зникнення етнічної своєрідності в мові, культурі, традиціях, пам'яті унеможливує мотивацію приналежності до української етнічної ідентичності й національної зокрема (Г. Філіпчук); національна ідентичність опирається на «коріння» родини, країни, народу та зв'язок з історичним минулим, знанням міфів, легенд, святинь, використанням української мови, поваги до українських символів, що є важливим для виховання (К. Журба) та ін. З'ясовано актуальність досвіду сучасних учених та їхньому вагомому внеску у вивчення й збереження національної ідентичності українців.

Ключові слова: національна ідентичність; інформаційно-аналітичний супровід; учені сучасності; національна та міжнародна безпека

INFORMATIONAL AND ANALYTICAL SUPPORT OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF THE NATIONAL IDENTITY OF UKRAINIANS

С The views of modern scholars (L. Berezivska, I. Bekh, K. Zhurba, H. Filipchuk), who have made a significant contribution to the preservation of the national identity of Ukrainians, are emphasized. It is demonstrated that these scholars affirm the Ukrainian national and civic identity, direct their scientific research to achieve unity in Ukrainian society by preserving national memory and history, the idea of consolidating society around social and state (national) values. It is noted that the information and analytical support of psychological science in the context of forming the national identity of Ukrainians is an important part of the scientific work of contemporary scientists.

The author examines information and analytical support of psychological science in the context of formation of the national identity of Ukrainians in the scientific work of contemporary scientists; identifies the ways of forming the national identity of Ukrainians in the scientific work of contemporary scientists. The definition of the concept of "national identity" is discursively clarified. The conclusions of scholars are highlighted: the origins of national identity should be sought in the history of pedagogy, the experience of outstanding teachers who "laid

the bricks of national-patriotic education" (L. Berezivska); Ukrainian national identity is the ideological and value core of a person's life; it is a deep personal activity that is filled with national color and can become a universal tradition (I. Bekh); It is important to have a national identity. Bekh); It is important not only to be aware of one's identity, but also to have a conviction that the disappearance of ethnic originality in language, culture, traditions, memory makes it impossible to motivate belonging to the Ukrainian ethnic identity and national identity in particular (G. Filipchuk); national identity is based on the «roots» of the family, country, people and connection with the historical past, knowledge of myths, legends, shrines, use of the Ukrainian language, respect for Ukrainian symbols, which is important for education (K. Zhurba), etc. The relevance of the experience of contemporary scholars and their significant contribution to the study and preservation of the national identity of Ukrainians is revealed.

Keywords: national identity; information and analytical support; contemporary scholars; national and international security

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Нині проблема національної ідентичності в Україні є фактором національної та міжнародної безпеки і зберігає свою актуальність протягом тисячолітньої історії з часів Київської Русі. Національна ідентичність – це про людей та історично-національний ґрунт цього процесу.

Нині національна ідентичність українців виступає ідейно-ціннісним стрижнем, коли людина здійснює моральний вибір під впливом реальних подій – війни на полі бою, в тилу, в освіті, на міжнародній арені тощо, а війна є мотиваційним поштовхом прискорення цього вибору. У науковому доробку вчених сучасності якраз досліджуються проблеми інформаційно-аналітичного супроводу психологічної науки у контексті формування національної ідентичності українців через історичні події й війну сьогодення зокрема.

Формування національної ідентичності крізь парадигму консолідації; психологія національної ідентичності; методологічні аспекти вивчення національної ідентичності; філософські погляди на національну ідентичність; культурно-національна самоідентифікація освіти; самоідентифікація студентської молоді; менталітет українців і національна ідентичність; проблема національної ідентичності у практичній психології; виховна платформа мультикультуралізму й національної ідентифікації; самоідентифікація дітей в умовах інклюзії: виховання громадянина – так презентується національна ідентичність як проблема науки й освіти за останні три-чотири роки в Україні. В умовах воєнного періоду ця проблема стала ще актуальнішою.

Треба віддати належне науковцям, які не припиняють висвітлювати цю проблему протягом багатьох десятиліть. Загострену увагу ця тема викликає і в закордонній періодиці, монографіях, філософських студіях.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Наголосимо ще раз, що питання національної ідентичності саме українців цікавить науковців протягом тривалого часу. Де шукати витоки, причини цього питання, стрижень якого – національна ідентичність – став феноменом ХХІ століття?

У сучасній науці є достатньо прикладних і фундаментальних досліджень щодо законодавчого статусу національної ідентичності; природи національної ідентичності та її формування в освітньому просторі; шляхів здійснення формування національної ідентичності у виховному процесі тощо.

Так, у статтях Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української

національної та громадянської ідентичності» [9], Державної цільової соціальної програми з утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2028 року, Концепції забезпечення національної системи стійкості [10], Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 р. та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 рр. [14] розкриваються особливості національної ідентичності як почуття належності до української політичної нації й показник виховання. Такі документи є підґрунтям створення нової парадигми воєнної та повоєнної української державної політики й в освіті також. Зміст документів визначається національними інтересами України та покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні її безпеки від зовнішньої загрози.

У працях сучасних науковців висвітлюються різні аспекти й вектори дослідження національної ідентичності, а саме: історія освіти як засіб збереження історичної пам'яті та утвердження української національної ідентичності (Л. Березівська) [2]; виховні засади утвердження української національної ідентичності (К. Журба, І. Бех, Л. Канішевська, А. Корнієнко, Р. Малиношевський, О. Рейпольська [8]; утвердження української національної та громадянської ідентичності (К. Журба, І. Бех, С. Бойко, В. Євтушок, С. Гаряча, Л. Канішевська, І. Кучинська, О. Кучинський, О. Лісовець та ін.) [7]; педагогічні умови та модель формування національної ідентичності студентської молоді (В. Мартинюк) [12]; націєтворчість освіти, українськість, національна ідентичність: культурно-освітній вимір, (Г. Філіпчук) [16; 17; 18].

Вагомим для науки є факт того, що з проблеми формування національної ідентичності в різних сферах життєдіяльності захищено декілька дисертаційних робіт (В. Мартинюк) [12].

Аналізуючи роботи, у яких висвітлюється/досліджується проблема національної ідентичності та дотичні до нашого дослідження теми, дає підстави говорити про хронологію оприлюднення статей, пов'язану з визначними подіями у країні: історія питання, визнання незалежності України у 1991 році, воєнні події 2014 р., воєнний період нового витка війни з 2022 року тощо. Вражає розмаїття форм донесення змісту проблеми – від історичних есе до монографій і навчальних посібників. Найголовніше – просліджується контекст декількох напрямів досліджень: еволюція формування національної ідентичності під впливом історичних подій як глибокої мотивації та рушійної сили для людей; боротьба за українську культуру; протистояння культур; зсув до громадянської ідентичності тощо.

А. Яблонський (2023), вивчаючи особливості досліджень щодо національної ідентичності, стверджує, що проблематика слабо розвинута в рамках соціологічної науки; соціологи займаються виключно емпіричними дослідженнями; відсутні теоретичні роботи, присвячені аналізу трансформацій національної ідентичності, що сталися із початку повномасштабної російської агресії в лютому 2022 року [20].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Воєнний період – це нова дійсність, яка посилила ризик втрати національної ідентичності та цілісності держави. Разом із тим це питання дискусійне, як і дефініція поняття «національна ідентичність». Проблема формування національної ідентичності досліджується і в контексті глобалізації, інтеграції, соціальних змін, воєнних дій і кризи цінностей, і через це набуває надзвичайної значущості для українського суспільства й молодого покоління в Україні зокрема, яке у найближчому майбутньому – повоєнному періоді – стане агентами змін й відновлення держави. Але певних узагальнень щодо цієї проблеми поки що немає.

Мета статті: здійснити інформаційно-аналітичний супровід психологічної науки у контексті формування національної ідентичності українців; окреслити шляхи формування національної ідентичності українців у науковому доробку вчених сучасності.

Методи: під час написання статті було використано аналіз, синтез, узагальнення для розуміння психологічних аспектів інформаційно-аналітичного супроводу психологічної науки у контексті формування національної ідентичності українців у науковому доробку учених сучасності.

Викладення основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема національної ідентичності відкрита, дискусійна, сягає історичних глибин.

Ентоні Сміт (1994), досліджуючи національну ідентичність із часів царя Едіпа, писав, що «нормальне Я» людини, яка прагне колективної ідентичності, починається з категорії роду, поділу на статі; далі – категорія простору або території; категорія соціального класу. У давні часи, важко стверджувати, що була нація/нації, скоріш класи й класова ідентичність. Ми говоримо про зародження цього питання на історичній стрічці часу. Західна громадянська модель, на думку дослідника, це коли люди боготворять первісний клаптик землі, «історичну землю», вважають землю колискою народу як нації. В етнічній моделі значне місце посідає народна культура, здебільшого мова та звичаї [15].

У контексті дослідження витоків і причин формування національної ідентичності важливою є внутрішня мотивація, яка спонукає людину шукати свою ідентичність. Тому доречною буде думка Л. Howard та ін. (2021) про внутрішню регуляцію, яка є достатньо високим автономним типом мотивації [22]. Цей тип став переважати в роки війни у молоді як результат виконаної діяльності й свідомої поведінки, наприклад, волонтерство, причетність до спільної справи, добровільний внутрішній порух душі й серця при наданні допомоги іншому.

J. Hattie та ін. (2020) стверджує, що тема мотивації часто

стосується сил, які спонукають студентів до участі, навчання, навчання та розвитку. У свою чергу додаємо, що саме внутрішня мотивація є дієвим компонентом в алгоритмі прийняття Я-концепції, самоідентифікації й національної ідентифікації; динамічним центром прийняття особистих рішень на етапі ідейного переконання у приналежності себе як носія національних цінностей до спільноти людей із такими ж цінностями [21].

Джерела, витoki української ідентичності можна, за прикладом Е. Сміта [15], шукати у Велесовій книзі, трипільській культурі, історії Київської Русі тощо. Історія доводить, що на сучасному етапі історії значення приналежності до української нації поступово, з ХХ ст., змінюється через збільшене відчуження від Росії та активне прийняття українського націоналізму. До 2022 року це прийняття не було однозначним та однорідним через, наприклад, мовне питання, подвійну природу національної ідентичності. Політичні та економічні реформи повільно сприяли консолідації національної ідентичності.

Важливими для нашого дослідження є умови активізації процесів національної, громадянської ідентифікації Т. Франчук, О. Мозолюк (2021) [19]; термінологічне поле проблеми через аналіз основних дефініцій і державних документів, у яких формування громадянськості, національної ідентичності молоді, усвідомлення свого національно-патріотичного обов'язку на основі загальнолюдських і національно-духовних цінностей є пріоритетним завданням О. Бялик (2023) [6].

Головним поняттям нашого дослідження є «національна ідентичність», дефініція якого у працях учених сучасності передбачає як еволюцію цього поняття у свідомості людини, так і глибокий науковий, компаративний зміст (табл. 1).

У ХХІ ст. «цифрові рішення можуть збагатити наше життя багатьма способами», завдяки генеративному штучному інтелекту можемо отримати «контент та ідеї простою повсякденною мовою» про дві риси національної ідентичності: громадянська – проживання на спільній території, віра у спільні політичні принципи, державне громадянство, політичні інституції і бажання бути частиною нації; етнічна – спільне походження, культура, мова, релігія, традиції та раса [23]. Думаємо, що ШІ саме так намагається сформувати поняття національної ідентичності, вважаючи це поняття динамічним, але й важливим щодо консолідації українців у воєнний період.

Можемо констатувати, що визначення поняття «національна ідентичність» позиціонує ознаки єдності суспільства, економіки, політики та культури, а також національний простір України, особливості воєнного періоду. Ключовими у цій дефініції є розуміння шляху Я-концепції особистості до національної ідентичності через внутрішню мотивацію, цінності, досвід нації, практичні справи тощо. Е. Сміт національну ідентичність називає багатовимірною концепцією; пов'язує національну ідентичність та націоналізм із питаннями етнічної ідентичності та етнічних спільнот. Дослідник вважає, що у передбачуваному майбутньому національна ідентичність і націоналізм і далі, ймовірно, становитимуть могутню силу [15].

Таблиця 1

Дискурсивне бачення феномену поняття «національна ідентичність» у контексті особистісної й національної ідентифікації

Автор	Визначення поняття «національна ідентичність»
Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» [9]	стійке усвідомлення особою належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціями.
К. Журба, І. Бех, С. Бойко, В. Євтушок та ін. [7]	суб'єктивні переживання належності до українського народу, нації, свідоме прийняття його моральних цінностей через ототожнення і формування відповідної національної Я-концепції, що виявляється у власній самоповазі, національній гідності, умінні користуватися правами і свободами, справедливості, відповідальності, любові до України та бажанні пов'язати свою долю з долею України.
К. Журба, І. Бех, Л. Канішевська, А. Корнієнко та ін. [8]	ідейно-ціннісний стрижень життя особи, яка набуває, зберігає й практично утверджує її у широкозначущих справах.
І. Бех [4]	утворення, індикатором якого виявляється душевний спокій особистостей, які об'єднані великим суспільно значущим діянням.
Н. Кривда [11]	стабільне сприйняття людиною себе як представника національного чи культурного простору, як особистості, що засвоїла принципи, цінності, інструменти комунікації, художню мову тощо означеної системи та перетворила/перетворює себе за заданим зразком.

М. Боришевський (2010) зазначає важливість рефлексії людини про себе як носія національних цінностей, тому що судження є суб'єктивними, як і певні дії людини щодо приналежності до певної нації чи етносу [5].

На шляху до наукового розкриття архіважливої проблеми національної ідентичності українців, і студентської молоді зокрема, треба дослідити її багатовекторність і значущість: на методологічному рівні – підходи, принципи, функції; на змістовному – педагогічні умови ефективності формування національної ідентичності; на процесуальному – форми, методи, засоби, види діяльності; на діагностично-результативному – критерії, рівні, результати тощо.

Підкреслимо, що ми будемо здійснювати інформаційно-аналітичний супровід психологічної науки у контексті формування національної ідентичності українців у науковому доробку вчених сучасності, що буде сприяти поглибленню однієї з підтем прикладного дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід психологічної науки у воєнний та повоєнний періоди України».

Феномен української національної ідентичності у смислофункціональній динаміці І. Беха

Феномен національної ідентичності полягає в усвідомленні окремою особистістю своєї національної належності, передбачає розвинену внутрішню національну свідомість із ціннісно-нормативною єдністю всіх членів суспільства [8, с. 5].

І. Бех підкреслює етико-психологічне значення проблеми національної ідентичності, що суголосна духовно-моральному та національно-патріотичному вихованню зростаючої особистості. Через соціальні стимули й групову взаємодію підростаюча особистість може скласти цілісне уявлення про природу і своєрідність національної ідентичності. І. Бех [там само] наголошує на історичному соціально-ціннісному рухові, частиною якого з дитинства є підростаюча особистість, яка вибирає духовно-моральні

настанови, що маленькими цеглинками утворюють досвід людини, знання й переконання. На історико-національному ґрунті кожне покоління трансформує цінності під свою епоху, передає їх наступному поколінню, залишаючи національні цінності незмінними.

Учений розкриває ідею соборності нації як підґрунтя українського «родиноцентризму» (сім'я) і «груподомінантності» (колективізм): від загального способу спільного життя можливо піднятися до єдності національного рівня. Плекання культу добра породжує «душевний спокій особистостей, які об'єднані великим суспільно значущим діянням» [там само, с. 7]. Добро – це емоційний чинник, який цементує стосунки в сім'ї, які потім переносяться на ширше коло людей. Підростаюча особистість шукає об'єкт національної ідентичності і знаходить багато людей з тотожними поглядами, ідеями, досвідом. Пізнання сутності національної ідентичності відбувається у боротьбі із самим собою вчорашнім, національно незрілим. Часто духовна незрілість штовхає до роздумів, незадоволення собою. Разом із тим внутрішня незадоволеність собою ще не призведе до соборності з патріотично незрілою групою людей. Учений пояснює, що на цьому етапі велику роль відіграє мотиваційний поштовх.

І. Бех та ін. (2024) підкреслюють із такої позиції мотиваційну стійкість особистості, яка історично формувалася з соціальним пріоритетом на матеріальні цінності. У психологічному процесі зі своїм внутрішнім «Я» особистість функціонувала на досить «низькому етичному рівні лише вимушеного добродійного життя і поведінки, далеких від перспектив національної ідентичності» [там само, с. 13].

Отже, ідея соборності з людьми з однаковими цінностями, її «об'єднувальні потенції задовольняють національне бачення процесу ідентифікації» [там само, с. 10]. Шлях до національної ідентичності у кожного свій, добровільний, і на цьому шляху відбувається процес формування особистості,

вона стає суб'єктом ціннісно-змістовних зрушень. Неприродно, але правомірно зауважувати, що війна стала тієї обставиною, коли «одинична особистість, зливаючись у єдиному добродійному пориванні з усім народом, формує дух нації як нездоланну у своїх реальних потенціях силу» [там само, с. 14].

Видатний психолог і педагог І. Бех наголошує, що національна ідентичність має статус універсальної традиції: кожне покоління підхоплює естафету нових форм соборності. Суспільство, завдяки історичним подіям, стає громадянським, бо кожен сприймає себе членом однієї громади. Національна ідентичність стає важливою частиною громадянської ідентичності й національної культури українського суспільства. У своєму науковому доробку І. Бех наполягає на міжперсональній взаємодії суб'єктів національної ідентичності (вихователя й вихованця): створювати умови для мисленнєвої діяльності душі і серця (судження, переживання, прагнення); любити за те, що вихованець обов'язково стане/буде духовно досконалим. Морально вихована особистість досягає потреб – визнання й належності: відчуття «належності із членами сім'ї, а далі з широким суспільним загалом». Відчуття визнання як усвідомлення власних можливостей, розуміння, що «вона може зробити важливий внесок у значущу загальну справу» [там само, с. 24]. Нині військово-патріотичне виховання молоді допомагає формувати суспільну позицію «ми – це головне» як норма суспільно значущого життя, ідея соборності заради миру.

Отже, науковець робить висновок, що національна ідентичність є явищем розвивальним у часі; цей часовий простір люди проживають, завжди наповнюючи його певним духовним змістом; народ, об'єднаний спільністю мови і території, внутрішніми рисами характеру, як основи самобутньої культури та необхідними економічними відносинами, кваліфікується як нація; українська національна ідентичність – це ідейно-ціннісний стрижень життя особистості; це глибока особистісна діяльність, яка наповнюється національним колоритом, і може перейти у статус універсальної традиції [4].

Національна ідентичність: культурно-освітній вимір, українськість, націєтворчість освіти у творчому доробку Г. Філіпчука

Ідеї ідентичності, націєтворчості є ключовими у науковому доробку Г. Філіпчука. Висвітлюючи проблеми націєдержавотворчих процесів, академік обґрунтовує сутнісні завдання щодо реалізації головного пріоритету держави – виховання української нації. Національна культура та освіта – головні, на думку вченого, важелі у формуванні суспільної свідомості українців, як і впровадження у зміст освіти цінностей, які творять національну ідентичність, оберігають і зміцнюють найбільш значущу вартість Народу – соборну Державність. Г. Філіпчук (2016) розкриває характеристики та оцінки світоглядних концепцій, культурно-освітніх теорій і практик, зокрема на рівні європейського і світового досвіду, ідеологічних доктрин, які впливають на особистість і суспільство. У своїх моделях науковець показує підходи до національно-патріотичного і громадянського виховання

молоді, розвитку людського капіталу, удосконалення змісту освіти «впродовж життя» на основі принципів україно-людноцентризму і культуро-природовідповідності; наголошує на провідній ролі національної культури та освіти у формуванні суспільної свідомості українців; увазі на впровадженні у зміст освіти цінностей [17].

Національно-державна цінність «українськості» наскрізно охоплює важливі проблеми націє-державотворення, національно-патріотичного виховання, формування етноособистості в конкретних соціокультурних, освітніх середовищах. Г. Філіпчук наголошує на синергії національних та загальнолюдських надбань, сучасних цивілізаційних досягнень; культурно-освітній парадигмі, яка сьогодні вибудовується на принципах україно-людноцентризму, культуро-природовідповідності, історизму, сталого розвитку тощо; у сучасних умовах актуальними є етична відповідальність за виховання Українського народу, сили його Духу, національної ідентичності, патріотичності. Учений вірить, що є особистості, небайдужі до ствердження ідеалів Свободи, Соборності, Честі і Гідності українства [18].

Учений-дослідник застерігає сучасників, що держава, яка втрачає сакральність, історичність, ідентичність, націєкультурність, позбувається національного імунітету. Отже, на думку ученого, для України нагальною потребою є політика націєтворення і формування громадянського суспільства. Освіта виступає найефективнішим інструментом «виховання нації», а освітня діяльність, спрямована на виховання патріотів, сприймається суспільством як політична і духовна цінність [16].

Г. Філіпчук (2018) пропонує корінним чином перебудувати напрями дисертаційних досліджень з гуманітарних наук з пріоритетом формування національної ідентичності, патріотичного виховання, авторитету державної мови як духовної цінності, національної пам'яті і культури. При цьому педагог-філософ зауважує, що мовне питання, яке постійно є на порядку денному в політичних колах, свідчить про дефіцит української ідентичності [18].

У своїх монографічних дослідженнях учений зазначає, що актуалізація національної безпеки тісно пов'язана з формуванням української національної ідентичності, особистої гідності українця як громадянина-патріота. Тож, на глибоке переконання автора, захист освіти й виховання, як ще у давні часи проголошували Сократ, Платон, Арістотель, Коменський, Песталоцці та інші, є універсальним знаменником теорій/ідей щодо витоків національної ідентичності [17].

Важливо не тільки усвідомлювати свою ідентичність, а й мати переконання; зникнення етнічної своєрідності в мові, культурі, традиціях, пам'яті унеможливорює мотивацію приналежності до української етнічної ідентичності й національної зокрема [там само].

І саме носій україноцентричних знань – учитель – через творчу самореалізацію, національно-патріотичну світоглядність може брати на себе місію формування національної ідентичності особистості [там само].

Виклики формування національної ідентичності та фактори духовної безпеки української нації К. Журби

Немає жодної єдиної стратегії формування національної ідентичності, хоча стратегій формування національної ідентичності може бути більше. Науковиця К. Журба та ін. (2024) серед чинників, що впливають на процес формування національної ідентичності зростаючої особистості, називає: глобалізаційні процеси й рухи за збереження своєї аутентичності; відірваність населення від національного ґрунту та зорієнтованість на радянські чи західні цінності й поведінку; системна криза українського суспільства, невизначеність національної ідеї, відсутність реформ і позитивних зрушень [7].

Виклики й негативні чинники, названі К. Журбою, вражають: зросійщене населення; обмеження української мови; перекручування історичних фактів; заперечення автентичності української мови та культури, існування нації; боротьба за Україну; розкол українського суспільства через політтехнології; ностальгія за радянським минулим тощо. Мета – нівелювання національних цінностей, виключення молоді з національно-культурного контексту, формування меншовартісної свідомості [там само]. На протигау цьому у процесі формування національної ідентичності учнів/студентів вчителів/викладачам треба спиратися на: історичну правду; історичну пам'ять; національні ідеали; національну гідність; національну самосвідомість; патріотизм. Настав час, на думку К. Журби, повернути українській ідеології її власні зміст, потенціал, історію, пантеон героїв, переосмислити існуючий досвід і визначити новітні завдання подальшого розвитку нації, держави, суспільства. Дослідниця наполягає, що саме сьогодні маємо активізувати зусилля «з підвищення духовного рівня української молоді, формування у неї стійкої системи глибоких морально-духовних цінностей» [там само, с. 28]. За ціннісною моделлю ідентичності саме вони складають основу мотиваційної сфери особистості як члена суспільства. За Еріксоном, людина починає себе ідентифікувати в отрочстві, й це впливає на її світогляд. Важливо спрямувати підростаючу особистість до формування відповідної національної Я-концепції, що виявляється у власній самоповазі, національній гідності, вмінні користуватись правами і свободами тощо. Тож, як наголошує К. Журба, для підлітків пріоритетним є самовизначення, де національна ідентичність опирається на «коріння» родини, країни, народу та зв'язок з історичним минулим, знанням міфів, легенд, святих, використанням української мови, поваги до українських символів.

Важливим у науковому доробку педагога-вченого є практичний підхід до формування національної ідентичності підростаючого покоління через мову, ситуативні заходи, досвід експериментальної реалізації; формування національної ідентичності у зростаючої особистості в рамках Школи виховника Всеукраїнського виховного консорціуму, тренінгової роботи, патріотичних квестів, міжнародної діяльності [7; 8].

На нашу думку, формування національної ідентичності у зростаючої особистості в рамках Школи виховника Всеукраїнського виховного консорціуму [там само] відповідно до інформаційно-аналітичного супроводу психологічної

науки у контексті формування національної ідентичності українців є логічно-практичним, якщо торкнутися ще одного джерела, окрім монографічних розвідок науковців сучасності, а саме – внеску музейної роботи у розвиток української національної та громадянської ідентичності.

Так, у світлі військово-патріотичного виховання молоді та формування національної ідентичності українців важливим є розуміння цінностей, які візуалізує сучасний інноваційний музей української історії «Становлення української нації». Ціннісно-інформаційне поле музею є важливим кроком творення спільного соціокультурного простору для українців, заснованого на ціннісних домінантах національної ідентичності, духовних надбаннях та національних традиційних вимірах. головний меті музею – виховати українську націю, позбавити «тавра меншовартості», допомогти здійснити національну ідентифікацію [13].

Педагогічні біографічні дослідження у контексті реконструкції історичної пам'яті українського народу Л. Березівської

Л. Березівська (2025), сучасний учений-дослідник, наголошує на важливості досліджень з історії освіти як джерела відновлення історичної пам'яті, осмисленні в історичному контексті зміни в освіті під час війни та повоєнного відновлення України задля формування національно свідомих громадян, консолідації українського суспільства [1]. Підтримуємо думку науковиці, що сучасні педагогічні біографічні дослідження мають проводитися у контексті нових викликів і завдань задля реконструкції (відновлення), або позбавлення колоніального спадку, і збереження історичної пам'яті українського народу [2; 3]. Дійсно, знання історії допомагає швидше зрозуміти витоки національної ідентичності через національну пам'ять та історію освіти.

Суголосним з нашим поглядом на важливу роль інформаційно-аналітичного супроводу психології виховання та формування національної ідентичності українців є думка Л. Березівської про «педагогічну біографіку як складник історії освіти, багатовимірний феномен освіти і науки, компонент інформаційного ресурсу українського суспільства» [2, с. 14].

Досліджуючи українських педагогів і громадських діячів минулого століття, які зробили вагомий внесок у збереження української ідентичності, учений сучасності Л. Березівська наголошує на їхніх теоретичних набутках, які впливали на тогочасну державну освітню політику українських урядів, саме їх почали втілювати в освітню практику. Значить, їхні перспективні ідеї щодо української освіти втілено за їхнього життя [там само].

На думку дослідниці, ідеї, відкриття педагогів минулого мають бути прикладом для сучасного покоління, мають стати нині засобом національно-патріотичного виховання дітей і молоді [там само, с. 22].

Отже, вартує підтримати цю естафету, й за життя видатних учених втілювати на всіх рівнях розвитку суспільства, й освіти зокрема, ідею національної ідентичності українців. Історія освіти – це стратегічний засіб формування української національної ідентичності.

Висновки з дослідження. Здійснивши інформаційно-аналітичний супровід психологічної науки у контексті формування національної ідентичності українців у науковому доробку учених сучасності, робимо висновки, що:

– сучасні науковці не однаково ставляться до визначення дефініції нашого дослідження – «національна ідентичність», описуючи її через психічні особливості: усвідомлення, здатність, переживання, ототожнення. Разом із тим національна ідентичність сьогодні є інтегративним феноменом, який виявляється у «кінцевому шляху» внутрішньої еволюції людини як частини народу зі спільними ідеями, цінностями, вболіваннями; в ідейному стрижні душі і серця. І на цьому шляху людина карбує свою Я-концепцію, слідує взірцю-ідеалу, й готова від теорії перейти до практики – відстоювати свій народ у боротьбі, якою нині є війна;

– національна ідентичність як феномен сучасності є інтегративним, стратегічним утворенням, що становить єдність цінностей людини, її знання та досвід душі, за допомогою яких формується стратегічна мета проектування людиною себе, вибір стратегій щодо реалізації шляху до рівня вищого «Я» серед таких же «Я». Отже, це керований внутрішньою мотивацією процес кристалізації ідеї соборності, яка вказує на національне бачення ідентифікації;

– головним явищем у сучасній історії України є те, що український народ під час воєнних дій став сильним завдяки самовизначенню кожним українцем своєї національної

ідентичності, бо не ігнорував роль власного й колективного «Я» як модель захисту у боротьбі з віроломним ворогом. Українці утвердилися як сильна нація, бо черпають силу в народних традиціях і духовно-моральних цінностях. Через це Україна є цікавою й політично помітною для країн світу як суб'єкт культурного й цивілізаційного процесу;

– воєнний період розмив кордони проблеми розвитку національної ідентичності, війна пришвидшила практичне вирішення проблеми меншовартості українського народу й показала, що латентний період розвитку національної ідентифікації прискорився до дієвого – через дієвий патріотизм (готовність воювати, говорити українською, пишатися своїм народом і громадянством України, активно допомагати іншим тощо); тобто ми спостерігаємо у воєнний період зростання українського патріотизму та зрушення у бік громадянської національної ідентичності через активність, свободу у прийнятті рішень, бажання захисту нації.

Перспективи подальших досліджень. Уважаємо, що до перспективних досліджень проблеми розвитку національної ідентичності та її інформаційно-аналітичного супроводу варто провести низку прикладних досліджень щодо теоретичного обґрунтування й практичної перевірки організаційно-педагогічних умов інформаційно-аналітичного супроводу/забезпечення психологічної науки у контексті формування національної ідентичності українців.

Список використаних джерел

- Березівська Л. Д. Історія освіти як засіб збереження історичної пам'яті та утвердження української національної ідентичності у майбутніх педагогів: наук. доп. на методол. семінарі «Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану», 3 квіт. 2025 р., Київ, НАПН України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. Т. 7, № 1. С. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7119>
- Березівська Л. Д. Педагогічна біографіка доби Української революції (1917–1921) як підґрунтя і джерело національно-патріотичного виховання дітей і молоді. *Науково-педагогічні студії*. 2024. Вип. 8. С. 11–28. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-11-28>
- Березівська Л. Д. Педагогічні біографічні дослідження у контексті реконструкції історичної пам'яті українського народу. *Історія та філософія освіти в Незалежній Україні: виміри історичної пам'яті (український і зарубіжний дискурси)*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 30 трав. 2024 р., Київ / НАПН України та ін. Київ, 2024. С. 35–38. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742438/> (дата звернення: 2.05. 2025)
- Бех І. Д. Феномен української національної ідентичності у смислофункціональній динаміці. *Вісник НАПН України*. 2025. № 7 (1). С. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7109>.
- Боришевський М. Й. Національна свідомість у громадянському становленні особистості. Київ : Беркут, 2010. 63 с.
- Бялик О. В. Формування національної та громадянської ідентичності молоді в умовах сучасних викликів. *Наукові записки [Центральноукр. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка]. Педагогічні науки*. 2023. № 209. С. 29–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2023_209_6 (дата звернення: 2.05. 2025).
- Журба К., Рейпольська О. (Ред.). Утвердження української національної та громадянської ідентичності : кол. монографія. Київ : Компрінт, 2024. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741358/> (дата звернення: 2.04. 2025).
- Журба К. О., Бех І. Д., Канишевська Л. В., Корнієнко А. В., Малиношевський Р. В., Рейпольська О. Д. Виховні засади утвердження української національної ідентичності : метод. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2024. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8011-26-0-2024-124>.
- Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» № 2834-IX (2022, 13 грудня). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>.
- Концепція забезпечення національної системи стійкості № 479/2021 (2021, 27 вересня). URL: <https://www.president.gov.ua/documents/4792021-40181> (дата звернення: 12.04. 2025).
- Кривда Н. (2024, 17 березня). Чому важливо говорити про ідентичність в умовах війни. URL: <https://www.identity.org.ua/natalia-kryvda-chomu-vazhlyvo-hovoryty-pro-identychnist-v-umovakh-viiny/> (дата звернення: 2.05. 2025).
- Мартинюк В. Модель національної ідентичності студентської молоді в закладах вищої педагогічної освіти у позааудиторній роботі. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 11 (17). С. 958–970. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-11\(17\)-958-970](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-11(17)-958-970).
- Музей «Становлення української нації». URL: <https://www.museumsun.org/> (дата звернення: 2.05. 2025).
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 р. та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023-2025 рр.» № 1322 (2023, 15 грудня). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 2.05. 2025).
- Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність. Київ : Основи, 1994. 224 с. URL: <http://litopys.org.ua/smith/smi.htm> (дата звернення: 12.05. 2025)
- Філіпчук Г. Г. Націєтворчість освіти : монографія. Чернівці : Зелена Буковина, 2014. 400 с.
- Філіпчук Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір : монографія. Чернівці : Друк Арт, 2016. 304 с.
- Філіпчук Г. Українськість: витоки, виклики, відповіді. Київ : Майстер книг, 2018. 448 с.
- Франчук Т. Й., Мозолюк О. М. Проектування розвитку національної, громадянської ідентичності, самоідентичності здобувача освіти в структурі компетентнісної освіти. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта. Серія Філологічна*. 2021. № 18. С. 129–136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/IvanOgienko_2021_18_19 (дата звернення: 12.05. 2025).

20. Яблонський А. Українська національна ідентичність: особливості дослідження у вітчизняній науці. *Епістемологічні дослідження у філософії, соціальних і політичних науках. Соціальні науки*. 2023. № 6 (2). С. 100–109. DOI: <https://doi.org/10.15421/342330> URL: <https://visnukpfs.dp.ua/index.php/PFS/article/view/1147>
21. Hattie J., Hodis F., Kang S.H.K. Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. № 61. P. 101865. URL: <https://10.1016/j.cedpsych.2020.101865> (дата звернення: 2.05. 2025). https://www.researchgate.net/publication/341511904_
22. Howard L., Bureau J., Guay F., Chong J. X. Y., Ryan R. M. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory *Perspectives on Psychological Science*. 2021. № 16 (6). P. 1300–1323. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33593153/> (дата звернення: 2.06. 2025). DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
23. Kyrpa A., Stepanenko O., Zinchenko V., Datsiuk T., Karpan I., Tilniak N. Artificial intelligence tools in teaching social and humanitarian disciplines. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol 100, № 2, P. 162–180. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5563>

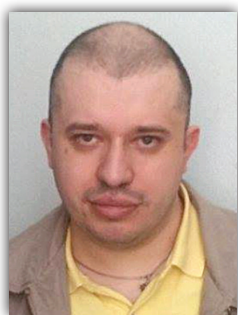
References

1. Berezivska, L. D. (2025). Istoriia osvity yak zasib zberezhenia istorichnoi pamiaty ta utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi identychnosti u maibutnikh pedahohiv [The history of education as a means of preserving historical memory and affirming Ukrainian national identity in future teachers]: nauk. dop. na metodol. seminari «Stratehichni oriyentyry ta innovatsiini praktyky utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi identychnosti v umovakh voiennoho stanu», 3 kvit. 2025 r., Kyiv, NAPN Ukrainy. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*, 7, 1, 1-4. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7119> [in Ukrainian].
2. Berezivska, L. D. (2024). Pedahohichna biohrafika doby Ukrainkoi revoliutsii (1917–1921) yak pidgruntia i dzherelo natsionalno-patriotichnoho vykhovannia ditei i molodi [Pedagogical biography of the era of the Ukrainian Revolution (1917–1921) as a basis and source of national-patriotic education of children and youth]. *Naukovo-pedahohichni studii [Scientific and pedagogical studies]*, 8, 11-28. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-11-28>. [in Ukrainian].
3. Berezivska, L. D. (2024). Pedahohichni biohrafichni doslidzhennia u konteksti rekonstruktsii istorichnoi pamiaty ukrainskoho narodu [Pedagogical biographical research in the context of the reconstruction of the historical memory of the Ukrainian people]. In *Istoriia ta filosofia osvity v Nezalezhnii Ukraini: vymiry istorichnoi pamiaty (ukrainskyi i zarubizhnyi dyskursy) [History and Philosophy of Education in Independent Ukraine: Dimensions of Historical Memory (Ukrainian and Foreign Discourses)]*: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 35-38). Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742438/> [in Ukrainian].
4. Bekh, I. D. (2025). Fenomen ukrainskoi natsionalnoi identychnosti u smyslofunktsionalnii dynamitsi [The phenomenon of Ukrainian national identity in semantic-functional dynamics]. *Visnyk NAPN Ukrainy [Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine]*, 7 (1), 1-4. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7109> [in Ukrainian].
5. Boryshevskiy, M. Y. (2010). *Natsionalna svidomist u hromadianskomu stanovlenni osobystosti [National consciousness in the civic development of an individual]*. Kyiv: Berkut [in Ukrainian].
6. Bialyk, O. V. (2023). Formuvannia natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti molodi v umovakh suchasnykh vykykiv [Formation of national and civic identity of youth in the context of modern challenges]. *Naukovi zapysky [Tsentrlnoukr. derzh. ped. un-tu im. Volodymyra Vynnychenka]. Pedahohichni nauky [Scientific notes [Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. Pedagogical sciences]*, 209, 29-33. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2023_209_6. [in Ukrainian].
7. Zhurba, K., & Reipolska, O. (Eds.). (2024). *Utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti [Affirmation of Ukrainian national and civic identity]*. Kyiv: Komprint. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741358/> [in Ukrainian].
8. Zhurba, K. O., Bekh, I. D., Kanishevska, L. V., Korniienko, A. V., Malynoshevskiy, R. V., & Reipolska, O. D. (2024). *Vykhovni zasady utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi identychnosti [Educational principles for the affirmation of Ukrainian national identity]: metod. posib. Ivano-Frankivsk: NAIR*. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8011-26-0-2024-124> [in Ukrainian].
9. *Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» [Law of Ukraine "On the Basic Principles of State Policy in the Sphere of Promoting Ukrainian National and Civic Identity"]*: № 2834-IX (2022, 13 hrudnia). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>. [in Ukrainian].
10. *Kontsepsiia zabezpechennia natsionalnoi systemy stiikosti [Concept of ensuring a national resilience system]*: № 479/2021 (2021, 27 veresnia). Retrieved from <https://www.president.gov.ua/documents/4792021-40181>. [in Ukrainian].
11. Kryvda, N. (2024, 17 bereznia). *Chomu vazhlyvo hovoryty pro identychnist v umovakh viiny [Why it's important to talk about identity in times of war]*. Retrieved from <https://www.identity.org.ua/natalia-kryvda-chomu-vazhlyvo-hovoryty-pro-identychnist-v-umovakh-viiny/> [in Ukrainian].
12. Martyniuk, V. (2023). Model natsionalnoi identychnosti studentskoi molodi v zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity u pozaudytorinii roboti [Model of national identity of student youth in higher pedagogical education institutions in extracurricular work]. *Aktualni pyttannia u suchasni nauks [Current issues in modern science]*, 11 (17), 958-970. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-11\(17\)-958-970](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-11(17)-958-970) [in Ukrainian].
13. *Muzei «Stanovlennia ukrainskoi natsii» [Museum "The Formation of the Ukrainian Nation"]*. Retrieved from <https://www.museumsun.org/> [in Ukrainian].
14. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro skhvalennia Stratehii utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti na period do 2030 r. ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2023-2025 rp.» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Strategy for the establishment of Ukrainian national and civic identity for the period until 2030 and approval of the operational plan of measures for its implementation in 2023-2025"]*: № 1322 (2023, 15 hrudnia). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
15. Smit Entoni, D. (1994). *Natsionalna identychnist [National identity]*. Kyiv: Osnovy. Retrieved from <http://litopys.org.ua/smith/smi.htm> [in Ukrainian].
16. Filipchuk, H. H. (2014). *Natsiivorchist osvity [Nation-building education]: monohrafia*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
17. Filipchuk, H. (2016). *Natsionalna identychnist: kulturno-osvitnii vymir [National identity: cultural and educational dimension]: monohrafia*. Chernivtsi: Druk Art. [in Ukrainian].
18. Filipchuk, H. (2018). *Ukrainskist: vytoky, vykyky, vidpovidi [Ukrainianness: origins, challenges, answers]*. Kyiv: Maister knyh [in Ukrainian].
19. Franchuk, T. Y., & Mozoliuk, O. M. (2021). *Proiektuvannia rozvytku natsionalnoi, hromadianskoi identychnosti, samoidentychnosti zdobuvacha osvity v strukturi kompetentnisnoi osvity [Designing the development of national, civic identity, and self-identity of an education seeker in the structure of competency-based education]*. *Ivan Ohienko i suchasna nauka ta osvita. Seriya: Filohichna [Ivan Ohienko and Modern Science and Education. Philological Series]*, 18, 129-136. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/IvanOgienko_2021_18_19 [in Ukrainian].
20. Yablonskyi, A. (2023). *Ukrainska natsionalna identychnist: osoblyvosti doslidzhennia u vitchyzniani nauks [Ukrainian national identity: features of research in domestic science]. Epistemologichni doslidzhennia u filosofii, sotsialnykh i politychnykh naukakh, Sotsialni nauky [Epistemological studies in philosophy, social and political sciences. Social sciences]*, 6 (2), 100-109. Retrieved from <https://doi.org/10.15421/342330> [in Ukrainian].
21. Hattie, J., Hodis, F., & Kang, S.H.K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865. Retrieved from <https://10.1016/j.cedpsych.2020.101865>.
22. Howard, L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (6), 1300-1323. Retrieved from <https://10.1177/1745691620966789>
23. Kyrpa, A., Stepanenko, O., Zinchenko, V., Datsiuk, T., Karpan, I., & Tilniak, N. (2024). Artificial intelligence tools in teaching social and humanitarian disciplines. *Information Technologies and Learning Tools*, 100, 2, 162-180. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5563>

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 24.06.2025

УДК 159.9+37]:355+37.091.64

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-84-91](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-84-91)



ПИЛИПЧУК ЯРОСЛАВ ВАЛЕНТИНОВИЧ,

доктор історичних наук, старший науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського НАПН України, м. Київ, Україна

Yaroslav Pylypchuk,

Dr.Sci. (in History), Senior Researcher of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: pylypchuk.yaroslav@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9809-3166>

ВІЙСЬКОВА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА У ЗМІСТІ УКРАЇНСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ І ПІДРУЧНИКІВ

А Присвячено контент-аналізу навчальних посібників і підручників. Навчальний посібник «Психологічна стійкість воїна», виданий у 2017 р. З. Комаром у співпраці з британськими колегами, є найкращим з проаналізованого навчально-методичного забезпечення дисциплін «Військова психологія» та «Військова педагогіка». Його автори широко використали польовий матеріал, і підручник має прикладне значення. У 2007 р. у Міжнародній академії управління персоналом був розроблений навчальний посібник, де автор сконцентрувався на питаннях функціонування психіки та особистості військовослужбовця.

Автори підручника, розробленого в 2020 р. в Харківському університеті внутрішніх справ, зосередили свою увагу на військових колективах і девіантній поведінці їхніх членів. Видання спрямоване на профілактику девіантної поведінки військовослужбовців. Автори навчального посібника, розробленого у 2021 р. у Київському політехнічному інституті імені Ігоря Сікорського, концентрувалися на проблемах військової педагогіки.

Методичні рекомендації науково-дослідного центру гуманітарних наук Збройних Сил України були видані у 2016 р. та зосереджені на проблемах підготовки військових психологів і відбору за психологічними якостями військовослужбовців.

Ключові слова: підручник «Психологічна стійкість воїна»; навчальні посібники; методичні рекомендації; військова психологія; військова педагогіка

MILITARY PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY IN THE CONTENT OF UKRAINIAN TEACHING MANUALS AND TEXTBOOKS

S This paper is dedicated to a content analysis of Ukrainian manuals and textbooks from Military Psychology and Military Pedagogy. After conducting a content analysis of three manuals, one textbook and one methodological recommendation, we came to the following conclusions. The manual "Psychological Resilience of a Soldier" published in 2017 by Z. Komar in collaboration with British colleagues is the best of the analyzed educational and methodological support for the disciplines "Military Psychology" and "Military Pedagogy". Its authors widely used field material and the manual has practical value. In 2007, a manual was developed at the International Academy of Personnel Management, where the author focused on the functioning of the psyche and personality of a serviceman. The authors of the manual developed in 2020 at the Kharkiv University of Internal Affairs focused their attention on military teams and the deviant behavior of their members. It is aimed at preventing deviant behavior of servicemen. The authors of the manual developed in 2021 at Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute focused on the problems of military pedagogy. Methodological recommendations developed by the Scientific Research Center for the Humanities of the Armed Forces of Ukraine, published in 2016, focused on the problems of training military psychologists and selecting military personnel based on psychological qualities.

Keywords: manual "Psychological Resilience of a Soldier"; textbook; methodological recommendation; Military Psychology; Military Pedagogy

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Україна є учасницею нав'язаного воєнного конфлікту з воюючою державою, який має статус конфлікту великої інтенсивності. Це ставить більші виклики перед суспільством, ніж регіональний конфлікт на Сході України, відомий як АТО. Перед Україною у воєнний час постає проблема поповнення психологічного потенціалу та відновлення людського ресурсу воєнних кадрів, у першу чергу тих, хто воює. Також актуалізується проблематика, яка спрямована на майбутнє – постануть питання реабілітації та адаптації до мирного життя багатьох ветеранів у повоєнний час. У зв'язку з цим

буде дуже затребуваний досвід військової психології, яка вивчає багато аспектів підготовки й відновлення військовослужбовців, а також досвід педагогічної науки, яка покликана забезпечити компетентнісний складник тих, хто має підготувати військових психологів. Україна зараз потребує наукових, науково-методичних, навчальних посібників/підручників, у яких би аналізувалося науково-методичне забезпечення діяльності військових психологів. У цій статті розглянуті підручник, навчальні посібники й методичні рекомендації, підготовлені під час АТО та ООС у спеціальних навчальних закладах у 2014–2021 рр. Завданням цієї статті є контент-аналіз українських

навчальних посібників і підручників із дисципліни «Військова Психологія».

Аналіз попередніх досліджень і публікацій показав, що впродовж останнього часу, зважаючи на повномасштабне вторгнення РФ та активні бойові дії, активізувалися дослідження, спрямовані на вивчення проблем підготовки військових психологів.

2016 – Н. Агаєв, О. Скрипкін, А. Дейко, В. Поливанюк, О. Еверт підготували методичні рекомендації «Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України», у яких було враховано досвід АТО [1].

2017 – П. Лісовський розробив підручник, де проблеми військової психології розглядали з боку методичного аналізу [6]. З. Комар у співпраці з колегами з Великобританії розробили підручник під назвою «Психологічна стійкість воїна» [5].

2020 – Г. Бондарев, П. Круть підготували навчальний посібник «Основи військової психології» [3].

2021 – за авторством В. Ананьїна, В. Горлинського, О. Пучкова, О. Уваркіної був виданий навчальний посібник «Психологія і педагогіка військових колективів» [2].

Спільно з колегами з ДНПБУ ім. В. Сухомлинського нами було опубліковано кілька досліджень із військової психології [7; 8; 9; 10].

Однак й досі немає спеціального дослідження, де був би проведений контент-аналіз українських навчальних посібників і підручників із дисципліни «Військова психологія».

Метою статті є забезпечення адаптивного інформаційно-аналітичного супроводу педагогічної науки та проведення інформаційного контент-аналізу підручників і навчальних посібників, зокрема з дисципліни «Військова психологія», як основного складника навчально-методичного забезпечення підготовки військових психологів в освітньому процесі закладів спеціалізованої вищої освіти України.

Викладення основного матеріалу. У методичних рекомендаціях «Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України» (Н. Агаєв, О. Скрипкін, А. Дейко, В. Поливанюк, О. Еверт) розкрито сутність основних понять процесу психологічного забезпечення, наведено розподіл завдань за періодичністю їхнього виконання, надано пояснення щодо змістовної сутності основних елементів діяльності [1]. Видання також буде корисним для ознайомлення командирам військових частин (підрозділів), їхнім заступникам по роботі з особовим складом для повнішого розуміння сутності й завдань психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України, а також чіткого усвідомлення ролі та місця психолога у цьому процесі. Під поняттям «психолог військової частини (підрозділу)» у даних методичних рекомендаціях розуміється відповідна посадова особа у складі військової частини (підрозділу), яка є офіцером або працівником Збройних Сил України.

Основними завданнями професійно-психологічного відбору особового складу є: оцінка психологічної та

психофізіологічної придатності військовослужбовців до видів діяльності, до виконання яких вони призначаються, прогноз успішності їхньої подальшої професійної діяльності під час проходження військової служби та виконання завдань за призначенням; виявлення особового складу осіб із нервово-психічною нестійкістю, з асоціальними установками та тих, що вживають психоактивні речовини, підготовка та надання керівному складу військових частин (підрозділів) відповідних висновків і рекомендацій; надання рекомендацій із раціонального розподілу особового складу згідно з рівнем їхнього розвитку професійно важливих психологічних і психофізіологічних характеристик за відповідними спеціальностями з метою комплектування відповідних військових частин (підрозділів). При цьому використовуються такі методи: контент-аналіз (якісно-кількісного методу вивчення документів); індивідуальна бесіда; спостереження; діагностування (проведення психологічного тестування).

До початку бесіди потрібно чітко визначити основну мету, продумати послідовність постановки запитань, вивчити всю наявну інформацію. Під час бесіди важливо визначити (або уточнити й доповнити): дані аналізу документів військовослужбовця; особливості сімейного стану; характер його спрямованості на проходження військової служби; рівень освітньої та професійної підготовленості; організаторські здібності й особливості поведінки в колективі; особливості виховання та розвитку; моральні якості та ціннісні орієнтації.

Перший розділ «Діяльність психолога під час професійно-психологічного відбору особового складу» містить методичні рекомендації, що розроблені для психологів військових частин (підрозділів) і розкривають типовий алгоритм їхніх дій у ході здійснення психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України. Розділ складається з таких параграфів: «Професійно-психологічний відбір особового складу: основні поняття»; «Діяльність психолога під час проведення контент-аналізу»; «Проведення психологом індивідуальних бесід з військовослужбовцями»; «Спостереження та аналіз отриманої інформації»; «Проведення психологом психологічної діагностики військовослужбовців». Розділ має чотири додатки: «Основні діагностичні блоки необхідної інформації про військовослужбовця при проведенні бесіди»; «Соціальний паспорт військовослужбовця»; «Методика оцінки адаптаційних здібностей особистості (багаторівневий особовий опитувальник "Адаптивність-200")»; Особистісний опитувальник «НПН-А» (нервово-психічна нестійкість – акцентуація).

Другий розділ «Діяльність психолога під час психологічної підготовки особового складу» теж поділяється на параграфи, у яких розкривається психологічна підготовка особового складу; подаються загальні рекомендації щодо проведення психологічної підготовки особового складу військової частини (підрозділу); подано загальні завдання психолога під час психологічної підготовки особового складу військової частини (підрозділу); описано діяльність психолога під час проведення загальної/спеціальної/цільової психологічної підготовки особового складу військової частини (підрозділу);

приділяється увага діяльності психолога під час оцінки якості проходження психологічної підготовки особовим складом військової частини (підрозділу) тощо.

Третій розділ «Діяльність психолога під час психологічного супроводу виконання завдань особовим складом» складається з двох параграфів: «Психологічний супровід виконання завдань особовим складом: основні поняття»; «Завдання психолога під час психологічного супроводу виконання завдань особовим складом військової частини (підрозділу)». Також розділ має три додатки: «Методика проведення психологічного консультування»; «Методики, рекомендовані для психологічного діагностування особового складу»; «Методика проведення соціометричного дослідження у підрозділі, групі».

Четвертий розділ «Діяльність психолога під час надання психологічної допомоги (реабілітації) особового складу» має п'ять параграфів, два додатки. У розділі йде мова про психологічну допомогу, діяльність психолога з надання психологічної допомоги особовому складу військової частини (підрозділу) під час перебування в пункті постійної дислокації або у районах виконання завдань (ведення бойових дій) тощо. Подано оцінку ефективності психологічної допомоги, наданої особовому складу [там само].

У навчальному посібнику «Військова психологія: методологічний аналіз» П. Лісовського [6] викладено основи військової психології, що розглядають актуальні питання поведінки воїна-захисника країни, що дозволить оволодіти методологічними основами важливих знань і практичної майстерності, зокрема, в галузі соціальної психології. При цьому акцентується увага на шляхетній (благородній, волонтерській, лицарській) конституції особистості, якій надається концептуальний аналіз. Навчальний посібник допоможе студентам опанувати основи військової психології, довідатися про структурну організацію особистості військовослужбовця та особливості психології військового колективу. У посібнику розглядається історія виникнення дисципліни військової психології й те, як вона змінювалась у минулому.

Перший розділ «Військова психологія як предмет методологічного аналізу» складається з трьох параграфів: «Історичні витоки військової психології»; «Основні методи вивчення»; «Функції військової психології».

Другий розділ «Структурна організація особистості» і складається з п'яти параграфів, у яких подано інформацію про: поняття та визначення особистості у військовій психології; сенсорно-розумові акти в розвитку особистості; формування та становлення особистості як воїна-захисника сім'ї; мудрість як основа духовного розвитку особистості; ментально-ціннісні настанови мудрості як гуманні концептуальні погляди в розвитку особистості.

У третьому розділі «Пізнавальні процеси у психології військовослужбовця» на сторінках семи параграфів мова йде про: психічне життя людини як саморефлексію свідомості; відчуття як сенсорна дія; мислення як логічно-обумовлена дія; пам'ять та її феноменальність; уява та уявлення як шляхетні образи культури; риторика у суспільному мовленні;

спостережливість як прерогатива розвідувальної та контррозвідувальної діяльності.

Четвертий розділ «Феноменальні рецепції характеру воїна» складається з чотирьох параграфів: «Темперамент як визначальна специфіка характеру воїна»; «Психологічні механізми впливу на розвиток особистості воїна»; «Креативні особливості воїна»; «Мудрість як цінісно-громадська якість особистості та її розвиток».

П'ятий розділ «Психологія військового колективу (відділення, взводу, роти)» має три параграфи: «Структурна організація військового колективу»; «Керівництво військовим колективом»; «Методи роботи командира у військовому колективі».

Шостий розділ «Сила духу як серцевина активної діяльності військового колективу» містить два параграфи: «Ірраціональності якості особистості в колективі»; «Рациональні якості особистості».

Сьомий розділ «Психологія управління військовими колективами у зоні АТО на Донбасі» складається з трьох параграфів: «Діагностика в управлінні військовим колективом»; «Превентивна безпека у військових колективах»; «Іноваційні шляхи протидії синдрому війни».

Посібник стане у нагоді студентам психологічних спеціальностей, а також співробітникам спецслужб, курсантам і військовослужбовцям; допоможе підготуватись до роботи з військовими; розкриває специфіку роботи із цією категорією людей. Також у книзі студенти знайдуть контрольні питання й теми для рефератів, що стане помічним у їхньому навчанні [там само].

Підручник «Психологічна стійкість воїна» (З. Комар та ін.) розроблено та рекомендовано для ознайомлення психологам військових частин, командирам та їхнім заступникам по роботі з особовим складом. Видання стало можливим завдяки фінансовій підтримці Посольства Великої Британії в Україні в рамках проекту «Подолання соціальних наслідків конфлікту на Донбасі та незаконної анексії Криму за допомогою державних структур в Україні та громадянського суспільства», який виконує канадська неурядова організація Stabilization Support Service. Погляди, висловлені в цій публікації, належать авторам і можуть не збігатися з офіційною позицією Уряду Великої Британії.

Військова психологія – це не лише одна зі сфер прикладної психології, вона охоплює набагато більше. Спостерігаючи за історичним розвитком психологічної науки, можна впевнено говорити, що військова психологія є матір'ю майже всіх напрямів прикладної психології. Варто зазначити, що нині в різних сучасних арміях військова психологія розвивається по-різному. Навіть у рамках НАТО не існує однозначних правил щодо місця та ролі військової психології, і це питання залишається прерогативою окремих країн – членів цієї організації. Загалом у рамках військової психології можна розрізняти два домінуючих підходи: традиційний, у якому військові психологи знаходяться при вищому командуванні, в рамках дослідницьких центрів і спеціальних відділів, які напряму підлягають командуванню Міністерства оборони та Генерального штабу, та штатний, у якому кожний більший

самостійний підрозділ (батальйон, бригада) має одного або кількох військових психологів у своєму складі з чітко визначеною фаховою ієрархією та автономною діяльністю. Традиційний підхід має переваги з огляду на концентрацію більшої кількості психологів в одному місці та можливість вирішення складних військово-психологічних проблем. У традиційній моделі психологи не обов'язково військові, а здебільшого цивільні особи, які ангажовані для виконання окремих військових завдань. З іншого боку, штатна модель опирається на мережу психологів як військових осіб, членів військових підрозділів, які знаходяться в постійному контакті з рядовими та командирами та мають можливість вирішувати повсякденні психологічні проблеми до, під час і після бойових дій. Традиційна модель діє в країнах з давньою військовою традицією, зокрема у Великій Британії та Франції (здається, що військова традиція є своєрідним бар'єром для розвитку військово-психологічної служби), тоді як сучасна штатна модель виражено присутня в Хорватії, Нідерландах та Ізраїлі. На основі попереднього досвіду можна зазначити, що комбінований підхід зі спеціалізованими військово-психологічними центрами та розгалуженою мережею психологів був би оптимальним для задоволення потреб сучасних військових систем. У будь-якому випадку військова психологія останніх десятиріч бурхливо розвивається у різноманітних напрямках різних країн, перетворюючись у невідмінний чинник військових конфліктів будь-якого виду.

Військові психологи в сучасних арміях виконують цілу низку функцій. Докладний огляд переліку їх найчастіших завдань дають результати Дослідження, яке у 1995–1996 рр. провели американські військові психологи Ремі Адлер та Пол Бартон, зібравши інформацію щодо військово-психологічної діяльності у 23 європейських і північноамериканських країнах. Згідно з дослідженням, військові психологи найчастіше виконують наступні види діяльності: відбір і консалтинг командування проводиться майже в усіх (опитуваних) арміях, а у великій кількості країн військові психологи займаються дослідженнями, клінічною роботою з військовими та навчанням. Дещо рідше використовується діяльність у сфері профілактики, участь у психологічних операціях (психологічна війна) та оборонному плануванні, а найменше (у 30% опитуваних країн) військові психологи працюють із сім'ями військових. У різних арміях різна частина уваги приділяється окремому виду діяльності чи групам діяльності, при цьому потрібно наголосити, що перелік функцій військового психолога залежить від особливостей військового напрямку і підрозділу, у якому працює. Так, наприклад, зрозуміло, що робота військових психологів у сухопутних військах дещо відрізняється від роботи їхніх колег, які працюють у військово-повітряних силах, військово-морському флоті чи спецпідрозділах; робота військових психологів у військових навчальних закладах відрізняється від роботи у дослідницьких центрах чи підрозділах з виконання особливих операцій.

Наступний важливий чинник – це умови роботи. Так, перелік функцій військового психолога залежить від характеру військових операцій. Наприклад, залучення його у

війні оборонного характеру ставить перед психологом інші завдання, ніж би це було у випадку його участі в операціях із підтримання миру. Загалом, на основі попередньої практики, завдання військових психологів можна розділити на декілька категорій: відбір і кваліфікація, спостереження за бойовою готовністю, навчання, тренінги, психологічна профілактика і підтримка та діяльність у рамках психологічних операцій. Окрім цих головних напрямів роботи, військових психологів часто залучають до наукових і прикладних досліджень, роботи у сфері психосоціальної допомоги постраждалим у війні та членам їхніх сімей, а останнім часом дедалі більше розвивається окрема дисципліна – операційна психологія («operational psychology»), яка вивчає методи допиту, опитування, вироблення психологічних портретів супротивника та займається відбором і тренуванням кандидатів для розвідки та контррозвідки. Значно меншою мірою військові психологи займаються ергономічною роботою при виробленні нової зброї та обладнання, військовою зоопсихологією та іншими видами діяльності.

Перший розділ підручника «Розвиток військової психології. Основні завдання і особливості роботи військових психологів» містить наступні теми: «Місце та роль психології у сучасній армії»; «Головні завдання військових психологів»; «Військово-психологічний відбір та класифікація»; «Відстеження психологічної бойової готовності»; «Навчання і тренінги»; «Психологічна профілактика та підтримка»; «Психологічні операції (ПСІОП)»; «Оперативна психологія»; «Етичні правила поведінки американських військових психологів»; «Штатний військовий психолог»; «Співпраця з іншими військовими службами»; «Особливості роботи військових психологів у військово-повітряних силах, військово-морському флоті та спеціальних підрозділах»; «Завдання психолога у військово-повітряних силах»; «Завдання психолога у військово-морському флоті»; «Завдання психологів у спеціальних військових підрозділах».

Другий розділ «Психологічна підготовка та психологічна бойова готовність військових в армії» має відповідну тематику: «Психологічна підготовка новобранців»; «Психологічна підготовка до бойових дій»; «Психологічна підготовка для профілактики страху та бойового стресу»; «Психологічна підготовка щодо агресивної поведінки та застосування бойової сили»; «Психологічна підготовка щодо ставлення до ворожих військових та цивільних осіб»; «Специфіка психологічної підготовки військових до можливого полону та поведінки у полоні»; «Безпосередня психологічна підготовка до бойових дій»; «Дії штатних військових психологів безпосередньо до, протягом та після бойових дій»; «Створення і розвиток військових колективів»; «Згуртованість військових колективів»; «Психологічна бойова готовність»; «Елементи психологічної бойової готовності»; «Визначення та вимірювання ПБГ».

Третій розділ «Психологічна профілактика та підтримка» складається з тем: «Тривога, страх та паніка на війні»; «Бойовий стрес»; «Механізм впливу стресу на організм»; «Процедура психологічного розвантаження після бойових дій»; «Аналіз виконаного завдання»; «Первинна підтримка командира

(defusing); «Рекапітуляція стресової події (дебрифінг); «Процес поступового повернення (декомпресія); «Роль командира у поступовому процесу розвантаження»; «Психологічні кризові інтервенції»; «Психологічна профілактика позаштатних ситуацій та небажаних проявів в армії»; «Алкоголізм та інші види залежності в армії».

Четвертий розділ «Психосоціальні проблеми військових ветеранів з посттравматичним стресовим розладом» містить теми: «Проблеми психосоціальної адаптації тих, хто повертається з війни»; «Посттравматичний стресовий розлад»; «Види та ознаки травматичного воєнного досвіду – стресори»; «Симптоми та діагностика ПТСР»; «Фактори появи та розвитку ПТСР»; «Поширеність, профілактика і лікування ПТСР»; «Дослідження поширеності ПТСР»; «Самогубства військових ветеранів»; «Самогубства військових ветеранів (хорватський досвід)»; «Запобігання самогубствам».

П'ятий розділ «Комунікаційні навички в армії» складається з наступних тем: «Міфи та упередження про комунікацію»; «Комунікація усередині організації»; «Низхідна та висхідна комунікація»; «Вербальна та невербальна комунікація»; «Вербальна комунікація»; «Паравербальна комунікація»; «Невербальна комунікація»; «Вміння говорити і слухати»; «Слухання та невербальна комунікація»; «Мовчання»; «Техніки активного слухання»; «Проведення індивідуальних сеансів консультацій»; «Презентаційні навички»; «Планування»; «Підготовка»; «Тренування»; «Виконання»; «Особливості комунікації польових психологів»; «Комунікація з командиром»; «Комунікація з солдатами»; «Комунікація з колегами згідно з професійною ієрархією»; «Публічний виступ і комунікація із засобами масової інформації»; «Комунікація з членами родини військовослужбовця».

Шостий розділ «Техніки саморегулювання психофізичного стану» містить наступні теми: «Загальні вимоги»; «Вправи для розслаблення м'язів»; «Ізометричні вправи»; «Творча візуалізація»; 5) «Mindfulness-вправи для концентрації уваги»; «Тілесно-свідомісні вправи»; «Медитація та віра»; «Аутогенне тренування» [5].

Підручник стане у нагоді студентам психологічних спеціальностей, а також співробітникам спецслужб, курсантам і військовослужбовцям; допоможе підготуватись до роботи з військовими; розкриває специфіку роботи з цією категорією людей. Підручник розроблено та рекомендується для ознайомлення психологам військових частин, командирам та їхнім заступникам по роботі з особовим складом [там само].

Навчальний посібник «Основи військової психології» (Г. Бондарев, П. Круть) має вісім розділів.

Перший розділ «Психологія, її предмет, і особливості вивчення» знайомить з об'єктом, предметом і галузями психології.

Другий розділ «Природно-наукові основи психології» складається з параграфів: «Поняття про психіку»; «Психіка і мозок»; «Рефлекторна теорія психіки».

Третій розділ «Психологія особистості» містить параграфи: «Поняття про особистість в психології, її сутність і зміст»; «Психологічна структура особистості військовослужбовця»; «Методика вивчення командиром індивідуально-психологічних особливостей особистості».

Четвертий розділ «Психологічна класифікація відхильної поведінки» поділяється на відповідні параграфи: «Сутність та класифікація відхильної поведінки»; «Особливості відхилень у поведінці в умовах військової служби»; «Форми відхильної (девіантної) поведінки у військовослужбовців».

П'ятий розділ «Психологія малої групи та колективу. Її врахування в діяльності командира підрозділу» має параграфи: «Поняття про групу в психології, види і характеристика груп»; «Військовий колектив як соціально-психологічне явище»; «Сутність і структура психології колективу»; «Лідерство в колективі».

Шостий розділ «Вивчення колективу та управління його соціально-психологічними явищами» містить параграфи: «Методи вивчення психології військового колективу»; «Стилі управління військовим колективом».

Сьомий розділ «Конфлікти у військових колективах» поділяється на параграфи: «Соціально-психологічна характеристика конфлікту»; «Шляхи попередження і вирішення конфліктів».

Восьмий розділ «Вплив бою на психіку військовослужбовців» включає параграфи: «Психологічні основи ефективності бойової діяльності військовослужбовців»; «Девіації як форма деструктивної поведінки воїнів у бойовій обстановці»; «Особливості прояву групової психології в умовах бойової діяльності»; «Психологічні аспекти управління військовим колективом у бою».

Напружена професійна діяльність під час вирішення завдань військової служби зобов'язує офіцера цілеспрямовано формувати психологічну готовність та емоційно-вольову стійкість особового складу для ефективного забезпечення національної безпеки України. Виконання службового обов'язку в сучасних умовах вимагає від військовослужбовця оновленого психолого-педагогічного складу мислення, пошуку адекватних соціально-управлінських рішень, належної загальної та психолого-педагогічної культури. Крім того, офіцерові важливо навчитися сприймати самого себе, розуміти власний внутрішній психічний стан, чуйно сприймати міру здійснення поставлених перед собою цілей, аналізувати характер взаємовідносин із підлеглими й товаришами по службі з метою своєчасного коригування своєї діяльності та поведінки. Усе це можливо опанувати лише завдяки глибоким знанням основних положень психології.

На жаль, офіцери, особливо спочатку своєї практичної діяльності, часто допускають помилки у практичній діяльності, що свідчить перш за все про недостатній рівень їхніх психологічних знань і відсутність основних компонентів психологічної готовності до роботи з особовим складом.

Сучасними навчальними програмами для військових закладів освіти передбачено певну психологічну підготовку курсантів і студентів. Але так сталося, що цей процес часто не встигає за вимогами щодо підготовки офіцерських кадрів, які з кожним роком стрімко зростають, і те, що ще сьогодні було актуальним, – завтра виявляється безнадійно застарілим.

Мета посібника «Основи військової психології»: заповнити цю прогалину і тим самим реально допомогти курсантам і студентам опанувати основи підрозділу науки про психіку людини, психологію малої групи та військового колективу.

Крім того, посібник орієнтований на те, щоби збагатити курсантів і студентів соціально-психологічними знаннями. У цій книзі майбутні офіцери знайдуть для себе відповіді на питання, як-от: історія розвитку загальної та військової психології; предмет загальної, військової та соціальної психології; особистість військовослужбовця та її структура; місце біологічного і соціального в особистості; психічні властивості особистості в умовах військової діяльності та способи і методи їх самовдосконалення у військовослужбовців; психічні процеси особистості в умовах військової діяльності; психічні стани військовослужбовців та їх виявлення у військово-педагогічному процесі; психічні утворення; методика вивчення психічних властивостей військовослужбовців; соціально-психологічна структура військового колективу і методи її вивчення; психологічні основи спілкування; психологічні умови запобігання та врегулювання конфліктів у військових колективах; вплив бою на психіку військовослужбовців, сутність девіантної поведінки в бойовій обстановці, психологічні аспекти управління військовим колективом у бою.

Конспективно висвітлюючи основні теми навчального підрозділу «Основи військової психології», автори не ставили за мету всебічно розкрити всі проблеми військової та соціальної психології, а визначали своє завдання в тому, щоб зосередити увагу курсантів і студентів на цих проблемах, викликати до них певний інтерес і бажання продовжувати їх самостійне вивчення.

Посібник підготовлений відповідно до навчальної програми дисципліни «Військова підготовка», він є основою для формування у студентів і курсантів закладів вищої освіти необхідних знань, умінь і навичок, які будуть потрібні їм у подальшій роботі з особовим складом.

Видання стане у нагоді студентам психологічних спеціальностей, а також співробітникам спецслужб, курсантам і військовослужбовцям; допоможе підготуватись до роботи з військовими; розкриває специфіку роботи з цією категорією людей. Видання розроблено та рекомендується для ознайомлення психологам військових частин, командирам та їхнім заступникам по роботі з особовим складом [3].

У навчальному посібнику «Психологія та педагогіка військових колективів» (В. Ананій, В. Горлинський, О. Пучков, О. Уваркіна) систематизовано викладення матеріалу з навчальної дисципліни «Педагогіка і психологія військових колективів» з урахуванням спрямованості підготовки сучасних військових фахівців у сфері спеціального зв'язку, захисту інформації, кібербезпеки та досвіду проведення ООС [2]. У виданні розкрито психологічні засади службових відносин і професійної діяльності у військовому колективі, педагогічні основи службово-професійної діяльності, висвітлено гендерний складник психолого-педагогічних знань й організації службової діяльності у підрозділах Держспецзв'язку. До кожної теми додано основні поняття, контрольні запитання, теми рефератів, список рекомендованої літератури.

Перший розділ «Педагогіка і психологія військових колективів як навчальна дисципліна» складається з чотирьох параграфів: «Завдання навчальної дисципліни «Педагогіка і

психологія військових колективів»; «Значущість соціально-психологічних знань в управлінні військовими колективами»; «Педагогіка як теоретико-методологічна основа навчальної дисципліни»; «Гендерні засади психології і педагогіки військових колективів».

Другий розділ «Психологічні засади службових відносин у військовому колективі». Перша тема «Психологічні основи вивчення особистості військовослужбовця» складається з чотирьох параграфів: «Поняття особистості та погляди на її психологічну структуру»; «Спрямованість і темперамент особистості в організації службової діяльності»; «Характер і здібності особистості та їх вплив на службові відносини»; «Методи вивчення керівником особистості військовослужбовця. Друга тема «Соціально-психологічні засади комунікативної взаємодії у військовому колективі» складається з чотирьох параграфів: «Міжособистісне спілкування та його роль у військовій службі»; «Комунікація та специфіка її прояви у міжособистісних відносинах»; «Соціально-психологічний вплив як явище комунікативної взаємодії»; «Гендерно-чутливі комунікації у військовому середовищі». Третя тема «Військовий колектив як об'єкт соціально-психологічного вивчення» складається з чотирьох параграфів: «Військовий колектив як соціальна група»; «Фактори формування та психологічна структура військового колективу»; «Соціально-психологічні методи вивчення військового колективу»; «Соціально-психологічні умови ефективності військової служби». Четверта тема «Соціально-психологічні засади управління військовими колективами» має чотири параграфи: «Сутність і принципи управління військовим колективом»; «Структура і функції управлінської діяльності»; «Чинники оптимізації управління та стилі керівництва»; «Гендерні підходи в управлінні підрозділом».

Третій розділ «Педагогічні основи професійної діяльності у підрозділах Держспецзв'язку» поділяється на чотири теми. Перша тема «Педагогічний процес у підрозділах Держспецзв'язку» складається з чотирьох параграфів: «Структура і зміст педагогічного процесу»; «Загальнопедагогічні закономірності та принципи навчального процесу»; «Традиційні і сучасні концепції навчання»; «Шляхи організації педагогічного процесу в підрозділах Держспецзв'язку». Друга тема «Організаційні засади навчання в підрозділах Держспецзв'язку» поділяється на чотири параграфи: «Основні методи і форм навчання та умови їх застосування»; «Засоби навчання та методика їх застосування в навчальному процесі»; «Технології дистанційного навчання»; «Шляхи і методи активізації навчально-пізнавальної діяльності військовослужбовців». Третя тема «Педагогічна культура і педагогічна майстерність військового керівника» має чотирьох параграфи: «Педагогічна діяльність та педагогічна культура офіцера»; «Педагогічна майстерність військового керівника та шляхи її формування»; «Гендерна компетентність учасників сектору безпеки і оборони України»; «Професійна етика військовослужбовця Держспецзв'язку». Четверта тема «Виховання підлеглих як складова управління керівника підрозділу» складалася з чотирьох параграфів: «Сутність, принципи, завдання і організація виховного процесу»; «Структура і зміст виховного

процесу у військовому колективі»; «Індивідуально-виховна робота та гендерне виховання підлеглих»; «Методи виховання і самовиховання військовослужбовців».

«Педагогіка і психологія військових колективів» є навчальною дисципліною циклу соціально-гуманітарної підготовки, що покликана формувати професійну свідомість, культуру і психолого-педагогічні компетентності у сфері професійній діяльності особового складу підрозділів Держспецзв'язку. Це теоретична і методологічна основа організації психологічної, виховної та навчальної роботи, яка має на меті методологічну і теоретичну підготовку курсантів до майбутньої професійної діяльності в лавах Держспецзв'язку. Предметом дисципліни «Педагогіка і психологія військових колективів» є основні теоретичні положення, закономірності психології та педагогіки, принципи, методи і методики, що спрямовані на формування психолого-педагогічних знань, умінь і компетентностей майбутніх фахівців у сфері спецзв'язку, захисту інформації та кібербезпеки. Навчальна дисципліна покликана сприяти опануванню методами свідомого розв'язання соціально-психологічних питань (конфліктів) у службово-професійній діяльності військового фахівця у сфері спеціального зв'язку, захисту інформації та кібербезпеки з урахуванням досвіду, отриманому в ході проведення операції об'єднаних сил (ООС).

При підготовці гендерного складника психолого-педагогічних знань і компетентностей майбутніх військових фахівців використовувались «Методичні рекомендації з інтеграції гендерних підходів в систему підготовки фахівців для сектору безпеки і оборони України».

У визначенні цілей і завдань вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка і психологія військових колективів» фундаментальне значення мають правові засади діяльності Державної служби спеціального зв'язку та захисту інформації України, що визначені в Законі України «Про Державну службу спеціального зв'язку та захисту інформації України», Положенні про проходження військової служби (навчання) військовослужбовцями Державної служби спеціального зв'язку та захисту інформації України, наказах Голови Держспецзв'язку та інших нормативно-правових актах. При підготовці навчального посібника автори, зокрема, враховували, що на військовослужбовців Держспецзв'язку поширюється дія статутів Збройних Сил України та законодавство України, що встановлює загальний порядок і умови проходження військової служби, вимог Військової присяги.

Структура та зміст навчального посібника складається з трьох розділів, що містять навчальні теми згідно з програмою навчальної дисципліни. Методичне забезпечення кожної теми містить навчальні питання, які розкривають теоретичний зміст теми, перелік основних понять, контрольні питання, рекомендовану тематику для підготовки рефератів і навчальну літературу.

Посібник слугує необхідним елементом систематизованого вивчення навчальної дисципліни поряд з рекомендованими до вивчення законодавчими актами, методичними рекомендаціями і планами до семінарських занять, конспектом лекцій і словником.

При підготовці навчального посібника враховувались

ідеї та принципи положення, викладенні в підручниках і монографіях вітчизняних учених, військових дослідників, аналітиків, освітян, яким автори посібника висловлюють свою вдячність.

При підготовці посібника автори виходили з того, що навчальна дисципліна «Педагогіка і психологія військових колективів» є комплексною дисципліною, що спирається на методологічні і теоретичні засади наук, як-от: психологія, соціальна психологія, педагогіка, менеджмент і управління, етика, культурологія, правознавство, тісно пов'язана з професійно-орієнтованими дисциплінами. До її змісту входять фундаментальні психологічні, педагогічні, етичні, управлінські та правові знання і компетентності, які необхідні фахівцю для керівної діяльності, навчання і виховання підлеглих, власної самоосвіти і самовиховання. Навчальний посібник підготовлено з урахуванням вимог керівних документів Міністерства освіти і науки України.

Видання стане у нагоді студентам психологічних спеціальностей, а також співробітникам спецслужб, курсантам і військовослужбовцям; допоможе підготуватись до роботи з військовими; розкриває специфіку роботи з цією категорією людей. Посібник розроблено та рекомендовано для ознайомлення психологам військових частин, командирам та їхнім заступникам по роботі з особовим складом [там само].

Прикладні результати дослідження. Проведений інформаційний аналіз навчальних програм із дисципліни «Військова психологія» показав, що поряд з вивченням військової психології, безумовно, активно використовуються аспекти військової педагогіки. Для забезпечення доступу фахівців до актуальної літератури відділом наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України (завідувачка: М. Росток) у контексті виконання завдань прикладного наукового дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід психологічної науки у воєнний та повоєнний періоди України» проаналізовано, систематизовано, підготовлено та оприлюднено прикладний науковий доробок – статті, електронні ресурси та апробовано на науково-практичних заходах вітчизняного і зарубіжного форматів, про що свідчать опубліковані тези доповідей дослідників [4]. Зокрема, підготовлено статті, у яких висвітлено джерельну базу забезпечення діяльності військових психологів у ЗСУ, зокрема, законодавчі акти та інші нормативно-правові документи, проаналізовано систему підготовки військових психологів, періодизацію її розвитку та мовний контекст у системі інформаційно-аналітичного супроводу підготовки військових психологів. Джерельну базу дослідження використано при створенні електронних ресурсів, які стануть корисними для підготовки військових психологів в Україні.

Висновки. Провівши контент-аналіз підручника, трьох навчальних посібників, методичних рекомендацій ми дійшли наступних висновків. Підручник «Психологічна стійкість воїна» виданий у 2017 р. 3. Комаром у співпраці з британськими колегами є найкращим із проаналізованого навчально-методичного забезпечення дисциплін «Військова психологія» та «Військова педагогіка». Його автори широко використали польовий матеріал, підручник має прикладне

значення. У 2007 р. у Міжнародній академії управління персоналом був розроблений навчальний посібник, де автор сконцентрувався на питаннях функціонування психіки та особистості військовослужбовця. Автори навчального посібника, розробленого у 2020 р. в Харківському університеті внутрішніх справ, зосередили свою увагу на військових колективах і девіантній поведінці їх членів. Він спрямований на профілактику девіантної поведінки військовослужбовців. Автори навчального посібника, розробленого у 2021 р. у Київському політехнічному інституті імені Ігоря Сікорського, концентрувалися на проблемах військової педагогіки. Методичні рекомендації науково-дослідного центру гуманітарних наук Збройних Сил України було видано у 2016 р. і зосереджено увагу на проблемах підготовки військових психологів і відбору за психологічними якостями військовослужбовців.

Перспективи подальших досліджень. Потреби підготовки військових психологів є перспективною науковою проблемою, оскільки проблема реабілітації військових ветеранів потребуватиме значної кількості фахівців, не

говорячи вже про те, що підготовка військовослужбовців до ведення воєнних дій високої інтенсивності – це також справа якісної військово-педагогічної й військово-психологічної озброєності знаннями, вміннями, навиками, сформованими відповідно до компетентностей і набутими компетенціями. У зв'язку з цим збільшиться кількість наукових закладів, які будуть готувати спеціалістів за напрямками «Військова психологія» й «Військова педагогіка». Широко буде використовуватися закордонний досвід, особливо ізраїльський. Збагачені польовим матеріалом (практичним досвідом бойових дій) військові психологи будуть розробляти чимраз досконаліші програми. Історіографія діяльності військових психологів буде поповнюватись новим матеріалом, який треба буде систематизувати, узагальнити та опублікувати задля вивчення широким загалом. Тому в рамках нашого наукового дослідження у 2025 р. очікуються прикладні результати – дайджест провідних спеціалізованих видань із психологічних наук та інформаційно-аналітичний довідник, до яких буде включено напрацьовані під час дослідження матеріали.

Список використаних джерел

1. Агаєв Н. А., Скрипкін О. Г., Дейко А. Б., Поливанюк В. В., Евєрт О. В. Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України : метод. реком. Київ : Міністерство оборони України : Науково-дослідний центр гуманітарних проблем Збройних Сил України, 2016. 147 с.
2. Анан'їн В. О., Горлинський В. В., Пучков О. О., Уваркіна О. В. Психологія і педагогіка військових колективів : навч. посіб. Київ : Вид-во «Політехніка», 2021. 274 с.
3. Бондарев Г. В., Круть П. П. Основи військової психології : навч. посіб. Харків : Харківський національний університет внутрішніх справ, 2020. 272 с.
4. Інформаційно-аналітичний супровід психологічної науки у воєнний і повоєнний періоди України (2024–2025). Електронна бібліотека НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/themes/0124U000842/> (дата звернення: 12.01.2025).
5. Комар З. Психологічна стійкість воїна : підручник для військових психологів. Київ : Посольство Великобританії в Україні : Stabilization Support Service, 2017. 184 с.
6. Лісовський П. М. Військова психологія: методологічний аналіз : навч. посіб. Київ : Кондор, 2017. 290 с.
7. Пилипчук Я. В. Теоретичний аналіз проблеми інформаційного забезпечення підготовки військових психологів в Україні. *Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки України в умовах воєнного стану*. Київ : Державна науково-педагогічна бібліотека ім. В. Сухомлинського, 2024. С. 91–92.
8. Пилипчук Я., Пономаренко Л. Проблема реабілітації військових і цивільних від психологічних травм у працях українських педагогів та психологів. *Науково-Педагогічні Студії*. 2004. Вип. 8. С. 99–124. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-99-124>
9. Пилипчук Я. В., Росток М. Л., Коваленко І. Е. Українська система підготовки військових психологів: періодизація через призму історіографії. *Вісник аграрної історії*. 2024. Вип. 47. С. 293–315. DOI: <https://doi.org/10.31392/VAH-2024.47-48-27>
10. Pylypchuk Ya. V. Adjustment disorders as a psychological and pedagogical factor in the activities of military psychologists. *Адаптивні процеси в освіті : збірник матеріалів четвертого міжнародного форуму, 07-08 лютого 2025*. Київ ; Харків ; Тампа ; Спокане, 2025. С. 192–194.

References

1. Agayev, N. A., Skrypkin, O. H., Dejko, A. B., Polyvanyuk, V. V., & Evert, O. V. (2016). *Algoritmy roboty viys'kovogo psyxologa shchodo psyhologichnogo zabezpechennya profesijnnoyi diyal'nosti osobovogo skladu Zbrojnyh Syl Ukrainy* [Algorithm of the work of a military psychologist on the psychological support of the professional activities of the personnel of the Armed Forces of Ukraine]: metodychni rekomendaciyi. Kyiv: Ministerstvo oborony Ukrainy: Naukovo-doslidnyi centr humanitarnykh problem Zbrojnyh Syl Ukrainy. [in Ukrainian].
2. Anan'yin, V. O., Horlyns'kyi, V. V., Puchkov, O. O., & Uvarkina, O. V. (2021). *Psyholohiya i pedahohika viys'kovykh kolektyviv* [Psychology and pedagogy of military collectives]: navchal'nyi posibnyk. Kyiv: Vydavnytstvo «Politehnika» [in Ukrainian].
3. Bondarev, H. V., & Krut', P. P. (2020). *Osnovy viys'kovoyi psyhologiyi* [Fundamentals of military psychology]: navchalnyi posibnyk. Kharkiv: Kharkivs'kyi nacional'nyi universytet vnutrishnih sprav [in Ukrainian].
4. Informaciyno-analitychnyi suprovod psyhologichnoyi nauky u voyennyj i povoyennyj periody Ukrainy (2024–2025) [Information and analytical support of psychological science in the war and post-war periods of Ukraine (2024–2025)]. *Elektronna biblioteka NAPN Ukrainy* [Electronic library of the National Academy of Sciences of Ukraine]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/themes/0124U000842/> [in Ukrainian].
5. Komar, Z. (2017). *Psyholohichna stiykist' voyina* [Psychological resilience of a soldier]: pidruchnyk dlya viys'kovykh psyhologiv. Kyiv: Posol'stvo Velykobrytaniyi v Ukraini: Stabilization Support Service [in Ukrainian].
6. Lisov'skyi, P. M. (2017). *Viys'kova psyhologiya: metodologichniy analiz* [Military psychology: methodological analysis]: navchal'nyi posibnyk. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
7. Pylypchuk, Ya. V. (2024). Teoretychnyi analiz problemy informacijnogo zabezpechennya pidhotovky viys'kovykh psyhologiv v Ukraini [Theoretical analysis of the problem of information support for the training of military psychologists in Ukraine]. In *Informaciynne zabezpechennya sfery osvity ta nauky Ukrainy v umovah voyennoho stanu* [Information support for the education and science of Ukraine under martial law] (pp. 91-92). Kyiv: Derzhavna naukovo-pedahohichna biblioteka im. V. Suxomlyns'kogo [in Ukrainian].
8. Pylypchuk, Ya. V., & Ponomarenko, L. (2024). Problema reabilitaciyi viys'kovykh i cyvil'nykh vid psyhologichnykh travm u pracyakh ukrayins'kykh pedagogiv ta psyhologiv [The problem of rehabilitation of military and civilian personnel from psychological trauma in the works of Ukrainian educators and psychologists]. *Naukovo-Pedagogichni Studiyi* [Scientific-Pedagogic Studies], 8, 99-124. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-99-124> [in Ukrainian].
9. Pylypchuk, Ya. V., Rostok, M. L., & Kovalenko, I. E. (2024). Ukrayins'ka systema pidgotovky viys'kovykh psyhologiv: periodyzaciya cherez pryзму istoriohrafyji [Ukrainian system of training military psychologists: periodization through the prism of historiography]. *Visnyk ahrarynoyi istoriji* [Bulletin of Agrarian history], 47, 293-315. DOI: <https://doi.org/10.31392/VAH-2024.47-48-27> [in Ukrainian].
10. Pylypchuk, Ya. V. (2025). Adjustment disorders as a psychological and pedagogical factor in the activities of military psychologists. In *Adaptyvni procesy v osviti* [Adaptive processes in education]: zbirnyk materialiv chetvertogo mizhnarodnogo forumu (pp. 192-194). Kyiv: Kharkiv: Tampa: Spokane.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 28.06.2025

УДК 37.091.12:37.043.2-056.2/3

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-92-97](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-92-97)



ГУЗ КОСТЯНТИН ЖОРЖОВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор кафедри
соціальної педагогіки, Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка, м. Полтава, Україна

Kostiantyn Huz,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Social Pedagogy,
Taras Shevchenko Luhansk National University, Poltava, Ukraine

E-mail: konstantin.guz@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2315-2456>



ОЛІЙНИК ІРИНА МИКОЛАЇВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри
педагогічної майстерності та інклюзивної освіти,
Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, м. Полтава, Україна

Iryna Oliinyk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Pedagogical Skills and Inclusive Education,
M.V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education, Poltava, Ukraine

E-mail: ditvora@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2315-2456>



ЯЦЕНЮК ЛАРИСА ІВАНІВНА,

старша викладачка кафедри психології та інклюзивної освіти,
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна

Larissa Yatseniuk,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Correctional Education,
Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education,
Rivne, Ukraine

E-mail: l.yatseniuk@roippo.org.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9139-8880>

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

А Розглядаються теоретичні та практичні аспекти формування інклюзивної компетентності педагогів у контексті реалізації концепції Нової української школи.

Проаналізовано сутність поняття інклюзивної компетентності вчителя як важливого компоненту професійної компетентності. З'ясовано, що інклюзивна компетентність педагога – це комплекс знань, умінь, навичок і ціннісних установок, які дозволяють ефективно працювати в інклюзивному освітньому середовищі.

Обґрунтовано важливість підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Висвітлено виклики впровадження інклюзивної освіти в Україні, що потребують системного підходу до їх вирішення. Для подолання цих викликів запропоновано низку стратегій, які сприяють ефективному формуванню інклюзивної компетентності педагогів Нової української школи.

Ключові слова: інклюзивна компетентність; педагог; Нова українська школа; інклюзивна освіта; професійна підготовка; освітнє середовище

FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE AMONG TEACHERS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

С This paper examines the theoretical and practical aspects of developing inclusive competence among teachers in the context of implementing the New Ukrainian School concept. The concept of inclusive competence is analyzed as a key component of teachers' overall professional competence. Inclusive competence is defined as a set of knowledge, skills, abilities, and values that enable educators to function effectively within an inclusive educational environment. The necessity of preparing teachers to work in inclusive settings is substantiated. The study highlights the main challenges associated with the implementation of inclusive education in Ukraine, emphasizing the need for a systematic approach to address them. To this end, a number of strategies are proposed to support the effective development of inclusive competence among teachers of the New Ukrainian School.

Keywords: inclusive competence; teacher; New Ukrainian School; inclusive education; professional training; educational environment

Постановка проблеми. Вхордження України до європейського освітнього простору та демократичні реформи спричинили зміну ставлення до проблем інклюзії та інклюзивної освіти українського суспільства. Сприяння реалізації прав на особистісний розвиток, рівний доступ до якісної освіти громадян з особливими освітніми потребами (ООП) стало одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики України з часу набуття незалежності [5].

В умовах війни кількість людей із вразливих груп населення в Україні стрімко зростає. Зокрема, люди з інвалідністю в нових реаліях потребують особливої уваги та інклюзивної гуманітарної допомоги, що враховуватиме їхні запити. Інклюзивна освіта – один із ключових напрямів реформи Нової української школи (НУШ), спрямованої на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, включно з тими, хто має особливі освітні потреби.

У звіті «Вплив війни на освіту в Україні. ReliefWeb» проаналізовано вплив війни на освіту. Зокрема, зазначено, що 5,7 мільйона школярів постраждали, а психологічні травми та руйнування шкіл ускладнюють інклюзивне навчання [7].

Успішна реалізація інклюзії значною мірою залежить від рівня підготовки педагогів, зокрема їхньої інклюзивної компетентності, що актуалізує необхідність теоретичного обґрунтування формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників Нової української школи як наукової проблеми.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Україні постає предметом вивчення в працях вітчизняних і зарубіжних фахівців. У наукових дослідженнях А. Колупаєвої [3], Н. Софій [13], О. Таранченко [3], Н. Фіголь [16] виокремлено концептуальні аспекти інклюзивного навчання. Проблеми впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України висвітлювали О. Бариш [1], В. Ночовка [6], Л. Крилошанська, В. Ундір [4], З. Удич [15]. Особливості формування інклюзивної компетентності педагога обґрунтовано в наукових працях І. Демченко [2], В. Товстогана, Т. Цегельник, А. Шевченка [14].

Наукові дослідження вітчизняних учених вказують на потребу в системній підготовці вчителів, інтеграції міжнародного досвіду та подоланні викликів, пов'язаних із війною та обмеженими ресурсами.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на широкий спектр аналізу проблеми на теоретичному та практичному рівнях, питання формування інклюзивної компетентності педагогів є складним, але й необхідним процесом для реалізації принципів НУШ і потребує наукового вивчення, узагальнення та систематизації.

Метою статті є аналіз процесу формування інклюзивної компетентності педагогів у контексті реформи НУШ, визначення ключових викликів і розроблення стратегій для вдосконалення цього процесу з урахуванням українських реалій і міжнародного досвіду.

Викладення основного матеріалу. Особою з особливими освітніми потребами є особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для

забезпечення її права на освіту. І до цієї категорії відносяться не тільки діти з певними захворюваннями. Це також діти, які мають освітні труднощі та яким потрібна особлива педагогічна увага і допомога в інтеграції в освітньому процесі. А через воєнні дії на території нашої держави кількість таких учнів збільшилась у рази. Війна в Україні ускладнила освітній процес, спричинивши психологічні травми, руйнування шкіл і переміщення населення, що підвищує потребу в адаптивних підходах до навчання. І цей факт є новим викликом для закладів освіти. Закон закріплює права дітей з особливими освітніми потребами на навчання в інклюзивних класах, визначає обов'язки педагогів щодо створення інклюзивного середовища [10].

У Законі України «Про вищу освіту» інклюзивне навчання визначено як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [9].

Отже, в нормативних документах на рівні держави чітко зафіксовано сутність інклюзивного навчання, фундаментальними параметрами якого названо «врахування багатоманітності» й «включення до освітнього процесу всіх учнів».

Жодна дитина не має відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів – це головне завдання інклюзії.

Успішність упровадження інклюзивної освіти залежить від низки факторів і, насамперед, від інклюзивної компетентності педагога. Тому постає потреба дослідити місце інклюзивної компетентності в системі професійної компетентності.

Професійну компетентність учителя науковці розглядають як сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат [8, с. 17]. Це базова характеристика діяльності фахівця, до складу якої входять змістовий (знання) і процесуальний (уміння) компоненти. Головними суттєвими ознаками компетентності є мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичність мислення.

Професійна компетентність педагога – система теоретичних і практичних знань і вмінь, що виступає основою різних компетентностей педагога-професіонала, творчого прийняття ціннісної їх значущості у свій внутрішній світ; це результат творчої професійної діяльності та інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога.

Інклюзивна компетентність педагога як один із важливих компонентів професійної компетентності є передумовою ефективної діяльності педагога НУШ, що забезпечує ефективне здійснення інклюзивної діяльності. Ця компетентність передбачає використання інструментів забезпечення інклюзивного навчання та створення сприятливих умов для кожного учня з урахуванням його потреб, здібностей і можливостей.

Узагальнивши різні погляди науковців, В. Товстоган, Т. Цегельник, А. Шевченко визначають поняття «інклюзивна компетентність педагога» як сукупність знань, умінь, навичок

та особистісних якостей, необхідних для ефективної роботи з учнями, які мають різноманітні освітні потреби, зокрема діти з особливими освітніми потребами. Це означає, що педагог володіє спеціальними методами навчання, вміє адаптувати освітній процес під індивідуальні можливості кожного учня, а також здатний створювати психологічно безпечне й підтримувальне середовище [14].

За структурою це складне інтегративне утворення, що охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості й формується на базі системи інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно-значущих якостей, а також прагнення до оволодіння здоров'язбережувальними й корекційно-розвивальними технологіями, що детермінують його готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» інклюзивна компетентність включає такі складники:

1) Здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища. Це вміння педагога використовувати інструменти забезпечення інклюзивного навчання в освітньому процесі, застосовувати принципи і стратегії універсального дизайну у сфері освіти й розумного пристосування.

У межах цієї компетентності педагог має забезпечувати дотримання вимог щодо комунікації: спілкуватись із учасниками освітнього процесу про важливість та інструменти створення інклюзивного освітнього середовища; відповідальності і автономії: обирати й застосовувати інструменти для інклюзивного навчання, принципи й стратегії універсального дизайну й розумного пристосування для забезпечення доступності освітнього середовища.

2) Здатність до педагогічної підтримки осіб з ООП. Це вміння педагога забезпечувати педагогічну підтримку осіб із ООП, здійснювати необхідні адаптації й модифікації в освітньому процесі відповідно до потреб учнів.

3) Здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей. Це вміння педагога організовувати навчання, виховання і розвиток учнів із урахуванням їхніх потреб, здібностей і навчальних можливостей за допомогою матеріалів, пристроїв та обладнання.

Учитель має надавати інформацію учасникам освітнього процесу про сприятливі умови навчання для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів; відповідальності і автономії: проєктувати чи застосовувати самостійно створені матеріали, інші засоби навчання в освітньому середовищі з урахуванням індивідуальних потреб і здібностей кожного здобувача освіти, залучати їх та їхніх батьків до створення сприятливих умов в освітньому середовищі [11].

Інклюзивна компетентність є динамічною категорією, що потребує постійного розвитку через професійне навчання, самоосвіту та практичний досвід.

Учителі, які володіють інклюзивною компетентністю, здатні забезпечувати доступність освіти для всіх учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби; створювати безпечне та підтримувальне середовище, що сприяє соціалізації та розвитку кожного учня; ефективно співпрацювати з іншими фахівцями (психологами, логопедами, соціальними педагогами) та батьками; впроваджувати сучасні методики, які враховують різноманітність учнівського складу. Отже, інклюзивна компетентність є основою для реалізації принципів НУШ, як-от: дитиноцентризм, індивідуалізація та створення комфортного освітнього простору. Ця компетентність не лише допомагає працювати з дітьми з ООП, але й сприяє створенню середовища, де цінується різноманітність [12].

Згідно з документом «Профіль інклюзивних вчителів», розробленим Європейським агентством з питань особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти, інклюзивна компетентність базується на чотирьох основних цінностях:

1. Цінність різноманітності учнів, де різноманітність розглядається як ресурс для збагачення освітнього процесу. Вчителі повинні сприймати відмінності учнів як можливість для розвитку.

2. Підтримка всіх учнів. Учителі мають високі очікування щодо всіх учнів і сприяють їхньому академічному, соціальному та емоційному розвитку через ефективні методи навчання, а саме диференційоване навчання.

3. Співпраця з іншими. Інклюзивна освіта вимагає командної роботи. Учителі співпрацюють з асистентами, батьками, психологами та іншими фахівцями для створення сприятливого середовища.

4. Особистий професійний розвиток. Учителі мають бути відкритими до рефлексії та неперервного навчання, щоб адаптуватися до нових викликів [12].

Ці цінності формують основу для створення інклюзивного освітнього середовища, де кожен учень відчуває себе цінним.

Отже, інклюзивна компетентність педагога – це комплекс знань, умінь, навичок і ціннісних установок, які дозволяють ефективно працювати в інклюзивному освітньому середовищі. Вона включає:

1. Знання: розуміння принципів інклюзивної освіти, нормативно-правової бази, особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

2. Уміння: здатність адаптувати освітній процес, застосовувати диференційовані підходи, використовувати універсальний дизайн у навчанні.

3. Цінності: толерантність, повага до різноманітності, готовність до співпраці з учнями, батьками та іншими фахівцями.

4. Практичні навички: організація інклюзивного середовища, створення індивідуальних освітніх траєкторій, співпраця з асистентами вчителя та іншими спеціалістами.

Формування інклюзивної компетентності педагогів в Україні стикається з низкою викликів, які потребують системного підходу до їхнього вирішення.

Для подолання цих викликів пропонуємо низку стратегій, спрямованих на розвиток професійних і практичних навичок педагогів. Наведена нижче таблиця поєднує виклики, їхні описи, відповідні стратегії, підстратегії та очікувані результати від упровадження цих стратегій (табл. 1).

Виклики, їхні описи, стратегії, підстратегії та очікувані результати

№	Виклик	Опис виклику	Стратегія	Підстратегії	Очікувані результати
1.	Недостатній рівень підготовки педагогів	Багато вчителів не мають достатніх знань про інклюзивну освіту через обмежений доступ до якісних програм професійного розвитку.	Професійна підготовка та підвищення кваліфікації	Інтеграція інклюзивної освіти в програми педагогічних вишів. Організація курсів підвищення кваліфікації (онлайн і офлайн). Менторські програми для новачків. Міжнародні програми обміну досвідом.	Підвищення рівня знань і навичок учителів, готовність до роботи в інклюзивних класах, зростання кількості сертифікованих педагогів.
2.	Стереотипи та упередження	Застарілі уявлення про можливості дітей з ООП серед педагогів і суспільства ускладнюють впровадження інклюзії.	Зміна суспільних установок	1. Просвітницькі кампанії в ЗМІ та соціальних мережах. 2. Формування культури поваги до різноманітності через шкільні програми. 3. Тренінги з подолання стереотипів для педагогів. 4. Залучення громадських організацій.	Зменшення упереджень, підвищення рівня толерантності в суспільстві, зростання підтримки інклюзивної освіти.
3.	Ресурсні обмеження	Не всі школи мають необхідне матеріально-технічне забезпечення, асистентів учителів чи доступ до спеціалізованих фахівців.	Створення ресурсної бази	Розробка методичних рекомендацій і посібників. Забезпечення шкіл спеціалізованим обладнанням (сенсорні кімнати, адаптивні засоби). Підготовка та залучення асистентів учителів. Створення онлайн-бібліотеки ресурсів.	Покращення матеріально-технічної бази шкіл, доступність методичних матеріалів, підвищення якості інклюзивного навчання.
4.	Перевантаженість учителів	Велике адміністративне та навчальне навантаження залишає мало часу для самоосвіти та професійного розвитку.	Практичний досвід	Стажування в інклюзивних школах. Обмін досвідом через професійні спільноти. Упровадження модульних курсів самоосвіти. Зменшення адміністративного навантаження.	Збільшення практичних навичок учителів, ефективніше використання часу, зростання мотивації до професійного розвитку.
5.	Недостатня міждисциплінарна співпраця	Обмежена взаємодія між учителями, асистентами, психологами та батьками ускладнює створення ефективного інклюзивного середовища.	Розвиток міждисциплінарної співпраці	Формування команд із учителів, асистентів, психологів і батьків. Проведення тренінгів для батьків. Упровадження регулярних міждисциплінарних зустрічей. Використання цифрових платформ для координації.	Покращення співпраці між усіма учасниками освітнього процесу, створення індивідуальних планів розвитку учнів, підвищення ефективності інклюзії.
6.	Низька мотивація педагогів	Відсутність стимулів для роботи в інклюзивних класах, низька заробітна плата та брак визнання знижують інтерес до професійного розвитку.	Мотивація та підтримка педагогів	Упровадження системи фінансових і нефінансових заохочень. Організація конкурсів і нагород для інклюзивних педагогів. Психологічна підтримка вчителів. Створення кар'єрних можливостей.	Підвищення мотивації педагогів, зростання їхньої зацікавленості в інклюзивній освіті, зниження професійного вигорання.

Недостатній рівень підготовки педагогів вирішується через системне навчання, що охоплює як освіту в педагогічних вишах, так і регулярні курси підвищення кваліфікації. Менторські програми та міжнародний обмін досвідом додають практичної цінності.

Стереотипи та упередження долаються через широкі просвітницькі кампанії, що включають медіа, шкільні програми та тренінги, а також співпрацю з громадськими організаціями для формування культури поваги.

Ресурсні обмеження потребують створення доступних методичних матеріалів, забезпечення шкіл обладнанням і залучення асистентів учителів. Онлайн-бібліотеки ресурсів сприяють доступності знань.

Перевантаженість учителів частково вирішується через організацію стажувань, професійних спільнот і модульних курсів, які дозволяють учителям навчатися у зручний час. Зменшення адміністративного навантаження також є важливим.

Недостатня міждисциплінарна співпраця долається через створення команд, регулярні зустрічі та використання цифрових платформ для координації зусиль учителів, асистентів, психологів і батьків.

Низька мотивація педагогів вирішується через фінансові та нефінансові стимули, конкурси, психологічну підтримку

та створення кар'єрних перспектив, що сприяє зниженню вигорання та підвищенню зацікавленості.

Табл. 1 демонструє комплексний підхід до вирішення викликів, дозволяє чітко побачити взаємозв'язок між проблемами та їх вирішенням. Подолання викликів, як-от: недостатня підготовка, стереотипи, ресурсні обмеження, перевантаженість, слабка міждисциплінарна співпраця та низька мотивація, через запропоновані стратегії сприятиме створенню якісного інклюзивного освітнього середовища.

Висновки. Інклюзивна компетентність є обов'язковим складником професійної компетентності педагога. Вона дає можливість розуміти та враховувати особливості дітей із різними потребами, створювати доступне та комфортне середовище для всіх учасників освітнього процесу. Формування інклюзивної компетентності педагогів є невід'ємною частиною реалізації концепції НУШ. Учителі, які володіють інклюзивною компетентністю, стануть основою для побудови школи, де кожна дитина відчуває себе цінною та має можливість реалізувати свій потенціал.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в пошуку дієвих механізмів та умов, які сприятимуть формуванню інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Бариш О. Розвиток і перспективи інклюзивної освіти в Україні. *Дидаскал*. 2019. № 19. С. 102–104. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/13957> (дата звернення: 15.06.2025).
2. Демченко І. Концепція підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. 2017. № 4. С. 172–177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_4_34 (дата звернення: 15.06.2025).
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 232 с.
4. Крилошанська Л., Ундір В. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Ефективність державного управління*. 2023. № 66. С. 70–80. URL: <https://doi.org/10.33990/2070-4011.66.2021.233450> (дата звернення: 15.06.2025).
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 384 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> (дата звернення: 15.06.2025).
6. Ночовка В. Організація інклюзивного навчання у школі. Київ : Шкільний світ, 2014. 128 с.
7. Освіта: Вплив війни в Україні (травень 2022 р.) URL: <https://reliefweb.int/report/ukraine/education-impact-war-ukraine-may-2022> (дата звернення: 15.06.2025).
8. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 15.06.2025).
10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.06.2025).
11. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 15.06.2025).
12. Профіль інклюзивних вчителів. *Європейське агентство з питань особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти*. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (дата звернення: 15.06.2025).
13. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розвитку*. 2016. Вип. 11. С. 170–175. URL: (дата звернення: 15.06.2025).
14. Товстоган В., Цегельник Т., Шевченко А. Інклюзивна компетентність педагога як запорука якості організації освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2024. № 10 (230). С. 61–65. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180> (дата звернення: 15.06.2025).
15. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : КІЦ «ПРИНТ-ОФІС», 2015. 378 с.
16. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 77. С. 199–202. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33347> (дата звернення: 15.06.2025).

References

1. Barysh, O. (2019). Rozvytok i perspektyvy inklyuzyvnoyi osvity v Ukraini [Development and prospects of inclusive education in Ukraine]. *Dydaskal [Dedaskal]*, 19, 102-104. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/13957> [in Ukrainian].
2. Demchenko, I. (2017). Kontseptsia pidhotovky maibutnoho vchytelia do profesiinoi diialnosti v umovakh inklyuzyvnoi osvity [The concept of preparing the future teacher for professional activity in an inclusive education]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho [Scientific Bulletin of Nikolaev National University named after V.O. Sukhomlynsky]*, 4, 172-177. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_4_34 [in Ukrainian].
3. Kolupaeva, A. A., & Taranchenko, A. N. (2023). *Inklyuziya: pokrokovy dlya pedagogiv [Inclusion: step by step for teachers]: navchalno-metodichniy posibnik*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Kryloshanska, L., & Undir, V. (2023). Problemi ta perspektivi rozvutku inklyuzivnoyi osviti v Ukrayini [Problems and prospects for the development of inclusive education in Ukraine]. *Efektivnist derzhavnoho upravlinnia [Efficiency of public administration]*, 66, 70-80. Retrieved from <https://doi.org/10.33990/2070-4011.66.2021.233450> [in Ukrainian].
5. Kremin, V. G. (Ed.). (2021). *Nacionalna dopovid pro stan i perspektivi rozvutku osviti v Ukrayini [National report on the state and prospects of education in Ukraine]*. Kyiv: CONVI PRINT. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> [in Ukrainian].
6. Nochovka, V. (2014). *Organizaciya inklyuzivnogo navchannya u shkoli [Organization of inclusive education at school]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
7. *Osvita: Vpliv viiny v Ukrayini (traven 2022 r.) [Education: Impact of the War in Ukraine (May 2022)]*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/ukraine/education-impact-war-ukraine-may-2022> [in Ukrainian].
8. Zyazyun, I. A. (Ed.). (2004). *Pedagogichna maisternist [Pedagogical skill]: pidruchnik*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
9. *Pro vishu osvitu [On Higher Education]: Zakon Ukrayini vid 01.07.2014 № 1556-VII. Ofitsiyni vebportal parlamentu Ukrainy [Official webportal of the Parliament of Ukraine]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
10. *Pro osvitu [On Education]: Zakon Ukrayini vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Ofitsiyni vebportal parlamentu Ukrainy [Official webportal of the Parliament of Ukraine]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
11. *Profesinii standart «Vchitel zakladu zagalnoyi serednoyi osviti» [Professional standard "Teacher of the institution of general secondary education"]*: Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukrayini vid 29.08.2024 № 1225. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchitel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].
12. *Profil inklyuzivnih vchiteliv [Profile of inclusive teachers]*. *Yevropeiske ahentstvo z pytan osoblyvykh osvitnikh potreb ta inkliuzyvnoi osviti [European Agency for Special Educational Needs and Inclusive Education]*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> [in Ukrainian].
13. Sofiy, N. Z. (2016). *Pidgotovka pedagogiv do roboti v inklyuzivnomu svitnomu seredovishi [Training teachers to work in an inclusive educational environment]*. *Osvita osib z osoblyvymi potrebamy: shliakhy rozbudovy [Education of persons with special needs: ways of development]*, 11, 170-175. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2016_11_29 [in Ukrainian].
14. Tovstogan, V., Tsegelnik, T., & Shevchenko, A. (2024). *Inklyuzivna kompetentnist pedagoga yak zaporuka yakosti organizatsiyi osvitnogo procesu [Inclusive competence of the teacher as a guarantee of the quality of the organization of the educational process]*. *Molod i rynek [Youth and the market]*, 10 (230), 61-65. Retrieved from <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180> [in Ukrainian].
15. Udych, Z. I. (2015). *Osnovi inklyuzivnoyi osviti [Fundamentals of Inclusive Education]: navchalno-metodichni posibnik*. Ternopil: KIC "PRINT-OFFICE" [in Ukrainian].
16. Figol, N. A. (2020). *Inklyuzivna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspekt [Inclusive teacher competence: theoretical aspect]*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektivy [Scientific journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects]*, 77. Retrieved from <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33347/Fihol.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 05.08.2025

УДК 159.9:33

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-98-102](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-98-102)



КОВАЛЕНКО ІННА ЕДУАРДІВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології, педагогіки та суспільних дисциплін, Державний податковий університет, м. Ірпін, Україна

Inna Kovalenko,

Ph.D in Education (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology, Pedagogy and Social Disciplines, State Tax University, Irpin, Ukraine

E-mail: i_artemenko@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5633-0234>

ФІНАНСОВА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

А Розкрито актуальність для українського соціуму у воєнний період проблеми фінансової тривожності. Автор використовує у дослідженні диференційований підхід щодо визначення понять «тривога», «тривожність», «тривожний розлад», «генералізований тривожний розлад». У статті визначена специфіка фінансової тривожності, яка полягає в тому, що фінансова тривожність є одночасно й адаптаційно-компесаторним механізмом психіки; і психологічним чинником, що впливає на економічну поведінку людини; й емоційним станом, що характеризується надмірним занепокоєнням щодо фінансового становища. Автор описує особливості прояву фінансового тривожного розладу (постійний стрес і нав'язливі думки про гроші; страх перед витратами та надмірна ощадливість; фізичні симптоми у вигляді безсоння, головного болю тощо; соціальна ізоляція; конфлікти з близькими через фінансові питання на постійній основі; імпульсивність фінансової поведінки). Визначено основні функції (сигнальна і контрольна), які виконує фінансова тривожність у нашій психіці. Автор зазначає вікову обмеженість фінансової тривожності, підкреслюючи що фінансова тривожність властива для свідомішого віку. У статті виділено групи факторів, під дією яких виникають тривожні розлади: біологічні фактори, медичні фактори, психологічна схильність до тривожних розладів, соціальні фактори (об'єктивні й суб'єктивні). Автор визначає основні способи подолання фінансової тривожності (фінансове планування і контроль витрат, підвищення фінансової грамотності, формування корисних фінансових звичок, робота із психологічними аспектами, соціальна підтримка).

Ключові слова: фінансова тривожність; фінансовий тривожний розлад; економічна психологія

FINANCIAL ANXIETY AS A RESEARCH ASPECT OF ECONOMIC PSYCHOLOGY

S The article explores the relevance of financial anxiety in Ukrainian society during the wartime. The author uses a differential approach in the study to define the concepts of "anxiety", "anxiety", "anxiety disorder", "generalized anxiety disorder". The article defines the specific nature of financial anxiety, which consists in the fact that financial anxiety is both an adaptive and compensatory mechanism of the psyche, and as a psychological factor influencing an individual's economic behavior. It is also viewed as an emotional state marked by excessive concern about one's financial situation. The author outlines the key manifestations of financial anxiety disorder, including persistent stress and intrusive thoughts about money; fear of spending and excessive frugality; physical symptoms such as insomnia, headaches, etc.; social withdrawal; conflicts with loved ones over financial matters; and impulsive financial behavior. The article identifies the main functions (signal and control) that financial anxiety performs in our psyche. The author notes the age-specific nature of financial anxiety, emphasizing that financial anxiety is characteristic of a more conscious age. The article identifies groups of factors under the influence of which anxiety disorders arise: biological factors, medical factors, psychological predisposition to anxiety disorders, and social factors (objective and subjective). The author identifies key strategies for overcoming financial anxiety (financial planning and control of expenses, increasing financial literacy, forming useful financial habits, working with psychological aspects, social support).

Keywords: financial anxiety; financial anxiety disorder; economic psychology

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. У сучасному швидкоплинному, глобалізованому світі людина стикається з безліччю стресогенних чинників, які в цілому негативно впливають на її психічне здоров'я. Один із найактуальніших і впливовіших є стрес, породжений фінансовими труднощами.

Так, результати проведеного у Великобританії дослідження показали, що стрес через фінансові труднощі

негативно впливає не лише на психічний стан людини, а й на роботу імунної, нервової та ендокринної систем [8].

Питання фінансової тривожності особливо актуальним стає в умовах війни. В умовах воєнного стану питання безпеки, як фактору психічного здоров'я, набувають надзвичайної гостроти. За умов надмірних ризиків життя та здоров'ю, фінансові питання для людини є опорою. Саме фінанси стають тим ресурсом, який спрямовується на задоволення різномірних потреб людини (починаючи

від базових, що пов'язані з підтримкою життя і безпеки, до потреби самовираження). Гроші – це інструмент, що дозволяє досягати глибших цілей, формувати зв'язки і виражати себе. Вони допомагають нам створювати життя, що відповідає нашим прагненням, і робити світ кращим.

Отже, виникнення труднощів із фінансами в умовах війни може стати серйозним викликом для нервової системи людини і призвести до серйозних порушень її ментального здоров'я.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття тривожності займає важливе місце в дослідженнях психології. Першим підкреслив важливу роль тривожності при неврозах З. Фрейд. Подальші дослідження різних аспектів проблеми тривожності проводились психологами основних наукових шкіл. Відомі дослідження представників неофрейдизму К. Хорні, Г. Салліван, Е. Фромм. К. Хорні описала розвиток феномену базальної тривоги і вплив її на життя людини. Г. Салліван обґрунтував фізіологію переживання тривожності й відчуття небезпеки. У Е. Фромма основним джерелом тривожності та внутрішнього занепокоєння визнано переживання відчуженості, що пов'язане з уявленням людини про себе як про окрему особистість.

Отже, різні форми любові між людьми є рішенням цієї ситуації.

Засновник гештальт-терапії Ф. Перлз основне джерело неврозу бачив у незакінчених ситуаціях (незавершених гештальтах) минулого. Тривожність Ф. Перлз розумів як розрив між «зараз» й «тоді», який заважає усвідомити сьогодення, руйнує відкритість до майбутнього, що необхідно для спонтанності та розвитку. Представники гуманістичного підходу: К. Роджерс вважає, що тривожність виникає при зіткненні з новим досвідом, що не узгоджується з уявленнями людини, загрожує їм; Г. Сельє розглядає тривожність через призму теорії стресу; Ч. Спілбергер розробив шкалу вимірювання рівня тривоги [11].

Представник екзистенційного підходу Р. Мей тривогу розглядає як виклик, який кидає нам життя впродовж усіх своїх періодів. У своєму дослідженні він демонструє співвідношення страхів, ворожості з невротичною тривою, що зростає у його пацієнта на ґрунті симбіотичних відносин із матір'ю [13].

Серед українських учених, які досліджують різні аспекти проблеми тривожності: І. Блохіна розглядала поняття «тривоги», «тривожності», та їх компонентів [1]; О. Галієва проводила теоретичний аналіз поняття «тривожність» і безпосередньо зосереджувала свою увагу на методах саморегуляції ситуативної тривожності [3]; О. Киричук вивчав психологічну безпеку особистості, стресостійкість і тривожність як чинник дезадаптації [5]; Л. Наугольник розглядав тривожність у контексті психології стресу [7]; О. Хаустова вивчає тривожно-депресивні розлади в умовах дистресу війни [10].

Однак проблема фінансової тривожності мало досліджена в Україні і світі.

Мета статті полягає в аналізі науково-прикладних досліджень щодо проблеми фінансової тривожності як

предмета дослідження економічної психології, а також визначенні специфіки фінансової тривожності й особливостей прояву фінансового тривожного розладу.

Викладення основного матеріалу дослідження.

Міжнародна асоціація дослідників з економічної психології (МАДЕП) на основі синтезу різноманітних історичних і національних підходів визначила, що «економічна психологія – це дисципліна, яка досліджує економічні механізми і процеси, що зумовлюють споживання та інші види економічної поведінки. Вона характеризує переваги, вибір, рішення і фактори, що на них впливають, як і наслідки рішень і вибору у відповідності із задоволенням потреб. У подальшому вона аналізує впливи зовнішніх економічних феноменів на поведінку людини та її самопочуття [4].

О. Лозинський визначає економічну психологію – як міждисциплінарний науковий напрям, що вивчає психологічні аспекти поведінки людей в умовах економічних стосунків, тобто в умовах виробництва, розподілу, обміну, споживання товарів і послуг, володіння та розпоряджання власністю [6].

Об'єктом економічної психології є процеси функціонування економічного середовища, де учасниками є споживачі, організатори виробництва, власники, наймані працівники, тобто люди, які є суб'єктами ринкових відносин. Предметом економічної психології є теоретичні, методологічні та прикладні закономірності й особливості прояву індивідуальних і групових психологічних якостей в економічному середовищі та їхнього впливу на результати економічної діяльності [2].

Саме однією з індивідуальних психологічних особливостей, яка впливає на результативність економічної діяльності, є схильність людини до тривожності щодо фінансів.

Потрібно розрізняти тривогу, тривожність і тривожний розлад.

Згідно з дослідженням О. Галієвої, в якому проаналізовано різні підходи щодо диференціації між поняттями «тривога і тривожність», можна диференціювати ці два поняття наступним чином.

Поняття «тривога» дослідники використовують для опису процесу очікування небезпеки або стану, який характеризується суб'єктивним відчуттям занепокоєння.

Тривога – це неприємний емоційний стан, що характеризується очікуванням несприятливого розвитку подій, наявністю поганих передчуттів, страху, напруги і хвилювання [3].

Поняття «тривожність» уживають для опису особистісної якості та властивості особистості або стану дискомфорту.

Тривожність – індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини часто переживати сильну тривогу з незначних приводів. Її розглядають або як особистісне утворення, або як пов'язану зі слабкістю нервових процесів особливість темпераменту, або те й інше одночасно [9].

Фінансова тривожність – це надзвичайно актуальна та багатогранна тема, яка лежить на перетині психології та економіки. Зокрема, вона потрапляє в площину інтересів

економічної психології як адаптаційно-компесаторний механізм психіки і як психологічний чинник, що впливає на економічну поведінку людини.

Фінанси є одним із факторів формування адаптаційно-компесаторних механізмів психіки людини у сучасному соціумі, у якому людині доводиться не тільки виживати й існувати, а ще й самотверджуватись, задовольняти свої різнобічні потреби (біологічного, психологічного і соціального характеру), самореалізовуватись тощо.

Фінансова тривога – це емоційний стан, що характеризується очікуванням несприятливого розвитку фінансових подій, наявністю поганих передчуттів, страху, напруги і хвилювання щодо негативних наслідків проблем з фінансами.

Фінансова тривожність – індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до надмірного занепокоєння щодо фінансового становища, незалежно від реального стану справ.

Сама по собі тривога і зокрема фінансова тривога, яку відчуває людина, не є чимось загрозливим для нашого здоров'я і виконує, як і будь-яка емоція, низку позитивних функцій: вона оберігає людину від потенційно шкідливої поведінки (надмірних витрат); допомагає критично і вибірково ставитися до навколишньої дійсності (запобігає впливу фінансових шахраїв); виступає інструментом швидкої, адекватної адаптації та мобілізації нашого організму до швидкоплинних змін (так в умовах підвищених ризиків життю гроші виступають для нас ресурсом, на який ми усвідомлено спираємось); відповідає за корекцію поведінки людини в різко мінливих обставинах та у ситуації браку часу та інформації. Отже, сама по собі тривога і зокрема фінансова тривога виконує у нашій психіці сигнальну і контрольну функції.

Та у ситуаціях, коли тривога стає надмірною чи неконтрольованою й починає впливати на якість життя, ми засвідчуємо тривожний розлад.

Тривожний розлад – це стан психічного здоров'я, для якого характерні такі симптоми, як постійне занепокоєння, страх перед соціальними ситуаціями та виконанням завдань, раптові або спровоковані панічні атаки, тривога щодо майбутнього та уникання тригерів.

Генералізований тривожний розлад (GAD) – тривалий стан, який виражається у занепокоєнні з приводу широкого кола ситуацій і проблем, а не однієї події. Люди з GAD відчувають тривогу у більшість днів і часто їм важко пригадати, коли востаннє вони почувались розслаблено.

Генералізований тривожний розлад – поширений стан, за оцінками британських дослідників [14], на нього страждає до 5% населення. Жінки дещо частіше стикаються із цим розладом, і цей стан частіше зустрічається у людей у віці від 35 до 59 років.

Люди з розладом можуть відчувати такі симптоми [12]:

- дуже хвилюватися через повсякденні речі;
- мати проблеми з контролем свого хвилювання чи почуттям нервозності;
- помічати, що вони хвилюються значно більше, ніж повинні;

– мати проблеми з розслабленням, із зосередженням, зі сном чи засинанням;

– постійно почуватися втомленими або виснаженими;

– мати безпричинні головні, м'язові, шлункові або інші болі;

- мати складнощі із ковтанням;
- відчувати тремтіння або посмикування;
- бути дратівливими або почуватись «на межі»;
- сильно пітніти, відчувати запаморочення або задишку;
- багато ходити до туалету.

Фінансовий тривожний розлад – це стан психічного здоров'я, для якого характерні симптоми, як-от: постійне занепокоєння і страх щодо фінансових проблем, який супроводжується раптовими або спровокованими панічними атаками і постійним відчуттям тривоги щодо майбутнього.

Отже, генералізований тривожний розлад із фокусом на фінанси (фінансовий тривожний розлад) може проявлятися у вигляді:

- постійного стресу та нав'язливих думок про гроші (навіть, якщо фінансове становище стабільне);
- страху перед витратами та надмірної ощадливості, що обмежує якість життя;
- фізичних симптомів (безсоння, головний біль, підвищена втомлюваність);
- соціальної ізоляції, пов'язаної з небажанням спілкуватися через страх фінансової нестабільності;
- конфліктів із близькими через фінансові питання на постійній основі;
- імпульсивність фінансової поведінки (ігнорування планування бюджету, емоційні покупки).

Необхідно зазначити, що діти та підлітки з генералізованим тривожним розладом часто сильно турбуються про свою успішність, наприклад, у школі чи спорті. А також про катастрофи, як-от: землетруси або війна, але й серед факторів, що викликають їхній стан, зовсім немає фінансово-економічних питань [15].

Виключення можуть становити тільки діти з неблагополучних сімей, у яких функції дорослих, задля виживання, можуть на себе перебрати старші діти.

Дорослі з цим розладом часто дуже нервують щодо повсякденних обставин: безпеки або продуктивності на роботі, здоров'я свого і своїх дітей, фінансів, запізнь, домашніх справ та інших обов'язків.

Отже, фінансова тривожність властива для свідомого віку, ніж для дітей, бо фокусом контролю дорослих є фінансове благополуччя родини.

Тривожні розлади часто виникають під дією комплексу факторів.

З одного боку такими факторами виступають біологічні фактори (генетична схильність до тривожних розладів, особливості структури або функціонування мозку, медичні фактори).

До них відносять генетичну схильність до тривожних розладів. Люди з тривожними розладами мають чутливішу систему тривоги в мозку від народження. Така система відповідно схильна до сильніших реакцій на менші

подразники, вона сильніше «записує» в мозку «файли небезпеки».

Особливості структури або функціонування мозку набути впродовж життя. Люди з тривожними розладами можуть мати підвищене реагування мигдалини на небезпеку.

Медичні фактори. Іноді тривожність є наслідком соматичної хвороби, наприклад, неврологічного розладу або гормонального дисбалансу.

Тривожний розлад також може бути побічним ефектом ліків або виникнути внаслідок тривалого болю чи інших симптомів.

Другою групою факторів є психологічна схильність до тривожних розладів (травматичний досвід, засвоєнні механізми переривання цикл-контакту). Ці фактори пов'язують із травматичним досвідом у дитинстві чи у дорослому житті. Зокрема, велика кількість стресових подій у дитинстві, непередбачуваність поведінки батьків, загрози, змішані ролі. Такий досвід формує певну психологічну орієнтацію на постійне очікування небезпеки, перебування психіки в стані постійної мобілізації, необхідності контролювати всі загрози. Також до психологічних факторів можна віднести механізми переривання циклу-контакту з потребою (злиття, інтроєкції, проєкції, ретрофлексія, дифлексія, профлексія, егоїзм, знецінення).

Третя група факторів пов'язана із соціумом, у якому ми знаходимось.

Її умовно можна поділити на об'єктивні фактори середовища, на які ми не можемо вплинути. І це всі ті нестабільності й ризики, з якими ми з Вами постійно стикаємось і які накладаються на дві попередні групи факторів, підсилюючи їх. До них можна віднести: ризики мікросоціального середовища (втрата соціальних зв'язків, смерть близьких людей, нестабільність родинних соціальних зв'язків в умовах нестабільного соціуму, конфлікти на роботі, втрата робочого місця через скорочення штату тощо); військово-політична нестабільність (війна, революція, заколоти, перевороти тощо); соціальна нестабільність викликана природними катаклізмами (землетруси, виверження, цунамі тощо); фінансово-економічна нестабільність; демографічні ризики; глобалізаційні ризики; інформаційно-технологічні ризики; епідеміологічні ризики тощо.

І друга підгрупа соціальних факторів, які умовно можемо назвати суб'єктивними. Це ті фактори, які залежать від наших усталених форм поведінки, серед яких найпоширенішими є:

1. Фінансова нестабільність. Проблеми з працевлаштуванням, низьким рівнем доходу, борговими зобов'язаннями, накопиченими борговими проблемами, які пов'язані з особливістю нашої поведінки як адаптаційно-компенсаторним механізмом психіки. Ці проблеми можуть викликати постійний страх щодо майбутнього.

2. Великі життєві зміни. Втрата роботи, розлучення, хвороби або інші важливі події можуть спричинити фінансові труднощі, що стають джерелом хронічного стресу.

3. Відсутність фінансової грамотності. Люди, які не вміють планувати бюджет або керувати своїми коштами, частіше відчують фінансовий стрес. Незнання економічних

механізмів призводить до неправильних рішень, що загострює ситуацію.

4. Соціальні порівняння та тиск. Соціальні мережі та реклама створюють ілюзію успішного життя інших людей, що може викликати почуття фінансової неспроможності та невпевненості у собі.

5. Психологічні чинники. Люди, схильні до генералізованої тривожності або перфекціонізму, частіше переживають фінансові труднощі навіть за відсутності реальних загроз.

Спираючись на проаналізовані групи факторів, під дією яких виникають тривожні розлади, ми визначили шляхи подолання фінансової тривожності.

Способи подолання фінансової тривожності:

1. *Фінансове планування та контроль витрат.* Складання бюджету допомагає зрозуміти, на що йдуть гроші, і зменшити невизначеність. Чітке планування доходів і витрат дозволяє уникати непотрібних фінансових ризиків.

2. *Підвищення фінансової грамотності.* Вивчення основ фінансів, інвестування та управління бюджетом допомагає впевненіше приймати рішення та зменшує страх перед майбутнім. Важливо розуміти, як працюють кредити, депозити, страхування та пенсійні накопичення.

3. *Формування корисних фінансових звичок.* Розвиток корисних звичок, як-от: регулярні заощадження, аналіз витрат та уникнення імпульсивних покупок, сприяє фінансовій стабільності та зниженню тривожності.

4. *Робота із психологічними аспектами:* використання методів когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) може допомогти змінити негативне ставлення до грошей;

– використання гештальт-терапії допомагає розпізнати потребу й механізм переривання контакту з нею;

– практики усвідомленості (майндфулнес) та релаксаційні техніки (медитація, дихальні вправи) допомагають знизити рівень стресу.

5. *Соціальна підтримка.* Обговорення фінансових питань із близькими або фінансовими консультантами дозволяє подивитися на ситуацію об'єктивніше та знайти рішення.

Висновки з даного дослідження. Вивчення понятійно-категоріального апарату показало, що термін «фінансова тривожність» є досить актуальним для сучасного суспільства, особливо в умовах війни, однак мало дослідженим.

У нашому дослідженні ми розводимо поняття «фінансова тривога», «фінансова тривожність» і «фінансовий тривожний розлад». Фінансова тривога – це емоційний стан, що характеризується очікуванням несприятливого розвитку фінансових подій, наявністю поганих передчуттів, страху, напруги і хвилювання щодо негативних наслідків проблем із фінансами. Фінансова тривожність – індивідуальна психологічна особливість, що виявляється у схильності людини до надмірного занепокоєння щодо фінансового становища, незалежно від реального стану справ. Фінансовий тривожний розлад – стан психічного здоров'я, для якого характерні симптоми, як-от: постійне занепокоєння і страх щодо фінансових проблем, який супроводжується

раптовими або спровокованими панічними атаками і постійним відчуттям тривоги щодо майбутнього. Спираючись на виявлені групи факторів, під дією яких виникає фінансова тривожність, у дослідженні було визначено шляхи подолання фінансової тривожності.

Перспективи подальших розвідок. Проблема фінансової тривожності як аспект дослідження економічної психології, в умовах глобалізованого суспільства з надзвичайно високим рівнем стресогенності, набуває

особливої актуальності. Проведене дослідження не вичерпує проблеми. Воно визначило понятійно-категоріальний апарат подальших досліджень за цим напрямом, а також окреслило коло проблем, які потребують подальшого вирішення та є актуальними в сучасній науці. Подальшого наукового розроблення вимагають пошук діагностичного інструментарію для вимірювання фінансової тривожності та ретельніше дослідження факторів, що викликають фінансову тривожність.

Список використаних джерел

1. Блохіна І. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. Науковий вісник ужгородського національного, 2021. С. 82–86. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.ua/index.php/psy/article/view/58/156>
2. Бутко М. П., Неживенко А. П., Пепа Т. В. Економічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літ., 2016. 232 с. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Butko_Mykola/Ekonomichna_psykholohiia/
3. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». Психологія та соціальна робота. 2019. Т. 24, № 1 (49). DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.1\(49\).185763](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.1(49).185763) (дата звернення: 28.04.2025).
4. Економічна психологія як галузь наукового знання. StudFiles. URL: <https://studfile.net/preview/7426122/> (дата звернення: 04.08.2025).
5. Киричук О. О. Ціннісні регулятори психологічного благополуччя особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. 2018. Вип. 1 (1). С. 89–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhk_2018_1%281%29_16
6. Лозинський О. Економічна психологія : навч. посіб. Львів : СПЛОМ, 2018. 206 с. URL: <https://surl.li/rvaarpw>.
7. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/Наугольник_психологія_стресу.pdf
8. Стрес через фінансові труднощі впливає не лише на психічний стан людини – дослідження. Центр громадського здоров'я України / МОЗ. URL: <https://phc.org.ua/news/stres-cherez-finansovi-trudnoschi-vplivaie-ne-lishe-na-psikhichnyi-stan-lyudini-na-psikhichnyi-stan-lyudini-doslidzhennya> (дата звернення: 26.04.2025).
9. Сучасний погляд на тривогу. Блоги БДМУ. Short URL service / Surl - FREE Short Links. URL: <https://surl.li/oxggkc> (дата звернення: 28.04.2025).
10. Хаустова О. Тривожно-депресивні розлади в умовах дистресу війни в Україні. Здоров'я України | Інформація для спеціалістів охорони здоров'я - Health-ua. URL: <https://health-ua.com/psychiatry/trivozni-rozlad/71710-trivozhnodepresivn-rozlad-vumovah-distresu-vjni-vukran> (дата звернення: 11.08.2025).
11. Шкала тривоги Спілбергера (STAI). Інформаційний портал MozOk.ua / Доступно про складні хвороби. URL: <https://mozok.ua/depressiya/testy/item/2703-shkala-trevogi-spilbergera-STAI> (дата звернення: 31.07.2025)
12. Generalized Anxiety Disorder: What You Need to Know. National Institute of Mental Health (NIMH). URL: <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/generalized-anxiety-disorder-gad> (date of access: 31.07.2025).
13. Rollo May. The Meaning of Anxiety. N.Y.: Pocket Books, 1977.
14. NHS website. Generalised anxiety disorder (GAD). URL: <https://www.nhs.uk/mental-health/conditions/generalised-anxiety-disorder-gad/> (date of access: 31.07.2025).
15. NHS website. Anxiety disorders in children. URL: <https://www.nhs.uk/mental-health/children-and-young-adults/advice-for-parents/anxiety-disorders-in-children/> (дата звернення: 31.07.2025).

References

1. Blokhina I. Psykholohichni prychyny vynyknennia tryvozhnosti u studentiv. Naukovyi visnyk uzhhorodskoho natsionalnoho, 2021. S.82-86. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.ua/index.php/psy/article/view/58/156>
2. Butko, M. P., Nezhyvenko, A. P., & Pepa, T. V. (2016). *Ekonomichna psykholohiia [Economic psychology]: navch. posib.* Kyiv: Tsentr uchbovoi lit. Retrieved from https://chtyvo.org.ua/authors/Butko_Mykola/Ekonomichna_psykholohiia/ [in Ukrainian].
3. Haliieva, O. M. (2019). Dyferentsiatsiia poniat "tryvoha" ta "tryvozhnist" [Differentiation between the concepts of "anxiety" and "anxiety"]. *Psykholohiia ta sotsialna robota [Psychology and social work]*, 24, 1 (49). DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.1\(49\).185763](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.1(49).185763) [in Ukrainian].
4. Ekonomichna psykholohiia yak haluz naukovoho znnannia [Economic psychology as a branch of scientific knowledge]. *StudFiles*. Retrieved from <https://studfile.net/preview/7426122/> [in Ukrainian].
5. Kyrychuk, O. O. (2018). Tsinnisni rehulyatory psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti [Value regulators of psychological well-being of an individual]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Psykholohichni nauky [Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences]*, 1 (1), 89-94. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhk_2018_1%281%29_16 [in Ukrainian].
6. Lozynskiy, O. (2018). *Ekonomichna psykholohiia [Economic psychology]: navch. posib.* Lviv: SPOLOM. Retrieved from <https://surl.li/rvaarpw> [in Ukrainian].
7. Nauholnyk, L. B. (2015). *Psykholohiia stresu [Psychology of stress]: pidruchnyk.* Lviv: Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav. Retrieved from https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/Nauholnyk_psykholohiia_stresu.pdf [in Ukrainian].
8. Stres cherez finansovi trudnoshchi vplyvaie ne lyshe na psykichnyi stan liudyny – doslidzhennia [Stress due to financial difficulties affects more than just a person's mental state – study]. *Tsentr hromadskoho zdorovia Ukrainy [Public Health Center of Ukraine]*. Retrieved from <https://phc.org.ua/news/stres-cherez-finansovi-trudnoschi-vplivaie-ne-lishe-na-psikhichnyi-stan-lyudini-doslidzhennya> [in Ukrainian].
9. Suchasnyi pohliad na tryvohu [A modern perspective on anxiety]. *Blogy BDMU. Short URL service. Surl - FREE Short Links*. Retrieved from <https://surl.li/oxggkc> [in Ukrainian].
10. Khaustova O. Tryvozhno-depresyivni rozlady v umovakh dystresu viiny v Ukraini. *Zdorovia Ukrainy | Informatsiia dlia spetsialistiv okhorony zdorovia - Health-ua*. URL: <https://health-ua.com/psychiatry/trivozni-rozlad/71710-trivozhnodepresivn-rozlad-vumovah-distresu-vjni-vukran> (data zvernennia: 11.08.2025).
11. Shkala tryvohy Spilberhera (STAI) [Spielberger Anxiety Scale (STAI)]. *Informatsiyniy portal MozOk.ua. Dostupno pro skladni khvoroby [Information portal MozOk.ua / Available about complex diseases]*. Retrieved from <https://mozok.ua/depressiya/testy/item/2703-shkala-trevogi-spilbergera-STAI> [in Ukrainian].
12. *Generalized Anxiety Disorder: What You Need to Know*. National Institute of Mental Health (NIMH). Retrieved from <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/generalized-anxiety-disorder-gad>.
13. Rollo May. The Meaning of Anxiety. N.Y.: Pocket Books, 1977.
14. *NHS website. Generalised anxiety disorder (GAD)*. Retrieved from <https://www.nhs.uk/mental-health/conditions/generalised-anxiety-disorder-gad/>.
15. *NHS website. Anxiety disorders in children*. Retrieved from <https://www.nhs.uk/mental-health/children-and-young-adults/advice-for-parents/anxiety-disorders-in-children/>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 05.08.2025

УДК 796.015.132:159.944-053.9

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-103-109](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-103-109)



ЧЕРЕПЕХІНА ОЛЬГА АНАТОЛІЇВНА,

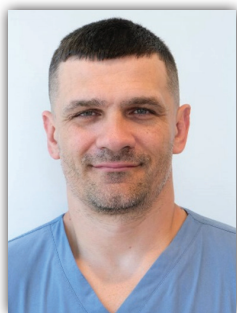
кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри інформаційних технологій, Приватний заклад вищої освіти «Дніпровський технологічний університет «ШАГ»», м. Дніпро, Україна

Olha Cherepiekhina,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the Department of Information Technologies, Private Higher Educational Institution "Dnipro Technological University «STEP»", Dnipro, Ukraine

E-mail: psyprof.com@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6970-1217>



РУДЧЕНКО ВОЛОДИМИР ЄВГЕНОВИЧ,

магістр фізичного виховання і спорту, майстер спорту міжнародного класу, тренер, експерт зі спортивної техніки, Клуб «Динамо», Лос-Анджелес, м. Каліфорнія, США

Volodymyr Rudchenko,

Master of Physical Education and Sports, International Master of Sport, Coach, and Sports Technique Expert, Club "Dynamo", Los Angeles, California, USA

E-mail: rud4enko82@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-4695-8083>



СИНЯВСЬКИЙ ВАДИМ ОЛЕГОВИЧ,

магістр фізичного виховання і спорту, майстер спорту міжнародного класу, експерт з бойових видів спорту, головний тренер по дзюдо, Клуб "Winter Haven Martial Arts Academy", Вінтер-Гейвен, м. Флорида, США

Vadym Syniavskyi,

Master of Physical Education and Sports, International Master of Sport, Combat Sports Expert, Judo Coach, Club "Winter Haven Martial Arts Academy", Winter Haven, Florida, USA

E-mail: vadimsp0@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-5467-2605>

САМОТРЕНЕРСТВО ЯК МОДЕЛЬ МЕНТАЛЬНОЇ, ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА САМООСВІТИ У ВЕТЕРАНСЬКОМУ СПОРТІ

А Представлено результати дослідження впливу самотренерства як педагогічної моделі ментальної, емоційної саморегуляції та самоосвіти у спорті ветеранів. Доведено ефективність самотренерства як моделі саморегуляції та неформальної освіти у ветеранському спорті. Авторами проаналізовано ефективність самотренерських практик як засобу зниження рівня тривожності й суб'єктивного стресу та водночас як інструменту самонавчання й рефлексії спортсменів-ветеранів дзюдо віком 39–56 років. Отримані дані свідчать про позитивну динаміку психоемоційного стану: рівень тривожності знизився, рівень стресу зменшився. Найбільший ефект зафіксовано у віковій групі 45–49 років. Встановлено, що модель самотренерства, яка інтегрує тілесно-кінестетичний, психоафективний і когнітивно-аналітичний компоненти, сприяє не лише покращенню ментального благополуччя, а й формуванню навичок самонавчання та саморефлексії у спортивно-освітньому процесі ветеранів.

Стаття сприяє усуненню прогалин у регламентованих підходах до тренувальної та освітньої підготовки дорослих спортсменів із метою забезпечення їхнього ментального благополуччя, підвищення тілесної усвідомленості та вдосконалення здатності до самопідтримки.

Ключові слова: саморегуляція; ветерани спорту; самотренерство; ментальне здоров'я; дзюдо; тілесна обізнаність; самопідтримка; самоосвіта; андрагогіка; неформальна освіта

SELF-COACHING AS A MODEL OF MENTAL, EMOTIONAL SELF-REGULATION AND SELF-EDUCATION IN VETERAN SPORT

С In the contemporary discourse of sports sciences, veteran sport represents a unique arena where issues of physical adaptation, psychosocial well-being, and lifelong learning converge. Athletes aged 39–56 often continue training outside formal educational and coaching structures, facing age-related physiological and motivational barriers that require innovative approaches to self-regulation. Within this context, self-coaching has been conceptualized as a pedagogical and psychological model integrating bodily awareness, emotional resilience, and reflective

cognition, enabling athletes to sustain performance and health over time. The study aimed to substantiate self-coaching as an effective model of mental and emotional self-regulation and self-education in veteran sport, and to evaluate its impact on anxiety and perceived stress levels among older judo practitioners.

The research involved 48 veteran judo athletes (24 men and 24 women) aged 39-56 years who trained in the United States. Standardized psychological testing (PSS-10, GAD-7) was applied at two stages: before and after 10-12 months of systematic self-coaching practice. Additionally, methods of pedagogical observation, narrative analysis, expert evaluation, and statistical processing (SPSS v.27) were employed. Ethical principles of voluntary participation and confidentiality were upheld.

Findings demonstrated a significant reduction in anxiety (GAD-7: from 11.2 to 6.4; $p < 0.01$) and perceived stress (PSS-10: from 19.6 to 13.8; $p < 0.05$). The most pronounced improvements were observed in the 45-49 age group. Athletes who combined physical training routines with reflective journaling and self-monitoring reported enhanced emotional stability, motivation, and awareness of training loads. The self-coaching model was shown to integrate three core components: bodily-kinesthetic (load awareness, injury prevention), psycho-affective (emotional regulation, motivational support), and cognitive-analytical (self-monitoring, journaling, goal-setting).

Self-coaching can be regarded as an effective model of sustainable self-regulation and informal education in veteran sport. By strengthening autonomy, resilience, and reflective practice, it contributes to maintaining mental health, promoting body awareness, and enhancing self-support capacities. These findings highlight the potential for integrating self-coaching into veteran physical education, judo training methodology, and rehabilitation programs aimed at long-term athlete well-being.

Keywords: self-regulation; veteran athletes; self-coaching; mental health; judo; body awareness; self-support; self-education; andragogy; non-formal education

Актуальність проблеми. У контексті сучасних викликів, пов'язаних із глобальним старінням населення та поглибленням проблем ментального здоров'я, зростає інтерес до ефективних моделей психоемоційної саморегуляції та автономної підтримки благополуччя. Особливої ваги ця проблематика набуває у сфері ветеранського спорту, де поєднуються питання спортивного довголіття, реабілітації після травм і відновлення спортивної ідентичності. Для спортсменів старшого віку, які повертаються до активних занять після тривалих перерв або кризових життєвих періодів, актуальними стають стратегії, що забезпечують не лише фізичне, а й психоемоційне відновлення, розвиток внутрішньої мотивації та підвищення ментальної стійкості.

У педагогічному вимірі ця проблема стосується не тільки спортивної підготовки, але й системи освіти дорослих, адже йдеться про формування навичок *самонавчання, рефлексії та самоосвіти* у процесі занять спортом. Ветеранський спорт стає середовищем неформальної освіти, де фізична активність поєднується з розвитком життєвих компетентностей: уміння керувати власним тілом, регулювати емоції, підтримувати соціальну взаємодію та зберігати відчуття особистої гідності. Саме тому актуальність дослідження самотренерства виходить за межі спортивної чи медичної практики й охоплює ширший педагогічний контекст – підготовку дорослої особистості до довготривалої активності, навчання через досвід та інтеграцію знань у повсякденне життя.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження К. Ананченка, О. Хацаюка (2018) засвідчили, що ветерани дзюдо потребують особливої уваги до техніко-тактичної підготовки й адаптації тренувального процесу до вікових змін [1]. Роботи С. Chen та ін. (2020), а також D. Birrer із співавторами (2015) акцентують, що позитивні афективні стани, тілесна обізнаність і майндфулнес-практики можуть суттєво зменшувати рівень стресу і підвищувати якість життя спортсменів [8; 7]. Вітчизняні дослідження також підтверджують цю тенденцію: О. Черепехіна, В. Рудченко (2025) показали, що психологічні стратегії повернення у спорт сприяють ментальному здоров'ю та спортивному

довголіттю ветеранів [5]. Водночас ветерани спорту стикаються з численними викликами – від фізіологічних змін до емоційного вигорання і втрати спортивної ідентичності (K. Gries & S. Trappe, 2022) [10]. Традиційні тренувальні моделі не завжди враховують потребу в автономній саморегуляції, розвитку внутрішньої мотивації та формуванні стійкості до стресу. У цьому контексті особливого значення набувають практики, що інтегрують тілесну свідомість, інтероцепцію та когнітивну рефлексію як засоби адаптації до вікових змін і збереження якості життя (S. Anderson, K. Haraldsdottir, D. Watson, 2021; P. Kardash, 2024) [6; 3].

Сучасні виклики щодо ментального здоров'я та старіння населення стимулюють зростання науково-практичного інтересу до ефективних моделей саморегуляції, зокрема у сфері ветеранського спорту. Для спортсменів старшого віку, які повертаються до фізичної активності після тривалих перерв або травм, актуальними стають автономні стратегії підтримки як фізичного, так і психологічного стану [1; 4; 5]. Зокрема, ветерани спорту стикаються з численними викликами – від фізіологічних змін до емоційного вигорання і втрати спортивної ідентичності. Традиційні моделі тренувань не завжди враховують потребу в саморегуляції, внутрішній мотивації та ментальній стійкості. Попередні дослідження вказують на позитивний вплив тілесної обізнаності, самоспостереження та афективної самопідтримки на адаптацію до вікових змін і збереження якості життя [2; 3; 6]. Особливо важливою є здатність до саморегуляції в умовах обмеженого зовнішнього супроводу, що часто спостерігається у ветеранських спільнотах [14].

У спортивно-педагогічній науці останніх десятиліть спостерігається тенденція до інтеграції різних підходів саморегуляції. M. Inzlicht із співавторами (2021) запропонували інтегровані моделі самоконтролю, що об'єднують емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти [11]. S. Jowett (2017) розкрив ефективність тренерської взаємодії як ключового чинника розвитку спортсмена [12], тоді як B. Reynders та співавтори (2019) показали, що підтримуюче тренерство підвищує мотивацію й залученість атлетів [16]. Проте ці

підходи переважно зорієнтовані на активних спортсменів у системі професійного спорту, тоді як ветерани, які діють поза формальними структурами, залишаються поза фокусом. У спортивній науці концепти інтероцепції, тілесної мудрості та когнітивної рефлексії дедалі все частіше поєднуються в інтегровані моделі самотренерства та самоосвіти [8; 9; 12; 15].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз літератури вказує на брак досліджень, що системно вивчають феномен самотренерства у ветеранському спорті. Нині термін «самотренерство» зафіксований лише в одній українській публікації (Ю. Василенко, 2022), де він розглядається у контексті харчової поведінки [2]. Це підтверджує необхідність наукового розроблення концепції самотренерства як автономної форми не лише психоемоційної саморегуляції, а й неформальної педагогіки дорослих, що забезпечує неперервність спортивної освіти та підтримку ментального здоров'я спортсменів старшого віку. Попри значний прогрес у дослідженнях афективної самопідтримки й тілесної обізнаності, сучасна наукова література практично не репрезентує досліджень, присвячених системному аналізу самотренерства як моделі ментальної та емоційної саморегуляції та самоосвіти у контексті ветеранського спорту. Прогалини стосуються не лише психологічної, а й педагогічної площини: відсутність розроблених освітніх програм, спрямованих на формування у ветеранів навичок автономного навчання та самопідтримки.

Отже, дослідження самотренерства як автономної форми саморегуляції та самоосвіти має значення не лише в контексті спортивної реабілітації, а й як педагогічна стратегія, що сприяє подоланню соціальної ізоляції, збереженню гідності та розвитку самостійності у період пізнього дорослішання. Відтак воно відкриває нові перспективи для інтеграції самотренерських практик у систему неформальної освіти, спортивної педагогіки та програм підтримки ветеранів спорту.

Разом із тим сучасна наукова література майже не репрезентує досліджень, які б системно аналізували феномен самотренерства та самоосвіти в умовах ветеранського спорту. Наразі, термін «самотренерство» знаходимо тільки в одній українській статті [18]. Отже, дослідження самотренерства як автономної форми саморегуляції та самоосвіти має значення не лише в контексті спортивної реабілітації, а й як компонент ширших соціальних викликів: подолання ізоляції, підтримка гідності й самостійності в період пізнього дорослішання.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні самотренерства як моделі ментальної та емоційної саморегуляції та самоосвіти у ветеранському спорті, визначення її базових компонентів та аналіз впливу на показники рівня стресу і тривожності спортсменів старшого віку на прикладі представників дзюдо.

Викладення основного матеріалу. Дослідження проводилось протягом 15 місяців поспіль (квітень 2024–липень 2025) на базі двох спортивних центрів у США: клубу «Динамо» (Лос-Анджелес, Каліфорнія) та «Winter Haven Martial Arts Academy» (Флорида). Етапи дослідження включали: вступну фазу збирання базової інформації, інтерв'ювання

та анкетування учасників, експертний аналіз даних (спільно з тренерами та спортивними психологами), інтерпретацію результатів за допомогою тематичного аналізу та базової статистичної обробки опитувальників (SPSSv.27). До вибірки ввійшли 48 спортсменів-ветеранів дзюдо (24 чоловіки та 24 жінки) віком 39–56 років. Усі респонденти мали стаж занять дзюдо понад 15 років, досвід перерви в тренуваннях тривалістю понад 3 роки та повернулися до активних занять після 38 років. Ключовими критеріями добору було регулярне застосування стратегій самоспостереження, самопланування та афективної саморегуляції у власному тренувальному процесі.

В емпіричному дослідженні застосовано методи, як-от: *теоретичний аналіз літератури*, спрямований на систематизацію сучасних наукових підходів до тілесної обізнаності, ментального здоров'я та саморегуляції у спорті; *нарративний аналіз напівструктурованих глибинних інтерв'ю* (n=48) для ідентифікації індивідуальних практик самотренерства й оцінки їх ефективності; *стандартизоване психологічне тестування* у два етапи: на початку дослідження (до впровадження елементів самотренерства) та через 11 місяців системної самостійної практики. Застосовано: PSS Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983), що оцінює суб'єктивний рівень стресу протягом останнього місяця і складається з 10 пунктів, кожен оцінюється за шкалою 0–4 [17], GAD-7 Generalized Anxiety Disorder Scale: скринінг тривожних симптомів, що складається із 7 пунктів, кожен оцінюється за шкалою 0–3 бали [18], *експертна оцінка* п'ятьма фахівцями (3 спортивних психологи, 2 реабілітологи), які незалежно аналізували ефективність і безпечність самотренерських практик, описаних учасниками; *статистична обробка* включала розрахунок середніх значень, стандартних відхилень і перевірку достовірності різниць за допомогою t-критерію Стюдента (двосторонній варіант).

Етичні засади. Усі учасники надали письмову інформовану згоду на участь у дослідженні, яке здійснено відповідно до Гельсінської декларації та стандартів етичного супроводу у спортивній психології. Дослідження зорієнтоване на інтеграцію підходів спортивної психології, нейрофізіології саморегуляції та практик тілесного самоусвідомлення з метою формування нових підходів до тренувального процесу в дорослому й ветеранському спорті.

Результати дослідження та їх обґрунтування. У результаті аналізу було виокремлено три провідні компоненти моделі самотренерства у ветеранському спорті, кожен із яких виконує критично важливу роль у підтримці ментального здоров'я, внутрішньої мотивації та адаптації до вікових змін:

1. *Тілесно-кінестетичний компонент* охоплює здатність ветерана точно зчитувати сигнали тіла, адаптувати навантаження в реальному часі, уникати перенапруги й травм. За результатами самозвітів у респондентів спостерігалось підвищення тілесної обізнаності, що супроводжувалося зменшенням кількості дрібних травм, покращенням відновлення після навантаження та відчуттям «власного ритму». Самозвіт: «Я відчуваю, коли вже край, не чекаю, поки

тіло зламається. Просто роблю паузу чи переключаюсь на інший тип вправи» (учасник-3, 58 років).

2. *Психоафективний компонент* включає внутрішні практики, спрямовані на стабілізацію емоцій, подолання самосаботажу, збереження внутрішнього фокусу. Учасники описували регулярне використання: коротких медитацій (на початку й у кінці тренування), афірмацій (наприклад, «Я повертаю собі контроль»), емоційного налаштування через дихання, ритуалів присутності (музика, тиша, спогади про минулі перемоги). «Мені потрібна не просто розминка, а ритуал налаштування. Я сам собі тренер і терапевт» (учасниця-5, 45 років). Анкетування показало статистично достовірне зниження рівня тривожності за шкалою GAD-7: середній бал зменшився з 10.7 до 6.9 ($p < 0.01$). Також зафіксовано значуще зниження рівня суб'єктивного стресу

за шкалою PSS-10 – з 18.5 до 13.6 ($p < 0.05$). Ефект виявився виразнішим у чоловіків віком 45–49 років, і позитивна динаміка простежувалась й у жінок старшої вікової групи.

3. *Когнітивно-аналітичний компонент* моделі реалізований через ведення учасниками тренувального щоденника, де вони зазначали, зокрема: фізичні показники (пульс, вага, навантаження), емоційний стан до/після, інсайти з тренування, план наступних сесій. Подібна практика формує когнітивну саморефлексію та дозволяє адаптувати стратегії без зовнішнього тиску. «Я почав вести нотатки після серцевого нападу. Тепер я тренуюсь не жорстко, а точно» (учасник-24, 59 років).

Представляємо динаміку змін показників суб'єктивного стресу (PSS-10) та тривожності (GAD-7) серед учасників дослідження до та після 11 місяців практики самотренерства з розподілом за статтю та віковими групами (табл. 1):

Таблиця 1

Динаміка показників PSS-10 і GAD-7 до/після впровадження моделі самотренерства (розподіл за віком і статтю)

Вікова група	Стать	Кількість учасників	PSS-10 (до)	PSS-10 (після)	Δ PSS	GAD-7 (до)	GAD-7 (після)	Δ GAD
39–47 років	Чоловіки	12	19.3	15.1	-4.2	10.8	6.9	-3.9
39–47 років	Жінки	12	20.1	14.6	-5.5	11.4	6.1	-5.3
48–56 років	Чоловіки	12	20.5	16.8	-3.7	11.9	7.3	-4.6
48–56 років	Жінки	12	21.2	14.2	-7.0	12.3	5.3	-7.0
Разом		48	20.3	15.2	-5.1	11.6	6.4	-5.2

Отримані результати показують, що впровадження моделі самотренерства у ветеранському спорті на прикладі дзюдоїстів має позитивний вплив на ключові психоемоційні показники учасників. Показники свідчать про зниження рівня тривожності та стресу у всіх підгрупах. Порівняльний аналіз даних за шкалами PSS та GAD-7 продемонстрував достовірне зниження рівня суб'єктивного стресу й тривожності через 11 місяців регулярної практики самотренерства. Помітне покращення відзначено у групі чоловіків віком 45–49 років, де середній показник GAD-7 знизився майже вдвічі (з 11,6 до 6,1), що відповідає переходу із середнього до низького рівня тривожності згідно з клінічними критеріями, та серед жінок у віковій категорії 48–56 років. Дельта (Δ) відображає середнє зниження бала за відповідною шкалою.

Крім того, високий рівень тілесної обізнаності та саморефлексії, зафіксований в інтерв'ю та експертних оцінках, корелює зі зменшенням частоти дрібних травм і покращенням загального відновлення після фізичних навантажень. Практики афірмацій, емоційного налаштування та ведення щоденника сприяли підвищенню усвідомлення внутрішніх станів. Спостерігається залежність ефективності самотренерства від віку: у старшій підгрупі (50–56 років) темпи покращення були повільнішими, однак стійкішими. Це може вказувати на інший рівень мотивації до збереження активності в пізньому віці й на компенсаторні механізми внутрішньої регуляції, що актуалізуються в умовах зниження зовнішнього тренерського супроводу.

На підставі аналізу можна зробити висновок про доцільність інтеграції моделі самотренерства у практику підготовки та супроводу спортсменів старшого віку, особливо у тих, хто відновлює активність після паузи або травм. Отримані результати в цілому підтверджують ефективність тілесно-психологічних стратегій саморегуляції для підвищення ментального благополуччя та збереження спортивної ідентичності у ветеранів дзюдо. Результати засвідчують, що впровадження самотренерства як інструменту саморегуляції має статистично та практично значущий вплив на ментальне благополуччя спортсменів старшого віку. Це узгоджується з попередніми дослідженнями, що підкреслюють значення персональних стратегій подолання стресу та саморегуляції у спортивному контексті, особливо у вікових групах, для яких притаманні підвищена вразливість до психоемоційного виснаження та зниження адаптивного ресурсу [3; 9; 12].

Респонденти, які суміщали самотренерські практики з веденням щоденника, який, зокрема, містив і самозвіт, демонстрували вищий рівень самоусвідомлення та стійкості до емоційних коливань (рис. 1).

Це підтверджує необхідність інтеграції психоемоційної підтримки у формат індивідуального тренування, особливо в умовах обмеженого доступу до кваліфікованого тренерського чи терапевтичного супроводу. Такий підхід може бути актуальним і в контексті сучасних досліджень психологічного супроводу спортсменів, які наголошують на важливості відновлення працездатності, психоемоційного балансу, мотиваційної стійкості у самостійній підготовці [16].

Дата: 03.02.2025
 Час тренування: 8:00–9:00
 Тип сесії: Техніка кидків + дихальні вправи
 Пульс до тренування: 68
 Пульс після: 84
 Вага тіла: 77,1 кг
 Настрій до тренування: Напруга, легка тривожність
 Настрій після тренування: Спокій, зібраність
 Ключові відчуття:
 «Відчув злагодженість між диханням і рухом»
 «Кидок вдавався краще, коли фокусувався не на результаті, а на тілесному ритмі»
 Фізичне навантаження (RPE 1–10): 6
 Стретчинг: Так (15 хв)
 Афірмація дня:
 «Я тренуюся з повагою до себе»
 Інсайт:
 «Моє тіло не ворог, воно сигналізує, як краще. Це мій союзник».
 План на наступну сесію:
 – Повторити вправу з контролем ритму дихання
 – Спробувати нову візуалізацію: «кидаю тінь, а не супротивника»
 – Завершити тренування 3-хвилинною медитацією

Рис. 1. Фрагмент тренувального щоденника (учасник-7, 59 років)

Модель самотренерства може бути розглянута як перспективний підхід до психологічної адаптації та підтримки ментального здоров'я ветеранів спорту, який поєднує ефективність, автономність і гнучкість застосування. Отримані дані підтверджують, що самотренерство може бути не лише адаптивною відповіддю на відсутність тренера, а й цілісною моделлю саморегуляції, що інтегрує тілесні, афективні та когнітивні механізми. Це узгоджується з концепцією embodied cognition у спорті (Gallagher, 2024) [9], концепцією тілесного інтелекту (Inzlicht et al., 2021) [11], а також з дослідженнями афективної регуляції у ветеранів спорту (Ananchenko&Khatsayuk, 2018; Chen et al., 2020) [1; 8].

Важливим є той факт, що самотренерство підтримує відчуття суб'єктності та гідності – учасники не лише тренуються, а трансформують досвід в особисту історію подолання. Так, дослідження мотивів занять спортом серед підлітків (Mazin & Byrka, 2022) засвідчує, що особистісна значущість тренувального процесу та автономія вибору є ключовими факторами залученості [13].

Це підтверджують й отримані нами результати щодо мотиваційної природи самотренерства у спортсменів зрілого віку, які зберігають тренувальну активність у контексті глибоко особистих сенсів. У сучасному науковому дискурсі зростає інтерес до внутрішніх механізмів саморегуляції, що дозволяють спортсменам старшого віку зберігати активність без постійної зовнішньої підтримки (Gries & Trappe, 2022) [10]. Наукові дослідження демонструють ефективність самостійних тілесних практик, елементів mindfulness, когнітивно-поведінкових стратегій і самомоніторингу у підтримці психофізіологічного балансу в спортсменів (Anderson et al., 2021; Birrer et al., 2012) [6; 7]. Водночас у контексті ветеранів спорту бракує цілісної моделі, яка б поєднувала тілесну обізнаність, афективну стабільність і когнітивне осмислення процесу тренування. Переважна більшість досліджень

фокусуються на коучингу або зовнішньому впливі тренера, а не на автономії спортсмена (Jowett, 2017; Pulido et al., 2016; Reynders et al., 2019) [12; 15; 16].

Отримані нами результати узгоджуються з висновками комплексних реабілітаційних програм для військових ветеранів, де також акцентується роль тілесної активності як ресурсу самозцілення й відновлення життєвої суб'єктності в умовах психоемоційної вразливості (Puchyna et al., 2025) [14]. Це підкреслює доцільність включення самотренерства до ширших стратегій психосоціальної адаптації. Хоча концепція self-coaching активно розвивається у менеджменті й бізнесі, її спортивна адаптація поки що не систематизована. Особливо це стосується контингенту ветеранів бойових дій, іммігрантів та осіб, які повертаються до спорту після перерви, де значну роль відіграє не лише фізична підготовка, а й ментальна відновлюваність (D. Birrer et al., 2012) [7]. Отже, виникає потреба в розробленні інтегрованої моделі самотренерства як форми саморегуляції, що дозволить спортсменам: підтримувати ментальне здоров'я без залежності від зовнішнього наставника (Черепехіна & Рудченко, 2025) зберігати фізичну активність у безпечному, адаптованому форматі; відновлювати відчуття контролю, гідності та цілісності [5]. Це напряму корелює із завданнями сучасної психології здоров'я, спортивної науки, геронтології та системи реабілітації ветеранів.

Висновки з даного дослідження. У результаті комплексного аналізу психометричних опитувань, експертних оцінок і педагогічних спостережень було виокремлено три провідні компоненти моделі самотренерства у ветеранському спорті. Кожен із них виконує важливу освітньо-педагогічну та корекційно-розвивальну функцію: тілесно-кінестетичний – розвиток здатності до самомоніторингу фізичного навантаження, профілактики травм і формування тілесної обізнаності; психоафективний

– використання афірмацій, дихальних практик і ритуалів налаштування як засобів емоційної саморегуляції та підтримки внутрішньої мотивації; когнітивно-аналітичний – ведення щоденників, рефлексивне осмислення досвіду, постановка цілей і планування дій у тренувальному процесі без зовнішнього педагогічного впливу.

Результати дослідження підтверджують, що самотренерство як педагогічна модель неформальної освіти та саморегуляції у ветеранському спорті має статистично й практично значущий вплив на ментальне благополуччя спортсменів старшого віку. Порівняльний аналіз результатів психологічного тестування у двох часових зрізах (до і після 11 місяців практики) засвідчив достовірне зниження рівня тривожності (GAD-7) та суб'єктивного стресу (PSS-10) у дзюдоїстів-ветеранів.

Самотренерство забезпечує збереження суб'єктної позиції спортсменів, сприяє розвитку усвідомленої самопомогі, педагогічно зорієнтованої рефлексії та формуванню стійкого мотиваційного поля, що є особливо

актуальним в умовах обмеженого зовнішнього тренерського або психологічного супроводу. Запропонована модель самотренерства є адаптивною до умов ветеранського спорту й може бути інтегрована у програми фізичної культури, спортивної реабілітації та освітньо-педагогічного супроводу дорослих спортсменів. Учасники, які поєднували тілесний самомоніторинг, емоційне самоналаштування та ведення рефлексивного щоденника, демонстрували найвищий рівень внутрішньої стійкості, що підтверджує педагогічну ефективність поєднання неформальної освіти й самонавчання у спортивному процесі.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розширення вибірки за рахунок представників жіночого ветеранського спорту; вивчення ефективності моделі у групах підвищеної соціально-психологічної вразливості (учасники бойових дій, трудові мігранти, ветерани з досвідом травм чи ізоляції); педагогічну адаптацію моделі самотренерства до системи андрагогічної підготовки, програм психолого-педагогічної підтримки та інклюзивної спортивної освіти.

Список використаних джерел

1. Ананченко К. В., Хацаюк О. В. Особливості тренувального процесу та техніко-тактичної підготовленості дзюдоїстів-ветеранів. *Єдиноборства*. 2018. № 2. С. 4–18.
2. Василенко Ю. Ю. Коучинговий підхід в процесі формування збалансованого раціону та зміни харчових звичок жінок, які займаються фітнесом. *Молодь та олімпійський рух* : зб. тез доп. XV Міжнар. конф. молодих вчених (16 вересня 2022 р.). Київ, 2022. С. 110–111.
3. Кардаш Р. І. Особистісні особливості спортсменів в умовах стресу. *Ментальне здоров'я особистості та організації*. 2024. С. 156.
4. Наумець Є. О., Кутілін В. Є. Заходи з корекції та відновлення працездатності в психологічному супроводі підготовки спортсменів. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України* : зб. матер. VII Міжнар. конф. (14 листопада 2024 р.). Київ : Ліра-К, 2025. С. 296–298.
5. Черепехіна О., Рудченко В. Ментальне здоров'я та спортивне довголіття: психологічні стратегії повернення у великий спорт – кейс-стаді спортсмена-ветерана дзюдо і самбо. *Молодий вчений*. 2025. № 2 (133). DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-2-133-6>
6. Anderson S. A., Haraldsdottir K., Watson D. Mindfulness in athletes. *Current Sports Medicine Reports*. 2021. Vol. 20, № 12. P. 655–660. DOI: 10.1249/JSR.0000000000000919.
7. Birrer D., Röthlin P., Morgan G. Mindfulness to enhance athletic performance: theoretical considerations and possible impact mechanisms. *Mindfulness*. 2012. Vol. 3, № 3. P. 235–246. DOI: 10.1007/s12671-012-0109-2.
8. Chen C., Finne E., Kopp A., Jekauc D. Can positive affective variables mediate intervention effects on physical activity? A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 587757. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.587757.
9. Gallagher S., Hutto D. D. Embodied cognition in the clinic. Gallagher S., Hutto D. D. (Eds.). *Phenomenological Neuropsychiatry: How Patient Experience Bridges the Clinic with Clinical Neuroscience*. Cham : Springer, 2024. P. 81–92. DOI: 10.1007/978-3-031-38391-5_8.
10. Gries K. J., Trappe S. W. The aging athlete: paradigm of healthy aging. *International Journal of Sports Medicine*. 2022. Vol. 43, № 8. P. 661–678. DOI: 10.1055/a-1761-8481.7
11. Inzlicht M., Werner K. M., Briskin J. L., Roberts B. W. Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*. 2021. Vol. 72. P. 319–345. DOI: 10.1146/annurev-psych-061020-105721.
12. Jowett S. Coaching effectiveness: the coach–athlete relationship at its heart. *Current Opinion in Psychology*. 2017. Vol. 16. P. 154–158. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.05.006.
13. Mazin V., Byrka M. Motives for sports for teenagers who are fencing and doing football. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022. Vol. 22, № 6. DOI: 10.7752/jpes.2022.05165.
14. Puchyna O. V., Zadorozhna-Knyagnitska L. V., Cherepiekhina O. A., Netreba M. M., Gershanov A. M. Features of comprehensive rehabilitation of war veterans. *Clinical and Preventive Medicine*. 2025. Vol. 3 (41). P. 91–95. DOI: 10.31612/2616-4868.3.2025.12.
15. Pulido J. J., Sánchez-Oliva D., Sánchez-Miguel P. A., Leo F. M., García-Calvo T. Influence of coaches' training on athletes motivation. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*. 2016. Vol. 16, № 64. P. 685–702. DOI: 10.15366/rimcafd2016.64.005.
16. Reynders B., Vansteenkiste M., Van Puyenbroeck S., Aelterman N., De Backer M., Delrue J., et al. Coaching the coach: intervention effects on need-supportive coaching behavior and athlete motivation and engagement. *Psychology of Sport and Exercise*. 2019. Vol. 43. P. 288–300. DOI: 10.1016/j.psychsport.2019.02.002.
17. Taylor J. M. Psychometric analysis of the ten-item Perceived Stress Scale. *Psychological Assessment*. 2015. Vol. 27, № 1. P. 90–101. DOI: 10.1037/a0038100.
18. Toussaint A., Hüsing P., Gumz A., Wingenfeld K., Härter M., Schramm E., Löwe B. Sensitivity to change and minimal clinically important difference of the 7-item Generalized Anxiety Disorder Questionnaire (GAD-7). *Journal of Affective Disorders*. 2020. Vol. 265. P. 395–401. DOI: 10.1016/j.jad.2020.01.032.

References

1. Ananchenko, K. V., & Khatsaiuk, O. V. (2018). Osoblyvosti trenuvalnogo protsesu ta tekhniko-taktychnoi pidhotovlenosti dziudoistiv-veteraniv [Peculiarities of the training process and technical and tactical preparedness of veteran judokas]. *Yedynoborstva [Martial arts]*, 2, 4-18 [in Ukrainian].
2. Vasylenko, Yu. Yu. (2022). Kouchynhovyi pidkhid v protsesi formuvannia zbalansovanoho ratsionu ta zminy kharchovykh zvychoz zhinok, yaki zaimaiutsia fitnessom [Coaching approach in the process of forming a balanced diet and changing eating habits of women involved in fitness]. In *Molod ta olimpiyskyi rukh [Youth and the Olympic Movement]*: zb. tez dop. XV Mizhnar. konf. molodykh vchenykh (pp. 110-111). Kyiv [in Ukrainian].
3. Kardash, R. I. (2024). Osobystisni osoblyvosti sportsmeniv v umovakh stresu [Personal characteristics of athletes under stress]. *Mentalne zdorov'ia osobystosti ta orhanizatsii [Mental health of the individual and the organization]*, 156 [in Ukrainian].
4. Naumets, Ye. O., & Kutilin, V. Ye. (2025). Zakhody z korektsii ta vidnovlennia pratsездatnosti v psykholohichnomu suprovodi pidhotovky sportsmeniv [Measures for correction and restoration of working capacity in psychological support of athletes' training]. In *Aktualni problemy osvithnoho protsesu v konteksti yevropeiskoho vyboru Ukrainy [Current problems of the educational process in the context of Ukraine's European choice]*: zb. materialiv VII Mizhnar. konf. (pp. 296-298). Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].

5. Cherepiekhina, O., & Rudchenko, V. (2025). Mentalne zdorov'ia ta sportyvne dovholittia: psykolohichni stratehii povernennia u velykyi sport – keis-stadi sportsmena-veterana dziudo i sambo [Mental health and sports longevity: psychological strategies for returning to elite sport – a case study of a veteran judo and sambo athlete]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 2 (133). DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-2-133-6> [in Ukrainian].
6. Anderson, S. A., Haraldsdottir, K., & Watson, D. (2021). Mindfulness in athletes. *Current Sports Medicine Reports*, 20 (12), 655-660. DOI: <https://doi.org/10.1249/JSR.0000000000000919>
7. Birrer, D., Röthlin, P., & Morgan, G. (2012). Mindfulness to enhance athletic performance: theoretical considerations and possible impact mechanisms. *Mindfulness*, 3 (3), 235-246. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0109-2>
8. Chen, C., Finne, E., Kopp, A., & Jekauc, D. (2020). Can positive affective variables mediate intervention effects on physical activity? A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 587757. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587757>
9. Gallagher, S., & Hutto, D. D. (2024). Embodied cognition in the clinic. In Gallagher S., Hutto D. D. (Eds.), *Phenomenological Neuropsychiatry: How Patient Experience Bridges the Clinic with Clinical Neuroscience* (pp. 81-92). Cham: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-38391-5_8
10. Gries, K. J., & Trappe, S. W. (2022). The aging athlete: paradigm of healthy aging. *International Journal of Sports Medicine*, 43 (8), 661-678. DOI: <https://doi.org/10.1055/a-1761-8481>
11. Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 72, 319-345. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
12. Jowett, S. (2017). Coaching effectiveness: the coach-athlete relationship at its heart. *Current Opinion in Psychology*, 16, 154-158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.006>
13. Mazin, V., & Byrka, M. (2022). Motives for sports for teenagers who are fencing and doing football. *Journal of Physical Education and Sport*, 22 (6). DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.05165>
14. Puchyna, O. V., Zadorozhna-Knyagnitska, L. V., Cherepiekhina, O. A., Netreba, M. M., & Gershanov, A. M. (2025). Features of comprehensive rehabilitation of war veterans. *Clinical and Preventive Medicine*, 3 (41), 91-95. DOI: <https://doi.org/10.31612/2616-4868.3.2025.12>
15. Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., & García-Calvo, T. (2016). Influence of coaches' training on athletes motivation. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 16 (64), 685-702. DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.005>
16. Reynders, B., Vansteenkiste, M., Van Puyenbroeck, S., Aelterman, N., De Backer, M., & Delrue, J., et al. (2019). Coaching the coach: intervention effects on need-supportive coaching behavior and athlete motivation and engagement. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 288-300. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.02.002>
17. Taylor, J. M. (2015). Psychometric analysis of the ten-item Perceived Stress Scale. *Psychological Assessment*, 27 (1), 90-101. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0038100>
18. Toussaint, A., Hüsing, P., Gumz, A., Wingenfeld, K., Härter, M., Schramm, E., & Löwe B. (2020). Sensitivity to change and minimal clinically important difference of the 7-item Generalized Anxiety Disorder Questionnaire (GAD-7). *Journal of Affective Disorders*, 265, 395-401. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.032>

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 17.08.2025

UDC 378.091.33:004]:81'1-047.22

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-110-116](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-110-116)



MARYNA SHLENOVA,

PhD in Philology, Associate Professor, Acting Head of the Department of Ukrainian Language and Language Communication, National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", Kharkiv, Ukraine

Шленьова Марина Геннадіївна,

кандидатка філологічних наук, доцентка, в. о. завідувача кафедри української мови та мовної комунікації, Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна

E-mail: m.shlenova@khai.edu

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4297-6872>

ONLINE COURSES AS A TOOL FOR DEVELOPING LANGUAGE AND DIGITAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

A The article explores the use of online courses as an effective pedagogical strategy for the integrated development of language and digital competence among students in higher education institutions. In the context of digital transformation and the growing importance of information literacy, the acquisition of Ukrainian academic language proficiency and digital communication skills is identified as a key prerequisite for academic success and professional realisation. The authors emphasise the relevance of combining these competencies within a single educational trajectory, implemented through online learning platforms that provide flexibility, accessibility, and personalised learning paths. Particular attention is paid to the methodological principles of content design, which include multimedia integration, interactive learning scenarios, the use of LMS systems, gamification elements, and formative assessment tools. The research is grounded in the experience of the National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", where online courses such as "Ukrainian Language for Professional Purposes", "Academic Writing and Scientific Communication in Ukrainian", and "Digital Literacy for Educational and Scientific Environments" have been successfully embedded in both bachelor's and master's programmes. These courses support not only the development of communicative competence but also academic integrity, autonomy, and critical thinking. The paper highlights the importance of teacher support, inclusive design, and the ethical use of digital resources as factors of quality assurance in online learning. The model is proposed as scalable and applicable to other higher education institutions seeking to modernise their language and digital training through innovative pedagogical approaches.

Keywords: online courses; Ukrainian language; digital literacy; higher education; academic communication; digital pedagogy

ОНЛАЙН-КУРСИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

S Розглянуто потенціал онлайн-курсів як інноваційного інструменту, здатного забезпечити інтегроване формування мовної та цифрової компетентності здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього середовища. Обґрунтовано актуальність розвитку українськомовної академічної комунікації та цифрової грамотності як складників професійної підготовки сучасного фахівця, який здатний ефективно функціонувати в інформаційному суспільстві. Авторка підкреслює, що поєднання мовного й цифрового компонентів у межах онлайн-курсів сприяє формуванню цілісної компетентнісної моделі випускника, зорієнтованого на самостійну роботу з інформацією, критичне мислення, академічну доброчесність і продуктивну участь у професійній і науковій комунікації. Дослідження ґрунтується на досвіді Національного аерокосмічного університету «Харківський авіаційний інститут», де онлайн-курси «Українська мова за професійним спрямуванням», «Академічне письмо та наукова комунікація українською мовою» й «Цифрова грамотність для освітнього та наукового середовища» були успішно інтегровані до освітнього процесу як на рівні бакалаврату, так і магістратури. Визначено роль курсів у формуванні мовних і цифрових навичок студентів технічних спеціальностей. Акцентовано увагу на педагогічних умовах успішного застосування онлайн-курсів: адаптація змісту до потреб аудиторії, використання мультимедійних ресурсів, інтеграція LMS-платформ, елементів гейміфікації, а також консультативна та модераторська підтримка з боку викладача. Окрему увагу приділено питанням інклюзивності онлайн-освіти, дотримання академічної доброчесності, розвитку саморегуляції, навичок самоорганізації та ефективного використання цифрових ресурсів. Запропонована модель рекомендована до розширення в інших ЗВО як ефективна стратегія розвитку ключових компетентностей здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: онлайн-курси; українська мова; цифрова грамотність; вища освіта; комунікативна компетентність; педагогіка цифрового навчання

Statement of the problem. In the context of today's information society, enhancing students' proficiency in the Ukrainian language and developing their digital literacy have become key determinants of their competitiveness in the labour market and their effectiveness in professional practice. The integration of information and communication technologies into the teaching of the Ukrainian language in higher education aligns with the strategic objectives of national education policy, which aims to prepare a new generation of specialists, individuals capable of self-directed learning, critical thinking, and the effective use of modern technological tools for processing and analysing information. Among the most effective instruments in achieving this goal are online courses, which offer an innovative learning format that combines accessibility, flexibility, and the potential for personalising the educational experience.

Analysis of previous studies and publications. The need to enhance Ukrainian language proficiency is driven not only by socio-cultural imperatives but also by evolving professional demands. The increasing prominence of Ukrainian as the state language, particularly in the context of global information exchange, necessitates a high level of communicative competence among young people, ranging from formal business correspondence to academic writing. At the same time, digital literacy, as defined by O. Trynus [19], encompasses the ability to work effectively with information in electronic environments, including skills in searching, analysing, synthesising, and critically evaluating digital content.

We support this view and emphasise that online courses offer valuable opportunities to foster these competences due to their inherent accessibility and flexibility. Research by N. Danchyshyn [5], underscores that such courses enable the organisation of learning without spatial or temporal limitations, allowing students to determine their own pace and learning trajectories. In this context, the implementation of online courses in Ukrainian not only contributes to the development of linguistic proficiency but also promotes the formation of self-regulated learning skills, an essential prerequisite for academic success.

It is essential to recognize that the effectiveness of online courses in enhancing language proficiency is closely tied to the interactivity of the learning environment, the availability of timely feedback, and the adaptability of content to the specific needs of target groups. The flexibility inherent in digital learning creates favourable conditions for implementing individualised approaches, a particularly critical factor when working with students of varying levels of prior preparation. This is supported by the research of Gillett-Swan [8], who observes that a technology-enriched learning environment fosters increased motivation and greater engagement in learning activities, particularly within blended learning formats.

At the same time, the effective use of online courses for teaching the Ukrainian language requires a comprehensive approach to addressing a range of methodological and technological challenges. Foremost among these is the need to ensure that course content aligns with contemporary standards of the Ukrainian language, while also reflecting students' communicative needs and the conventions of academic

discourse. In this context, it is especially important to incorporate tasks that develop all types of speech activity as reading, listening, speaking, and writing, alongside the cultivation of skills for working with electronic resources and utilising digital tools for learning purposes. As N. Franchuk [7] rightly emphasises, it is the integration of linguistic and technological components within the content of online courses that determines their overall effectiveness in preparing future professionals.

Particular attention should be given to the development of students' digital literacy in the context of working with online courses. As noted by Tang & Chaw [18], digital literacy is a critical prerequisite for effective learning in both blended and distance formats, as it encompasses not only technical proficiency but also the ability to critically assess information and uphold ethical standards within the digital environment. In this regard, online learning of the Ukrainian language should aim to integrate language and digital competencies by engaging students in interactive tasks that simulate real-life communication scenarios using contemporary technologies.

Among the key advantages of online courses, as highlighted by Adams & Blair [1] are the accessibility of educational resources, cost-effectiveness, the ability to revisit materials multiple times, and the potential for personalising the learning process. At the same time, scholars point to certain challenges, including the need for well-developed time management skills, self-regulation, and a high degree of intrinsic motivation on the part of learners.

In the Ukrainian educational context, these factors are particularly significant, as some students, especially in light of Russia's full-scale invasion, continue to face limited access to high-speed internet and modern technological equipment. This situation creates unequal starting conditions for engaging with digital platforms and can exacerbate existing educational inequalities.

Equally critical is the issue of pedagogical support in the implementation of online courses. As O. Ushakova & M. Ushakov [20] observe, the teacher's role in the virtual learning environment remains essential, though its nature is evolving: shifting from a traditional transmitter of knowledge to that of a facilitator, mentor, and moderator of the educational process. In our view, within the context of integrating online courses, educators should take on the role of consultants, providing timely feedback, coordinating student work, and fostering learners' autonomy and self-direction. However, as research by Zawacki-Richter & Anderson [23] suggests, insufficient digital competence among teachers or limited experience with distance education can significantly undermine the effectiveness of online learning initiatives.

The introduction of online courses in the Ukrainian language also draws attention to the challenge of adapting educational content to contemporary linguistic standards and cultural realities. One of the most common shortcomings in the development of digital educational resources is the reliance on templated tasks that fail to consider the communicative needs of a specific target audience. As D. Sotnikov [17] points out, a misalignment between the content of online courses and the actual learning context is a widespread issue in e-education, often resulting in decreased

student motivation and disengagement from the course. For this reason, the development of high-quality Ukrainian language courses should be grounded in the principles of authenticity, interactivity, and adaptability, ensuring both the relevance and practical applicability of the learning material.

In the context of the ongoing digitalisation of education, the concept of blended learning, which combines the benefits of traditional face-to-face interaction with the flexibility of online formats, has gained particular significance. For Ukrainian higher education institutions, this model offers an optimal approach: not only does it support the development of Ukrainian language proficiency as a foundational competence, but it also fosters digital literacy by meaningfully integrating modern technologies into the educational process. As I. Korobova [10] emphasizes, blended learning enhances the flexibility and accessibility of education, creating conditions for individualized instruction, an especially important consideration when working with students at varying levels of language proficiency.

Online Ukrainian language courses should incorporate multimedia resources, interactive tasks, communication simulations, and project-based activities that foster the development of both productive and receptive language skills. Engaging students in authentic tasks within real digital environments, such as creating blogs, using cloud-based platforms for collaborative writing, or participating in forums and social media while adhering to the norms of the Ukrainian literary language, not only enhances language proficiency but also cultivates critical thinking and responsible digital behaviour.

Research by McGuinness & Fulton [13] demonstrates that integrating online resources into the learning process significantly improves students' information literacy. It expands their ability to search for, evaluate, and effectively utilise digital materials, skills that are essential components of digital literacy and crucial for success in modern educational and professional contexts.

At the same time, the effectiveness of such instruction largely depends on the development of high-quality content that reflects current norms of the Ukrainian language and accounts for its specific use in digital environments. Particular attention should be given to the teaching of academic writing, which entails the ability to produce texts across various genres following stylistic and orthographic conventions. Equally important is preparing students to work confidently with digital sources, including proper citation practices and strategies for avoiding plagiarism. As Appana [2] rightly points out, the alignment of course content with students' needs and the specific features of the educational context is a critical factor in determining its overall success.

Particular attention should be given to developing students' skills in using open educational resources and online libraries, as these tools enable independent knowledge expansion and contribute to the improvement of language competence. Equally important is the integration of adaptive learning systems capable of adjusting task complexity to match individual learners' levels of preparation. According to Emejulu & McGregor [6], autonomous learning in digital environments promotes

self-regulation and fosters a greater sense of responsibility for one's educational outcomes.

Among the notable advantages of implementing online courses in the Ukrainian language is the opportunity for students to revisit material at their own pace, which supports deeper understanding and retention. Additionally, the integration of gamification elements can significantly enhance student motivation. Gamified activities, point-based ranking systems, and digital rewards such as badges help create a competitive yet supportive learning atmosphere that encourages active engagement. As L. Krychun & T. Nesterenko [11] have shown, such methods reduce anxiety related to making mistakes and increase learners' willingness to engage in speech practice, an essential component in the development of communicative competence.

However, as Jacobs [9] rightly notes, the widespread perception of students as 'digital natives' is often misleading, as their technological skills are frequently limited to entertainment rather than educational purposes. This underscores the need for online courses to incorporate not only language development but also modules aimed at building essential digital competencies, such as navigating learning platforms, upholding academic integrity, managing time effectively, and safeguarding personal data online. From this perspective, the online course becomes not merely a tool for mastering the Ukrainian language, but a vehicle for the broader digital socialisation of students.

Nevertheless, several challenges may hinder the effectiveness of online courses. These include technical difficulties, unequal access to digital infrastructure, low levels of motivation, and difficulties in organising self-directed learning. Research by Kyei-Blankson et al. [12] indicates that a complex user interface or a lack of clear guidance can significantly increase the risk of student attrition in online learning environments.

For this reason, it is essential to ensure that the navigation system within online courses is user-friendly and intuitive, complemented by integrated video instructions and contextual tips to support learners. In addition, educators should continuously monitor student progress and offer personalised feedback and guidance. Such support helps prevent task overload and reduces the likelihood of students developing negative attitudes toward learning.

Equally important is the issue of academic integrity in the online environment. The absence of direct teacher supervision increases the risk of unethical behaviours such as cheating or reliance on external assistance when completing assignments. As O. Nalyvaiko et al. [14] emphasise, these risks can be mitigated through the use of plagiarism detection tools, the implementation of open-ended tasks that demand individual responses, and the inclusion of oral online interviews as a form of final assessment.

The scholarly work of Vinogradova & Shin [21] further supports the conclusion that integrating linguistic and digital components within educational programmes fosters the development of complex, interdisciplinary competencies essential for modern professionals.

In the Ukrainian context, this integration is particularly relevant given the state-mandated requirements for the digitalisation of education and the broader need to position the national language environment within the global information space. This reality necessitates the development of modern Ukrainian-language online courses that not only adhere to contemporary linguistic standards but are also grounded in the principles of openness, accessibility, and inclusivity.

It is important to underscore that the successful implementation of such courses depends on the comprehensive preparation of educators, who must demonstrate not only advanced language proficiency but also well-developed digital skills. This includes the ability to navigate and manage learning management systems (LMS), as well as to employ interactive tools and facilitate effective online communication. The continuous professional development of teaching staff in these areas represents a critical dimension of the ongoing modernisation of Ukrainian higher education. As research by Zawacki-Richter & Anderson [23] highlights, the advancement of digital pedagogy must be recognised as a distinct and essential field of expertise.

Purpose of the article. The purpose of this article is to substantiate the effectiveness of online courses as a tool for developing the language and digital literacy of higher education students, and to analyse the pedagogical conditions that enable the integrated formation of these competencies within a digital learning environment.

Presentation of the main research. In examining the role of online courses in improving Ukrainian language proficiency, particular attention should be paid to the potential for designing specialised modules that target specific competencies, such as academic writing, professional communication terminology, or public speaking skills in Ukrainian. These modules can either be integrated into comprehensive educational programmes or function independently, offering students the flexibility to select content most relevant to their academic or professional goals. The inherent flexibility of online courses supports the use of adaptive learning scenarios, in which the system tailors tasks to individual learners based on their performance and progress. The experience of leading educational platforms demonstrates that such technologies significantly enhance student engagement and overall learning outcomes.

Interactive tools that provide immediate feedback and support for formative assessment also hold considerable promise. The use of automated grammar and vocabulary checkers, dynamic exercise generators, and AI-driven chatbots for consultation purposes contributes to the optimisation of the learning process and helps alleviate teachers' workloads. Importantly, these technologies should not replace human interaction but rather complement it, ensuring that students still feel supported and actively engaged. As Collison et al. [4] note, the effectiveness of online learning is closely tied to the quality of communication between instructors and learners, which can be fostered through regular consultations, interactive webinars, forums, and group discussions.

It is equally important to highlight that the development of students' digital skills must be closely linked with the cultivation

of academic integrity. Mastering citation conventions, adhering to copyright regulations, and effectively using plagiarism detection tools should be embedded within the learning experience. Engaging students in research activities that involve locating, evaluating, and synthesising digital sources fosters critical thinking and a responsible approach to information use. We argue that information literacy is a foundational competency, essential for effective functioning in both academic and professional contexts.

When designing online courses, it is essential to consider the psychological and pedagogical aspects related to how learners perceive information in digital formats. Overreliance on text-based materials without adequate visual support may diminish students' attention and motivation, whereas the thoughtful use of multimedia elements, such as infographics, videos, and interactive diagrams, can significantly enhance the effectiveness of knowledge acquisition. At the same time, the combination of textual and visual content must be well balanced to prevent cognitive overload. Equally important is offering learners the ability to customise the interface (e.g., adjusting font, colour, and element size), which improves accessibility for users with diverse needs.

One promising direction for further development is the integration of augmented and virtual reality (AR/VR) technologies into Ukrainian language instruction. These tools enable the simulation of realistic communication scenarios and foster the development of interaction skills in authentic language environments. Research by Chien et al. [3] demonstrates that the application of VR technologies enhances student engagement and supports the development of speaking and listening skills. Incorporating such innovations into the structure of online Ukrainian language courses opens new pathways for language acquisition, particularly for students engaged in remote learning.

To further enhance learning effectiveness, it is advisable to complement online courses with other digital tools, including mobile applications for spelling and grammar practice, speech recognition services, and collaborative text editing platforms. This approach supports the creation of a holistic educational ecosystem in which learning extends beyond a single course and becomes integrated into students' everyday digital routines. As M. Shlenova [15; 16] observes, the development of sustained learning motivation is only possible when educational practices are embedded within the familiar informational environments of young people.

A crucial aspect of implementing online Ukrainian language and digital literacy courses is establishing robust mechanisms for monitoring and evaluating their effectiveness. Evaluation should be based on multiple criteria, including improvements in language competence, development of digital skills, learner satisfaction with content quality, levels of engagement, and overall course completion rates. One of the key indicators of success in distance education is the course completion rate, which is closely tied to the level of instructor support and the quality of communication. Therefore, even in fully online formats, it is vital to facilitate opportunities for interactive communication

through video conferencing, discussion forums, chat tools, and other platforms that help cultivate a sense of learning community.

The issue of inclusivity in online courses also deserves focused attention. Ensuring equal access to educational resources for learners with varying needs is a fundamental priority of contemporary educational policy. In this regard, it is important to implement technologies that enhance content accessibility, such as the inclusion of subtitles in video materials, adaptation of tasks for students with visual or hearing impairments, and compatibility with assistive technologies. The principles of Universal Design for Learning should underpin the development of all digital educational products, ensuring equitable learning opportunities for every participant in the educational process.

Another promising direction in the development of online education is the integration of artificial intelligence (AI) technologies into course design and delivery. The implementation of AI-driven tools, such as chatbots for real-time assistance, adaptive learning systems that personalise content based on individual learner needs, and learning analytics that predict student outcomes and flag risks of academic underperformance, opens up new opportunities for customisation and improved learning outcomes. As shown in the research by I. Viznyuk et al. [22], the use of AI in education not only automates routine processes but also creates the conditions for a more flexible, responsive, and learner-centred educational experience.

The successful implementation of Ukrainian language and digital literacy online courses also depends significantly on institutional support. In this context, the experience of the National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute" (KhAI) serves as a compelling example of how online courses can be effectively integrated into bachelor's and master's degree programmes. Given the university's technical profile, particular emphasis is placed on developing students' communication skills in tandem with digital competencies, an approach that aligns with the broader vision of preparing a new generation of highly skilled, digitally fluent professionals.

The issue of strengthening Ukrainian language proficiency in technical universities is especially relevant in light of the growing trend towards the anglicisation of technical disciplines and the increasing number of international students. These dynamics require a careful balance between fostering multilingualism in the academic environment and reinforcing the status of Ukrainian as the state language. KhAI addresses this challenge by implementing online courses that combine linguistic and digital components, aimed at developing both professional communication skills in Ukrainian and the ability to navigate information resources effectively.

At the bachelor's level, the primary focus is on building foundational language and digital literacy skills that support future academic and professional success. The Department of Ukrainian Language and Language Communication, in collaboration with the university's IT department, has developed a suite of online courses covering topics such as Ukrainian speech culture, academic writing, orthography, and punctuation, as well as modules on digital educational platforms, electronic database research, and multimedia content creation. These courses are

designed around the principles of interactivity and include the use of the Mentor system, cloud-based collaboration tools, and video conferencing platforms to facilitate communication and peer learning.

Experience suggests that the most effective assignments for undergraduate students are those that integrate both linguistic and technological skills. Examples include writing annotations in Ukrainian using collaborative editing tools, creating presentations that adhere to academic style conventions, and completing assessments via online testing platforms. According to internal monitoring data from the 2025-2026 academic year, approximately 78% of undergraduate students reported that the use of digital resources increased their motivation to learn Ukrainian, while 64% indicated noticeable improvements in their ability to work with digital materials.

Master's programmes at KhAI offer an in-depth study of the Ukrainian language, with a particular emphasis on scientific style and professional communication. Online courses at this level are designed with a more advanced focus, centring on the development of academic writing skills, preparation of scientific texts, formatting publications according to international standards, and conducting professional correspondence in Ukrainian. Special attention is given to the digital dimension of scholarly communication, including the use of bibliographic managers (e.g., Zotero, Mendeley), anti-plagiarism systems, and data visualisation tools.

Master's students typically demonstrate a higher level of readiness for autonomous learning, which makes it possible to integrate elements of self-directed study, such as completing research tasks using open educational resources or designing mini-courses to present the outcomes of their academic work. However, ongoing monitoring has revealed that even at this level, issues remain concerning academic integrity and proper source citation. This highlights the continued need for targeted instruction and consultation within the course framework.

A distinctive feature of KhAI's approach to online course implementation is the differentiation of content according to the level of the educational programme. Bachelors-level courses are primarily propaedeutic, aimed at building foundational language competencies and basic digital skills. In contrast, masters-level courses focus on professional and academic communication, the use of specialised software for research, and the effective presentation of scientific findings.

A comparison of the pedagogical focus at the bachelor's and master's levels reveals significant differences in both priorities and content. Bachelor's programmes emphasise mastering the rules of orthography and punctuation, developing written and oral academic communication, and cultivating basic digital literacy. This includes working with educational platforms, email communication, text editing software, and basic visualisation tools. At the master's level, the emphasis shifts toward in-depth training in academic writing. Students are expected to understand the structure of scientific articles, prepare conference abstracts, and write dissertation texts. Adherence to international citation standards, such as APA, MLA, as well as national standards (e.g., DSTU 8302:2015) is essential. Additionally, master's students are

required to use bibliographic management tools, apply academic integrity verification systems, and demonstrate advanced skills in working with digital academic databases, particularly the analytical tools available in Scopus and Web of Science.

Methodological approaches also differ depending on the level of study. For bachelor's students, interactive exercises, quizzes, gamified learning, and group activities that simulate real-life communication scenarios are especially effective. The Mentor platform is actively used, along with tools such as Canva, Google Docs, and Gamma for creating multimedia presentations and collaborative projects. Master's programmes, on the other hand, prioritise analytical tasks, case-based learning, and project work that engages students with digital libraries, data visualisation tools (e.g., Power BI, Tableau), and platforms for scientific analytics.

The practical implementation of this model at the KhAI is reflected in the development of several online courses that serve as foundational tools for enhancing students' language and digital literacy. Notable among these is *Ukrainian Language for Professional Purposes*, designed for bachelor's degree students. This course focuses on developing writing culture, mastering terminological vocabulary, and practising text editing skills. For master's degree students, two specialised elective courses have been introduced: *Academic Writing and Scientific Communication in Ukrainian* and *Ukrainian Language in Public Administration: Exam Preparation*. These courses incorporate analytical assignments such as working with scientific texts, preparing annotations for Ukrainian- and English-language sources, and using anti-plagiarism systems. Particularly noteworthy is the elective course *Digital Literacy for Education and Science*, which is open to students of both educational levels. It addresses the use of cloud services, bibliographic management tools, and issues related to secure communication in digital environments.

The organisational and technological aspects of implementation also vary across educational levels. Both bachelor's and master's programmes utilise the LMS Mentor system, which is integrated into KhAI's broader educational ecosystem. This platform supports the structuring of course content and monitoring of student progress. However, master's programmes include enhanced features such as advanced analytics modules and interactive forums for scholarly discussion, whereas bachelor's programmes are primarily limited to basic interaction tools. This distinction reflects a conceptual differentiation in educational design, aimed at gradually increasing content complexity and cultivating the competencies necessary for academic or professional advancement.

The experience of KhAI illustrates that the systematic integration of online courses into the curriculum is an effective means of advancing students' proficiency in both the Ukrainian language and digital literacy. An analysis of course implementation outcomes at the bachelor's and master's levels allows us to draw several key conclusions and identify directions for further development.

The introduction of online courses at the bachelor's level lays the groundwork for essential language and digital competencies required for successful participation in higher education.

The focus is placed on mastering the norms of contemporary Ukrainian literary language, developing oral and written communication skills, and acquiring basic proficiency in using digital educational platforms and electronic resources. At this stage, students often require increased pedagogical support, along with the application of gamification and other interactive strategies to boost motivation and engagement.

Master's programmes have a distinct conceptual orientation: they are designed to foster scientific communication in Ukrainian, academic writing proficiency, and the effective use of modern digital tools for research. At this level, online courses incorporate more advanced tasks, such as analysing scientific articles, preparing abstracts and publications, and formatting references according to international citation standards. Additionally, considerable emphasis is placed on cultivating academic integrity and competence in using anti-plagiarism tools, skills that are essential for defending master's theses and preparing for a research career.

A critical factor influencing the effectiveness of online courses is the digital competence of instructors. Despite the high level of technical infrastructure available at KhAI, internal monitoring results indicate that approximately 27% of teaching staff require further training in the use of the Mentor LMS, data analytics services, and interactive educational platforms. This finding underscores the need for systematic professional development in the field of digital pedagogy.

One of the persistent challenges across both educational levels is the insufficient level of student self-regulation in the context of distance learning. To address this, KhAI has introduced various support mechanisms, such as task calendars, automated reminders, and progress-tracking dashboards. However, these measures alone are not sufficient. There is a clear need to develop dedicated course modules focused on time management and self-directed learning skills within Ukrainian language and digital literacy programmes.

Conclusions. The experience of KhAI serves as a valuable model for the integration of language and digital competence development within technical education institutions. It demonstrates that the effective combination of online courses with traditional instruction, supported by interactive methods and modern digital technologies, creates a fertile environment for cultivating the multifaceted competencies required for the successful professional engagement of graduates.

Enhancing students' Ukrainian language proficiency and digital literacy through online courses is not merely a timely educational objective; it is a strategic necessity in the broader context of higher education reform in Ukraine. Online learning formats ensure accessibility and flexibility, facilitate individualised instruction, and promote critical skills such as independent learning, analytical thinking, and information literacy. However, the success of such initiatives is contingent upon several factors, including the quality of instructional content, the digital competence of educators, the robustness of technological infrastructure, and students' readiness for autonomous learning.

At the same time, several challenges must be addressed to ensure the full integration of online courses into Ukrainian

language instruction. These include ensuring equitable access to digital technologies for all students, strengthening the digital skills of educators, enhancing feedback and support mechanisms, and adapting assessment strategies to the online context. These issues call for a comprehensive approach involving coordinated efforts among higher education institutions, digital content developers, educational researchers, and the student community.

Thus, the development of a coherent strategy for advancing students' Ukrainian language and digital literacy through online courses should be grounded in the principles of interactivity, inclusivity, adaptability, and academic integrity. The integration of innovative pedagogical technologies with flexible learning models will not only improve the quality of language education but will also equip students with the key competencies necessary for meaningful participation in today's information-driven society.

References

- Adams, R. V., & Blair, E. (2019). Impact of time management behaviors on undergraduate engineering students' performance. *Sage Open*, 9 (1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244018824506>
- Appana, S. (2008). A review of benefits and limitations of online learning in the context of the student, the instructor, press the tenured faculty. *International Journal on E-learning*, 7 (1), 5-22. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/345037794_Digital_Literacy_in_Higher_Education_A_Case_Study_of_Student_Engagement_with_E-Tutorials_Using_Blended_Learning
- Chien, S. Y., Hwang, G. J., & Jong, M. S. Y. (2020). Effects of peer assessment within the context of spherical video-based virtual reality on EFL students' English-Speaking performance and learning perceptions. *Computers & Education*, 146, 1-48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103751>
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S., & Tinker, R. (2000). *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI, USA: Atwood Publishing. Retrieved from <https://www.amazon.com/Facilitating-Online-Learning-Strategies-Moderators/dp/1891859331>
- Danchyshyn, N. R. (2022). Do problemy vyvchennia ukrainskoi movy v dorosloму rosiiskomovnomu seredovyschi pid chas povnomashtabnoi rosiisko-ukrainskoi viiny [To the problem of learning Ukrainian in an adult Russian-speaking environment during the full-scale Russian-Ukrainian war]. *Zakarpatski filohichni studii [Transcarpathian Philological Studies]*, 25 (1), 19-23. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.25.1.3> [in Ukrainian].
- Emejulu, A., & McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60 (1), 131-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>
- Franchuk, N. (2024). Osoblyvosti vprovadzhenia komp'uternykh tekhnolohii u pidhotovku maibutnykh prykladnykh linhvistiv [Features of implementing computer technologies in the training of future applied linguists]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy [Naukovyi chasopys National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives]*, 102, 92-95. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.102.19> [in Ukrainian].
- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10 (1), 20-30. DOI: <https://doi.org/10.5204/jld.v9i3.293>
- Jacobs, P. (2013). The challenges of online courses for the instructor. *Research in Higher Education Journal*, 21, 1-18. Retrieved from https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=cj_fac
- Korobova, I. (2021). Zmishane navchannia: do pytannia navchannia inozemnoi movy v zakladakh vyshchoi svity [Blended learning: about the issue of foreign language learning at higher educational establishments]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii [Contemporary Studies in Foreign Philology]*, 19 (1), 221-229. DOI: <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2021.19.221-229> [in Ukrainian].
- Krychun, L. P., & Nesterenko, T. A. (2024). Do pytannia heimifikatsii na urokakh ukrainskoi movy [On the issue of gamification in Ukrainian language lessons]. *Naukovyi zapysky. Filohichni nauky [Research bulletin. Philological sciences]*, 211, 58-62. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-211-8> [in Ukrainian].
- Kyei-Blankson, L., Ntuli, E., & Blankson, J. (Eds.). (2019). *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses*. Hershey: IGI Global. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0115-3>
- McGuinness, C., & Fulton, C. (2019). Digital literacy in higher education: A case study of student engagement with e-tutorials using blended learning. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 18, 001-028. DOI: <https://doi.org/10.28945/4190>
- Nalyvaiko, O., Zhernovnykova, O., Nalyvaiko, N., Molotok, V. (2022). Academic integrity in the conditions forced distance learning. *Electronic Scientific Professional Journal "Open educational e-environment of modern university"*, 13, 89-103. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.137>
- Shlenova, M. (2025). Instagram as an innovative tool for professional training in library, information, and archival studies at higher technical education institutions. *Professional Art Education*, 6 (1), 107-115. DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.10>
- Shlenova, M. H. (2025). Using Whatsapp messenger in the professional-oriented training of future library, information, and archival studies specialists at higher technical universities. *Teoriya ta metodika navchannja ta vihovannja [Theory and methodology of teaching and education]*, 58, 98-112. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.58.09>
- Sotnikov, D. V. (2020). Znachennia masovykh vidkrytykh onlain-kursiv pry vyvchenni ekonomichnykh dystsyplin u systemi neformalnoi osvity doroslykh [The significance of massive open online courses in the study of economic disciplines in the system of informal adult education]. In N. H. Nychkalo, I. F. Prokopenka (Eds.), *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektyvy [Adult education: global trends, Ukrainian realities and prospects]*: monohrafiia (pp. 177-183). Kyiv; Kharkiv: Instytut osvity doroslykh imeni I. Ziaziuna NAPON Ukrainy, Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8418e53a-ec55-45d0-9d82-8fda1ed71ec1/content> [in Ukrainian].
- Tang, C. M., & Chaw, L. Y. (2016). Digital literacy: A prerequisite for effective learning in a blended learning environment? *Electronic Journal of E-learning*, 14 (1), 54-65. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099109.pdf>
- Trynus, O. (2022). Formuvannia tsyfrovoy hramotnosti maibutnykh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: teoretychnyi aspekt [Digital literacy formation of future teachers in higher education institutions: theoretical aspect]. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 2(6), 98-115. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(6\).2022.98-115](https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115) [in Ukrainian].
- Ushakov, O. A., & Ushakov, M. I. (2023). Ctvoření i vykorystannia vidkrytykh onlain-kursiv navchalnykh dystsyplin na saiti vykladacha [Creating and using of open online courses of academic disciplines on the lecturer's website]. *Academic Visions*, 15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7561701> [in Ukrainian].
- Vinogradova, P., & Shin, J. K. (Eds.). (2021). Contemporary foundations for teaching English as an additional language: Pedagogical approaches and classroom applications. *TESOL in Context*, 32 (1). DOI: <https://doi.org/10.21153/tesol2023vol32no1art1778>
- Viznyuk I. M., Buhlai N. M., Kutsak L. V., Polishchuk A. S., & Kylyvnyk V. V. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems]*, 59, 14-22. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22> [in Ukrainian].
- Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (Eds.). (2014). *Online distance education: Towards a research agenda*. Edmonton: Au Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356623.01>

The date of receipt of the author's material by the editorial office: 05.08.2025

UDC 81'27:316.77:331.548

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-117-122](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-117-122)**КОНОНЕНКО ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ**

кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

Volodymyr Kononenko,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department
of Romano-Germanic Philology, Poltava V. G. Korolenko National
Pedagogical University, Poltava, Ukraine

E-mail: v.v.kononenko@ukr.net**ORCID iD:** <https://orcid.org/0000-0003-1078-6417>**КОНОНЕНКО СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ,**

доктор філософії, доцент ЗВО кафедри хірургії № 3,
Полтавський державний медичний університет,
м. Полтава, Україна

Serhii Kononenko,

PhD, Associate Professor at the Department of Surgery №3,
Poltava State Medical University,
Poltava, Ukraine

E-mail: doctorviolinist@gmail.com**ORCID iD:** <https://orcid.org/0000-0002-9423-5104>**КОНОНЕНКО НАТАЛІЯ ОЛЕКСІЇВНА,**

викладачка-методист,
Відокремлений структурний підрозділ «Аграрно-економічний фаховий коледж
Полтавського державного аграрного університету», м. Полтава, Україна

Natalia Kononenko,

Methodist Lecturer,
Separated Structural Unit "Agrarian-Economic
Professional College Poltava State Agrarian University", Poltava, Ukraine

E-mail: teacher.sg.04@agrokoledg.poltava.ua**ORCID iD:** <https://orcid.org/0009-0004-5755-815X>

МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – УМОВА УСПІШНОЇ ПОБУДОВИ КАР'ЄРИ

А Присвячено дослідженню ролі мовної компетентності як ключового чинника успішної побудови кар'єри у сучасному глобалізованому середовищі. Розглянуто структуру мовної компетентності, що включає лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний, професійно орієнтований складники, а також їхній вплив на професійну ефективність, соціальну інтеграцію та економічну конкурентоспроможність фахівця. На основі аналізу наукових джерел і результатів власного дослідження обґрунтовано важливість інтеграції мовної, цифрової та міжкультурної компетентностей у процесі підготовки кадрів. Підкреслено, що найвищих результатів досягають моделі навчання, тісно пов'язані з професійним контекстом. Запропоновано напрями подальших розвідок, спрямовані на розроблення інтегрованих моделей оцінювання та використання інноваційних технологій для розвитку мовної компетентності.

Ключові слова: педагогіка; іноземні мови; мовна компетентність; конкурентоспроможність

LANGUAGE COMPETENCE AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL CAREER DEVELOPMENT

S The article explores the role of language competence as a key factor in building a successful career in the modern globalized environment. Language competence is presented as a multidimensional construct encompassing linguistic, communicative, sociocultural, and professionally oriented components, each contributing to a specialist's overall professional effectiveness, social integration, and economic competitiveness. Based on the analysis of recent scholarly publications and the author's own research, the study demonstrates that a high level of language proficiency correlates with improved work performance, faster career advancement, and broader access to the international labor markets. The research findings emphasize the growing importance of integrating language skills with digital and intercultural competencies, particularly in the context of virtual teamwork and multicultural collaboration. Special attention is paid to the advantages of professionally oriented training models that simulate real work situations, incorporate industry-specific terminology, and promote the development of flexible communication

strategies. It is argued that such integrated approaches enhance the practical value of language competence, enabling professionals to adapt to rapidly changing labor market demands. The paper concludes by outlining prospective research directions, including the development of integrated assessment models and the application of innovative technologies such as artificial intelligence and virtual reality to support and advance language competence in various professional domains.

Keywords: pedagogy; foreign languages; language competence; competitiveness

Вступ. Упродовж останніх десятиліть питання мовної компетентності набуває особливої актуальності в контексті глобалізаційних процесів, транснаціональної мобільності робочої сили та зростання ролі міжкультурної комунікації у всіх сферах економічної діяльності. Світовий ринок праці дедалі більше функціонує за законами відкритої конкуренції, де ключовими критеріями відбору фахівців стають не лише професійні знання, а й здатність ефективно передавати інформацію, вести переговори, адаптувати власний мовленнєвий стиль до комунікативної ситуації та особливостей співрозмовника. У цьому контексті мовна компетентність – комплекс знань, навичок і вмінь, що забезпечують адекватне та результативне спілкування, – виступає не другорядним, а стратегічно значущим чинником професійного становлення і зростання [10].

Дослідження різних наукових шкіл свідчать, що володіння іноземною мовою, особливо англійською як глобальною лінгва франка, пряму корелює з вищими показниками зайнятості, заробітної плати та швидкістю кар'єрного просування. У роботах китайських економістів зафіксовано так звану «мовну премію» на ринку праці – додатковий дохід, який отримують фахівці з високим рівнем володіння іноземною мовою [13]. Цей ефект не обмежується економіками, орієнтованими на експорт чи міжнародний бізнес, а простежується і в регіонах з меншою інтегрованістю до світової економіки, де мовні навички розширюють коло професійних контактів та відкривають доступ до нових сегментів ринку.

На нашу думку, важливо розглядати мовну компетентність не лише як інструмент комунікації, але й як форму інтелектуального капіталу, який прямо впливає на продуктивність праці, інноваційну активність та здатність організації конкурувати на глобальному рівні. Сучасна теорія людського капіталу підкреслює, що знання та навички, здобуті індивідом, мають економічну вартість; у випадку з мовною компетентністю ця вартість проявляється у підвищеній гнучкості та мобільності фахівця, можливості працювати в багатомовних командах і швидко адаптуватися до змінних умов [11].

Наукові роботи українських дослідників [1; 2] акцентують увагу на необхідності формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності вже на етапі фахової підготовки здобувачів освіти у навчальних закладах. У таких умовах вміння працювати з термінологією, вести ділову переписку, готувати публічні виступи та звіти іноземною мовою стає не факультативним, а обов'язковим складником навчальних програм. Додатковим підтвердженням важливості цього підходу є досвід польських та німецьких освітніх інституцій, де розвиток мовної компетентності інтегрований у систему професійної освіти як засіб підвищення готовності

випускників до виконання складних комунікативних завдань на робочому місці [4; 7].

Важливим аспектом проблеми є й соціальна інтеграція у багатомовних середовищах. Для мігрантів, тимчасових працівників та іноземних студентів мовна компетентність виконує функцію ключа до ресурсів – від інформаційної підтримки до можливостей підвищення кваліфікації. Дослідження, проведені у Японії та Кореї [12; 5; 8], показують, що недостатній рівень мовних навичок значно обмежує доступ до стабільних і висококваліфікованих робочих місць, тоді як успішна мовна адаптація прискорює інтеграцію, знижує стресові фактори та сприяє формуванню довготривалих професійних зв'язків. У цьому контексті мовна компетентність постає не лише індивідуальним надбанням, а й суспільним ресурсом, оскільки високий рівень мовної взаємодії підвищує ефективність комунікацій у багатокультурних колективах, зменшує ризик конфліктів і непорозумінь.

Ще одним напрямом осмислення проблеми є питання балансу між універсальною та спеціалізованою мовною компетентністю. Якщо перша забезпечує базову здатність до спілкування у широкому колі тем, то друга передбачає володіння специфічними лексико-граматичними структурами, притаманними певній галузі. Успішна побудова кар'єри у XXI столітті вимагає синтезу обох рівнів: універсальна компетентність дозволяє швидко встановлювати контакт і будувати мережі взаємодії, а спеціалізована гарантує ефективність виконання професійних завдань і точність передавання змісту в межах фахового дискурсу [3; 9].

Отже, аналіз наукових джерел та практичного досвіду різних країн свідчить, що мовна компетентність – це багатовимірне явище, що поєднує лінгвістичний, когнітивний, соціокультурний та економічний виміри. Її розвиток є не лише індивідуальною стратегією підвищення власної вартості на ринку праці, а й складником національних стратегій економічного зростання та інноваційного розвитку. У цьому сенсі формування та підтримка високого рівня мовної компетентності повинні розглядатися як інвестиція з довгостроковою віддачею, здатною впливати на конкурентоспроможність як окремого фахівця, так і суспільства загалом.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій, на які спирається автор. Проблематика мовної компетентності як чинника професійної успішності активно досліджується у вітчизняній та зарубіжній науці. У працях сучасних міжнародних авторів мовна компетентність розглядається як стратегічний ресурс у міжнародному бізнесі, що безпосередньо впливає на реалізацію корпоративних стратегій, результативність управлінських комунікацій і здатність організації до адаптації в умовах культурної різноманітності [10]. Автори підкреслюють, що нехтування

мовним чинником може призвести до втрати конкурентних переваг навіть за високого рівня професійної кваліфікації працівників.

Економічний аспект впливу мовної компетентності висвітлюється у працях китайських дослідників, які кількісно вимірюють так звану «мовну премію» на ринку праці [13]. Їхні результати підтверджують, що володіння англійською мовою в Китаї забезпечує статистично значуще зростання доходів, особливо в галузях із високим рівнем зовнішньоекономічних зв'язків. Водночас дослідники наголошують на нерівності в доступі до якісної мовної освіти, що створює соціально-економічні бар'єри для певних соціальних груп населення.

Українські науковці акцентують увагу на важливості формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності вже на етапі підготовки у закладах освіти [1; 2]. У їхніх роботах наголошується, що успішна інтеграція мовних навичок у фахову підготовку вимагає оновлення навчальних програм, впровадження інтерактивних методів та міждисциплінарного підходу. Проте, як зазначають автори, рівень практичної реалізації цих рекомендацій у більшості освітніх установ залишається недостатнім.

У польському дослідженні розкрито значення міжкультурної компетентності та володіння іноземними мовами як індикаторів конкурентоспроможності випускників на національному та міжнародному ринках праці [4]. Авторка зазначає, що поєднання мовної й культурної компетентностей забезпечує не лише успішне працевлаштування, а й швидше кар'єрне зростання. Водночас вказується на необхідність тіснішої співпраці між закладами освіти та роботодавцями для створення практико-орієнтованих навчальних програм.

У роботі L. Ren та співавторів (2023) здійснено аналіз впливу комунікативної компетентності на адаптивність до кар'єри у студентів галузі гостинності [11]. Автори підкреслюють, що розвиток мовних навичок тісно пов'язаний із формуванням гнучкості мислення, здатності до вирішення проблем і готовності до змін, що є критичними компетенціями в динамічному ринковому середовищі.

Разом з тим, навіть у новітніх дослідженнях залишається низка невирішених питань. Зокрема, недостатньо вивченими є механізми інтеграції мовної підготовки з розвитком цифрових комунікативних навичок, які дедалі більше визначають ефективність професійної діяльності [6]. Бракує комплексних досліджень, що враховували б взаємодію мовної, міжкультурної та цифрової компетентностей у різних професійних контекстах. Саме ці аспекти потребують додаткового теоретичного й емпіричного опрацювання, чому і присвячена ця стаття.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Попри значну кількість досліджень, присвячених вивченню впливу мовної компетентності на професійну діяльність, низка аспектів цієї проблеми залишається недостатньо опрацьованою. Передусім відсутні комплексні міждисциплінарні підходи, що поєднують лінгвістичні, психологічні, соціокультурні та цифрові чинники формування мовних навичок у контексті побудови кар'єри.

Чинна наукова література здебільшого зосереджується на окремих елементах компетентності, тоді як цілісні моделі, здатні відобразити їхню взаємодію у реальних професійних ситуаціях, розроблені фрагментарно.

Недостатньо вивченими залишаються також механізми інтеграції мовної підготовки з розвитком навичок цифрової комунікації та міжкультурної взаємодії. У сучасних умовах, коли значна частина ділового спілкування відбувається у віртуальних середовищах, питання поєднання мовної компетентності з умінням працювати у мультимовних онлайн-командах набуває особливої актуальності. Водночас практичні рекомендації для роботодавців і освітніх установ щодо створення ефективних програм розвитку таких комбінованих компетентностей поки що залишаються обмеженими.

Ще однією прогалиною є недостатня увага до професійно орієнтованої мовної підготовки в галузях, що зазнають швидких технологічних змін. Темпи оновлення спеціалізованої термінології, вимоги до точності та оперативності комунікацій, зростання ролі міжгалузевих проєктів потребують адаптивних методик навчання, здатних забезпечити постійне оновлення мовних ресурсів фахівця. Проте на практиці такі методики впроваджуються поодиноким й переважно в рамках пілотних програм.

Крім того, бракує досліджень, спрямованих на виявлення впливу мовної компетентності на кар'єрну мобільність у багатомовних країнах і регіонах, де мовне середовище є складним і динамічним. Вивчення цих процесів могло б надати важливу інформацію для формування політик у сфері освіти, зайнятості та соціальної інтеграції. Саме ці невирішені аспекти і становлять наукову нішу, в межах якої розроблено та реалізовано цю статтю.

Метою статті є визначення ролі мовної компетентності як ключового чинника успішної побудови кар'єри та окреслення шляхів її ефективного формування в сучасних умовах.

Викладення основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Результати проведеного дослідження свідчать, що мовна компетентність є багаторівневим утворенням, яке охоплює лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний і професійно орієнтований складники. Кожен з цих компонентів взаємопов'язаний і впливає на ефективність професійної діяльності у різних сферах. Виявлено, що високий рівень мовної підготовки корелює не лише з успішністю виконання службових обов'язків, але й із можливістю просування кар'єрними сходами, розширенням кола професійних контактів і доступом до міжнародних ринків праці.

Лінгвістичний складник передбачає володіння фонетичними, граматичними та лексичними нормами, що забезпечує точність і зрозумілість переданого змісту. Комунікативний складник проявляється у здатності до ефективної взаємодії в усній і письмовій формах, умінні вести переговори, аргументовано відстоювати позицію, адаптувати повідомлення до рівня підготовки та культурного контексту співрозмовника. Соціокультурний компонент забезпечує

розуміння особливостей поведінки, норм і цінностей різних культур, що сприяє уникненню комунікативних бар'єрів і конфліктів. Професійно орієнтований складник пов'язаний зі здатністю оперувати спеціалізованою термінологією та стандартами ділового мовлення у конкретній галузі.

Аналіз даних показує, що успішна кар'єра в умовах глобалізованого ринку праці вимагає інтеграції всіх складників мовної компетентності у систему неперервної освіти та професійного розвитку. Це передбачає оновлення навчальних програм закладів освіти та корпоративних тренінгів із акцентом на практичне застосування мовних знань у реальних робочих ситуаціях. Важливим чинником є використання інтерактивних технологій, симуляцій професійних завдань і міжкультурних комунікаційних кейсів, що дозволяє формувати гнучкі комунікативні стратегії.

Особливу увагу потрібно приділити поєднанню мовної та цифрової компетентностей, адже значна частина сучасної професійної взаємодії відбувається у віртуальних середовищах. Дослідження виявило, що здатність ефективно комунікувати у багатомовних онлайн-командах прямо впливає на продуктивність роботи та якість ухвалених рішень. Отже, інтеграція цифрових інструментів у процес навчання мови є необхідною умовою підвищення її практичної цінності для кар'єрного розвитку.

Ще одним важливим науковим результатом є встановлення залежності між рівнем міжкультурної чутливості та успішністю професійної діяльності в міжнародному середовищі. Виявлено, що фахівці з високим рівнем міжкультурної компетентності демонструють більшу гнучкість у побудові комунікативних стратегій, здатність швидко адаптуватися до змінних умов і підтримувати ефективну співпрацю в мультикультурних колективах.

Отже, результати дослідження підтверджують, що мовна компетентність є не лише інструментом комунікації, а й комплексним ресурсом, який визначає конкурентоспроможність фахівця. Її розвиток повинен розглядатися як стратегічна інвестиція, що потребує цілеспрямованих зусиль з боку освітніх інституцій, роботодавців та самих працівників.

Результати дослідження. У ході дослідження було отримано емпіричні та аналітичні дані, що підтверджують ключову роль мовної компетентності як інтегрального чинника професійної успішності. Встановлено, що її вплив на кар'єрний розвиток проявляється у трьох основних площинах: професійній ефективності, соціально-культурній інтеграції та економічній конкурентоспроможності фахівця. Аналіз відповідей респондентів і прикладів з професійної практики показав, що високий рівень мовної підготовки забезпечує кращу якість виконання завдань, пов'язаних із комунікацією, координацією роботи та ухваленням рішень. Працівники, які вільно володіють іноземними мовами, частіше залучаються до міжнародних проєктів, отримують завдання з вищим рівнем відповідальності та демонструють швидше просування кар'єрними сходами. Важливим чинником у цьому процесі є не лише знання загальної лексики, але й уміння оперувати професійною термінологією відповідно до галузевих стандартів.

Дослідження підтвердило, що мовна компетентність є основним інструментом ефективної адаптації у багатомовних і мультикультурних колективах. Фахівці з розвиненими навичками міжкультурної комунікації виявляють вищу здатність до побудови довірливих професійних стосунків, запобігання конфліктам і досягнення компромісів у командній роботі. Це особливо важливо для компаній, які працюють на глобальних ринках і регулярно взаємодіють з іноземними партнерами чи клієнтами. Крім того, працівники з високим рівнем мовної підготовки швидше інтегруються у корпоративну культуру та ефективніше взаємодіють із колегами з інших країн, що сприяє зростанню внутрішньої комунікативної узгодженості організації.

Отримані результати підтвердили наявність так званого ефекту «мовної премії» на ринку праці, коли володіння іноземною мовою безпосередньо впливає на рівень доходів і стабільність зайнятості. Було виявлено, що у певних галузях, як-от: міжнародна торгівля, інформаційні технології, наукові дослідження та туризм, рівень заробітної плати фахівців із високим рівнем мовної компетентності перевищує середні показники на 10–35 %. Окрім цього, такі працівники частіше отримують пропозиції щодо участі у програмах професійного розвитку за кордоном, ротацій або призначень на керівні посади.

Важливим науковим результатом є виявлення зростаючого значення поєднання мовної та цифрової компетентностей. Працівники, які вміють ефективно застосовувати сучасні цифрові інструменти комунікації у поєднанні з мовними навичками, досягають вищих результатів у дистанційній роботі, зокрема у веденні переговорів, координації міжнародних команд і реалізації спільних проєктів онлайн. Це підкреслює необхідність інтеграції цифрових технологій у програми розвитку мовної компетентності для підвищення її практичної цінності в умовах сучасного ринку праці.

Аналіз освітніх програм і корпоративних тренінгів продемонстрував, що найвищих результатів вдається досягти у випадках, коли мовна підготовка безпосередньо пов'язана з професійним контекстом. Навчальні модулі, що ґрунтуються на симуляціях робочих ситуацій, рольових іграх та розборі реальних кейсів, значно підвищують швидкість засвоєння матеріалу і рівень готовності до практичного застосування знань у робочих процесах. Натомість загальні мовні курси без урахування галузевої специфіки демонструють менший ефект у довгостроковій перспективі.

Крім того, встановлено, що високий рівень міжкультурної чутливості суттєво підсилює ефективність мовної компетентності. Такі фахівці демонструють гнучкість у виборі комунікативних стратегій, ураховують культурні особливості співрозмовників і здатні уникати непорозумінь навіть у складних ситуаціях. Це виявляється особливо цінним для керівників проєктних команд, менеджерів із розвитку бізнесу та спеціалістів у сфері міжнародних відносин.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє стверджувати, що мовна компетентність є не лише інструментом комунікації, але й багатокомпонентним ресурсом, що формує конкурентоспроможність фахівця на

глобальному ринку праці. Її розвиток у поєднанні з цифровою та міжкультурною компетентностями, а також упровадженням професійно орієнтованого підходу до навчання, створює основу для стабільного кар'єрного зростання та підвищення ефективності діяльності в умовах сучасної економіки.

Висновки з даного дослідження. Проведене дослідження підтвердило, що мовна компетентність є одним із ключових чинників успішної побудови кар'єри у сучасному глобалізованому середовищі. Вона визначає не лише здатність фахівця ефективно взаємодіяти з колегами, партнерами та клієнтами, але й рівень його конкурентоспроможності на ринку праці, швидкість професійної адаптації та перспективи кар'єрного зростання. Результати показали, що інтеграція лінгвістичної, комунікативної, соціокультурної та професійно орієнтованої складових у межах мовної компетентності створює комплексний ресурс, який безпосередньо впливає на продуктивність праці та економічні результати діяльності. Важливим аспектом є поєднання мовної та цифрової компетентностей, що забезпечує ефективність роботи у віртуальних середовищах і багатомовних онлайн-командах. Встановлено, що високий рівень міжкультурної чутливості підсилює практичну цінність мовних навичок, сприяючи уникненню комунікативних бар'єрів і підвищенню результативності співпраці в мультикультурних колективах. Досвід освітніх і корпоративних програм свідчить, що найбільший ефект дають моделі навчання, що тісно пов'язані з професійним контекстом та орієнтовані на вирішення реальних робочих завдань. Отже, розвиток мовної компетентності необхідно розглядати як стратегічну інвестицію з довгостроковою віддачею, що потребує системного підходу, постійного оновлення змісту та адаптації до змінних вимог сучасного ринку праці.

Перспективи подальших розвідок. Подальші дослідження у сфері мовної компетентності та її впливу на професійну діяльність доцільно зосередити на кількох взаємопов'язаних напрямках. Передусім важливим є розроблення інтегрованих моделей оцінювання мовних, міжкультурних і цифрових навичок, які б урахували специфіку різних галузей і професійних контекстів. Це дозволить не лише підвищити точність вимірювання рівня компетентності, але й визначити найефективніші методи її розвитку. Перспективним є також вивчення впливу новітніх технологій, зокрема штучного інтелекту та віртуальної реальності, на формування та підтримання високого рівня мовної підготовки. Такий підхід відкриває можливості для створення інноваційних навчальних платформ, здатних моделювати реальні професійні ситуації та адаптувати завдання під індивідуальні потреби користувача.

Окремої уваги потребує дослідження впливу мовної компетентності на розвиток лідерських якостей і управлінських навичок у міжнародних колективах, адже ефективне керівництво у мультикультурному середовищі значною мірою залежить від здатності комунікувати чітко, толерантно та з урахуванням культурних відмінностей. Не менш актуальним є аналіз ролі мовної підготовки у забезпеченні кар'єрної мобільності в умовах внутрішньої та зовнішньої міграції робочої сили, що набуває особливого значення в сучасних соціально-економічних умовах.

Отже, перспективи подальших розвідок полягають у розширенні емпіричної бази, залученні міждисциплінарних методів дослідження та упровадженні інноваційних технологій у процес розвитку мовної компетентності. Реалізація цих завдань сприятиме створенню ефективних стратегій формування комунікативних ресурсів фахівців, необхідних для успішної кар'єри у глобалізованому світі.

Список використаних джерел

1. Гончарук О. Особливості формування англomовної професійно орієнтованої компетентності у студентів немовних спеціальностей. *Сучасні дослідження з іноземних мов*. 2021. № 41(1), С. 240–245. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-40>.
2. Крячек М. Формування англomовної професійно компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання. *Освітній дискурс*. 2024. № 84(1). С. 45–52. <https://doi.org/10.15330/od.84.1.45-52>.
3. Cholewa, M. (2024). Identyfikacja wariantów kompetencji komunikacyjnej w środowisku pracy. *Glottodidactica*, 51(1), 107–124. <https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.6>.
4. Holy-Luczaj, M. (2022). Kompetencja interkulturowa w polskim szkolnictwie wyższym a rynek pracy. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 48(2), 109–131. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.22.024.17288>.
5. Kim, S.-H., Lee, S.-H., Kim, H.-K., & Kim, Y.-M. (2019). Adaptation to motherhood in Central Asian-Korean marriage immigrant women: A grounded theory approach. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 49(6), 677–690. <https://doi.org/10.4040/jkan.2019.49.6.677>.
6. Klimova, B. (2018). Mobile learning and its impact on learning English vocabulary. *Education Sciences*, 8(3), 101. <https://doi.org/10.3390/educsci8030101>.
7. Merkert, A. (2023). Sprachkompetenz und fachliche Leistung. *Mathematische Bildung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00403-8>.
8. Nguyen, T. T., Jeong, B. R., & Cho, Y. (2018). Validation of a path model of Vietnamese migrant workers' health literacy. *Journal of Korean Academy of Community Health Nursing*, 29(4), 404–414. <https://doi.org/10.12799/jkchn.2018.29.4.404>.
9. Niederhaus, C. (2018). Schreiben in der beruflichen Bildung in der Zweitsprache Deutsch. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. Vollmer (Eds.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (pp. 149–164). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110354577-011>.
10. Peltokorpi, V., & Vaara, E. (2023). Language in international business strategy research: Review and future directions. *Journal of International Business Studies*, 54(5), 837–856. <https://doi.org/10.1057/s41267-022-00544-4>.
11. Ren, L., Wang, F., Liu, X., & Jiang, H. (2023). Communication competence and career adaptability among hospitality students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1058241. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1058241>.
12. 川上 郁雄. (2019). 「外国人材受入れ」政策に日本語能力はどのように関わるのか. *社会言語科学 [Social Linguistic Sciences]*, 22(1), 77–90. https://doi.org/10.19024/jajls.22.1_77.
13. 谢雨薇. (2017). 英语技能在中国劳动力市场的工资溢价测算 [Estimating the wage premium of English skills in China's labor market]. *经济研究导刊*, (1), 14–18. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1002-0209.2017.01.004>.

References

1. Honcharuk, O. (2021). Osoblyvosti formuvannya anhlomovnoi profesiino orientovanoi kompetentnosti u studentiv nemovnykh spetsialnostei [Peculiarities of the formation of English-language professionally oriented competence in students of non-linguistic specialties]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnykh mov [Modern studies in foreign languages]*, 41 (1), 240–245. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-40> [in Ukrainian].

2. Kryachek, M. (2024). Formuvannya anhlomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u protsesi navchannia [Formation of English-language professional competence of future specialists in the learning process]. *Osvitnii dyskurs [Educational discourse]*, 84 (1), 45-52. DOI: <https://doi.org/10.15330/od.84.1.45-52> [in Ukrainian].
3. Cholewa, M. (2024). Identyfikacja wariantów kompetencji komunikacyjnej w środowisku pracy. *Glottodidactica*, 51 (1), 107-124. DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.6>
4. Hoły-Łuczaj, M. (2022). Kompetencja interkulturowa w polskim szkolnictwie wyższym a rynek pracy. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 48 (2), 109-131. DOI: <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.22.024.17288>
5. Kim, S.-H., Lee, S.-H., Kim, H.-K., & Kim, Y.-M. (2019). Adaptation to motherhood in Central Asian-Korean marriage immigrant women: A grounded theory approach. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 49 (6), 677-690. DOI: <https://doi.org/10.4040/jkan.2019.49.6.677>
6. Klimova, B. (2018). Mobile learning and its impact on learning English vocabulary. *Education Sciences*, 8 (3), 101. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci8030101>
7. Merkert, A. (2023). *Sprachkompetenz und fachliche Leistung*. Mathematische Bildung. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00403-8>
8. Nguyen, T. T., Jeong, B. R., & Cho, Y. (2018). Validation of a path model of Vietnamese migrant workers' health literacy. *Journal of Korean Academy of Community Health Nursing*, 29 (4), 404-414. DOI: <https://doi.org/10.12799/jkachn.2018.29.4.404>
9. Niederhaus, C. (2018). Schreiben in der beruflichen Bildung in der Zweitsprache Deutsch. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. Vollmer (Eds.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (pp. 149-164). De Gruyter Mouton. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110354577-011>
10. Peltokorpi, V., & Vaara, E. (2023). Language in international business strategy research: Review and future directions. *Journal of International Business Studies*, 54 (5), 837-856. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41267-022-00544-4>
11. Ren, L., Wang, F., Liu, X., & Jiang, H. (2023). Communication competence and career adaptability among hospitality students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1058241. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1058241>
12. 川上 郁雄. (2019). 「外国人材受入れ」政策に日本語能力はどのように関わるのか. *社会言語科学 [Social Linguistic Sciences]*, 22 (1), 77-90. DOI: https://doi.org/10.19024/jajls.22.1_77
13. 谢雨薇. (2017). 英语技能在中国劳动力市场的工资溢价测算 [Estimating the wage premium of English skills in China's labor market]. *经济研究导刊*, 1, 14-18. DOI: <https://doi.org/10.3969/j.issn.1002-0209.2017.01.004>

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 16.08.2025

**КАЧАЙЛО КОСТЯНТИН ВОЛОДИМИРОВИЧ,**

аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами
ім. акад. І. А. Зязюна, Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна

Kostiantyn Kachailo,

PhD Student of the Department of Pedagogy and Psychology
of Social Systems Management by Acad. I. A. Zyzun,
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Kharkiv, Ukraine

E-mail: kos.kachailo@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-0847-9785>

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

А Визначено й експериментально доведено правильність висунутої гіпотези, що рівень сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів підвищиться, якщо у процесі фахової підготовки будуть реалізовані педагогічні умови, як-от: професійно зорієнтоване освітнє середовище, максимально наближене до реалій майбутньої професійної діяльності лікаря; мотиваційно-ціннісне ставлення до пацієнта та морально відповідальне спілкування як основа довіри в медичній взаємодії; створення комунікативно насиченого освітнього простору та усвідомлення власної комунікативної поведінки майбутнього лікаря. Розглянуто етапи експериментального дослідження: констатувальний (визначено психолого-педагогічні методики, за допомогою яких перевірялися рівні сформованості структурних компонентів культури ділового спілкування майбутніх лікарів); формувальний (перевірялась ефективність педагогічних умов формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти), контрольний (проведено повторну діагностику, опрацьовано і проаналізовано емпіричні дані щодо рівня сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів; проведено зіставлення та порівняння даних констатувального та контрольного етапів в експериментальній і контрольній групах, отриманих протягом дослідно-експериментальної роботи). Використано методи математичної статистики для підтвердження вірогідності отриманих результатів експерименту.

Після експериментальної перевірки щодо ефективності педагогічних умов формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти констатовано, що процес формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів відбувся, а задекларовану мету дослідження досягнуто. Визначено перспективи подальших наукових розвідок: використання результатів педагогічного дослідження у підвищенні культури ділового спілкування слухачів закладів післядипломної освіти.

Ключові слова: культура ділового спілкування; комунікативна компетентність; майбутні лікарі; педагогічні умови; педагогічний експеримент; дослідження

EXPERIMENTAL TESTING OF THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION AMONG FUTURE DOCTORS

С The correctness of the hypothesis that the level of formation of the culture of business communication of future doctors will increase if the following pedagogical conditions are implemented in the process of professional training has been determined and experimentally proven: professionally oriented educational environment, as close as possible to the realities of the future professional activity of a doctor; motivational and value-based attitude towards the patient and morally responsible communication as the basis of trust in medical interaction; the creation of a communicatively rich educational space and awareness of the future doctor's own communicative behavior. The stages of the experimental study were outlined: ascertaining (psychological and pedagogical methods were identified to assess levels of formation of the structural components of the culture of business communication of future doctors were checked); formative (the effectiveness of pedagogical conditions for forming a culture of business communication among future doctors in higher education institutions was checked), control (re-diagnosis was carried out, empirical data on the level of formation of a culture of business communication among future doctors was processed and analyzed; a comparison of the data of the ascertaining and control stages in the experimental and control groups, obtained during the experimental work, was carried out). Mathematical statistics methods were used to confirm the reliability of the experimental results.

After an experimental test of the effectiveness of pedagogical conditions for forming a culture of business communication among future doctors in higher education institutions, it was concluded that the process of forming a culture of business communication among future doctors took place, and the declared goal of the study was achieved. Prospects for further scientific research are identified: the use of pedagogical research results in improving the culture of business communication among students of postgraduate education institution.

Keywords: culture of business communication; communicative competence; future doctors; pedagogical conditions; pedagogical experiment; research

Постановка проблеми. У XXI столітті професія лікаря вимагає не лише високої медичної кваліфікації, але й розвинених комунікативних компетентностей. Формування культури ділового спілкування у студентів є важливим елементом підготовки конкурентоспроможного фахівця, а «метою діяльності вищих закладів освіти є професійна підготовка фахівців через призму загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності та реалізація місії українського національного виховання через прищеплення молодій людині відданості цим ідеалам» [3, с. 34]. Саме культура ділового спілкування є тим фундаментом, який забезпечує порозуміння, довіру, злагоджену взаємодію у медичній сфері.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питанням професійної підготовки майбутніх фахівців медичної сфери посвячено чимало досліджень вітчизняних науковців: О. Андрійчук [1], Л. Білик [2], Р. Горбатюк, В. Кабак, Н. Волкова [4], Грень [5], Л. Лимар [7], О. Попової [9], О. Романовського, В. Михайличенко, Я. Опанасенко [10], О. Романовський, О. Ігнатюк, Т. Гура, Л. Грень, Т. Солодовник [11], В. Стрельнікова, Л. Лебедик [14] та інших дослідників.

Культура ділового спілкування майбутніх фахівців, майбутніх лікарів зокрема, є предметом уваги Ю. Панфілова, Л. Грень, В. Бондаренко [8], О. Романовського, Т. Солодовник, В. Шаповолової, Т. Сергєєвої, Н. Мовмиги [12], Р. Слухенської [13], І. Таможської [15] та інших дослідників.

Мета статті: експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти.

Викладення основного матеріалу. Гіпотеза дослідження на початку експерименту полягала у тому, що рівень сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів підвищиться, якщо у процесі їхньої підготовки у закладах вищої медичної освіти будуть реалізовані педагогічні умови, як-от: 1) професійно зорієнтоване освітнє середовище, максимально наближене до реалій майбутньої професійної діяльності лікаря; 2) мотиваційно-ціннісне ставлення до пацієнта та морально відповідальне спілкування як основа довіри в медичній взаємодії; 3) створення комунікативно насиченого освітнього простору та усвідомлення власної комунікативної поведінки майбутнього лікаря.

З метою перевірки гіпотези до педагогічного експерименту було залучено 302 бакалаври, що навчалися за спеціальністю «Терапія та реабілітація», «Технології медичної діагностики та лікування», ОПП «Лабораторна діагностика» (денна форма здобуття освіти), «Психологія», ОПП «Клінічна психологія», «Медсестринство» (денна форма здобуття освіти) за освітніми програмами бакалаврського рівня в Харківському інституті медицини та біомедичних наук у 2023–2025 навчальних роках. У закладі вищої освіти до експерименту було долучено студентів вступу 2023 навчального року. Експеримент проходив у природних умовах, не порушуючи логіки та перебігу освітнього процесу. Експеримент тривав протягом 2023–2025 років і включав

три етапи, традиційні для педагогічного експерименту: констатувальний, формувальний і контрольний. Експериментальне дослідження проводилося серед студентів Харківського інституту медицини та біомедичних наук (302 особи) спеціальностей 227 «Терапія та реабілітація», 223 «Медсестринство», 224 «Технології медичної діагностики та лікування». На кожному етапі експерименту відбувалась реалізація конкретних завдань. На констатувальному етапі педагогічного експерименту, який тривав з 2023 р. по 2024 р., здійснювалися: підбір психодіагностичних методик, рольових ігор, кейс-методів, тренінгів, упровадження активних методів для з'ясування вхідного рівня сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів.

Для проведення констатувального етапу експерименту з метою визначення вхідного рівня сформованості культури ділового спілкування було використано загальні структурні компоненти культури ділового спілкування майбутніх лікарів: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, мовленнєво-комунікативний, етико-деонтологічний, психолого-емоційний. На їх підставі уточнено критерії і показники структури культури ділового спілкування майбутніх лікарів: когнітивно-мовленнєвий, мотиваційно-етичний, комунікативно-поведінковий, рефлексивно-корекційний та рівні їхньої сформованості – високий, середній, низький.

Показниками сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів за когнітивно-мовленнєвим критерієм було визначено:

- рівень обізнаності про норми ділового етикету та професійної етики лікаря;
- знання основних принципів культури спілкування в медичному середовищі;
- усвідомлення значення комунікації в контексті міжособистісної та міжпрофесійної взаємодії;
- знання правил професійної комунікації з пацієнтами, колегами, адміністрацією.

Показниками сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів за мотиваційно-етичним критерієм було визначено:

- внутрішню мотивацію до самовдосконалення у сфері ділового спілкування;
- позитивне ставлення до етичних норм професії лікаря;
- усвідомлення важливості професійної культури спілкування для якості медичної допомоги;
- готовність дотримуватись принципів толерантності, емпатії, поваги у взаємодії.

За комунікативно-поведінковим критерієм визначено показники, як-от:

- здатність вести конструктивний діалог у професійному середовищі;
- уміння слухати та адекватно реагувати на емоційний стан співрозмовника;
- дотримання норм мовного етикету, ввічливості, коректності у спілкуванні;
- здатність розв'язувати конфліктні ситуації засобами конструктивної комунікації;
- володіння навичками публічного виступу, ведення ділового листування.

За рефлексивно-корекційним критерієм визначено показники, як-от:

- уміння аналізувати власний стиль спілкування;
- критичне ставлення до власної поведінки у професійних ситуаціях;
- здатність до самокорекції та удосконалення комунікативних умінь;

– виявлення прагнення до етичного саморозвитку як частини професійної ідентичності.

На констатувальному етапі дослідження нами було визначено психолого-педагогічні методики, за допомогою яких перевірялися рівні сформованості структурних компонентів культури ділового спілкування майбутніх лікарів. (табл. 1):

Таблиця 1

Психолого-педагогічні методики рівнів діагностики формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти

Критерій	Показники	Методики
Когнітивно-мовленнєвий	знання норм ділового спілкування; володіння професійною термінологією; розуміння комунікативних стратегій у медичному контексті.	Анкета для діагностики рівня сформованості комунікативної культури. Анкета «Оцінювання знань норм ділового спілкування майбутніх лікарів» (авторська). Анкета «Оцінювання рівня володіння професійною термінологією майбутнім лікарем». Анкета «Розуміння комунікативних стратегій у медичному контексті».
Мотиваційно-етичний	усвідомлення цінності комунікації; повага до етичних норм; мотивація до саморозвитку.	Анкета для студентів-медиків (авторська) «Усвідомлення цінності комунікації». Анкета (авторська) «Усвідомлення етичних норм у студентів-медиків». Анкета «Мотивація до саморозвитку студентів-медиків».
Комунікативно-поведінковий	культура мовлення (усного/писемного); невербальна поведінка; вміння слухати, ставити запитання, будувати діалог.	Анкета «Вивчення культури усного та писемного мовлення майбутніх лікарів». Методики: «Спостереження за активним слуханням», «Типи запитань у діалозі з пацієнтом», «Емпатійне слухання», «Діалогічна компетентність». Анкета «Самооцінка комунікативних навичок». Набір кейсів для рольових ігор.
Рефлексивно-корекційний	здатність до самоаналізу; сприйняття зворотного зв'язку; готовність змінювати комунікативну поведінку.	Анкета «Здатність до самореалізації серед майбутніх лікарів». Анкета «Готовність майбутніх лікарів до зміни комунікативної поведінки». Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер) [6, с. 98–99]

Констатувальний етап експерименту мав на меті з'ясування вхідного рівня сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів.

Для реалізації означеної мети необхідно було виконати окремі завдання:

- сформулювати експериментальну й контрольну групи майбутніх лікарів;
- підготувати навчально-методичні матеріали для проведення формувального експерименту;
- спланувати роботу за означеними медичними спеціальностями;
- за допомогою комплексної діагностики визначити початковий рівень сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів.

Усі учасники експерименту пройшли оцінювання рівня сформованості культури ділового спілкування. На основі цього дослідження на констатувальному етапі експерименту було визначено початковий (або вхідний) рівень сформованості культури ділового спілкування у респондентів за когнітивно-мовленнєвим, мотиваційно-етичним,

комунікативно-поведінковим, рефлексивно-корекційним критеріями.

Експериментальну і контрольну групи було утворено зі студентів, які розпочали навчання у 2023 році. Кількість студентів експериментальної групи (ЕГ) склала 157 осіб (n=157), контрольної групи (КГ) – 145 осіб (n=145) (студенти 1 курсу денної форми навчання).

Реалізація педагогічних умов здійснювалася у процесі викладання дисциплін загального і професійного циклу на формувальному етапі педагогічного експерименту. Об'єктивні обставини внесли певні обмеження в освітній процес, тому експериментальна робота в цей період проводилася в онлайн-навчанні, яке надає можливості якісно оволодіти професійною підготовкою здобувачів, налагодити ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу.

На констатувальному етапі експерименту було визначено початковий рівень сформованості культури ділового спілкування у респондентів за когнітивно-мовленнєвим, мотиваційно-етичним, комунікативно-поведінковим, рефлексивно-корекційним критеріями (табл. 2).

**Узагальнені рівні сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів
(констатувальний експеримент)**

Критерії	Рівні	До експерименту			
		ЕГ		КГ	
		к-ть	%	к-ть	%
Когнітивно-мовленнєвий	високий	15	9,6	14	9,6
	середній	55	35,0	49	33,8
	низький	87	55,4	82	56,6
Мотиваційно-етичний	високий	19	12,1	17	11,7
	середній	46	29,3	42	29,0
	низький	92	58,6	86	59,3
Комунікативно-поведінковий	високий	14	8,9	12	8,3
	середній	43	27,4	42	29,0
	низький	100	63,7	91	62,7
Рефлексивно-корекційний	високий	8	5,1	7	4,8
	середній	37	23,6	33	22,8
	низький	112	71,3	105	72,4

З метою підтвердження достовірності отриманих результатів експерименту використовувалися методи математичної статистики. На формуальному етапі експерименту перевірялась ефективність педагогічних умов формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти. На контрольному – було проведено повторну діагностику, опрацьовано і проаналізовано емпіричні дані щодо рівня сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів. На цьому етапі проводилось зіставлення та порівняння даних констатувального та контрольного етапів в експериментальній і контрольній групах, отриманих протягом дослідно-експериментальної роботи. Для визначення статистичної значущості

різниці у змінах рівнів формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти використовували статистичний аналіз узагальнених даних із використанням описових статистик – середнього арифметичного $\bar{x}$, вибіркової дисперсії σ^2 та вибіркового середньоквадратичного відхилення σ рівнів формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти.

Результати оброблення даних в ЕГ на початку та після впровадження експериментальної роботи щодо формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти, а у КГ (констатувальний і контрольний зрізи) наведено в табл. 3:

Таблиця 3

**Результати статистичної обробки даних динаміки формування культури ділового спілкування
майбутніх лікарів у закладах вищої освіти**

Критерії	Група	Середнє арифметичне, $\bar{x}$		Дисперсія, σ^2		Середньо квадратичне відхилення, σ		Коефіцієнт варіації, V	
		конст. зріз	контр. зріз	конст. зріз	контр. зріз	конст. зріз	контр. зріз	конст. зріз	контр. зріз
Когнітивно- мовленнєвий	ЕГ	0,5414	1,1783	0,4393	0,8450	0,6628	0,9192	1,2242	0,7801
	КГ	0,4904	0,6751	0,4437	0,4629	0,6661	0,6804	1,3583	1,0078
Мотиваційно-етичний	ЕГ	0,5350	1,1083	0,4908	0,8194	0,7006	0,9052	1,3095	0,8168
	КГ	0,4840	0,6433	0,4855	0,4981	0,6968	0,7058	1,4396	1,0971
Комунікативно-поведінковий	ЕГ	0,4522	1,0382	0,4260	0,7694	0,6527	0,8772	1,4434	0,8449
	КГ	0,4204	0,5541	0,4147	0,4233	0,6440	0,6506	1,5318	1,1742
Рефлексивно-корекційний	ЕГ	0,3376	0,9172	0,3255	0,6615	0,5705	0,8133	1,6899	0,8867
	КГ	0,2994	0,4459	0,3162	0,3305	0,5623	0,5748	1,8781	1,2892

Наступним кроком статистичного аналізу була перевірка гіпотези про збільшення рівнів узагальнених показників в експериментальних групах за допомогою критерію Стьюдента. Для підтвердження вірогідності отриманих результатів і визначення статистичної значущості змін у рівнях формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти було здійснено кількісний аналіз одержаних результатів за допомогою не параметричних методів математичної статистики із застосуванням критерію Пірсона χ^2 .

Узагальнення отриманих даних дозволило також

визначити кількість студентів на початку та наприкінці експериментальної роботи, формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти яких відповідала одному з визначених рівнів: високому, середньому чи низькому.

Отже, отримали дані розподілу студентів за рівнями сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів у ЗВО (табл. 4).

Порівняльні гістограми змін рівнів сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти студентів ЕГ та КГ наведено на рис. 1.

Таблиця 4

Динаміка рівнів сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти

Рівні	ЕГ (157 осіб)			КГ (145 осіб)		
	Етап експерименту					
	Конст. зріз, %.	Контр. зріз, %.	Приріст %	Конст. зріз, %	Контр. зріз, %.	Приріст %
високий	8,9	27,4	+18,5	8,3	13,1	+4,8
середній	28,7	51,6	+22,9	29,0	35,9	+6,9
низький	62,4	21,0	-41,4	62,7	51,0	-11,7

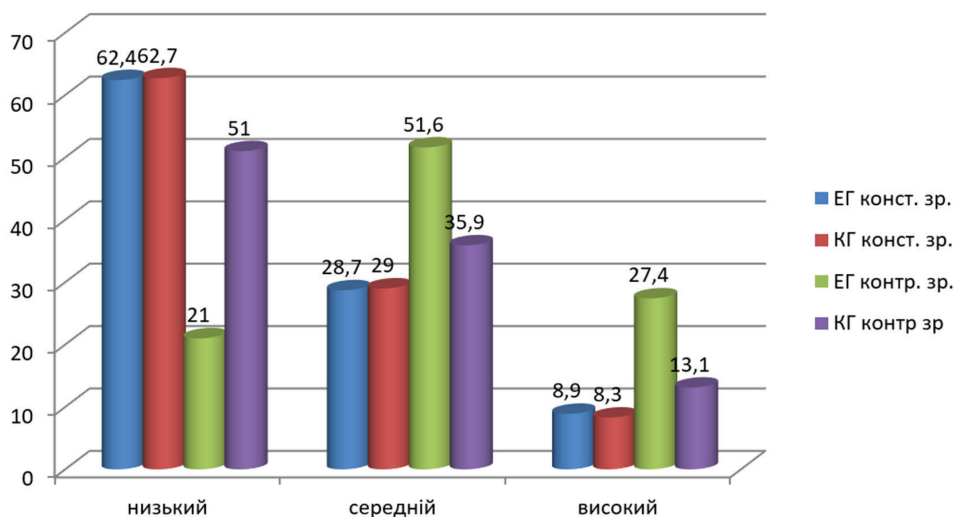


Рис. 1. Порівняльні гістограми змін рівнів сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів у ЗВО студентів ЕГ та КГ

Зіставляючи отримані на контрольному етапі експерименту результати, відзначаємо, що після проведення формувального етапу дослідження в експериментальній групі спостерігаємо збільшення кількості студентів, що віднесено до високого рівня: рівень сформованості культури ділового спілкування у майбутніх лікарів експериментальної групи з високим рівнем змінився від 8,6% до 26,7%. Значно зменшилася кількість бакалаврів, які продемонстрували низький рівень (з 41,4 до 13,8%). У студентів контрольної групи позитивні зміни відбулися, проте незначні: високий рівень – з 7,9% до 12,6%, середній – з 17,3% до 22,1%, низький рівень – з 41,7 до 29,1%.

Висновки. Якісний аналіз отриманих у дослідженні результатів демонструє, що реалізація в освітньому процесі

педагогічних умов сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти призвела до істотних позитивних зрушень. Контрольний зріз рівня розвитку сформованості культури ділового спілкування майбутніх лікарів, що був проведений у кінці експерименту, засвідчив суттєві позитивні зрушення за всіма критеріями. Це дозволяє констатувати, що процес формування культури ділового спілкування майбутніх лікарів у закладах вищої освіти відбувся, а задекларована мета дослідження досягнута.

Перспективами подальших наукових розвідок є використання результатів дослідження у підвищенні культури ділового спілкування слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки : автореф. канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2003. 21 с.
2. Білик Л. В., Шевченко О. В. Методологічні та психологічні підходи професійної підготовки студентів спеціальності медсестринство до медичної реабілітації. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/12973/11961>
3. Винничук, Р. (2019). Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 24, С. 33–39. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194599>
4. Горбатюк Р., Кабак В., Волкова Н. Формування здатності до особистісно-професійного саморозвитку у майбутніх здобувачів освіти. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 3 (42). С. 39–53.
5. Грень Л. М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 220 с.
6. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Олійник В. О. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців : метод. посіб. Київ : ТОВ «7БЦ», 2023. 171 с.
7. Лимар Л. В. Поняття соціальної компетентності сімейного лікаря як різновиду його професійної компетентності. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Вип. 34. С. 135–143.
8. Панфілов Ю. І., Грень Л. М., Бондаренко В. В. Методика формування комунікативної компетентності майбутнього лідера-менеджера. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 2. С. 10–19.
9. Попова О. В. Вплив інноваційного мислення на формування професійної компетентності майбутніх інженерів-бакалаврів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 6 (140). С. 82–90. URL: <https://pedsience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>
10. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., Опанасенко Я. О. Досвід проведення моніторингу професійної компетентності педагога за допомогою студентів як один з способів її оцінки. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2020. № 2. С. 37–46.
11. Романовський О., Ігнатюк О., Гурат, Грень Л., Солодовник Т. Компетентісний підхід у процесі професійної та фундаментальної підготовки майбутніх інженерів-бакалаврів в умовах освітніх трансформацій. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2023. № 4. С. 3–19. URL: <http://tipus.khpi.edu.ua>
12. Романовський О. Г., Солодовник Т. О., Шаполова В. В., Сергєєва Т., Мовмига Н. Культура ділового спілкування як фактор професійної успішності майбутніх фахівців у системі «людина-людина». *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2024. № 4. С. 109–121.
13. Слукхенська Р. Особливості формування культури спілкування майбутніх медичних працівників у вищих медичних закладах України. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. 2018. № 3 (19). С. 18–21.
14. Стрельников В. Ю., Лебедик Л. В. Розвиток професійної компетентності хіміків-технологів у системі неперервної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 1 (220). С. 65–69. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-65-69](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-65-69)
15. Тамозьська І. В. Педагогічні умови формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. *Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць*. Слов'янськ : ДДПУ, 2013. Вип. LXII, ч. 1. С. 54–60.

References

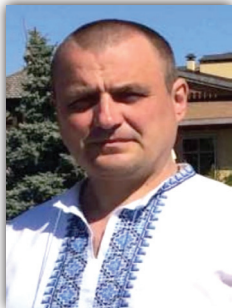
1. Andriichuk, O. Ya. (2003). *Vykhovannia humannosti u studentiv medychnoho koledzhu v protsesi fakhovoi pidhotovky* [Cultivating humanity in medical college students during professional training]. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
2. Bilyk, L. V., & Shevchenko, O. V. *Metodolohichni ta psykhologichni pidkhody profesiinoi pidhotovky studentiv spetsialnosti medsestrynstvo do medychnoi reabilitatsii* [Methodological and psychological approaches to professional training of nursing students for medical rehabilitation]. Retrieved from <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/12973/11961> [in Ukrainian].
3. Vynnychuk, R. (2019). *Pedahohichna aksiolohiia u kontekstakh humanitarnoi profesiinoi osvity* [Pedagogical axiology in the context of humanitarian professional education]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill], 24, 33-39. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194599>
4. Horbatiuk, R., Kabak, V., & Volkova, N. (2023). *Formuvannia zdatnosti do osobystno-profesiinoho samorozvytku u maibutnikh zdobuvachiv osvity* [Formation of the ability for personal and professional self-development in future education seekers]. *Osvitolo-hichnyi dyskurs* [Educational discourse], 3 (42), 39-53 [in Ukrainian].
5. Hren, L. M. (2010). *Pedahohichni umovy formuvannia u studentiv vyshcheykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv spriamovanosti na uspishnu profesiinu diialnist* [Pedagogical conditions for the formation of students of higher technical educational institutions of orientation towards successful professional activity]. (PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
6. Kokun, O. M., Pishko, I. O., Lozinska, N. S., & Oliinyk, V. O. (2023). *Psykhodiagnostyka liderskykh yakosteiv viiskovosluzhbovtiv* [Psychodiagnostics of leadership qualities of military personnel]: metod. posib. Kyiv: TOV «7BTs» [in Ukrainian].
7. Lymar, L. V. (2019). *Poniattia sotsialnoi kompetentnosti simeinoho likaria yak riznovydu yoho profesiinoi kompetentnosti* [The concept of social competence of a family doctor as a type of his professional competence]. *Aktualni problemy psykhologii* [Current problems of psychology], 34, 135-143 [in Ukrainian].
8. Panfilov, Yu. I., Hren, L. M., & Bondarenko, V. V. (2016). *Metodyka formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho lidera-menedzhera* [Methodology for developing communicative competence of a future leader-manager]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy* [Theory and practice of social systems management], 2, 10-19 [in Ukrainian].
9. Popova, O. V. (2024). *Vplyv innovatsiinoho myslennia na formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-bakalavriv* [The influence of innovative thinking on the formation of professional competence of future bachelor engineers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 6 (140), 82-90. Retrieved from <https://pedsience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf> [in Ukrainian].
10. Romanovskyi, O. H., Mykhailychenko, V. Ye., & Opanasenko, Ya. O. (2020). *Dosvid provedennia monitoryngu profesiinoi kompetentnosti pedahoha za dopomohoiu studentiv yak ody z sposobiv yii otsinky* [Experience in monitoring a teacher's professional competence with the help of students as one of the ways to assess it]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy* [Theory and practice of social systems management], 2, 37-46 [in Ukrainian].
11. Romanovskyi, O., Ihnatiuk, O., Hura, T., Hren, L., & Solodovnyk, T. (2023). *Kompetentisnyi pidkhid u protsesi profesiinoi ta fundamentalnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-bakalavriv v umovakh osvitykh transformatsii* [Competency-based approach in the process of professional and fundamental training of future bachelor engineers in the context of educational transformations]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy: filofosfia, psykhologii, pedahohika, sotsiologii* [Theory and practice of managing social systems: philosophy, psychology, pedagogy, sociology], 4, 3-19. Retrieved from <http://tipus.khpi.edu.ua> [in Ukrainian].
12. Romanovskyi, O. H., Solodovnyk, T. O., Shapolova, V. V., Serheieva, T., & Movmyha, N. (2024). *Kultura dilovoho spilkuвання yak faktor profesiinoi uspishnosti maibutnikh fakhivtsiv u systemi «liudyna-liudyna»* [The culture of business communication as a factor in the professional success of future specialists in the "person-to-person" system]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy* [Theory and practice of social systems management], 4, 109-121 [in Ukrainian].
13. Slukhenska, R. (2018). *Osoblyvosti formuvannia kultury spilkuвання maibutnikh medychnykh pratsivnykiv u vyshcheykh medychnykh zakladakh Ukrainy* [Peculiarities of forming a culture of communication among future medical professionals in higher medical institutions of Ukraine]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny* [Current issues in social sciences and history of medicine], 3 (19), 18-21 [in Ukrainian].
14. Strelnikov, V. Yu., & Lebedyk, L. V. (2025). *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti khimikiv-tekhnologiv u systemi neperervnoi osvity* [Development of professional competence of chemical technologists in the system of continuing education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], 1 (220), 65-69. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-65-69](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-65-69) [in Ukrainian].
15. Tamozhska, I. V. (2013). *Pedahohichni umovy formuvannia vmin dilovoho spilkuвання maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profilu u protsesi vyvchennia so-tsialno-humanitarnykh dystsyplin* [Pedagogical conditions for the formation of business communication skills of future technical specialists in the process of studying social and humanitarian disciplines]. In *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu* [Humanization of the educational process]: zb. nauk. prats (Is. LXII, p. 1, pp. 54-60). Sloviansk: DDPU [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 21.07.2025



УДК 373.5.015.3:159.952.13+159.954.4]:001

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-129-133](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-129-133)



ШЕВЧЕНКО ВІКТОР ПЕТРОВИЧ,

аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Viktor Shevchenko,

Graduate Student at the Department of General Pedagogy and Andragogy,
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine

E-mail: shevchenkoviktor29@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-5374-1596>

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У РЕЗУЛЬТАТІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

А Актуальність даного дослідження полягає в потребі дослідження не лише теоретичних основ проблеми розвитку пізнавальної самостійності старшокласників під час дослідницької діяльності, а й визначенні практичного застосування необхідних дослідницьких умінь. Без належного рівня мотивації та заохочення учнів, досягнення високих рівень знань та участь в дослідницькій діяльності є неможливим. У статті обґрунтовано використання дослідницької діяльності під час вивчення шкільних предметів, як-от: математика, фізика, хімія, наведено приклади інтерактивних ресурсів для застосування в кожному із цих дисциплін. Пояснена важливість наявності мотивації учнів у навчанні, проаналізовано можливі причини небажання займатися дослідницькою діяльністю. Розкрито важливий складник для успішного впровадження дослідницької діяльності, а саме логічне мислення. Також пояснена сутність навчальних проєктів в освітньому процесі, користь від їх використання і роль наукового керівника у спрямуванні діяльності учня. Наведено приклади застосування дослідницької діяльності в освітньому процесі.

Ключові слова: старшокласники; пізнавальна самостійність; діяльність; дослідження; дослідницька діяльність

PRACTICAL APPLICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' COGNITIVE INDEPENDENCE AS A RESULT OF RESEARCH ACTIVITIES

С The relevance of this study lies in the need to investigate not only the theoretical foundations of the problem of developing high school students' cognitive independence in research activities, but also to determine the practical application of the necessary research skills. Without the proper level of motivation and encouragement of students, achieving high levels of knowledge and participation in research activities is impossible. The article substantiates the use of research activities in the study of school subjects such as mathematics, physics, and chemistry, and provides examples of interactive resources for use in each of these disciplines. The importance of students' motivation in learning is emphasized, and possible reasons for their unwillingness to engage in research activities are analyzed. An important component for the successful implementation of research activities, namely logical thinking, is explored. The essence of educational projects in the educational process, the benefits of their use, and the role of the supervisor in guiding the student's activities are also discussed. Examples of the use of research activities in the educational process are provided.

Keywords: high school students; cognitive independence; activity; research; research activity

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Роль старшокласників у дослідницькій діяльності є надзвичайно важливою як для особистісного розвитку учнів, так і для наукового та освітнього середовища. Наразі актуальним постає питання дослідження розвитку пізнавальної самостійності старшокласників під час дослідницької діяльності. В активний розвиток інформаційних технологій і впровадження нових методик навчання шкільних предметів, постає питання розвитку в учнів дослідницьких компетентностей і вмінь. Необхідно проаналізувати вже

наявні дослідження з даної теми, обґрунтувати важливість упровадження дослідницької діяльності в різних галузях і напрямках і з'ясувати психологічні особливості розвитку пізнавальної самостійності старшокласників, яка проявляється під час дослідницької діяльності. Прикладами тем, які можуть бути цікавими для учнів старшокласників можуть бути ті, що пов'язані з гаджетами. Наразі, багато учнів цікавляться комп'ютерними технологіями та бажають пов'язати своє життя із комп'ютерними науками. Саме тому, на нашу думку, доречними можуть бути запропоновані теми для досліджень: вплив гаджетів на сон або здоров'я підлітка;

робота, пов'язана з мовою програмування. Також важливим є вивчення історії рідного краю. Саме тому, вчитель-філолог може запропонувати учню написати публікацію або наукову роботу на теми, пов'язані з нашими традиціями, історією українського одягу, вишиванки/витинанки тощо. Популярною та цікавою для дослідження можуть бути і теми, пов'язані з педагогікою та психологією.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У статті розглянуто основні результати досліджень авторів, як-от: П. Мороз, І. Мороз, О. Антонова, С. Буднік, О. Гайнулліна, М. Піддячий.

Розглянемо основні результати кожного з авторів. П. Мороз, І. Мороз аналізували організацію дослідницької діяльності в процесі навчання історії з практичного боку, а саме проведення анкетувань учителів, проведення інтерв'ю та бесід. У монографії М. Піддячого розкрито питання психолого-педагогічних досліджень в області забезпечення поступу особистості. О. Гайнулліна розглянула поняття «когнітивна самостійність», обґрунтувала можливості використання технології навчання у співпраці для розвитку когнітивної самостійності старшокласників на уроках англійської мови. С. Буднік пояснювала та перевіряла педагогічні умови виховання підлітків як суб'єктів дослідницької діяльності у гуртковій роботі. О. Антонова проаналізувала досвід роботи шкільних колективів Житомира та Житомирської області, узагальнила форми і методи, спрямовані на розвиток здібностей та обдарувань учнів.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. У статті детальніше розкрито не лише теоретичні аспекти даного питання, а й підхід із практичної точки зору. Важливим є розгляд застосування пізнавальної самостійності старшокласників у процесі дослідницької діяльності не лише загалом, тобто в контексті всіх взятих разом навчальних предметів, а й окремо. Тому в публікації обґрунтовано використання дослідницької діяльності під час вивчення

математики, фізики, хімії та наведено декілька інтерактивних технологій, які можуть бути корисними при вивченні даних дисциплін.

Мета статті: розглянути дослідження як важливий інструмент освітнього процесу, навести приклади практичного застосування пізнавальної самостійності старшокласників при дослідницькій діяльності.

Викладення основного матеріалу. Як було сказано вище, процес організації дослідницької діяльності є, безперечно, складним і потребує ретельної та детальної підготовки для організації та впровадження. Кожен навчальний предмет містить певний матеріал, який необхідно подати в особливій і цікавій формі для учнів. На нашу думку, дослідницьку діяльність потрібно впроваджувати, починаючи ще із середньої школи, коли в учнів є велике бажання вивчати та досліджувати світ, а у старшій школі вже більше орієнтуватися на те, щоб обдарований учень брав участь у конференціях, конкурсах, заходах. Наведемо нижче приклади впровадження дослідницької діяльності на уроках фізики, хімії, математики.

Важливо зауважити, що фізика та хімія неможливі без проведення лабораторних робіт, які є важливими для учнів, оскільки мають на меті дослідження та пізнання світу, закріплення теоретичних знань на практиці, навчитися застосовувати інструкції (алгоритми) при виконанні конкретного завдання. Сучасні реалії вносять певні корективи, тим самим з'явилася необхідність упровадження дистанційного навчання. В онлайн-форматі складно зробити виконання лабораторних робіт, оскільки в дітей немає обладнання для його виконання. Окрім читання книжок і перегляду вже готових відео, гарним ресурсом для використання онлайн є лабораторія Phet. Її переваги полягають у тому, що учень самостійно може створювати певні моделі, схеми, користуючись інструкціями, що замінює реальні досліди в школі. Наведено приклад вивчення закону Кулона в інтерактивному форматі (рис. 1):

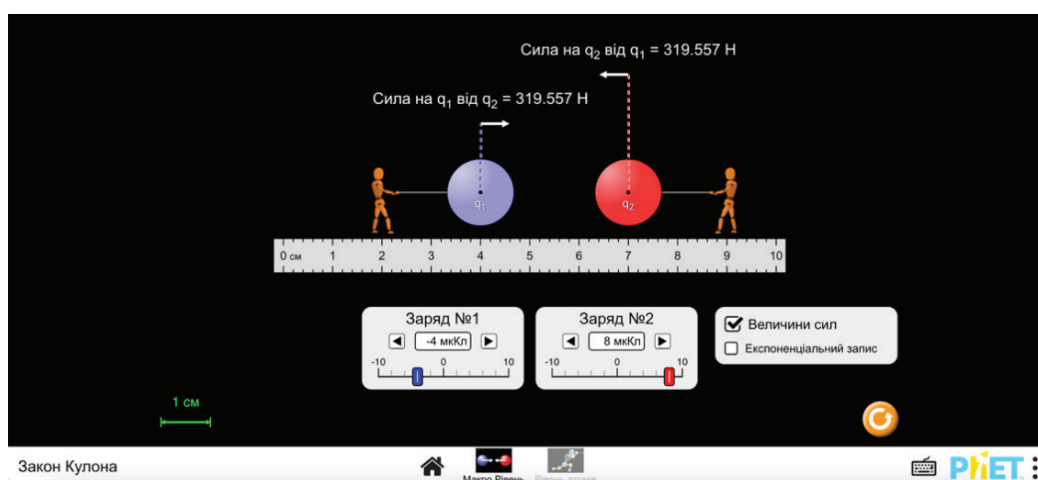


Рис. 1. Закон Кулона в лабораторії Phet

Дослідницька діяльність на уроках фізики може проявлятися і в іншому форматі за допомогою підготовки навчальних проєктів, підготовка яких має на меті навчити учнів працювати з різними джерелами інформації. Учні мають проявляти ініціативу щодо пошуку інформації не лише за

допомогою інтернет-джерел, а й у використанні писемних джерел, книг, публікацій інших авторів, що дає можливість учням навчитися працювати з різними джерелами, відокремлювати кращу та цікавішу інформацію [6, с. 105].

Беззаперечною перевагою проєктів у навчанні учнів

є те, що діти можуть об'єднуватись у групи, тим самим буде активно переважати групова робота, де учні можуть розподілити між собою обов'язки щодо пошуку інформації, її правлення та порядку виступу, виконанні презентації тощо.

У навчанні математики, аналогічно, необхідно використовувати різні інтерактивні технології для кращої візуалізації матеріалу та зацікавлення учнів. Наприклад, використання тієї ж лабораторії Phet доступне і для певних математичних розділів, наприклад за темою «Вектори». Також, яскравим прикладом може слугувати застосунок Geogebra,

за допомогою якого можна цікаво та доступно пояснювати учням графіки функцій або креслити геометричні фігури. Нижче наведено приклад побудови графіку квадратичної функції в калькуляторі онлайн Geogebra. Зсуваючи повзунок, можна змінювати значення a , b , c , тим самим робити значення або додатними, або від'ємними. Даний калькулятор можна використовувати і на уроках інформатики, де кожен учень може самостійно побудувати графіки різних функцій. Це допоможе цікаво й наочно візуалізувати вже вивчену теорію з теми (рис. 2):

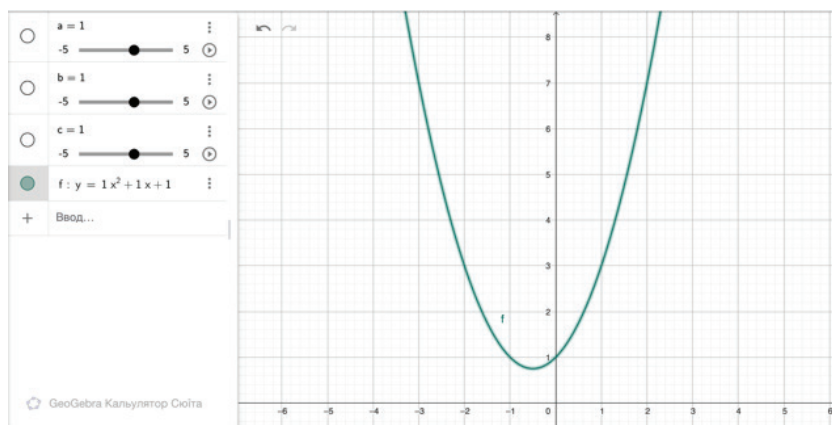


Рис. 2. Квадратична функція $y = ax^2 + bx + c$ у калькуляторі онлайн Geogebra

Якщо розглядати хімію, то в даному предметі актуальним буде також використання лабораторії Phet, що містить лабораторні роботи з хімії. Також учням можна запропонувати самостійно кожному створювати структурні моделі різних молекул, що даватиме змогу досліджувати старшокласникам, яким чином відрізняється одна модель від іншої, враховувати кількість зв'язків, властивості речовин тощо. Наведемо

приклад застосування даного застосунку при вивченні теми «Індикатори. Визначення рН середовища». Учні мають змогу виконати віртуальний дослід, дослідивши рН різних рідин (вода, кава, молоко, засіб для миття посуду тощо). На рис. 3 зображено приклад лабораторного онлайн-дослідження із застосуванням даного ресурсу:

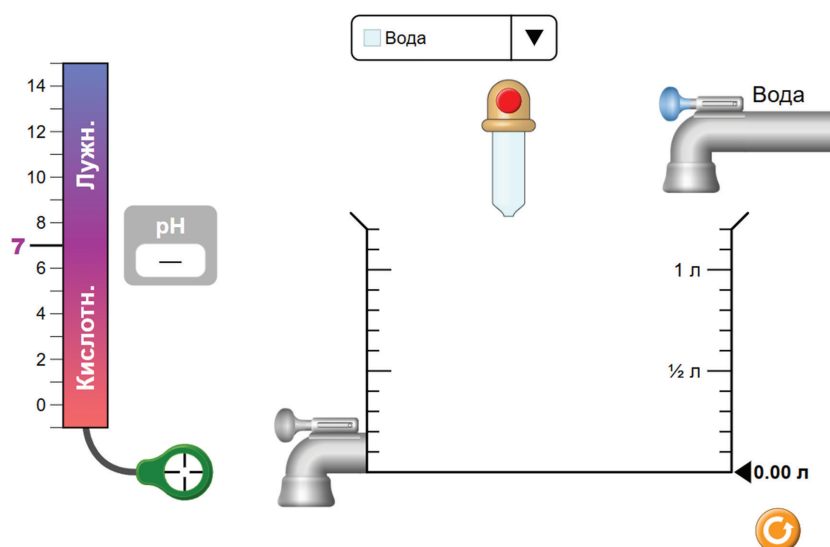


Рис. 3. Індикатори та рН середовища в лабораторії Phet

Безперечно, жоден освітній процес не може виникати без певних проблем і труднощів. Тому низька мотивація та недостатній рівень знань, а саме низький рівень теоретичної й практичної підготовки учнів може стати перешкодою для отримання необхідних дослідницьких умінь. Неготовність

учня до уроку, систематичне невиконання домашніх завдань, страх перед відповідями на уроці через негативну реакцію вчителя та однокласників або небажання отримати погану оцінку – саме ці чинники можуть стати головними у відсутності мотивації до навчання. Саме тому одним із головних завдань

учителя – зацікавити учня до вивчення предмету, показати йому, що окрім стандартних способів розв'язання задач є ще нетипові методи, яким треба додатково навчатися, аби оволодіти ними [6, с. 107].

Важливим складником для вдалого впровадження дослідницької діяльності на уроках є розвиток в учнів логічного мислення, а логіка розвивається тоді, коли намагаєшся розв'язати задачу нестандартним способом при постійному проходженні різноманітних тестів, задач на логіку. При небажанні учня міркувати та логічно мислити виникають додаткові труднощі, що ускладнюють процес навчання. Тому важливо пропонувати учням не лише однотипові задачі, а й ускладненого рівня для обдарованих учнів. Саме тоді й виникатиме мотивація не лише до навчальної, а й до дослідницької діяльності, що є рушійною силою вдосконалення особистості [7, с. 59].

При постановці учням навчальних досліджень, необхідно, насамперед, розуміти, яка мета та які основні результати даного проєкту. Наприклад, результатом виконання проєкту має бути вмотивована особистість, яка вміє шукати, коригувати та узагальнювати інформацію; яка може вільно висловити свою думку; не боїться постановки запитань; уміє створювати презентації відповідно до вимог. Як було вищесказано, проєкти можуть виконувати учні як індивідуально, так і в парах, тим самим буде розвиватися як принцип особистої відповідальності, так і принцип колективної взаємодії. Учні можуть радитися між собою в групі, висловлювати власну позицію, тим самим реалізуючи принцип особистісного підходу. Обов'язково має бути зворотній зв'язок, якщо в учнів виникатимуть проблеми щодо вирішення певного завдання або виконання певного етапу дослідження, то вони можуть звернутися за консультацією до вчителя. Саме за такої умови буде виникати ефективна взаємодія вчителя і учня [3, с. 45]. Щоб успішно виконати поставлене завдання, потрібно враховувати вікові та індивідуальні особливості учня, а саме його захоплення та сильні сторони. Адже якщо обрана тема дослідження буде нецікавою та неактуальною для сьогодення, то в учня буде відсутнє бажання її вивчати та досліджувати [2].

Суб'єктність як інтегративна якість, формується й розвивається в процесі вікових змін людини та її соціалізації. В основі суб'єктності лежить притаманна людині потреба у не зумовленій зовнішніми чинниками активності. Суб'єктність є джерелом саморозвитку особистості, її характеристика, в основі якої лежить здатність індивіда до самовизначення, до самотворення, саморегуляції, самоздійснення. Наявність суб'єктності в особистості дає їй змогу використовувати свої внутрішні можливості для власного особистісного творення, предметної діяльності; виражає активність людини у житті [2].

Починаючи з 8 класу, для активних і цілеспрямованих учнів є безліч активностей для прояву своїх талантів і здібностей. Старшокласники можуть брати участь у конкурсах і наукових заходах, тим самим збагачуючи знання та реалізуючи власний науковий потенціал. Одними з найпоширеніших форм залучення учнів до пошукової та науково-дослідницької діяльності є: написання робіт для МАН; участь у наукових

гуртках; робота з науковим керівником щодо конкретного питання або завдання; участь у науково-практичних конференціях, семінарах, колоквиумах; участь у дебатах і різних квестах; участь в інтернет-олімпіадах тощо [1].

Віднайти вчителю талановитого учня – непросте завдання. Велика роль у спрямуванні діяльності учня належить саме науковому керівнику, який є куратором учня, спрямовує, допомагає та підтримує учня в наукових починаннях. Безумовно, вчитель має володіти не лише високим рівнем знань, знати необхідні методики, а й розуміти учня та його психологічні особливості. Для того, щоб виявити таку дитину, необхідно час задля вивчення її рівня знань і підготовки. Учитель має використовувати в освітньому процесі проєктні дослідження з метою зацікавлення учнів до дослідницької діяльності. Щоб відкрити в учневі дослідника, зацікавити учня до дослідницької діяльності має бути активним і зацікавленим і вчитель [1].

Завдяки власним спробам брати участь у дослідницькій діяльності, учні вчаться формулювати гіпотези, писати науково-категоріальний апарат наукового дослідження, планувати й проводити експерименти, аналізувати бажані й отримані результати, робити висновки, презентувати результати. Дані навички готують учнів до майбутнього навчання в університеті та роботи у сфері науки, технологій, інженерії чи гуманітарних дисциплін. Для того, щоб учень умів гарно представити результати власної праці, необхідно навчити його не боятися виступати перед аудиторією. Для цього можна дати учню змогу виступити перед іншими класами, на конференції, аби розвинути комунікативні навички і навчити не боятися публічних виступів. Дослідження вчить учнів мислити системно, шукати докази і підтвердження до своїх ідей.

Варто зазначити, що через дослідницькі проєкти учні краще розуміють свої сильні сторони, що допоможе в майбутньому обрати професію, отримати власний досвід у тій темі, яка є цікавою та актуальною для них.

Висновки з даного дослідження. Отже, у публікації розглянуто дослідницьку діяльність як важливий інструмент освітнього процесу, наведено приклади застосування в різних шкільних предметах, розглянуто важливість мотивації в пізнавальній активності учнів. Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновки, що без бажання навчатися, природних задатків, необхідного рівня мотивації організовувати дослідницьку діяльність дуже складно. Потрібно різноманітними методами збагачувати освітній процес: наприклад, додавати інтерактивні та ігрові елементи, використовувати нестандартні методи навчання, проєктні технології, виконувати дослідницькі завдання.

Перспективи подальших розвідок. Дана проблема є дуже широкою і глобальною. Тому в подальшому плануємо продовжити дослідження у цій галузі, а саме в напрямі впливу індивідуальних особливостей учнів (характеру, темпераменту, здібностей до навчання) у процесі організації дослідницької діяльності.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : зб. наук-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ФОП Левковець, 2014. С. 56–75.
2. Буднік С. В. Виховання підлітків як суб'єктів дослідницької діяльності у гуртковій роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луцьк, 2016. 278 с.
3. Гайнулліна О. Розвиток пізнавальної самостійності старшокласників в умовах застосування технології навчання у співпраці на уроках англійської мови. *Педагогічні науки та освіта*. 2024. Вип. XLVI/XLVII. С. 42–48.
4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
5. Калюжна Ю. Особливості розвитку пізнавальних інтересів підлітків та старшокласників. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 171–176.
6. Мороз П. В, Мороз І. В. Практичні аспекти організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4. С. 99–109.
7. Піддячий М. І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 288 с.
8. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
9. Савчин М. М. Проблемне навчання як засіб реалізації діяльнісного і компетентнісного підходів на уроках хімії. *Тенденції і проблеми розвитку сучасної хімічної освіти* : зб. наук. праць II Всеукр. наук.-практ. конф. (12 лист. 2020 р.). Івано-Франківськ, 2020. С. 6–15.
10. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посіб. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.

References

1. Antonova, O. E. (2014). Zaluchennia starshoklasnykiv do naukovo-doslidnoi diialnosti MAN yak zasib rozvytku yikh doslidnytskykh zdibnostei [Involving high school students in the scientific and research activities of the Academy of Sciences as a means of developing their research abilities]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky* [Innovation in education: integrating science and practice]: zb. nauk-metod. prats (pp. 56-75). Zhytomyr: FOP Levkovets [in Ukrainian].
2. Budnik, S. V. (2016). *Vykhovannia pidlitkiv yak subiektiv doslidnytskoi diialnosti u hurtkovii roboti* [Raising teenagers as subjects of research activity in group work]. (Extended abstract of PhD diss.). Lutsk [in Ukrainian].
3. Gainullina, O. (2024). Rozvytok piznavalnoi samostiinosti starshoklasnykiv v umovakh zastosuvannia tekhnolohii navchannia u spivpratsi na urokakh anhliiskoi movy [Development of cognitive independence of high school students in the context of the use of collaborative learning technology in English lessons]. *Pedahohichni nauky ta osvita* [Pedagogical Sciences and Education], XLVI/XLVII, 42-48 [in Ukrainian].
4. Dutkevych, T. V. (2012). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
5. Kalyuzhna, Yu. (2017). Osoblyvosti rozvytku piznavalnykh interesiv pidlitkiv ta starshoklasnykiv [Peculiarities of the development of cognitive interests of adolescents and high school students]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skill], 19, 171-176 [in Ukrainian].
6. Moroz, P. V., & Moroz, I. V. (2018). Praktychni aspekty orhanizatsii doslidnytskoi diialnosti v protsesi navchannia istorii v osnovnii shkoli [Practical aspects of organizing research activities in the process of teaching history in primary school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], 4, 99-109 [in Ukrainian].
7. Poddyachyi, M. I. (2008). *Pidhotovka starshoklasnykiv do profesiinoi diialnosti v umovakh profilnoho navchannia* [Preparing high school students for professional activity in the context of specialized training]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
8. Pometun, O. I. (Ed.). (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [A modern lesson. Interactive learning technologies]: nauk.-metod. posibn. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
9. Savchyn, M. M. (2020). Problemne navchannia yak zasib realizatsii diialnisnoho i kompetentnisnoho pidkhodiv na urokakh khimii [Problem-based learning as a means of implementing activity-based and competency-based approaches in chemistry lessons]. In *Tendentsii i problemy rozvytku suchasnoi khimichnoi osvity* [Trends and problems in the development of modern chemical education]: zb. nauk. prats II Vseukr. nauk.prakt. konf. (pp. 6-15). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
10. Uruskyi, V. I. (2005). *Formuvannia hotovnosti vchyteliv do innovatsiinoi diialnosti* [Formation of teachers' readiness for innovative activities]: metodychnyi posibnyk. Ternopil: TOKIPPO [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 21.07.2025р



УДК 37.015.31:027.625:[394.3:796]

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-134-140](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-134-140)



ЧЕРНІГОВЕЦЬ ТЕТЯНА ІВАНІВНА,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри документальних комунікацій та менеджменту,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

Tetyana Chernigovets,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Documentary Communications and Management,
Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine

E-mail: tchernigovets@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0757-8863>



БАБЕНКО ЖАННА ВАЛЕНТИНІВНА,

старша викладачка кафедри документальних комунікацій та менеджменту,
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне, Україна

Zhanna Babenko,

Senior Lecturer, the Department of Documentary Communications and Management,
Rivne State Humanitarian University,
Rivne, Ukraine

E-mail: babenjan@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7779-8685>

ДИТЯЧА БІБЛІОТЕКА ЯК ПРОСТІР ФОЛЬКЛОРНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

A Обґрунтовано актуальність проблематики дослідження у контексті соціально-культурної ситуації в Україні в умовах воєнного стану. Розглянуто специфіку та місію дитячої бібліотеки як простору фольклорно-ігрової діяльності дітей і збереження дитячого фольклору в умовах сучасного інформаційного суспільства. Розкрито теоретичні засади концепції просторовості як вагомого чинника оптимізації діяльності дитячої бібліотеки. Висвітлено специфіку дитячого фольклору, його жанрове розмаїття та педагогічні особливості в роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Розроблено програму системної фольклорно-ігрової діяльності дітей в умовах дитячої бібліотеки.

Ключові слова: дитяча бібліотека; бібліотечний простір; діти; дитячий фольклор; фольклорно-ігрова діяльність; системний підхід

CHILDREN'S LIBRARY AS A SPACE FOR FOLKLORE AND PLAY ACTIVITIES OF CHILDREN UNDER MARTIAL LAW

S The relevance of the research issues in the context of the socio-cultural situation in Ukraine under martial law is substantiated. The specifics and mission of the children's library as a space for children's folklore and play activities in modern conditions are considered. Its importance for the popularization and preservation of children's folklore and game heritage as a national heritage of the Ukrainian people in the modern information society is highlighted. The relevance of the research issues in the context of the socio-cultural situation in Ukraine under martial law is substantiated. The specifics and mission of the children's library as a space for children's folklore and game activities in modern conditions are considered.

The essence and significance of the concept of spatiality as a significant factor in optimizing the activities of a modern children's library are revealed, and the characteristic features and its variant models presented in theoretical studies by domestic authors in the format of "library as space" are highlighted. The model of the folklore and play space of a children's library is characterized.

The specifics of children's folklore, its genre diversity, and pedagogical features in working with children of preschool and primary school age are highlighted. The role of children's folklore in the comprehensive development (mental, spiritual, communicative-speech, creative) and education of children (aesthetic, moral, ecological) in the conditions of a modern children's library is outlined. The integration of children's folklore and information technologies is noted, which is an essential approach in its functioning in the modern information society.

To optimize library practice in organizing systematic folklore and game activities for children, we have developed and recommended to library staff an annual program based on children's folklore and holiday traditions of the annual calendar. The program is integrated into the annual routine of children's lives, covers the period from September to August, and can be limited to the beginning of the summer holidays. It provides forms of work and methodological recommendations for their preparation and implementation.

Keywords: children's library; library space; children; children's folklore and game activities; systematic approach

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Актуальність нашого дослідження викликана соціально-культурними процесами в Україні в умовах воєнного стану: збереження та популяризація культурної спадщини нашого народу (традицій, святкової культури, звичаїв, обрядів, мистецтва), і зокрема – дитячої (фольклорно-ігрової). Це є запорукою збереження культурного генофонду та культурної ідентичності української нації. У цьому процесі поряд із краєзнавчими музеями, клубними та позашкільними установами, закладами загальної середньої освіти, вагома роль належить бібліотекам, зокрема – дитячим.

Їхня місія окреслена в Законі України «Про культуру» (2010 р.) як така, що спрямована на збирання, збереження, використання і поширення інформації про матеріальні та культурні цінності; забезпечення доступу до неї громадян із метою їхнього культурного та естетичного розвитку; участі у формуванні культурного простору держави, регіонів і локальних територій [9].

Означений аспект досліджуваної теми в повній мірі зорієнтований на вирішення соціально-культурних проблем, викликаних воєнним станом і пов'язаних із переміщенням великої кількості населення з окупованих територій у центральні та західні регіони України. Це не лише зміна місця проживання, але й втрата регіонального та локального духовного світу, у якому відбувалась життєдіяльність людей і дітей зокрема. Дитячі бібліотеки активно зайняли своє місце у процесі адаптації та інтеграції дітей у культурний простір нового місця проживання.

Важливим у нашому дослідженні є питання функціонування дитячого фольклору у сучасному технологічному та інформаційному просторі. Відзначимо, що наші спостереження (у Волинській та Рівненській областях) підтвердили загальноукраїнську тенденцію щодо зниження рівня його використання в роботі з дітьми дошкільного та молодшого віку (виключенням, можливо, в певній мірі є дитячий садок). Натомість у світ дітей активно ввійшли комп'ютери та мобільні телефони і заповнили не лише їх час, але й життєвий простір. Це, звичайно, є закономірним явищем інформаційного суспільства, але для повноцінного розвитку дитини необхідний дитячий матеріал – фольклор. У нашому дослідженні ми пропонуємо модель інтеграції цих складників.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Актуальність означеної проблеми підтверджують дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів, у яких дитяча бібліотека розглядається як: культуротворчий феномен (А. Гордієнко); соціокультурний інститут (О. Матвійчук), книжковий простір безпеки та розвитку (Т. Кузілова); майданчик для творчості (О. Ковальчук); сучасний інформаційний простір (Т. Турбаніст); креативний простір (Ю. Гайдай), середовище креативу та новітніх інформаційних технологій (В. Ільницький); поліфункціональний простір (Я. Кобинець); простір для творення (В. Муро, Х.-А. Аревало), заклад популяризації читання (Н. Білик, Н. Шарошкіна).

Педагогічне значення традиційного дитячого фольклору висвітлює Т. Потапчук; когнітивний потенціал – Я. Левчук;

комунікативно-мовленнєві можливості – Г. Ватаманюк; як засіб морального виховання – Л. Петрук; естетичного виховання – А. Чернишова; патріотичного виховання – Я. Шевцова; екологічного виховання – О. Вашак; художнього розвитку – М. Вацьо; розвитку творчих здібностей дітей – К. Колеснік; розважально-ігрової діяльності – Т. Черніговець.

Фольклорно-ігрову основу нашого дослідження складають матеріали фундаментальних наукових збірників із дитячого фольклору (упор. Г. Довженко, К. Луганська), антології українських дитячих та молодечих народних ігор і розваг (упор. В. Семеренський та П. Черемський).

Діяльність дитячих бібліотек під час війни розглядалась на Міжнародній науково-практичній конференції «Бібліотека для дітей – це книжковий простір безпеки та розвитку», що відбулася 18–20 квітня 2023 р. у Національній бібліотеці України для дітей. На тематичній секції «Психологічна підтримка дітей бібліотеками в реаліях воєнного стану» обговорювались актуальні теми: діти і війна (Л. Казакова), бібліотека як простір психоемоційного розвантаження та соціальної адаптації дітей (Н. Новицька), війна не відміняє дитинство: як підтримати дітей та підлітків у бібліотеці (Т. Жайворонок); книга, слово, гра: психологічна допомога сім'ям із дітьми в бібліотеці (О. Прокопович-Ткаченко); роль дитячої творчості під час війни (Ю. Василенко); арттерапія як інструмент допомоги дітям в умовах війни (А. Краснова) [1].

Однак проблематика функціонування дитячої бібліотеки як простору фольклорно-ігрової діяльності дітей у сучасних умовах і, зокрема воєнного стану, залишається поза увагою вітчизняних дослідників, що й обумовило нашу наукову розвідку.

Метою статті є дослідження теоретико-прикладних аспектів організації фольклорно-ігрової діяльності дітей у просторі дитячої бібліотеки в сучасних умовах.

Викладення основного матеріалу. Дитяча бібліотека є унікальним феноменом людства, який акумулює історичні, культурні та педагогічні підходи народів щодо виховання підростаючого покоління. О. Матвійчук називає бібліотеку дзеркалом суспільства, його історичною пам'яттю. У ній надається можливість усім бажаючим долучитись до досвіду минулого і теперішнього, до культур різних країн, перегорнути сторінки людської історії [7, с. 155].

Термін «бібліотека» запозичено з грецької, що означає «книжка» («сховище», «скриня»). В українській мові цей термін характеризує колекцію книг, або приміщення, де зберігаються книги. У Законі України «Про бібліотеки та бібліотечну справу» (зі змінами 2009 р.) дитяча бібліотека характеризується як інформаційний, культурно-освітній заклад, що має спеціалізований фонд документів конкретного читацького спрямування для обслуговування дітей дошкільного віку, читачів-учнів 1–9 класів та організаторів дитячого читання» [8]. Провідна місія дитячих бібліотек України – реалізація прав дітей на культурну і духовну життєдіяльність, вільний доступ до інформації відповідно до положень Конвенції ООН «Про права дитини» (1989 р.), ратифікованої Верховною Радою України у 1991 р. [5].

У сучасних дослідженнях бібліотеки як соціально-культурної інституції, науковці й практики схильні розглядати її у форматі просторовості (нами ця інформація подано вище) і характеризують простір як набір відповідних умов/чинників, пов'язаних між собою і які можуть здійснювати певний (соціальний, виховний, культурний) вплив на людину.

У філософській інтерпретації В. Кременя та В. Бикова простір (space) постає як множина структурно упорядкованих об'єктів та їх ідентифікаторів, яка подається моделлю, що відображає логічну структуру групування та упорядкування ідентифікаторів об'єктів даного простору [6, с. 4].

Важливим для нашого дослідження є категорія «простір культури» як сукупність її феноменів (матеріальних і духовних), створених і створюваних людством у процесі суспільно-історичної практики. Головними феноменами простору культури є мова, знання, наука, традиції, релігія, мистецтво, цінності, ідеали, а також соціальні інституції: заклади культури, освіти, мистецтва, архіви, бібліотеки тощо.

Педагогічний простір у контексті нашого дослідження (фольклорно-ігрової діяльності дітей в умовах дитячої бібліотеки) розглядається нами як система педагогічних факторів (жанри дитячого фольклору, умови, форми і технології роботи з дітьми на їх основі), що здійснюють цілеспрямований педагогічний вплив на формування особистості в умовах дитячої бібліотеки: освітньо-пізнавальний, виховний, розвивальний, розважальний, психолого-реабілітаційний). Це є одним із напрямів бібліотечної педагогіки в сучасних умовах. Цей контекст є опорною платформою прикладної частини нашого дослідження, що торкається формування фольклорно-ігрового простору у дитячих бібліотеках.

Категорія «бібліотечний простір» стала домінуючою у характеристиці сутності сучасної бібліотеки як соціально-культурної та поліфункціональної інституції. Вона дозволила розширити територію діяльності бібліотеки, вийти за межі її приміщення у соціальний і віртуальний світ. Продовжимо цю тезу рекомендаціями авторів практичного посібника «Чотири простори бібліотеки: модель діяльності» О. Бояринової та ін. «...не бійтеся виносити бібліотечний "простір подій" за... стіни бібліотеки. Літні читальні в скверах і парках, дитячі бібліотечні майданчики, літературні галявини, бібліотечні сади – їх так само можна використати для проведення незабутніх заходів...» [10, с. 99].

Дослідження теми засвідчило, що нині у характеристиці публічних бібліотек дитячих зокрема, категорія просторовості представлена досить багатогранно (викладено вище). У контексті нашого дослідження ми додаємо ще один різновид бібліотечного простору – «фольклорно-ігровий простір». Охарактеризуємо його традиційну та сучасну модель.

Фольклорно-ігровий простір у його традиційному (етнокультурному) аспекті характеризується як місце життєдіяльності дітей від народження до 10 років, наповнений ігровими видами діяльності, дитячими традиціями, обрядовими елементами, народними та сімейними звичаями, побутовою культурою та етикетом, основу яких складали різні жанри дитячого фольклору (ігри, лічилки, скороговки, загадки, казки, небилиці, перекази, вірші, пісні, таночки,

музикування, театральні дійства, дражнилки, мирилки, жмурилки, заклички, примовки, страшні історії, обрядові дійства тощо) [3].

Цей простір був тісно пов'язаний із річним календарем і святковими циклами життєдіяльності населення. Це фактично був «природний» і соціально-культурний інститут, який за влучною характеристикою відомого етнографа В. Скуратівського, являв собою дитячий клуб, місце формування та побутування дитячої субкультури, через яку проходили всі покоління дітей і залишали її у спадок наступним.

Традиційний дитячий фольклор – як провідний компонент дитячої культури – трактується етнографами як усна народна творчість для дітей (сукупність творів дитячого репертуару, складених самими дітьми та дорослими). Він є виразником світу дитинства і має такі властивості: грайливість, пізнавальність, комунікативність, розважальність, видовищність, креативність, пластичність, мобільність, емоційність, позитивну енергетику. Це актуалізує його використання в роботі з дітьми різного віку, рівня соціалізації (*процес формування соціального досвіду дитини*) та інкультурації (*процес освоєння дитиною світу культури*) в умовах дитячої бібліотеки, сприяє організації їхньої багатогранної діяльності за інтересами.

Нині елементи автентичних фольклорно-ігрових просторів ще побутують у сільській місцевості нашого регіону (Волинська та Рівненська області), де збережені пласти традиційної культури і діти мають свій фольклорно-ігровий репертуар. Однак поява інформаційних технологій і гаджетів негативно впливає на побутування дитячого фольклору у дитячому середовищі. Наші спостереження дозволяють констатувати про його фактичне зникнення з дитячого репертуару, особливо в умовах урбанізованого середовища.

Тому дитяча бібліотека має стати осередком популяризації та збереження дитячого фольклору, простором педагогічно-організованої фольклорно-ігрової діяльності дітей від 3–4-х до 10 років, що дозволить:

а) забезпечити змістовну багатогранну діяльність дитячої аудиторії (розважально-ігрову, пізнавальну, комунікативну, творчу, розвивальну) та психолого-емоційну реабілітацію дітей (місцевих і внутрішньо переміщених), яка необхідна в сучасних умовах;

б) реалізувати чотири простори моделі сучасної дитячої бібліотеки (популярної в багатьох країнах світу), у якій функціонують:

- простір навчання (*де діти мають можливість пізнавати навколишній світ за допомогою фольклорної інформації*);
- простір натхнення (*покликаний надихати й стимулювати позитивні емоційні переживання дитини шляхом організації різних заходів на фольклорній основі та естетичного середовища*);
- простір зустрічей (*передбачає цікаві зустрічі дитини з друзями, цікавими людьми, казковими героями...*);
- простір подій (*дозволяє дитині бути ініціатором (генератором), організатором та учасником цікавих заходів*) [10, с. 4].

в) сприяти функціонуванню дитячої фольклорно-ігрової спадщини, виконуючи культуротворчу місію, підкреслює А. Гордієнко [2, с. 73].

Як бачимо, фольклорно-ігровий простір сучасної дитячої бібліотеки характеризують дві протилежності: традиційність та інноваційність. Саме інноваційність сприятиме популяризації та збереженню дитячого фольклору у просторі й часі. Для формування фольклорно-ігрового простору дитяча бібліотека має необхідні ресурси:

а) фольклорні матеріали (розміщені у збірниках українських народних ігор, казок, загадок, пісень, обрядів; речитативів; збірки фольклорних записів Олени Пчілки, Лесі Українки, інших українських письменників), а також зібраних власними силами;

б) наявність комп'ютерної техніки та Інтернету дають можливість використовувати методичні матеріали (сценарії заходів; рекомендації, підготовлені бібліотечними фахівцями і розміщені на сайтах установ; переглядати виступи дитячих фольклорних гуртів; формувати фольклорну картотеку; електронну базу матеріалів, які публікуються у журналах «Народна творчість та етнографія», «Наша Берегиня», «Початкова школа», «Дошкільне виховання», «Джміль», тощо; використовувати інформаційні технології для підготовки презентацій, відеопрограм, віртуальних виставок для занять гуртків і заходів;

в) бібліотечні форми роботи: традиційні та інноваційні, що підтверджують висловлювання В. Ільницького про поєднання традиційних активностей бібліотечної аудиторії з цифровими технологіями [4, с. 49].

Найефективнішими будуть фольклорні гуртки, клуби чи студії, діяльність яких буде спрямована на вивчення дитячої етнографії та фольклору, що дозволить накопичити інформаційну базу як основу для підготовки різних заходів. Заняття в гуртках передбачає читання фольклорних текстів: казок, легенд, переказів, билин, що сприяє реалізації важливої функції дитячої бібліотеки – просування і популяризації читання, відзначають Н. Шарошкіна, Н. Білик [11, с. 8].

Крім того, в гуртках пізнавальний процес буде поєднуватися з творчим, де здійснюватиметься закріплення знань і формування практичних навичок підготовки фольклорно-ігрових сцен (на перших порах), пізніше – складніших заходів (нами це доведено в практичній діяльності на базі дитячих садків, бібліотек, будинків школярів, закладів клубного типу і шкіл, у системі підвищення кваліфікації працівників освіти і культури тощо).

Такі заходи стануть простором фольклорно-ігрової діяльності дітей у бібліотеці. Їх можна класифікуються за низкою ознак:

А) за часом побутування: епізодичні (ситуативно-подієві) та систематичні. Останні є ефективнішими, тому що відсутні паузи і контактування дітей із фольклором є послідовним і постійним. Саме такий підхід дозволяє збагачувати у дітей знання про «їхній» фольклор, практичні вміння та навички ігрової діяльності у відповідності зі специфікою жанрів. Це сприяє формуванню дитини як носія фольклору, який буде передавати його ровесникам, а потім своїм дітям;

Б) за змістом:

– пізнавальними – де діти вивчають фольклор: гуртки, клуби за інтересами, любительські об'єднання; конкурси («Що? Де? Коли?», ринги знавців казок, гостини у 12-ти місяців тощо);

– творчими – де діти займаються творчою діяльністю (малюванням, складанням віршів, пісень, ігор, сюжетів ігрових програм);

– ігровими (розважальними) – де діти розважаються: грають в ігри, беруть участь у веселих забавах;

– обрядовими – де діти стають виконавцями певних ролей в обрядових дійствах: щедруванні, колядуванні, зустрічі весни, великодні і спасівських розвагах тощо;

– святковими – діти є учасниками святкових заходів: свята ігор, загадок, казок, пір року, квітів, гарбуза, фестивалів тощо;

В) за кількістю учасників:

– індивідуальними (виконання творчих робіт на певні теми: малювання на сюжети казок, загадок, ігор, закличок тощо; складання віршів, казок);

– мікрогруповими (проведення різних ігор, читання і складання казок, загадок, лічилок, виконання пісень, читання віршів, небилиць тощо);

– колективними (ігрові програми, святкові та обрядові дійства, конкурси, фестивалі, ярмарки, гостини, ігрові ринги, фольклорні ранки тощо).

Викладене вище підтвердимо практикою дитячих бібліотек Рівненської та Волинської областей у контексті організації фольклорно-ігрової діяльності дітей. Її аналіз свідчить, що бібліотеки регіонів приділяють увагу популяризації краєзнавства, народних святкових традицій та обрядів, дитячого фольклору. У них створені краєзнавчі куточки, студії, фольклорно-етнографічні вітальні, клуби, гурти, відзначаються традиційні свята (Різдвяно-новорічні, Великодні, Троїцькі, Спасівські, Покрови Богородиці, Св. Миколая тощо).

Зокрема, у Рівненській обласній бібліотеці для дітей функціонують: краєзнавча студія «Відчуй, що це земля твоя», фольклорно-етнографічна вітальня «Бабусині обереги», літературна світлиця «Казкограй», творча студія для дошкільнят «Кольорові намистинки». Влаштовуються краєзнавчі виставки та проводяться пізнавальні заходи для дітей (місцевих і переселенців) з історії та культури України. Так до Дня Державності України у цьому році проведено патріотичну годину «Україна – це ми». Діти дізналися про значення цього дня, історію української державності, її символи, послушали легенди про князів Київської Русі.

У Рівненській обласній універсальній науковій бібліотеці здійснюється широка фольклорно-етнографічна робота з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку (наголосимо, що активними відвідувачами бібліотеки є внутрішньо переміщені діти). У відділі мистецтв влаштовуються виставки дитячої народознавчої літератури, виступи дитячих фольклорних колективів. Тут функціонує клуб сімейного читання, де проводяться ігрові програми на основі жанрів дитячого фольклору, майстер-класи по розмальовуванню писанки та виготовленню витинанок, творчі заняття по

розучуванню колядок і щедрівок (напередодні різдвяно-новорічних свят).

Популяризація краєзнавства, народних традицій і дитячого фольклору є провідним напрямом діяльності районних дитячих бібліотек. Відзначимо найцікавіший досвід:

А) у Сарненській районній дитячій бібліотеці майже два десятиліття функціонує клуб любителів казки «Казка і лялька». За цей час акторами-дітьми різних поколінь було поставлено понад 20 вистав на сюжети українських народних казок («Теремок», «Коза-дереза», «Новорічний колобок», «Івасик-Телесик», «Солом'яний бичок», «Вовк і козенята», а дитяча аудиторія завжди заповнює зали для зустрічі з казкою);

Б) у Дубенській районній бібліотеці для дітей популярними є ігрові програми на основі народних ігор та інших жанрів дитячого фольклору. Юні читачі долучаються до вивчення місцевих різдвяних традицій і колядування, а напередодні Великодня – до підготовки виставки писанок.

У Рівненському районі є цікавий досвід системного вивчення і популяризації дитячого фольклору та місцевих традицій. У с. Великі Межиричі на базі бібліотеки понад двадцять п'ять років працює клуб за інтересами «Спадщина». За довгу історію своєї діяльності члени клубу ґрунтовно вивчили історію, культуру, традиції та фольклорну спадщину свого села, здійснили постановки обрядових дійств, ігрових програм, традиційних форм дозвілля, неодноразово представляли свої програми на фестивалях традиційної культури.

Досвід сільських бібліотек Рівненщини щодо популяризації традиційної культури і мистецтва яскраво презентує бібліотека с. Крупове Дубровицької громади. У книгозбірні експонується постійно-діюча виставка робіт народних майстринь села – ткаль У. Кот, О. Придюк, Л. Стельмашук. Її доповнюють книжкові виставки: «Звідки ми і наше слово», «Будемо дбати, шанувати прадавні криниці». Виставка «Роде наш красний» експонує матеріали про діяльність фольклорно-етнографічного ансамблю «Берегиня». Крім того, у бібліотеці спільно з місцевою школою, проводяться родинні свята: «Бабусина казка», «Обереги рідного дому», «Берегине моя, українська хустко», пізнавально-ігрові заняття з дітьми з народознавства: «Три празники в гості», «Український віночок в обрядах», «Писанка – символ України», «На тім рушникові», «Свято Миколая в Україні» тощо.

Дубровицька бібліотека для дітей є простором активної фольклорно-ігрової діяльності з дитячою аудиторією. Самобутній регіон характеризується побутуванням цікавих пластів традиційної культури (особливо кустових обрядів) та декоративно-прикладного мистецтва (ткацтво). У бібліотеці діє народознавчий куточок, мистецькі виставки про край, проводяться дитячі заходи до традиційних свят із місцевими іграми. Особлива увага приділяється роботі з дітьми – читачами, що мають статус ВПО (за період війни до бібліотеки записалося 27 дітей). Бібліотека активно залучає їх до участі в усіх масових заходах. Під час літніх канікул діти відвідують табір «Бібліотечне літо», який працює на базі бібліотеки, що дозволяє їм змістовно проводити вільний час і поглиблювати свої знання про поліський край.

Цікаві фольклорно-ігрові програми реалізують у дитячих бібліотеках на Волині. Зокрема, до спасівських свят у Волинській обласній бібліотеці для дітей проводяться народознавчі цікавинки «Святий Спас прийшов до нас». Це пізнавально-ігрова програма з елементами обрядових дійств, яка містить ігри, звичаї, оповідки, загадки, пісні, таночки, що традиційно побутували у спасівському святковому циклі на Волині, про медовий, яблучний і горіховий спас. Вона знайомить дітей із народними спасівськими традиціями, звичаями та фольклорним матеріалом.

Аналіз викладеного вище свідчить, що дитячі бібліотеки краю проводять певну роботу з дітьми на основі народних традицій і дитячого фольклору. Однак вона не є системною, в більшості епізодичною, що не дозволяє формувати достатні знання дітей про основні жанри фольклору та навички його виконання і використання в ігровій діяльності (як у педагогічно-організованій, у бібліотеці, так і в самоорганізованій, у сфері дозвілля за місцем проживання). Тому ефективним шляхом вирішення даної проблеми є пошук системної моделі популяризації дитячого фольклору у середовищі дітей дошкільного віку та молодших школярів.

Ефективним проєктом такої моделі фольклорно-ігрової діяльності дітей в умовах сучасної дитячої бібліотеки, на нашу думку, може бути річна педагогічна програма, вибудована за принципом наступності у відповідності з порами року та річним святковим і фольклорним календарем. Така програма буде доцільною як для місцевих дітей, так і внутрішньо переміщених. Для останніх вона передбачає поглиблення знань про традиції краю і дитячий фольклор, оптимізує інтеграцію та адаптацію у культурний простір нового місця проживання, є вагомим засобом психологічної реабілітації, ігротерапії, джерелом позитивних емоцій і проведення дозвілля.

Пропонуємо змістову частину проєкту нашої річної програми фольклорно-ігрової діяльності дітей в умовах дитячої бібліотеки (зауважимо: працівники можуть адаптувати її до власних можливостей). Вона складається з чотирьох циклів у відповідності з порами року. У кожному з них різножанрові заходи об'єднані тематикою місяців. Ми пропонуємо проводити їх щотижня – по чотири в місяць, розкриваючи характерні традиції та побутування дитячого фольклору. Такі заходи є пластичними, легко трансформуються у варіативну модель та умови проведення (дитяча бібліотека, шкільна бібліотека, клубний заклад, будинок школяра, дитячий табір тощо). Для її реалізації використовується традиційний дитячий фольклорно-ігровий матеріал.

Осінній фольклорно-ігровий цикл.

Вересневі заходи: 1. Година знайомства «Вересень відкриває чарівні двері осені». 2. Дитячі вересневі ігри. 3. Лічилки як математичні ігри. 4. Гостини у вересня «Ходить гарбуз по городу».

Жовтневі заходи: 1. Дитячі ігри у жовтні. 2. Осінні дитячі побутові пісні, вірші та речитативи. 3. Фольклорна веселка: розваги. 4. Свято осені.

Листопадові заходи: 1. Словесні ігри: загадки і скоромовки. 2. Осінні ігри. 3. Казки і світ дитинства. 4. Гостини у Листопада.
Зимовий фольклорно-ігровий цикл.

Грудневі заходи: 1. Дитячі зимові ігри. 2. Посиденьки у Грудня. 3. Ранок «Дарунки Св. Миколая». 4. Різдвяні колядки.

Січневі заходи: 1. Ранок «Новорічні розваги». 2. Новорічні щедрування і посівання. 3. Зимові пригоди казкових героїв. 4. Посиденьки у Січня.

Лютневі заходи: 1. Дитячі розваги лютого. 2. Бесіда «Стрітіння: зустріч зими з весною». 3. Гостини у Лютого. 4. Ігрова програма «Іди, зимонько, від нас».

Весняний фольклорно-ігровий цикл.

Березневі заходи: 1. Березневі ігри та звичаї. 2. Обрядове дійство «Прилетіла ластівочка». 3. Лелека – символ Полісся. 4. Фольклорно-ігрова програма «А вже весна, а вже красна».

Квітневі заходи: 1. Весняні ігри. 2. Гостини у Квітня. 3. Ранок «Вербова гілочка». 4. Великодні забави «Червоне яєчко».

Травневі заходи: 1. Дитячі травневі розваги. Музичний ранок «Музика весни» (дитяче музикування). 3. Гостини у Травня «Чарівне кресало». 4. Фестиваль весняного фольклору «Лісова пісня».

Літній фольклорно-ігровий цикл.

Червневі заходи: 1. Літні ігри. 2. Страшилки, легенди, перекази у дитячій традиції. 3. Русальні розваги. 4. Фольклорна композиція «Рідне Полісся – пісня і диво».

Липневі заходи: 1. Літні ігри та розваги. 2. Гостини у Липня.

Серпневі заходи: 1. Спасівські ігри та розваги. 2. Фестиваль літніх розваг «Яворові діти».

Їхнє проведення буде підтвердженням того, що дитяча фольклорно-ігрова діяльність – модель позитивної енергії, в якій присутнє духовне начало. Вона породжує в душах дітей світлі почуття любові до рідного краю, країни, батьків, родини, друзів. Особливо тоді, коли діти є творцями власних свят, розваг, коли вони торкаються до рідного художнього джерела, яке дзвенить багатоголоссям звуків та образів. У фольклорній реальності дитина попадає в потік позитивної енергії та емоцій. Вона може реалізувати себе в ролі генератора ідей, сценариста, режисера, виконавця, глядача і критика.

Дитячі фольклорно-ігрові заходи являють собою театральні дійства, у яких використовуються окремі жанри фольклору (наприклад: казки у святі казки), чи різні, в залежності від теми і форми заходу. Тому важливим аспектом їхньої підготовки та проведення є збереження функціональних «ролей» жанрів, особливостей їхньої режисури та виконання. Фольклорно-ігрове дійство має бути цікавим, захоплюючим, видовищним, динамічним, таким, що запам'ятовується і викликає бажання дітей бути учасниками наступних.

Результати дослідження підтверджують ефективність нашої концепції фольклорно-ігрової діяльності дітей в умовах дитячої бібліотеки та доцільності формування бібліотечного фольклорно-ігрового простору. Вони представлені в річній програмі, яку складають різні форми роботи бібліотеки (традиційні та інноваційні, ігрові, комунікативні, святкові, обрядові), матеріалом для яких є дитячий фольклор. Доведено, що підготовка та проведення фольклорно-ігрових заходів передбачає активну участь дітей, де вони можуть проявити свої творчі здібності, реалізувати інтереси у різних ролях і видах діяльності. Це сприяє інтеграції дітей у простір дитячого фольклору, який повинен функціонувати в інформаційному суспільстві.

Висновки. Представлене нами дослідження доводить актуальність і доцільність здійснення в дитячих бібліотеках системної фольклорно-ігрової діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сучасних умовах. Вона ґрунтується на основі жанрів дитячого фольклору, який доповнить палітру форм роботи будь-якої дитячої бібліотеки і сприятиме формуванню фольклорно-ігрового простору. Така діяльність є педагогічно-орієнтованою, тому що дозволяє поглибити розумовий, комунікативно-мовленнєвий і творчий розвиток дітей, здійснювати естетичне, моральне, патріотичне, екологічне виховання та інкультурацію дітей як носіїв фольклорно-ігрової спадщини. А дитяча бібліотека займе своє місце у збереженні культурної спадщини нашого народу як основи національно-культурної ідентичності, що є вкрай важливою місією в період воєнного часу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні дитячого фольклору як комунікаційно-ігрової системи.

Список використаних джерел

1. Бібліотека для дітей – книжковий простір безпеки та розвитку : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 18–20 квіт. 2023 р. / Нац. б-ка України для дітей ; уклад. Т. М. Кузілова. Київ : НБУ для дітей, 2023. 152 с.
2. Гордієнко А. І. Дитяча бібліотека як культуротворчий феномен: український досвід : дис... канд. культурології : 26.00.01 / Національна музична академія України імені П. І. Чайковського. Київ, 2018. 285 с. URL: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/Disertatsiya-1.pdf> (дата звернення: 15.07.2025).
3. Дитячий фольклор / редкол.: С. Д. Зубков, О. І. Дей, І. П. Березовський ; упоряд., вступ. ст., прим. Г. В. Довженок. Київ : Дніпро, 1986. 304 с.
4. Ільницький В. Простір для творення у бібліотеці для дітей як середовище креативу та новітніх інформаційних технологій. *Вісник книжкової палати*. 2024. № 1. С. 47–52. DOI: [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2024.1\(330\).47-52](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2024.1(330).47-52).
5. Конвенція ООН «Про права дитини» : Ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 р. № 789-XII. URL: <https://www.bdut.org.ua/prava-dytyny/zahyst-prav-ditej/> (дата звернення: 17.07.2025).
6. Кремень В. Г., Биков В. Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16.
7. Матвійчук О. Є. Бібліотека як соціокультурний інститут: освітньо-виховна місія. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*. 2010. № 2. С. 155–160.
8. Про бібліотеки і бібліотечну справу : Закон України від 27 січня 1995 р. № 32/95-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1995. № 7.
9. Про культуру : Закон України від 14 грудня 2010 р. № 2778-VI. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2778vi-12448> (дата звернення: 10.07.2025).
10. Чотири простори бібліотеки: модель діяльності : практ. посіб. / автори/укладачі: О. Бояринова, О. Бруй, Л. Лугова, Я. Сошинська, І. Шевченко ; Українська бібліотечна асоціація. Київ : ВГО Українська бібліотечна асоціація, 2020. 104 с.
11. Шарошкіна Н. Г., Білик Н. І. Читання як основа освіти дорослих в умовах бібліотек. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 6 (189). С. 5–9. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-5-9](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-5-9).

References

1. Kuzilova, T. M. (Comp.). (2023). *Biblioteka dlia ditei – knyzkovyi prostir bezpeky ta rozvytku* [Library for children – a book space for security and development]: zb. materialiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Nats. b-ka Ukrainy dlia ditei. Kyiv [in Ukrainian].
2. Hordiienko, A. I. (2018). *Dytiacha biblioteka yak kulturotvorchyi fenomen: ukrainsky dosvid* [Children's library as a cultural phenomenon: Ukrainian experience]. (PhD diss.). Kyiv. Retrieved from <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/Disertatsiya-1.pdf> [in Ukrainian].
3. Dovzhenok, H. V. (Comp.). (1986). *Dytiachyi folklor* [Children's folklore]. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
4. Ilnytskyi, V. (2024). Prostir dlia tvorennia u bibliotetsi dlia ditei yak seredovyshe kreatyvu ta novitnikh informatsiinykh tekhnolohii [Space for creation in the library for children as an environment of creativity and new information technologies]. *Visnyk knyzhkovoi palaty* [Bulletin of the Book Chamber], 1, 47-52. DOI: [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2024.1\(330\).47-52](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2024.1(330).47-52) [in Ukrainian].
5. *Konventsia OON «Pro prava dytyny»* [UN Convention on the Rights of the Child]: Ratyfikovana Postanovoiu Verkhovnoi Rady Ukrainy. 1991, No 789-XII. Retrieved from <https://www.bdut.org.ua/prava-dytyny/zahyst-prav-ditej/> [in Ukrainian].
6. Kremen, V. H., & Bykov, V. Yu. (2013). Katehorii «prostir» i «seredovyshe»: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia [The categories of “space” and “environment”: features of model representation and educational application]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy* [Theory and practice of social systems management], 2, 3-16 [in Ukrainian].
7. Matviichuk, O. Ye. (2010). Biblioteka yak sotsiokulturnyi instytut: osvithno-vykhovna misiia [Library as a socio-cultural institution: educational mission]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Filosofiia. Kulturolohiia* [Bulletin of the National Aviation University. Philosophy. Culturology], 2, 155-160 [in Ukrainian].
8. Pro biblioteki i biblioteknu spravu [On libraries and library work]: (1995). Zakon Ukrainy No 32/95-VR. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy* [Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine], 7 [in Ukrainian].
9. *Pro kulturu* [On culture]: Zakon Ukrainy No 2778-VI. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/documents/2778vi-12448> [in Ukrainian].
10. Boyarynova, O., Bruy, O., Luhova, L., Soshynska, Ya., & Shevchenko, I. (Comps.). (2020). *Chotyry prostory biblioteki: model dialnosti* [Four spaces of the library: a model of activity]: praktychnyi posibnyk. Ukrainaska bibliotekna asotsiatsiia. Kyiv: VGO Ukrainian Library Association [in Ukrainian].
11. Sharoshkina, N. H, & Bilyk, N. I. (2019). Chytannia yak osnova osvity doroslykh v umovakh bibliotek [Reading as the basis of adult education in library conditions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Image of a modern teacher], 6 (189), 5-9. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-5-9](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-5-9) [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 09.08.2025



УДК 378.091.33:004]:780.6

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-141-150](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-141-150)



ДАНИЛЮК МИКОЛА МИКОЛАЙОВИЧ,

доктор філософії, доцент кафедри музичного мистецтва,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна

Mykola Danyliuk,

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Music Art,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine

E-mail: m.danyliuk@hnpu.edu.ua

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6322-7080>

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: КЛАСИФІКАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ І СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ

А Проаналізовано спектр сучасних мультимедійних інструментів, який застосовується у мистецькій освіті, здійснено його систематизацію за функціонально-дидактичними ознаками. Запропоновано дворівневу класифікацію, що охоплює понад 35 груп сервісів – від базового стека (створення, візуалізація, організація, оцінювання, публікація) до блоку «розширення та інновації» з інструментами штучного інтелекту (ШІ) та допоміжними сервісами. Визначено ключові критерії добору мультимедійних рішень (універсальність, адаптивність, міждисциплінарність) і шість принципів їхньої інтеграції в освітній процес. Розкрито роль мультимедійних технологій у розвитку інформаційної грамотності, технологічної майстерності, креативності та комунікативних компетентностей здобувачів освіти. Окреслено педагогічні ефекти інтеграції: від підвищення інтенсивності й індивідуалізації навчання до оптимізації оцінювання та забезпечення мультимодального зворотного зв'язку. Запропонована модель уніфікує добір інструментів і полегшує проектування цифрових навчальних сценаріїв у мистецькій освіті.

Ключові слова: мультимедійні технології; мультимедіа; мистецька освіта; функціонально-дидактична класифікація; критерії добору; принципи інтеграції; штучний інтелект; цифрові компетентності; оцінювання; зворотний зв'язок

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN ARTS EDUCATION: CLASSIFICATION OF TOOLS AND INTEGRATION STRATEGIES

С The article maps the current landscape of multimedia tools used in arts education and proposes a functional-didactic classification that organizes this rapidly growing ecosystem into a coherent structure. A two-tier taxonomy comprising more than 35 tool groups is introduced. The baseline stack covers the full cycle of learning interaction – creation, visualization, organization, assessment, and publication/portfolio – while the extensions and innovation block aggregates AI-driven applications and auxiliary pedagogical services that expand or automate teacher workflows. To guide responsible adoption, the study formulates three cross-cutting selection criteria – universality, adaptability, and interdisciplinarity – and six integration principles that translate tools into actionable classroom practice: the T-P-C triangle (technology – pedagogy – creativity), modularity and micro-lessons, transparency and analytics, instrumental scaffolding, a reflexive polishing cycle, and instant multimodal feedback. These principles are linked to three functional roles of multimedia (technological, artistic, pedagogical) and to four target competencies of the learner-artist: information literacy, technological mastery, creativity, and communication. The contribution is twofold. First, the model unifies terminology and reduces arbitrariness in tool choice by aligning services with didactic functions and expected learning outcomes. Second, it offers a reproducible method for designing digital instructional scenarios and course portfolios, supporting both face-to-face and online formats. Anticipated educational effects include increased intensity and differentiation of learning, transparent assessment procedures, and sustained feedback loops that accelerate skill formation and reflective growth. The framework is intended as a living reference: it can be updated with new AI services and validated through classroom studies. Future work will focus on competency-based rubrics and empirical evaluation of integration strategies across music, visual, and performing arts programs.

Keywords: multimedia technologies; multimedia; arts education; functional-didactic classification; selection criteria; integration principles; artificial intelligence; digital competences; assessment; feedback

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

З огляду на активну цифровізацію освіти роль викладача мистецьких дисциплін стрімко змінюється: від носія

знань – до проектувальника мультимодальних навчальних ситуацій. У мистецькій освіті це особливо помітно, адже класичні форми творчої роботи мають поєднуватися з мультимедійними технологіями (МТ), що охоплюють

аудіо-, відео-, графічні та інтерактивні формати. Сучасний ринок праці та креативна індустрія потребують фахівців, які володіють цифровою грамотністю, вміють презентувати мистецькі проекти та ефективно працювати з візуальними даними в медіапросторі.

Попри значне різноманіття сервісів, в освітній практиці бракує системної класифікації мультимедійних інструментів за функціонально-дидактичними ознаками та методичних орієнтирів для їхнього послідовного застосування. Через це викладачі часто обирають ресурси інтуїтивно, що веде до фрагментарності використання, дублювання функцій, неоднорідної якості навчального контенту та зайвих часових витрат. Виникає розрив між технологічним потенціалом і педагогічною доцільністю: можливості інструментів не конвертуються у стійкі навчальні сценарії – від пояснення матеріалу й візуалізації до оцінювання, рефлексії й формування цифрового портфоліо.

Отже, актуальною є потреба в цілісній функціонально-дидактичній моделі мультимедійних інструментів, яка:

- 1) систематизує засоби за їхніми навчальними функціями;
- 2) надає прозорі критерії добору відповідно до етапу заняття, виду мистецької діяльності й очікуваних результатів;
- 3) пропонує практичні стратегії інтеграції в освітній процес.

Розв'язання цих завдань має безпосереднє практичне значення для проектування цифрового освітнього середовища, підвищення ефективності навчання, розвитку креативності та інформаційно-цифрових компетентностей здобувачів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Протягом останнього десятиліття в науково-педагогічному дискурсі простежується виразна тенденція щодо переосмислення ролі МТ у мистецькій освіті. Актуальність проблеми визначається стрімким розвитком інструментів візуалізації, поширенням VR/AR-платформ і ШІ-систем оброблення медіаданих, що трансформують компетентнісний профіль викладача-медіатора мистецьких дисциплін.

У зарубіжних дослідженнях концептуальну основу становить когнітивна теорія мультимедійного навчання R. Mayer та L. Fiorella [16], що доводить ефективність поєднання вербальних і візуальних каналів. Стандартизаційний аспект мультимедійного контенту розкрито у межах розробки стандарту MPEG-7; ключові положення узагальнено в огляді J. Martínez, R. Koenen, F. Pereira [15]. Практичні алгоритми створення та інтеграції мультимедіа подані у монографії T. Vaughan [20]. Огляд M. Abdulrahman et al. [18] фіксує перехід від статичних презентацій до інтерактивних AR/VR і генеративних сервісів. Оновлена модель TPACK, узагальнена у праці D. Petko, P. Mishra, M. Koehler [17], акцентує на інтеграції педагогічних, предметних і технологічних знань з урахуванням цифрового контексту.

У національному контексті дослідження МТ охоплюють проблеми від організації цифрових ресурсів до методик педагогічної інтеграції. П. Пішун [10] оцінює ефективність поєднання відео-, аудіо- та інтерактивних сервісів у молодших класах; Т. Філімонова [12] – вплив МТ на мотивацію й цифрову компетентність учнів. О. Пшенична [11] пропонує модель

інтеграції МТ у профільну середню та фахову передвищу освіту, тоді як Л. Іванова та Д. Джабраїлов [7] розглядають анімацію та освітні ігри як засоби комунікації між викладачем і студентом. Питання гейміфікації та інтерактивних ресурсів для розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів мистецтва висвітлюють Л. Варнавська, В. Сергєєва [1], Н. Винницька, О. Жигайло [2]. У працях М. Данилюка [4; 5] проаналізовано вплив цифрових технологій на зміст і форми музичної освіти та визначено методичні орієнтири створення освітнього відеоконтенту. У межах дистанційної підготовки домристів Я. Данилюк [6] досліджує способи адаптації онлайн-форматів і мультимедійних засобів до виконавських дисциплін. Використання ШІ у професійній музичній освіті аналізує О. Ярошенко [13], окреслюючи переваги, обмеження та потребу збалансованого підходу до його інтеграції в освітній процес. А. Омельченко, О. Кисельова [8] підкреслюють мотиваційний потенціал МТ та їхню роль у цифрових проєктах, Л. Паньків [9] деталізує методичні можливості мультимедіа у музично-хореографічній підготовці.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність ґрунтовних досліджень, у сучасній мистецькій освіті бракує систематизованої класифікації мультимедійних інструментів за функціонально-дидактичними ознаками, що ускладнює їхнє цілеспрямоване й методично обґрунтоване застосування. Не розроблено стратегії поетапного впровадження МТ, які б комплексно враховували навчальні цілі, зміст занять, очікувані результати та рівень підготовки здобувачів освіти. Існуючі алгоритми добору цифрових засобів з урахуванням їхніх дидактичних функцій залишаються фрагментарними, що обмежує ефективність інтеграції мультимедіа у викладання мистецьких дисциплін. Ці аспекти визначають проблемне поле дослідження та підкреслюють його актуальність і наукову новизну.

Мета дослідження: сформувати функціонально-дидактичну класифікацію мультимедійних інструментів для мистецької освіти та розробити педагогічно обґрунтовані стратегії їхньої інтеграції в освітній процес.

Методологія дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, що поєднує когнітивну теорію мультимедійного навчання [16] та оновлену модель TPACK (Technological, Pedagogical, Content & Contextual Knowledge) [19], у якій контекстуальне знання розглядається як чинник інтеграції педагогічного, предметного та технологічного складників. Мультимедійні інструменти розглядаються як структурний елемент цифрового освітнього середовища мистецької освіти та чинник трансформації методичних стратегій. У роботі застосовано: *порівняльно-аналітичний метод* для зіставлення існуючих мультимедійних інструментів за даними вітчизняних і зарубіжних досліджень; *функціонально-дидактичний аналіз* для визначення навчальних ролей інструментів у різних видах мистецької діяльності; *структурно-семантичний аналіз* для побудови багаторівневої класифікації (A–G) з описом педагогічних функцій; *контент-аналіз* офіційних ресурсів розробників і науково-методичних матеріалів для перевірки стабільності

та актуальності сервісів. Емпіричну базу становить викладацький, організаційний і виконавський досвід автора [2], зокрема в межах реалізації курсів «Мультимедійні технології у мистецькій освіті», «Сучасні музично-інформаційні технології у мистецькій освіті», «Основи музично-візуального мастерінгу», «Освітній Event-Art менеджмент в українському багатокультурному соціумі», «Основний музичний інструмент» тощо, а також у процесі організації мистецьких конкурсів «Арт-Домінанта», «Мистецькі обрії», науково-практичної конференції «Час мистецької освіти» та створення цифрового контенту кафедри музичного мистецтва ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Інституційно-практичний підхід дозволив інтегрувати авторський досвід упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес і перевірити ефективність класифікації під час організації та проведення мистецьких і освітніх заходів.

Викладення основного матеріалу дослідження.

Упровадження МТ у мистецьку освіту відбувається на тлі стрімкого зростання EdTech-трендів. За даними аналітичної платформи HolonIQ глобальні витрати на освітні цифрові технології перевищать 400 млрд дол. США вже 2025 р. [14]. Ці динамічні зміни підсилюють запит на оновлені компетентності педагога-інноватора, здатного гармонійно інтегрувати мультимедійну екосистему в освітній процес, адже вже сьогодні «цифрові платформи, інтерактивні інструменти та штучний інтелект трансформують традиційні методи навчання, роблячи їх доступнішими та персоналізованішими» [4, с. 317].

Щоб підготувати підґрунтя для подальшої класифікації інструментів і розроблення стратегій їхнього застосування, спершу уточнюємо базові поняття. Вихідною категорією виступає *мультимедіа* – інтеграція щонайменше двох видів цифрової інформації (тексту, зображень, звуку, відео чи анімації) в одному середовищі [11; 15; 20], що забезпечує нелінійну навігацію та взаємодію користувача з контентом. Отже, мультимедіа є явищем, тобто об'єктом, а не процесом, і в цьому значенні становить концептуальний «матеріал», до якого вже застосовуються мультимедійні технології. *Приклад*: Інтерактивний вебмузей, де відвідувач одночасно читає текст, слухає аудіогід і переглядає 3-D-моделі експонатів.

Беручи за основу фундаментальну монографію T. Vaughan [20], аналітичний огляд стандарту MPEG-7, поданий J. Martínez і співавторами [15] та узагальнення порталу Learn.org [21], у цьому дослідженні під *мультимедійними технологіями* пропонуємо розуміти комплекс методів, алгоритмів і програмно-апаратних засобів, що забезпечують створення, синхронізацію, керування й доставлення мультимедійного контенту у різних освітніх сценаріях.

Ілюстративні приклади МТ:

– *потокове мовлення (streaming)*: заняття транслюється у Zoom або Google Meet; платформа синхронізує аудіо- та відеопотоки й надає учасникам змогу ставити запитання або залишати коментарі в режимі реального часу;

– *інтерактивне опитування (live-polling / вікторина)*: під час або після пояснення викладач запускає опитування в Mentimeter; відповіді студентів миттєво агрегуються й

відображаються на спільному екрані у форматі графіків або «хмари слів».

Варто відзначити, що у науковій літературі простежуються три найрепрезентативніші ракурси тлумачення МТ:

– *технологічний* – акцент на технічній інтеграції тексту, графіки, звуку, відео та анімації в єдине середовище;

– *системний* – трактування МТ як цілісної системи створення, зберігання і синхронного відтворення багатомодальної інформації;

– *дидактичний* – підкреслення педагогічних функцій: мотивації, персоналізації, активного залучення та розвитку візуально-образного мислення.

Ключові риси МТ:

– інтерактивність (користувач керує відтворенням);

– синхронізація різних медіа у реальному часі;

– мережева гнучкість (локальне або хмарне поширення).

Методологічна позиція дослідження охоплює всі три ракурси тлумачення МТ: технологічний задає апаратно-програмну основу, системний – інтегровану архітектоніку «створення → зберігання → трансляція», тоді як дидактичний визначає освітні функції. Разом із тим, аналітичний акцент робимо на синтезі системного та дидактичного підходів, що дозволяє трактувати МТ одночасно як технічну інфраструктуру та педагогічну інновацію.

З'ясувавши загальні засади МТ, конкретизуємо їхні практичні ланки – *інструменти та засоби*, що застосовуються в освітньому процесі. *Мультимедійні інструменти* – це конкретні цифрові ресурси або сервіси (Canva, MuseScore, Audacity, CapCut, Mentimeter тощо), які реалізують одну чи кілька педагогічних функцій: візуалізація, аудіо-відеоредагування, оцінювання, рефлексія. Термін *мультимедійні засоби* уживається переважно у методичному дискурсі й позначає технічні пристрої та цифрові ресурси, призначені для відтворення або трансляції мультимедійних матеріалів (проектори, інтерактивні дошки, VR-шоломи тощо). Власне вони формують матеріальне середовище, у якому працюють мультимедійні інструменти й реалізуються МТ.

Отже, щоб уникнути термінологічної розмитості, далі розрізняємо чотири взаємопов'язані категорії:

– *мультимедіа (як явище)* – поєднання двох і більше типів цифрової інформації (текст, зображення, звук, відео, анімація) в єдиному середовищі з нелінійною навігацією та взаємодією з контентом;

– *мультимедійні технології (як процес/інфраструктура)* – методи, алгоритми та сервіси для створення, синхронізації й доставки мультимедійного контенту (у нашому дослідженні – в освітніх цілях);

– *мультимедійний інструмент (як програмний ресурс)* – окремий сервіс або застосунок, що реалізує одну чи кілька педагогічних функцій (візуалізація, аудіо/відеоредагування, оцінювання, рефлексія тощо);

– *мультимедійний засіб (як обладнання/середовище)* – технічні пристрої та платформи відтворення/трансляції (проектор, інтерактивна панель, аудіоінтерфейс, VR-шолом, платформи хостингу контенту).

Чітке розрізнення термінів уможливило точний опис освітніх процесів, розроблення контенту та подальші дослідження у сфері цифрової освіти. У межах саме мистецької освіти зазначена термінологічна рамка конкретизується наступним робочим визначенням: *мультимедійні технології в мистецькій освіті* – це орієнтована на навчальні цілі система цифрових методів, засобів та інструментів, що забезпечує інтеграцію різних видів медіа (тексту, графіки, аудіо, відео, анімації та інтерактивних елементів) у єдине освітнє середовище. Вона спрямована на створення, презентацію та інтерпретацію мистецького контенту, а також на організацію інтерактивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу з метою підвищення якості засвоєння знань і розвитку творчих компетентностей.

Наведені дефініції формують чітке методологічне підґрунтя для *функціонально-дидактичної класифікації*

мультимедійних інструментів, поданої нижче у табличному форматі. Кожна позиція таблиці містить:

- *функціональну категорію* (наприклад, відеоредактори, графічні/UX-редактори, платформи оцінювання тощо);
- *репрезентативні приклади сервісів* (з нашої вибірки це понад 200 інструментів, серед яких виокремлено 35+ груп);
- *провідну педагогічну функцію*, що дозволяє швидко співвіднести інструмент із конкретною навчальною метою.

Щоб зробити класифікацію практичною для щоденної роботи викладача, подаємо її у двох взаємодоповнювальних рівнях: *табл. 1* охоплює базовий цикл навчальної взаємодії – від створення матеріалу до його візуалізації, організації процесу, оцінювання та публікації; *табл. 2* розширює цей стек ШІ-інструментами та допоміжними сервісами для проєктування інтерактивних середовищ і виставкових форматів.

Таблиця 1

Базовий стек викладача (A–D + E) – інструменти повного циклу:
створення → візуалізація → організація → оцінювання → публікація

№	Функціональна категорія	Ключові приклади сервісів	Провідна педагогічна функція	Теги/ролі
1	2	3	4	5
А. Створення та редагування контенту: аудіо/звук, відео, графіка/UI/UX, ноти, текст/копірайтинг, анімація/motion				
A1	Аудіоредактори / цифрові аудіостанції DAW	Audacity; Adobe Audition; Reaper; FL Studio; Ableton Live; BandLab	Запис, мікшування (зведення), саунд-дизайн, редагування, озвучування навчальних матеріалів	створення аудіо
A2	Відеоредактори	CapCut; DaVinci Resolve; Adobe Premiere Pro; Clipchamp	Монтаж навчального відео, субтитри, експорт	створення відео
A3	Графічні та UI/UX-редактори	Canva; Adobe Express; Adobe Photoshop; Figma; Illustrator	Розробка та створення візуального контенту: афіш, навчальних матеріалів, презентацій тощо	презентаційний дизайн
A4	Нотні редактори	MuseScore; Finale; Sibelius; Dorico; Noteflight, Flat.io	Створення партитур, аранжування творів	ноти, партитури
A5	Онлайн-текстові редактори й ко-райтинг	Google Docs; Microsoft Word (365); Notion AI; Grammarly; Overleaf	Спільне написання та редагування навчальних текстів, конспектів, сценаріїв	тексти, співавторство
A6	Анімаційні / motion-студії	Blender; Synfig; Pencil2D; Animaker; Sketchfab	Створення 2D/3D-анімацій для пояснення процесів, титри, заставки	анімація
В. Візуалізація та презентації: слайди, інфографіка/датавіз, колабораційні дошки, AI-презентації				
B1	Конструктори презентацій	Google Slides; Prezi; Microsoft PowerPoint; Canva; Genially	Візуалізація навчальних матеріалів, пітчі, захисти	презентації
B2	AI-платформи презентацій	Beautiful.ai; Gamma; Decktopus	Автоматизоване створення презентацій із вбудованою структурою, дизайном і текстами	презентації (AI)
B3	Інфографіка та DataViz-сервіси	Tableau; Infogram; Datawrapper	Графічне подання даних, статистики, результатів опитувань	інфографіка, статистика
B4	Колаборативні онлайн-дошки	Padlet; Miro; Microsoft Whiteboard; Canva Whiteboard	Спільне ескізування, карти ідей, брейнштормінг, візуальні галереї робіт	співпраця, візуальні нотатки
С. Співпраця та організація навчання: LMS, хмари й файлошеринг, сервіси організації контенту, комунікаційні інструменти				
C1	LMS-платформи	Moodle; Google Classroom; Nearpod; WeStudy	Управління курсами, завданнями, оцінювання, базова аналітика	LMS

Подовження табл. 1

1	2	3	4	5
C2	Хмарні сховища та файлообмін	Google Drive; Dropbox; OneDrive	Спільна робота з файлами, контроль версій, архівація	сховище
C3	Системи організації контенту	Trello; Airtable; Asana; Notion	Планування, календарі, організація мультимедійного контенту	менеджмент
C4	Комунікаційні інструменти	Slack; Microsoft Teams; Zoom; Google Meet	Менторинг, групові наради, вебінари	комунікація (див. також E3)
D. Оцінювання та рефлексія: платформи тестування/вікторин, аналітика навчальної діяльності, скрінкаст/екранний запис				
D1	Платформи тестування / вікторини	Kahoot!; Mentimeter; Quizizz; LearningApps	Швидке діагностичне й формувальне оцінювання (до/під час/після заняття), live-опитування.	тести, вікторини, опитування
D2	Аналітика навчальної діяльності	Moodle Analytics; Nearpod Reports; Schoologytics; Teacher Dashboard for Google Workspace	Відстеження прогресу та залученості, зріз якості виконання	аналітика
D3	Екранний запис / скрінкаст	OBS Studio; Camtasia; Loom; ScreenPal; Bandicam; Screenity	Запис і анотування дій на екрані, створення відеоінструкцій, індивідуальні аудіо/відеокоментарі до робіт студентів	скрінкаст
E. Публікація, промоція й портфоліо: стримінгові платформи/вебінари, подкаст-сервіси, сайти-портфоліо/No-Code, соцмережі				
E1	Соцмережі / відеохостинги	YouTube; Vimeo; Instagram; Facebook; TikTok	Публікація результатів, live-прем'єри, професійна видимість	публікація, промо
E2	Подкаст-платформи	Podbean, Adobe Podcast, Spreker; Buzzsprout; SoundCloud	Запис і публікація аудіоматеріалів, плейлисти курсу	подкасти
E3	Стримінгові платформи / вебінари	Zoom; Google Meet; StreamYard; Vimeo Live; OBS Studio	Синхронні онлайн-лекції, live-концерти, коментування у реальному часі	стримінг (див. також C4)
E4	No-Code сайти / е-портфоліо	Google Sites; Wix; Notion Sites; Webflow; Tilda	Розробка е-портфоліо викладача/студента, сайти мистецьких проєктів	портфоліо, сайти

Отже, табл. 1. узагальнює повний цикл навчальної взаємодії: **A** відповідає за створення й редагування контенту, **B** – за його візуалізацію та презентацію, **C** – за організаційну інфраструктуру курсу, **D** – за формативне оцінювання й рефлексію, **E** – за публікацію та портфоліо. Матриця працює як «дорожня карта» добору сервісів і підказує типові переходи (від вироблення матеріалу до його валідації та публічного

представлення), зберігаючи фокус на авторському праві, доступності, приватності даних і академічній доброчесності.

Отже, базовий стек інструментів структурує щоденну роботу викладача й здобувачів і полегшує проєктування сценаріїв занять. У наступній таблиці цей стек доповнюється інноваційними рішеннями та ШІ-сервісами, що розширюють можливості педагогічної реалізації (табл. 2):

Таблиця 2

Розширення та інновації (F–G): ШІ-інструменти та допоміжні сервіси

№	Функціональна категорія	Ключові приклади сервісів	Провідна педагогічна функція	Теги/ролі
1	2	3	4	5
F. ШІ-креатив та автоматизація: LLM-асистенти, генератори зображень і відео, AI-музика, озвучення/клонування голосу, AI-плагіни				
F1	LLM-асистенти (текст)	ChatGPT; Gemini; Claude; Copilot	Генерація та редагування текстів, ідей; адаптація матеріалів; удосконалення академічного письма	ШІ-письмо, копірайтинг
F2	Генератори зображень	DALL-E 3; Midjourney; Stable Diffusion; Ideogram; Krea	Створення ілюстрацій за ТЗ, описом; стилізація, варіювання	візуалізація (AI)

1	2	3	4	5
F3	Оживлення/анімація зображень	D-ID; MyHeritage Deep Nostalgia; TokkingHeads	Анімовані портрети, мікросюжети для історичних/мистецьких кейсів	анімація (AI)
F4	Генерація відео	Runway Gen-3; Pika; Luma Dream Machine; Google Veo; OpenAI Sora	Створення відео на основі текстових сценаріїв: короткі кліпи/сцени для демонстрацій, тізерів, візуалізація задумів	відеогенерація (AI)
F5	AI-музична креативність	Aiva; Suno; Udio; Loudly; (автоматична композиція) Chordify; Tonal (розбір акордових послідовностей)	Генерація саундтреків і фонового супроводу; швидке створення композицій-прототипів; варіанти аранжування та гармонізації; стилізація під жанрові/історичні моделі; матеріал для аналізу й редагування.	музична творчість / AI-композиція
F6	AI-музичні тьютори	Yousician; SimplyPiano; EarMaster; Meludia	Персоналізоване тренування навичок і слуху	індивідуальні траєкторії
F7	AI-аватари / відеопрезентери	HeyGen; Synthesia; Colossyan; DeepBrain AI	Створення відеолекторів та аватарів-презентерів; автосинхронізація мовлення (lip-synс) і багатомовна персоналізація роликів	відеопрезентації / AI-аватар-презентер
F8	AI-озвучування та клонування голосу	ElevenLabs; Murf; Play.ht; Speechmax.ai	Озвучення, дубляж, нейтральний диктор, голосові ролі	озвучення (AI)
F9	AI-плагіни для аудіо/відео	iZotope RX; Descript Studio; Adobe Enhance Speech	Очищення звуку, автосубтитри, видалення шумів	постпродакшн (AI)
Г. Супровідні і виставкові середовища: бібліографічні менеджери; ліцензійні медіастики; 3D/AR-конструктори; рушії реального часу; VR/онлайн-виставки				
G1	Бібліографічні менеджери	Grafiati; Zotero; Mendeley; EndNote, JabRef	Оформлення та організація джерел, створення бібліографій	академічна доброчесність
G2	Ліцензійні медіатеки	Pixabay; Pexels; Unsplash; YouTube Audio Library; Epidemic Sound, Free Music Archive	Легальний пошук фото/відео/аудіо для курсів і проєктів без порушення прав	медіаігієна, авторське право
G3	Е-комікс / сторіборд / візуальна новела	Pixton; Comic Draw; Storyboard That	Візуальний сторітелінг: планування, кадркування, таймінг і композиція	візуальні наративи
G4	3D- та AR-конструктори	Tinkercad; SketchUp; Fusion 360; CoSpaces Edu; ZapWorks Studio	Прототипування сценографії, створення AR-об'єктів, 3D-макетування мистецьких ідей	3D/AR-проєкти
G5	Інтерактивні рушії реального часу	Unity; Unreal Engine; Godot; GameMaker Studio	Інтерактивні симуляції, освітні ігри, віртуальні простори	гейміфікація, симуляції
G6	Платформи для VR/онлайн-виставок	Mozilla Hubs; Spatial; Artsteps	Демонстрація робіт у просторових середовищах	онлайн-експозиція
G7	AR-медіа для виставок	Artivive; Assemblr Studio; ZapWorks	Оживлення двовимірних арт-об'єктів через доповнену реальність, AR-плакати, маркери, експозиційні інтеракції	AR-експозиції
G8	Інтерактивне відео (вбудовані опитування)	H5P; Edpuzzle; PlayPosit	Відео-центроване формувальне оцінювання: запитання на таймлайні, розгалуження, підказки, аналітика перегляду	оцінювання, time-coded questions/питання з часовим кодом (див. також D1)

Отже, запропонована класифікація систематизує інструменти та пов'язує їх з очікуваними дидактичними ефектами, що уможлиблює цілісне та ефективне впровадження МТ у мистецько-педагогічну підготовку. Як засвідчує дистанційний досвід музично-виконавських дисциплін, «попри низку викликів, цифрові технології

пропонують нові можливості для збагачення освітнього процесу» [6, с. 38]. Запропонований підхід переводить ці можливості у конкретні сценарії: від потокового мовлення в Zoom/Google Meet до live-вікторин у Mentimeter та інтерактивних портфоліо на Google Sites.

Представлені ШІ-інструменти (група F) можна розглядати як чинник, здатний трансформувати педагогічну логіку курсу, впливаючи на зміст, форми та методи навчання. Як слушно зауважує О. Ярошенко: «В умовах стрімкого розвитку ШІ-технологій [...] ігнорування їхнього потенційного впливу на музичну освіту є недоцільним» [13, с. 388]. Водночас важливо врахувати, що оптимальний освітній ефект забезпечує зважене поєднання інновацій із перевіреними підходами, а творчий складник залишається результатом людської уяви та рефлексії, адже, як підкреслює С. Пішун, «ефективне використання цифрових технологій на уроці музичного

мистецтва потребує компетентнісного підходу з боку вчителя, який має вміти інтегрувати їх в освітній процес наступним чином, щоб вони доповнювали та покращували традиційні методи навчання, а не витісняли їх» [10, с. 194].

Далі, після поділу інструментів на базовий стек і блок інновацій, окреслюємо механізми їхньої дії в навчанні. Виокремлюємо три функціонально-дидактичні ролі мультимедійних інструментів – *технологічну*, *мистецьку* та *педагогічну*; кожна з них корелює з відповідними категоріями таблиць 1–2 і задає методичні орієнтири їхнього практичного застосування (табл. 3):

Таблиця 3

Функціонально-дидактичні ролі мультимедійних інструментів

Роль	Сутність	Типові приклади з класифікації	Методичний орієнтир
Технологічна	Забезпечує стабільну інфраструктуру для зберігання, керування й поширення навчального контенту	<i>Moodle</i> (C1) – LMS-платформа з потоковим керуванням завдань; <i>Google Drive</i> (C2) – хмарне сховище з контролем версій і спільним доступом	Гарантує безперервність освітнього процесу; дає викладачу час зосередитись на змісті, а не на «технічних збоях»
Мистецька	Розкриває творчий потенціал різних медіа й підтримує багатомодальну експресію	<i>Canva</i> (A3) – графічний дизайн; <i>CapCut</i> (A2) – відеомонтаж із мобільною анімацією; <i>MuseScore</i> (A4) – нотний редактор і оркестровка	Дозволяє студентам втілювати ідеї у форматах сучасних арт-практик, формувати портфоліо відповідно до професійних стандартів
Педагогічна	Інтегрує аудіо-, відео- та інтерактивні формати у структуровані навчальні сценарії	<i>Padlet</i> (E3) – галерея чернеток і peer-feedback; <i>Mentimeter</i> (D1) – миттєве опитування; <i>Notion</i> (C3) – організація контенту	Підвищує мотивацію, підтримує персоналізацію, розвиває критичне мислення й цифрову грамотність

Отже, *технологічна* роль забезпечує «підґрунтя» – інфраструктуру; *мистецька* наповнює це підґрунтя творчим змістом; а *педагогічна* трансформує технологію й зміст у керований навчальний досвід. У сукупності їх можна сформулювати як ключове положення: «Сучасний педагог працює не з користувачами цифрових ресурсів, а зі спільними творчими медіапродукту».

Щоб трансформувати описані вище ролі у практику аудиторного чи дистанційного заняття, викладач має оцінювати кожен сервіс щонайменше за трьома інтегральними параметрами: *універсальність*, *адаптивність*, *міждисциплінарність* (табл. 4):

Таблиця 4

Ключові критерії добору мультимедійних інструментів

№	Критерій	Сутність	Ілюстративні приклади з класифікації	Чому це важливо
1.	Універсальність	Здатність інструмента виконувати кілька педагогічних функцій у різних освітніх сценаріях	<i>Canva</i> (A3) служить і графічним редактором, і конструктором презентацій; <i>Notion</i> (C3) поєднує управління контентом, ко-райтинг і портфоліо	Заощаджує час на навчання новому ПЗ; мінімізує «цифрову перевтому» здобувачів освіти
2.	Адаптивність	Гнучкість налаштувань під потреби конкретної групи, рівень підготовки та етап уроку.	<i>Mentimeter</i> (D1) дозволяє обрати формат опитування (тести, хмари слів, розгортки) і регулювати складність запитань; <i>Loom</i> (D3) пропонує різні режими запису (екран, камера, комбінований).	Підтримує диференціацію навчання й дає можливість швидко переключатися між фронтальною, груповою та індивідуальною роботою
3.	Міждисциплінарність	Потенціал інтегрувати мистецькі, дослідницькі та комунікаційні завдання в одному середовищі	<i>Google Sites</i> (E4) об'єднує текст, відео з YouTube та інтерактивні форми; <i>AIVA</i> + <i>OBS Studio</i> (F5 + E3) дають змогу студентам створити фоновий саундтрек і відразу використати його у записі презентації	Сприяє формуванню комплексних проєктів, де поєднуються творчі, аналітичні й публічні компетентності

Системне врахування цих трьох критеріїв, на нашу думку, допомагає викладачеві робити обґрунтований вибір інструмента, який, крім того, що потенційно реалізує освітнє завдання, ще й стимулює розвиток ключових компетентностей здобувачів.

Як тільки мультимедійний інструмент відібрано за критеріями *універсальності, адаптивності та*

міждисциплінарності, постає другий рівень завдання – *спроєктувати сценарій*, щоб технологічний потенціал перетворився на дидактичну цінність. Узагальнений практичний досвід і результати сучасних досліджень [16; 18–20] дають підстави структуровано виділити *шестикутник взаємопов'язаних принципів*, що забезпечують цілісну інтеграцію мультимедіа в освітній процес (табл. 5):

Таблиця 5

Принципи педагогічних стратегій інтеграції мультимедіа

№	Принцип	Суть	Приклад реалізації з класифікації
1.	Т-Р-С-трикутник (<i>Technology – Pedagogy – Creativity</i>)	Відлік ведеться від творчої мети; далі визначається дидактичний формат, і вже після цього добирається інструмент, який найкраще реалізує задум	Проект «аудіолістівка»: С – створити оригінальний саунд-ідентифікатор; Р – практика імпровізації; Т – Suno + OBS Studio
2.	Модульність і мікроуроки	Замість великих «блоків» – короткі мікро-сегменти (скринкаст ≤ 5 хв, тест ≤ 5 запитань).	Loom або Camtasia (D3) для мікроскрінкастів; Mentimeter (D1) для миттєвого зворотного зв'язку
3.	Прозорість критеріїв оцінювання й аналітика	Формувальне оцінювання через відкриті рубрики + технічна аналітика активності й прогресу.	Google Classroom Analytics (D2) або Nearpod Reports: викладач бачить залученість; студент – чіткі параметри якості
4.	Ресурсно-методичний супровід	Покрокові гайди, чек-листи, відеоінструкції дають змогу студентам діяти автономно й економити час аудиторної роботи.	Колекція «how-to» відео в Google Sites (E4) або канал Loom з «живими» коментарями
5.	Рефлексивно-редакційний цикл	Публікація чернетки → публічний чи парний фідбек → внесення змін → повторна публікація.	Padlet або Google Sites як галерея ескізів; відеокоментар у Loom після кожної ітерації
6.	Миттєвий мультимодальний зворотний зв'язок	Синхронізація аудіо, відео та тексту під час заняття для самокорекції в реальному часі.	Zoom / Google Meet у режимі «демонстрація екрана + камера»: викладач показує нотний текст (A4) чи графічний ескіз (A3) і тут-таки коментує виконання; студенти відповідають у чаті та реакціями

Дотримання цих принципів забезпечує рух від розрізненого використання окремих сервісів до *цілісної педагогічної екосистеми*, яка поєднує технологічну стабільність, мистецьку креативність і дидактичну ефективність.

Після визначення принципів інтеграції мультимедіа логічно зосередити увагу на результатах, яких має досягати студент-митець.

Виходячи з результатів власного контент-аналізу цифрових практик й узагальнених рекомендацій сучасних досліджень, пропонуємо виокремити *чотири взаємопов'язані компетентності*, що найрелевантніші підготовці фахівця мистецького профілю, кожна з яких розкривається через конкретні дії, що підтримуються інструментами з розробленої класифікації (табл. 6):

Таблиця 6

Розвиток цифрових і візуальних компетентностей

№	Компетентності	Сутнісний компонент	Приклади інструментів	Освітній ефект
1	2	3	4	5
1.	Інформаційна грамотність	Уміння шукати, фільтрувати й перетворювати інформацію в різних форматах.	<i>Pixabay, YouTube Audio Library, Google Sites</i> (G2, E4)	Студент швидко знаходить ліцензійні матеріали, оформлює джерела та створює портфоліо без порушення авторського права.
2.	Технологічна майстерність	Навички впевнено орієнтуватися в екосистемі цифрових сервісів і добирати інструмент згідно з метою.	<i>Notion</i> (C3) – організація проєктів; <i>OBS Studio</i> (D3) – екранний запис; <i>AIVA</i> (F5) – генерація саундтреків.	Ефективна робота з різними типами контенту; економія часу на «технічні налаштування».

1	2	3	4	5
3.	Креативність	Здатність створювати оригінальний мультимедійний продукт у межах художнього чи освітнього завдання.	Canva (A3) – графічний дизайн; Loudly (F5) – музична креативність; Google Slides (B1) – «storyboard»-презентації.	Формування унікального авторського стилю; розвиток композиційного й колористичного мислення.
4.	Комунікативність	Цифрова взаємодія та рефлексивний діалог у форматі співтворення.	Mentimeter (D1) – миттєві опитування; Padlet (E3) – галереї чернеток; Slack (C4) – групові дискусії.	Конструктивний peer-feedback, емоційна емпатія, культура візуального коментування.

Наведена вище таблиця відповідностей демонструє, як класифікація інструментів операціоналізує розвиток чотирьох взаємопов'язаних компетентностей здобувача та переводить їх у вимірювані результати навчання. Інформаційна грамотність, технологічна майстерність, креативність і комунікативність отримують чіткі індикатори дії та очікувані освітні ефекти, що мінімізує довільність вибору сервісів і забезпечує відтворюваність методичних підходів.

Отже, дана модель працює як «міст» між таксономією інструментів і практичними сценаріями занять, створюючи основу для подальшого вдосконалення стратегій інтеграції.

Висновки з даного дослідження. Запропонована функціонально-дидактична класифікація мультимедійних інструментів систематизує цифрові ресурси мистецької освіти та задає методичні орієнтири для їхнього ефективного

впровадження в освітній процес. У поєднанні з критеріями добору (універсальність, адаптивність, міждисциплінарність) і шістьма принципами інтеграції (Т–Р–С-трикутник; модульність; прозорість і аналітика; ресурсно-методичний супровід; рефлексивний цикл; миттєвий мультимодальний фідбек) вона формує цілісну педагогічну екосистему, зорієнтовану на підвищення якості навчання. Співвіднесення інструментів із чотирма ключовими компетентностями студента-митця демонструє перехід класифікації у площину вимірюваних результатів навчання.

Перспективи подальших досліджень. Раціональним є цілеспрямоване вивчення окремих груп інструментів із запропонованої класифікації (А–Г) у типових освітніх сценаріях із метою кількісно та якісно оцінити їхній вплив на цільові результати навчання.

Список використаних джерел

- Варнавська Л., Сергєєва В. Комп'ютерні програмні засоби та їх використання в музичній освіті. *Grail of Science*. 2022. № 16. С. 415–419. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.06.2022.068>
- Винницька Н., Жигайло О. Особливості застосування мультимедіа-технологій в сучасній системі освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 2 (210). С. 109–112. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.276114>
- Головна сторінка. Микола Данилюк / Mykola Danyliuk. URL: <https://sites.google.com/hnpu.edu.ua/danyliuk/головна-сторінка>.
- Данилюк М. Вплив інформаційних технологій на розвиток музичної освіти та індустрії: можливості та виклики. *Collection of scientific papers «ЛОГОС»*, м. Пари, France, 20 верес. 2024 р. С. 317–320. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-20.09.2024.063>
- Данилюк М. М. Вимоги до створення відеозаписів виконання музичних творів у процесі підготовки до підсумкового контролю : метод. реком. для самост. роботи з навч. дисципліни «Основний музичний інструмент» для здобувачів вищ. освіти за спец. А4.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. 27 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18061>.
- Данилюк Я. В. Дистанційна освіта домристів: виклики, досвід, рекомендації. *Слобожанські мистецькі студії*. 2025. № 1. С. 37–42. DOI: <https://doi.org/10.32782/art/2025.1>.
- Іванова Л. В., Джабраїлов Д. В. Мультимедійні технології в освіті. *Комп'ютерні ігри та мультимедіа як інноваційний підхід до комунікації* : матеріали II Всеукр. наук.-техн. конф. молодих вчен., аспірантів та студентів, м. Одеса, 29–30 верес. 2022 р. Одеса, 2022. С. 19–22. URL: <https://card-file.ontu.edu.ua/handle/123456789/23825>.
- Омельченко А., Кисельова О. Використання цифрових технологій у мистецькій освіті. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2022. № 2. С. 285–294. URL: <http://repository.khpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/3170>.
- Паньків Л. Особливості використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 175, № 19. С. 14–18. DOI: <https://doi.org/10.58407/231903>
- Пішун С. Г. Цифрові технології як ресурс якісного навчання молодших школярів на уроках музичного мистецтва. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. Т. 1, № 54. С. 192–198. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-192-199>.
- Пшенична О. С. Цифрові та мультимедійні технології в профільній середній та фаховій передвищій освіті : навч. посіб. для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Середня освіта» освітньо-професійних програм «Середня освіта (Історія)», «Середня освіта (Фізика)», «Середня освіта (Інформатика)», «Середня освіта (Природничі науки)». Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 144 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/13538>.
- Філімонова Т. В. Використання мультимедійних засобів у навчальному процесі для молодших школярів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. URL: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.02.29.01>.
- Ярошенко О. Штучний інтелект та цифрові технології в професійній музичній освіті: переваги та обмеження. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2025. Т. 219. С. 386–392. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-386-392>.
- Education Technology in 10 Charts Everything you need to know about the Global EdTech Market in 10 charts. *Holon IQ*. URL: <https://www.holoniq.com/edtech-in-10-charts>.
- Martínez J. M., Koenen R., Pereira F. MPEG-7: The Generic Multimedia Content Description Standard. *IEEE MultiMedia*. 2002. Vol. 9, no. 2. P. 78–87. URL: https://www.mpegif.org/mpeg/tutorials/papers/IEEEMM_mp7overview_withcopyright.pdf.
- Mayer R. E., Fiorella L. 5 - Cognitive Theory of Multimedia Learning from Part II - Theoretical Foundations. *Cambridge University Press*. URL: https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-multimedia-learning/cognitive-theory-of-multimedia-learning/3A0E495CDB9D9D84665FAEFCB851D05?utm_source=chatgpt.com.

17. Mallinson D. J. Nearpod: Classroom Learning Platform. *Journal of Political Science Education*. 2022. Vol. 18, no. 3. P. 411–416. URL: <https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2080072>.
18. Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review / M. D. Abdulrahman et al. *Heliyon*. 2020. Vol. 6, no. 11. P. e05312. URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312>.
19. Petko D., Mishra P., Koehler M. J. TPACK in context: An updated model. *Science Direct*. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557325000035?utm_source=chatgpt.com.
20. Vaughan T. *Multimedia: Making It Work*. 8-th ed. New York : McGraw-Hill, 2011. 1100 p.
21. What Is Multimedia Technology? *Learn.org*. URL: https://learn.org/articles/What_is_Multimedia_Technology.html?utm_source=chatgpt.com.

References

1. Varnavska, L., & Serheieva, V. (2022). Komp'uterni prohramni zasoby ta yikh vykorystannia v muzychnii osviti [Computer software tools and their use in music education]. *Grail of Science*, 16, 415-419. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.06.2022.068> [in Ukrainian].
2. Vynnytska, N., & Zghailo, O. (2023). Osoblyvosti zastosuvannia multymediinykh tekhnolohii v suchasni systemi osvity [Specifics of using multimedia technologies in the modern education system]. *Molod i rynok [Youth and the market]*, 2 (210), 109-112. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.276114> [in Ukrainian].
3. Danyliuk, M. Mykola Danyliuk — home page. Google Sites. Retrieved from <https://sites.google.com/hnpu.edu.ua/danyliuk> [in Ukrainian].
4. Danyliuk, M. (2024, September 20). Vplyv informatsiinykh tekhnolohii na rozvytok muzychnoi osvity ta industrii: mozhyvosti ta vykylyky [The impact of information technologies on the development of music education and industry: Opportunities and challenges]. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»* (pp. 317-320). Paris, France. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-20.09.2024.063> [in Ukrainian].
5. Danyliuk, M. (2025). Vymohy do stvorennia videozapysiv vykonannia muzyky tvoriv u protsesi pidhotovky do pidsumkovoho kontroliu [Requirements for creating video recordings of musical performances in preparation for final control]: metod. rek. dlia samost. roboty z d.v. dystsypliny «Osnovnyi muzychnyi instrument». Kharkiv: H. S. Skovoroda KhNPU. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18061> [in Ukrainian].
6. Danyliuk, Ya. V. (2025). Dystantsiina osvita domriv: vykylyky, dosvid, rekomendatsii [Distance education of domra performers: challenges, experience, recommendations]. *Slobozhanski mystetski studii [Slobozhansky Art Studios]*, 1, 37-42. DOI: <https://doi.org/10.32782/art/2025.1> [in Ukrainian].
7. Ivanova, L. V., & Dzhabrailov, D. V. (2022). Komp'uterni hry ta multimedia yak innovatsiinyi pidkhid do komunikatsii [Computer games and multimedia as an innovative communication approach]. In *Komp'uterni hry ta multimedia yak innovatsiinyi pidkhid do komunikatsii [Computer games and multimedia as an innovative approach to communication]: materialy II Vseukr. nauk.-tekhn. konf. molodykh vchen., aspirantiv ta studentiv* (pp. 19-22). Odesa. Retrieved from <https://card-file.ontu.edu.ua/handle/123456789/23825> [in Ukrainian].
8. Omelchenko, A., & Kyselova, O. (2022). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u mystetskii osviti [Using digital technologies in arts education]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Pedagogical Sciences]*, 2, 285-294 [in Ukrainian].
9. Pankiv, L. (2023). Osoblyvosti vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva ta khoreohrafii [Features of using modern ICT in preparing future music and dance teachers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» im. T. H. Shevchenka [Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko]*, 175 (19), 14-18. DOI: <https://doi.org/10.58407/231903> [in Ukrainian].
10. Pishun, S. S. (2024). Tsyfrovii tekhnolohii yak resurs posylenoho navchannia molodshykh shkoliariv na urokakh muzychnoho mystetstva [Digital technologies as a resource of augmented learning in primary music lessons]. *Visnyk Hlukhyvskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. O. Dovzhenka [Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University]*, 1 (54), 192-198. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-192-199> [in Ukrainian].
11. Pshenychna, O. S. (2023). Tsyfrovii ta multymediini tekhnolohii v profilnii serednii ta fakhovii peredvyshchii osviti [Digital and multimedia technologies in specialized secondary and professional pre-higher education]: navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity mahistra spetsialnosti "Serednia osvita" osvitho-profesiinykh prohram "Serednia osvita (Istoriia)", "Serednia osvita (Fizyka)", "Serednia osvita (Informatyka)", "Serednia osvita (Pryrodnychi nauky)". Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University. Retrieved from <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/13538> [in Ukrainian].
12. Filimonova, T. V. (2024). Vykorystannia multymediinykh zasobiv u navchalnomu protsesi dlia molodshykh shkoliariv [Use of multimedia tools in the educational process for primary school students]. *Pedahohichna Akademiia: naukovyi zapysky [Pedagogical Academy: scientific notes]*. DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.02.29.01> [in Ukrainian].
13. Yaroshenko, O. (2025). Shtuchnyi intelekt ta tsyfrovii tekhnolohii v profesiinii muzychnii osviti: perevahy ta обмеzhennia [AI and digital technologies in professional music education: advantages and limitations]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 386-392. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-386-392> [in Ukrainian].
14. *Education Technology in 10 Charts: Everything You Need to Know about the Global EdTech Market in 10 Charts* (2024). HolonIQ. Retrieved from <https://www.holonIQ.com/edtech-in-10-charts>.
15. Martinez, J. M., Koenen, R., & Pereira, F. (2002). MPEG-7: The Generic Multimedia Content Description Standard. *IEEE MultiMedia*, 9 (2), 78-87.
16. Mayer, R. E., & Fiorella, L. (Eds.). (2017). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. (2nd ed.). Cambridge University Press. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-multimedia-learning/cognitive-theory-of-multimedia-learning/3AOE495CDB9D9D84665FAEFCB51D05>
17. Mallinson, D. J. (2022). Nearpod: Classroom Learning Platform. *Journal of Political Science Education*, 18 (3), 411-416. DOI: <https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2080072>
18. Abdulrahman, M. D., et al. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6 (11), e05312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312>
19. Petko, D., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2025). TPACK in context: An updated model. *ScienceDirect* (article). Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557325000035>
20. Vaughan, T. (2011). *Multimedia: Making It Work* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
21. *What Is Multimedia Technology?* Learn.org. Retrieved from https://learn.org/articles/What_is_Multimedia_Technology.html

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.08.2025

УДК 78(477)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-151-158](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-151-158)



ДАНИЛЮК ЯНА ВЛАДИСЛАВІВНА,

старша викладачка кафедри народних інструментів,
Харківська державна академія культури,
м. Харків, Україна

Yana Danyliuk,

Senior Lecturer at the Department of Folk Instruments,
Kharkiv State Academy of Culture,
Kharkiv, Ukraine

E-mail: yana_danyliuk@xdak.ukr.education

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6173-1040>

ДОМРА ТА УКРАЇНЬСЬКА МУЗИЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: КУЛЬТУРНИЙ ВИМІР

А Досліджено еволюцію української академічної чотириструнної домри крізь чотири історико-культурні етапи – від реконструкції інструмента на початку ХХ ст. до цифрової репрезентації в умовах повномасштабної війни. На основі порівняльно-історичного й функціонального аналізу окреслено процеси академізації, професіоналізації, націєтворчого переозначення та культурної резильєнтності домрового мистецтва. Розкрито роль освітньої вертикалі, конкурсно-фестивальних практик і медіадискурсу у формуванні публічного канону домри. Уперше систематизовано оригінальний репертуар як символічний ресурс національної музичної ідентичності. Виокремлено чинники вразливості галузі: дефіцит сучасних оригінальних творів, фрагментарність цифрової присутності, нестача інституційної підтримки молодих виконавців та ансамблів. Запропоновано стратегії розвитку: створення цифрових платформ, підтримка композиторських ініціатив, оновлення конкурсних підходів, підтримка оркестрів народних інструментів і міжнародна інтеграція домри.

Ключові слова: домра; українська музична ідентичність; репертуар; конкурсний рух; культурна резильєнтність; академізація; націєтворення; цифрова репрезентація; народні інструменти; інституціалізація

THE DOMRA AND UKRAINIAN MUSICAL IDENTITY: A CULTURAL DIMENSION

С The article examines the evolution of the Ukrainian academic four-string domra across four cultural stages: 1) the reconstruction of the instrument and early institutionalization (early 20th century); 2) professionalization and repertoire growth (1940s–1980s); 3) nation-building reinterpretation with ensemble/contest expansion (1990s–2013s); and 4) cultural resilience and digital visibility (2014–present). Using comparative-historical and functional analysis, the study maps how education, contests, and media mutually shape the public canon of the domra. The paper clarifies the role of the educational pipeline (children's music schools → colleges → universities) as a mechanism for reproducing stylistic norms, standard repertoire and assessment practices, while public stages (festivals, competitions, online projects) consolidate these standards in performance and digital representation. The original repertoire is systematized into four groups: large-scale works, concert miniatures, folkloric arrangements/variants, and solo pieces, and interpreted as a symbolic resource encoding Ukrainian musical memory and identity. Key vulnerabilities are identified: a shortage of new compositions of intermediate/advanced difficulty, fragmented digital presence, limited outreach beyond specialist circles, and insufficient institutional support for young performers and ensembles. As a response, the article proposes an evidence-based development strategy: building open digital platforms and archives; launching composer commissions and contest nominations for new works; modernizing competition criteria with balanced stylistic/genre portfolios; strengthening folk-instrument orchestras as carriers of cultural representation; and deepening the domra's participation in international artistic programmes and intercultural exchange. The findings provide an integrated model for sustaining the instrument under wartime disruption and digital transformation, and contribute to scholarship on musical identity, repertoire studies, and cultural policy by demonstrating how repertoire, education and media jointly produce the contemporary image of the domra in Ukraine.

Keywords: domra; Ukrainian music identity; repertoire studies; contest movement; cultural resilience; academization; nation-building; digital representation; folk instruments; institutional development

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. У контексті деколонізаційних процесів в українській культурі увага до національних музичних інструментів стала ключовим чинником переосмислення й конструювання культурної суб'єктності. Українська чотириструнна домра – академічний народний інструмент із яскравим символічним потенціалом – залишається порівняно малопопулярною та недостатньо представленою у професійному, концертному

та медійному публічному дискурсі. Такий дисбаланс між культурною значущістю й реальною медійною видимістю інструмента ускладнює процес формування української музичної ідентичності виконавця, особливо серед молоді, чий вибір спеціальності нерідко визначають ринкові, а не культурні пріоритети. Ситуацію поглиблює дефіцит оригінального репертуару, що звужує навчальні та концертні можливості домристів і послаблює інтерес аудиторії.

Починаючи з 2014 року, в умовах збройної агресії росії, в Україні активізувалися процеси націєтворення та культурного самоусвідомлення, що супроводжувалися зростанням уваги до традиційних символів, національної інструментальної спадщини та глибинних символічних кодів. У суспільній свідомості ці автентичні маркери набувають нового змісту в умовах опору та культурної резильєнтності. Державні й регіональні програми дедалі чіткіше декларують підтримку самотвірних інструментів як важливого складника культурної безпеки та засобу міжнародної культурної дипломатії. У цих умовах цілісний аналіз *культурного виміру домри* – з урахуванням історико-символічних трансформацій, освітніх практик і репертуарного ресурсу – стає нагальною науковою та практичною потребою, що покликана обґрунтувати стратегії підтримки та оновити публічний образ домри як культурного символу в умовах ХХІ століття.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. *Теоретичне підґрунтя.* Поняття «ідентичності» та методологічні орієнтири її осмислення досліджуються у працях J. Locke [23], W. James [22], G. Mead [24], E. Erikson [20], S. Hall [26], S. Frith. [21], M. Stokes [25], P. Bohlman [19] та ін. У роботах зазначених авторів розроблено філософські, психосоціальні, соціально-інтеракціоністські та культурологічні підходи до трактування ідентичності через категорії «Я», належності, наративу, культурної пам'яті, позиціонування, кризового балансу та музичної перформативності. Ці концепти формують міждисциплінарний контекст для аналізу музичної ідентичності крізь призму інструментального символізму, освітньо-виконавських практик і культурної репрезентації.

Репертуарні, виконавські та педагогічні аспекти домрового мистецтва досліджують Л. Бабіч [1], С. Білоусова [4], Я. Данилюк [7; 8; 9], О. Калабська [10], Н. Костенко [11], І. Кольц [12], О. Лукіна [13], І. Форманюк [17] та ін. У центрі їхніх наукових розвідок – становлення регіональних домрових шкіл, розвиток оригінального репертуару, стилістична диференціація та збереження педагогічної спадкоємності. Дослідники аналізують корпус творів для домри, систематизують виконавські й методичні підходи, розкривають методики підготовки виконавців і специфіку дистанційного навчання. Окрему увагу приділено конкурсній та ансамблевій практиці як чинникам поповнення масиву оригінальних композицій і формування музичної ідентичності інструмента через репертуарну політику та освітній процес.

Концепти національної ментальності, культурної/музичної ідентичності та резильєнтності розглядають у своїх працях Л. Берегова [3], С. Яремчук, В. Дияк, К. Тушко [18], Х. Охїтва [14], С. Гололобов [5] та ін. Дослідники аналізують механізми музичної та культурної ідентичності в умовах соціокультурних трансформацій, зокрема війни, підкреслюючи значення канонічних текстів, медіаобразів, культурної дипломатії та інституційної підтримки для збереження ціннісної структури культури. У центрі уваги – культурна резильєнтність, що забезпечується через символічне позиціонування музики в публічному просторі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявні історико-педагогічні та репертуарні

студії, бракує цілісного міждисциплінарного аналізу культурного виміру чотириструнної домри як маркера української музичної ідентичності. Не поєднано символічні трансформації інструмента з освітніми, конкурсними та медійними практиками; не систематизовано сучасний масив оригінальних творів і не зіставлено його зі стратегічними потребами освіти, публічної репрезентації та культурної дипломатії. Відсутня узгоджена модель взаємодії «репертуар – освіта – політика підтримки», адаптована до умов воєнних трансформацій і змінених запитів молодшої аудиторії. Саме ці аспекти становлять предмет подальшого аналізу у статті.

Мета дослідження: проаналізувати роль чотириструнної домри як символічного маркера української музичної ідентичності в контексті її історико-культурної еволюції, репертуарних, освітніх, медійних і публічних практик, а також на цій основі сформулювати стратегічні орієнтири для її підтримки й популяризації.

Методологія дослідження спирається на сучасні концепції ідентичності (психосоціальна, культурно-репрезентаційна, дискурсивна) та розглядає чотириструнну домру як символічний маркер української музичної ідентичності. Застосовано *порівняльно-історичний аналіз* для реконструкції етапів становлення інструмента; *жанрово-стильовий і структурно-функціональний аналіз* для класифікації репертуару й опису формотворення; *органологічний та виконавський аналіз* для урахування темброво-технічної специфіки, артикуляційних і стилістичних моделей. Використано *інтертекстуальний/тематичний підхід* (цитатність, стилізації, український тематизм), *інституційно-дискурсивний аналіз* (вплив освіти, конкурсів, культурної політики), а також *контент-аналіз і медіааналітику* для оцінки цифрової репрезентації інструмента. Емпіричну базу доповнює *кейс-стаді* провідних конкурсних-фестивальних майданчиків, що дозволяє співвіднести історичні та сучасні практики домрового виконавства й окреслити головні напрями його підтримки.

Викладення основного матеріалу дослідження. Одним із перших, хто системно осмислив проблему ідентичності, був англійський філософ J. Locke: у розділі «Of Identity and Diversity» своєї праці «Розвідка про людське розуміння» (1690) він розрізняє ідентичність речей, живих істот і особи, пов'язуючи останню з безперервністю свідомості, а не з «тілом чи душею». На зламі ХІХ–ХХ ст. W. James розмежовує "I" («дієве Я») та "Me" («об'єктне/соціально віддзеркалене Я»), описуючи «емпіричне Я» (матеріальне, соціальне, духовне) і «чисте Я» як потік свідомості [22]. G. Mead закладає підвалини символічного інтеракціонізму, де "Self" («самість») формується у взаємодії з Іншим і «узагальненим Іншим» [24]. Ці ранні концепції підготували ґрунт для подальших музично-культурологічних інтерпретацій ідентичності.

Сучасні теорії *ідентичності*, що склалися у ХХ–ХХІ століттях, надають поняттєво-методологічний інструментарій для аналізу домри як символічного маркера української музичної ідентичності:

– Е. Erikson розглядає ідентичність як психосоціальний процес (зокрема кризи юності) [20];

– S. Hall трактує ідентичність як *позиціонування* – безперервне «виробництво» себе в культурних наративах на протизагу есенціалізму [26];

– S. Frith показує, що музична ідентичність конструюється у перформативних практиках слухання та виконання [21];

– M. Stokes описує, як музика творить локальні, діаспорні та етнічні «простори належності» й межі «свого/чужого» [25];

– P. Bohlman аналізує музику як ресурс для формування національних наративів і політик приналежності до «уявної спільноти» [19];

– X. Охїтва показує, що національна музична ідентичність ґрунтується на національно зумовленій музичній ментальності – комплексі архетипних уявлень, що формують характерні жанрово-стильові ознаки музики [17].

– С. Яремчук, В. Дияк, К. Тушко показують, що війна росії проти України «каталізує перехід від розмитості до досягнутої української ідентичності», консолідуючи суспільство довкола спільної аксіологічної шкали [18].

Ці підходи разом створюють теоретичну основу для дослідження того, як домра функціонує у конструюванні української музичної ідентичності, відображаючи як особистісні, так і колективні аспекти культурної приналежності.

На основі вищезазначеного теоретичного підґрунтя, далі сформулюємо робочі дефініції ключових понять, які є центральними для нашого аналізу домри як символічного маркера української музичної ідентичності.

– *українська музична ідентичність* – динамічна система взаємопов'язаних уявлень, практик і символів, через які індивіди та спільноти відчують і артикулюють приналежність до української музичної традиції (історичної, стилістичної, ціннісної). Вона не є раз і назавжди заданою «сутністю», а формується й переосмислюється в освітньому, виконавському, медійному та політичному контекстах;

– *культурний вимір інструмента* – сукупність символічних значень, соціальних функцій і практик, що обрамлюють існування інструмента поза суто органічними та технічними характеристиками: історико-семіотичні коди, репертуарні моделі, освітні та публічні режими відтворення, наративи у медіа та культурній політиці;

– *символічний код домри* – стійкий набір тембрових, жанрових, інтонаційних і образних маркерів, через які інструмент упізнається як «український» (на рівні слухового досвіду, дискурсу та візуальної репрезентації);

– *репертуарний ресурс* – масив оригінальних та адаптованих творів для домри (соло, ансамблі, оркестр), структурований за типами, жанрами, рівнями складності й функціями (навчально-педагогічною, концертно-виконавською, популяризаційною).

Для чіткості нашого аналізу важливо відмежувати обрані поняття від ширших метафор, які можуть розмити фокус дослідження. Ми свідомо не використовуємо без уточнення широкі метафори на кшталт «соціокультурний простір» чи «екосистема», бо вони знімають фокус із власне культурно-семіотичного аналізу. «*Культурний вимір*» у нашому тексті – це не вся сукупність соціальних умов, а саме

структура символів, практик і політик, що оточують інструмент і визначають його ідентифікаційний потенціал.

З урахуванням вищезазначених дефініцій, пропонуємо аналітичну модель, яка структурує дослідження і демонструє взаємодію різних рівнів у формуванні символічної присутності домри:

– *мікрорівень*: звук, тембр, оригінальний репертуар (тівр як носій коду);

– *мезорівень*: освітні інституції, ансамблі, конкурси (як канали ретрансляції та інституціоналізації коду);

– *макрорівень*: медіадискурс, культурна політика, дипломатія (як рамки публічного позиціонування інструмента).

Взаємодія рівнів моделюється як цикл: *репертуар* → *освіта/практики* → *публічна репрезентація* → *зворотний попит/політика підтримки*, що в сукупності забезпечує сталу присутність домри в культурному просторі.

Зворотний зв'язок: попит аудиторії та політика підтримки впливають на зміст освітніх програм і репертуару, ініціюючи оновлення кодів ідентичності у виконавських практиках і медійному середовищі.

Запропонована модель дає змогу верифікувати символічну присутність домри на підставі узгодженої дії трьох компонентів: твору (як носія коду), інституції (як ретранслятора), публічного наративу (як засобу підтвердження та медіації значення).

Розвиток української чотириструнної домри як академічного інструмента доцільно аналізувати крізь призму змін у системі професійної освіти, репертуарній політиці та публічній репрезентації. У межах цього дослідження виокремлено чотири взаємопов'язані етапи: *Академізація та інституціоналізація (поч. ХХ ст. – 1930-ті)* → *Професіоналізація та репертуарне зростання (1940–1980-ті)* → *Націєтворче переозначення та жанрово-стильова еволюція (1990-ті – 2013)* → *Культурна резильєнтність і публічна репрезентація у цифрову добу (з 2014 р.)*. Кожен із етапів відображає ключові трансформації в інституційному, мистецькому та символічному вимірах функціонування інструмента. Такий підхід дає змогу простежити поступ домри від локального виконавського середовища до статусу академічного й культурного феномена.

Етап 1. Академізація та інституціоналізація (поч. ХХ ст. – 1930-ті роки). Цей період позначений реконструкцією чотириструнної домри (1908) та поступовим утвердженням інструмента в академічному освітньому просторі. Від аматорського середовища, де домра функціонувала переважно в оркестрах народних інструментів, вона починає набувати статусу сольного інструмента. Показовими для цього етапу є організаційні ініціативи В. Комаренка, який у 1908–1909 роках заснував домрово-балалаєчні оркестри при заводі «Гельферіх-Саде» та Харківському товаристві «Просветительный досуг» («Просвітне дозвілля»), а в 1920 році очолив перший професійний оркестр народних інструментів при губернському відділі народної освіти [15, с. 69]. Ці кроки засвідчили зростання інтересу до ансамблевих форм музикування з домрою та стали

передумовами подальшої інституціоналізації інструмента. «Весною 1921 р. було створено Відділ мистецької освіти, який розробив систему музичної освіти в УРСР за схемою – інститут, технікум, професійна школа» [там само, с. 70]. Відкриття перших класів домри у музичних закладах Харкова, Києва й Одеси у 1920–1930-х роках та створення кафедр народних інструментів у Харківському музично-драматичному інституті (1926) і Київській консерваторії (1939) стало важливим кроком до фахової підготовки виконавців-домристів. Як зазначає І. Кольц, «класи народних інструментів функціонують у музичних училищах Харкова (1924), Одеси (1933), Києва (1935), у 13 музичних технікумах, а також у дитячих і вечірніх музичних школах – у всіх освітніх ланках обласних центрів України» [12, с. 60]. У цей час формується викладацьке середовище, закладаються основи педагогічної школи, створюється базовий репертуар, що спирається на транскрипції, обробленні народних мелодій і перші зразки оригінальної літератури. Етап знаменує перехід домри з аматорської сфери в академічне середовище, визначаючи старт її інституціоналізації та публічного визнання як самобутнього інструмента української музичної культури.

Етап 2. Професіоналізація та репертуарне зростання (1940–1980-ті роки). У післявоєнний період відбувається становлення цілісної системи професійної освіти (школа – училище – консерваторія/академія), що стимулює інтенсивний розвиток регіональних домрових шкіл у Харкові, Києві, Одесі та Донецьку. Інституційне поле розширюється: до вже функціонуючих кафедр народних інструментів приєднуються новостворені – в Одеській державній консерваторії (1949) [1, с. 64] та Донецькому музично-педагогічному інституті (1965) [4, с. 77], що сприяє зростанню кількості фахових кадрів і посиленню науково-методичного забезпечення. У цей час активно розвивається педагогічна думка, з'являються ґрунтовні навчально-методичні посібники. Репертуар збагачується творами великої форми: концертами, сонатами, сюїтами, фантазіями, варіаційними циклами. Поява перших оригінальних концертів для домри позначила її утвердження як повноцінного сольного інструмента в академічному виконавському просторі. Саме в цей період «в оригінальній творчості композиторів і виконавців було закладено ґрунт для подальшого розвитку домрового мистецтва в Україні» [8, с. 129]; закріплюються технічні, жанрові та інтерпретаційні стандарти, що визначають місце домри в системі професійної музичної освіти.

Етап 3. Націєтворче переозначення та жанрово-стильова еволюція (1990-ті – 2013). Із проголошення незалежності України домрове мистецтво вступає в нову фазу розвитку, позначену національним самоствердженням і естетичним переозначенням. Пожвавлюється інтерес до неофольклоризму, національного мелосу, сучасної музичної мови. Активно розвиваються ансамблеві та оркестрові формати, формується сучасний конкурсний рух: поряд із іншими змаганнями ключовою подією стає Міжнародний конкурс виконавців на українських народних інструментах імені Гната Хоткевича (Харків, 1998–2010; окрема номінація «Домристи»), де формуються й закріплюються високі

стандарти конкурсного репертуару. Показовим явищем цього періоду став заснований 1992 року Валерієм Івком камерний оркестр «Лик домер» – унікальний домровий колектив в українській музичній культурі, орієнтований на авангардні та академічні напрями [4, с. 82]. Домра постає як символ української музичної ідентичності в умовах пострадянської культурної реконфігурації та оновлення національного художнього канону.

Етап 4. Культурна резильєнтність і публічна репрезентація у цифрову добу (з 2014 р.). На тлі гібридної та повномасштабної війни домра дедалі частіше постає як маркер культурної стійкості. Як підкреслює О. Берегова, саме «сфера культури, мистецтва, духовності має найбільший вплив на формування національної ідентичності» [3, с. 82], а її ресурси – віра, надія, адаптивність та емоційна впевненість – акумулюють духовно-культурний складник резильєнтності країни. Публічна репрезентація домри посилилася завдяки активному ансамблевому та конкурсному-фестивальному руху, появі онлайн-концертів і відеопроєктів, що суттєво розширили цифрову присутність інструмента в культурному просторі. Освітні інституції нині працюють у змішаному й дистанційному режимах; за таких умов «дистанційна освіта не лише забезпечує безперервність навчального процесу, але й створює нові виклики, що потребують адаптації традиційних методик до онлайн-формату» [9, с. 38]. Композитори все активніше звертаються до тематик пам'яті, опору й стійкості, створюючи нові твори. Разом із тим відчутний брак оригінальних композицій середнього та вищого рівнів складності, що знижує привабливість спеціальності й послаблює конкурентоспроможність інструмента на професійній сцені.

Освітні практики як канал відтворення культурного коду. Позначені історичні етапи окреслили і публічне, і освітнє поле функціонування домри. Саме академічна мистецька освіта виступає ключовим механізмом формування й трансляції культурного коду інструмента. Освітня вертикаль (ДМШ → коледж → ЗВО) через стандартизований репертуар і конкурсну підготовку відтворює інтонаційно-жанрову модель української музичної ідентичності. Навчальні програми охоплюють увесь спектр жанрів. Диференціація ґрунтується на рівні складності: початкові класи – малі форми й адаптовані цикли; середні та старші – розгорнуті твори з підвищеними вимогами до фактури й стилістики; у ЗВО усталюється виконання сонат, концертів, сюїт і побудова програм із жанровими контрастами. Освітній канон має також ідентифікаційну функцію: добір творів, структура програм та інтерпретаційні моделі вводять здобувачів у символічну мову інструмента. За навчальними планами та конкурсними положеннями останніх років простежується включення творів на українську тематику, що посилює роль освіти як простору культурної ідентифікації та спадкоємності. Оригінальний репертуар у цій вертикалі слугує при цьому носієм технічної підготовки і світоглядних настанов, пов'язаних із історією, мовою, звучанням та емоційним кодом української культури.

Публічні практики (фестивалі, конкурси). Система професійної освіти задає норми репертуару, а публічні майданчики закріплюють ці стандарти в сценічній практиці та медіапрезентації. Концерти, фестивалі, конкурси, творчі проекти за участю домристів функціонують як платформи репрезентації та трансляції символічного коду домри, формуючи й закріплюючи параметри «публічного канону»: жанрові профілі, інтонаційні моделі, драматургічні схеми та інтерпретаційні норми. Починаючи з 2020 р., в умовах пандемії COVID-19 та війни в Україні, значно зросла частина дистанційних і змішаних форматів; кількісне розширення при цьому не завжди означає високий професійний рівень. У той же час авторитетні професійні музичні конкурси з вагомим мистецьким складником залишаються поодинокими й визначають траєкторії розвитку домрового виконавства.

До числа професійних конкурсів (із окремою номінацією «Домра»), що істотно впливають на формування репертуарного фонду та стандарти виконавської майстерності, належать: Міжнародний конкурс виконавців на народних інструментах «Арт-Домінанта» (Харків, з 2013) і Міжнародний конкурс виконавців на академічних народних інструментах «DniProFolk» (Дніпро, з 2024). В історичному контексті вагому роль відіграв Міжнародний конкурс виконавців на українських народних інструментах імені Гната Хоткевича (Харків, 1998–2010). Крім того, з 2025 р. започатковано перший в Україні спеціалізований Всеукраїнський конкурс виконавців на домрі «Domra Che» (Чернігів). Також домра представлена окремою номінацією на таких всеукраїнських дитячо-юнацьких конкурсах виконавців на народних музичних інструментах, як-от: «Провесін» (Кропивницький, з 1996) та «Барви Полтави» (Полтава, з 2008). Необхідно зазначити, що «спільною ознакою цих заходів є дотримання академічних стандартів та акцент на розвиток оригінального репертуару» [6, с. 63], професійна система оцінювання, участь авторитетних представників музичної освіти, обов'язкове або рекомендоване виконання творів українських композиторів, а також вагомий освітньо-просвітницький складник (конференції, круглі столи, майстер-класи, творчі зустрічі). Це сприяє інтеграції домрового мистецтва в загальний культурний контекст, посилює український ідентифікаційний складник і стимулює появу нових творів для інструмента. Саме завдяки професійним конкурсам талановиті виконавці мають можливість заявити про себе на національному й міжнародному рівнях. Яскравим підтвердженням потенціалу молодого покоління є виконавець-домрист Владислав Ульянєєв, володар Гран-прі конкурсів «Арт-Домінанта-2023» і «DniProFolk-2025», який став абсолютним переможцем серед усіх номінацій обох престижних змагань.

Особливе місце серед фестивальних заходів посідає Форум виконавців на народних інструментах у межах Міжнародного фестивалю музичного мистецтва «Музика без меж» (Дніпро, з 2014), де домра представлена в сольних, ансамблевих й оркестрових форматах, що розширює її присутність у національному мистецькому просторі. Концерти за участю представників народно-інструментального мистецтва на цьому фестивалі проходять при повних залах і щоразу

отримують тепле сприйняття слухачької аудиторії [2, с. 3]. Значну роль у публічній репрезентації домрового мистецтва на конкурсних і фестивальних майданчиках останніх десятиліть відіграють провідні виконавці та педагоги різних виконавських шкіл України, зокрема Світлана Білоусова, Владислава Білоус (Київ), Яна Данилюк, Наталія Костенко (Харків), Ірина Форманюк (Одеса). Їхня творча й педагогічна діяльність суттєво впливає на формування еталонів звучання інструмента, визначення виконавських стандартів, пропагування нових творів і сучасних виконавських підходів.

Медіадискурс: репрезентація домри в сучасному інформаційному просторі. У сучасному контексті цифрова присутність домрового мистецтва стала визначальним чинником його публічної видимості та популяризації. За останнє десятиліття спостерігається зростання активності в онлайн-просторі – на сайтах, у соціальних мережах і на потокових платформах. Це сприяє формуванню уявлень про художній потенціал інструмента та впливає на жанрові орієнтири, репертуарні тенденції та виконавську освіту.

Найпоширеніше домра репрезентована в межах Міжнародного конкурсу виконавців на народних інструментах «Арт-Домінанта» (Харків, з 2013 року). Офіційний сайт конкурсу [27] містить повну архітектуру професійного цифрового профілю: положення, склад журі, статистику, результати, відеозаписи за роками, географію учасників тощо. Цей ресурс виконує функцію цифрового архіву культурної пам'яті, забезпечуючи сталість публічної присутності інструмента, зокрема в номінації «Домра». Як цифрове продовження сайту функціонує YouTube-канал *Art Dominanta* з кількатисячною аудиторією, де послідовно публікуються відео концертних виступів із докладними анотаціями українською та англійською мовами, що підсилює національну й міжнародну видимість інструмента. Офіційна Facebook-спільнота конкурсу (сторінка та група) працює як сталий комунікаційний майданчик для анонсів, обміну досвідом і підтримки молодих виконавців. У сукупності це формує зразкову цифрову екосистему в царині українського народно-інструментального мистецтва. На цьому тлі більшість інших конкурсів, де представлена домра, не мають розгорнутих цифрових платформ: інформація про них є фрагментарною, обмеженою в часі й здебільшого доступна лише на сторінках закладів освіти або в локальних групах. Така ситуація ускладнює збереження історії заходів і аналіз репертуарної динаміки, звужуючи можливості для системних досліджень.

Серед персоналізованих ресурсів варто відзначити авторський сайт професора Національної музичної академії України Любові Матвійчук [16], що містить біографічні матеріали, нотні й аудіоресурси, виступаючи як приклад сучасної презентації професійної виконавиці й композиторки. Також у Facebook функціонує група «Асоціація домристів України», яка виконує роль онлайн-спільноти: публікує ноти, відео, новини.

Отже, сучасний український медіапростір лише частково забезпечує системну цифрову репрезентацію домри. Приклад «Арт-Домінанти» демонструє потенціал цілісного

підходу – з архівацією, двомовністю, структурованістю й залученням глобальної аудиторії. У цьому контексті зростає потреба у розвитку цифрових платформ для інших конкурсів, освітніх шкіл, репертуарних ініціатив – через створення відеобібліотек, нотних архівів і методичних онлайн-ресурсів.

Репертуар як символічний ресурс. Важливим чинником культурної присутності домри є оригінальний репертуар, що відображає жанрові, змістові та художні орієнтири сучасного виконавства. Репертуарний ресурс чотириструнної домри втілює її культурну самобутність, формує публічну репрезентацію та визначає перспективи розвитку в академічному й освітньому середовищі. Хоча транскрипції історичних творів залишаються важливим джерелом стилістичної грамотності та педагогічної практики, ідентичність інструмента формує передусім оригінальний репертуар. Як підкреслює В. Калабська «у більшості випадків інструмент звучить краще та переконливо, розкриваючи свої технічні можливості, коли виконують оригінальну музику, написану саме для цього інструменту» [10, с. 55]. Це визначає репертуар не лише як технічний, а й як символічний ресурс, що впливає на академічний статус домри в сучасному мистецькому просторі. Оригінальний репертуар для домри сформувався у другій половині ХХ століття як наслідок активного розвитку академічного домрового виконавства. Він охоплює стійку систему жанрово-стильових напрямів.

Далі розглянемо основні репертуарні групи та їхнє функціональне значення в сучасному культурному й педагогічному контекстах.

I. Твори великої форми для домри та фортепіано/оркестру. Цей сегмент охоплює масштабні композиції зі складною архітектонікою, розвиненою драматургією та поліобразною структурою: концерти, сонати, сюїти, варіації, поеми, рапсодії, фантазії. Вони утворюють репертуарне ядро академічної домрової традиції, розкриваючи багатство виражальних засобів інструмента й віртуозний потенціал. Такі твори є основою концертної, конкурсної та освітньої практики, сприяють розвитку технічної стійкості, стилістичної гнучкості й ансамблевого мислення. Певна частина оригінальних творів великої форми вирізняється національним тематизмом – використанням фольклорного мелосу, інтонаційної стилізації, цитатності, варіацій на народні теми, що засвідчує послідовну стратегію збереження й розвитку української музичної ідентичності домри в межах академічної традиції.

Приклади: В. Задерацький – Концерт-рапсодія для домри та фортепіано/оркестру (1947); Д. Клебанов – Концерт для домри з симфонічним оркестром (1951); В. Подгорний – Концерт для домри та фортепіано/оркестру (1967); В. Івко – Концерт-токата для домри та фортепіано/оркестру (1983); А. Білошицький – Концертний триптих «В наслідування іспанському» (1987); К. Мясков – Концерт №1 для домри та симфонічного оркестру (1987); Б. Міхєєв – Концерт №1 для домри та фортепіано/оркестру (1992).

II. Концертні мініатюри та п'єси для домри та фортепіано. До цієї групи належать одночастинні композиції з чітко окресленим емоційно-образним ядром,

які вирізняються лаконічною формою, ефектною фактурною побудовою, завершеністю тематичної думки та стилістичним розмаїттям. Менші за масштабом, але глибоко різноманітні за стилем, драматургією та технічними завданнями, концертні мініатюри утворюють своєрідну репертуарну «золоту середину». Такі твори дозволяють одночасно реалізувати сценічний потенціал інструмента, розвинути інтонаційну виразність і продемонструвати виконавську індивідуальність.

Приклади: В. Івко – Репліки (1969), Епіграф і тарантела (1998); М. Стецюн – Скерцо (1970); В. Подгорний – Інтермецо (1975); В. Власов – Пантоміма (1975); Б. Міхєєв – Дві концертні п'єси «Протяжна та весела» (1983); О. Некрасов – Елегія, Гуцульське коло (1986).

III. Фольклорні обробки, парафрази й варіації. Цей жанровий пласт відіграє ключову роль у формуванні української музичної ідентичності домри, оскільки забезпечує впізнаваний культурний код у концертній практиці. Художньо опрацьовані фольклорні мотиви, поєднані з віртуозною технікою та сучасними гармонічно-фактурними рішеннями, утворюють важливий компонент виконавського репертуару.

Приклади: В. Івко – Варіації на лемківську тему для домри та фортепіано (1968), «Щедрівка» (1986); В. Іванов – обробка української народної пісні «Ой, на горі два дубки» (1982); Є. Мілка – Чотири коломийки для домри та гітари (1996); Л. Матвійчук – Молдавський танець для домри та фортепіано.

IV. Твори для домри соло (без інструментального супроводу). Особливу цінність становлять твори без супроводу, що демонструють автономну художню й технічну самодостатність домри. Сольний репертуар покликаний увиразнити темброву унікальність інструмента, його інтонаційну гнучкість і виконавський потенціал. Такі композиції дозволяють максимально проявити особистісну манеру виконавця, глибину звукової палітри та артикуляційну виразність. Переважно це цикли характерних п'єс, концертні етюди й сучасні твори, які розкривають «чисте» звучання домри.

Приклади: В. Івко – Соната для домри соло: Фуга, Канон (1967), Аллегretto, Прелюдія (1968); Б. Міхєєв – Сім характерних п'єс: Експромт, Танець, Прелюдія, Імпровізація, Танцювальна, Елегія, Пустотливе награвання (1978); О. Олійник – Твори для домри-соло: Передзвони, Пісня-думка, Танець, Ескіз, Мерехтливий звук, Етюд-скерцо (1990-ті); Л. Матвійчук – Зогуля та ін.

Попри сформовану систему, відчутним залишається значний дефіцит нових оригінальних творів у кожному сегменті, що гальмує оновлення культурного образу інструмента. Подолання цієї тенденції потребує цілеспрямованої стратегії підтримки композиторських ініціатив, оновлення навчальних програм і створення нових умов для репертуарної активності домри у публічному й освітньому просторі.

Висновки з даного дослідження. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що репертуарний ресурс чотириструнної домри є важливим чинником формування й утвердження української музичної ідентичності. Аналіз сучасного стану домрового виконавства виявив стабільність

жанрово-функціональної вертикалі, зростання публічної присутності інструмента, активізацію конкурсної діяльності, а також ключові аспекти його функціонування в освітньому та цифровому середовищі. Попри це домрове мистецтво в Україні залишається вразливим до низки системних викликів. Серед них: фрагментарність цифрової присутності, значний дефіцит нових оригінальних творів, обмежена видимість інструмента за межами фахової спільноти, відсутність сталої інфраструктури підтримки молодих виконавців, нестача державних і муніципальних ансамблів/оркестрів, що могли б забезпечити професійну реалізацію випускників.

Подолання цих бар'єрів потребує системної стратегії, що охоплює:

- розвиток цифрових платформ із відкритим доступом до нотних і відеоматеріалів;
- запровадження композиторських номінацій у межах виконавських конкурсів, а також проведення окремих композиторських конкурсів із метою створення нових оригінальних творів для домри;

– оновлення конкурсних підходів із урахуванням стилістичної та жанрової збалансованості;

– підтримку ансамблів/оркестрів народних інструментів як носіїв культурної репрезентації;

– інтеграцію домри в міжнародні мистецькі програми й міжкультурний обмін.

Комплексна реалізація цих напрямів, на нашу думку, здатна стабілізувати розвиток домрового мистецтва та посилити його роль у культурній політиці України. Кожен із викликів, що уповільнює розвиток інструмента, водночас відкриває простір для інноваційних рішень – за умови консолідованої підтримки з боку держави, освітньої спільноти, культурного менеджменту та медіаплатформ.

Доцільним напрямом **подальших наукових розвідок** є вивчення міжнародного досвіду інтеграції подібних народних інструментів у глобальний культурний простір. Аналіз успішних моделей мобільності та інституційної підтримки дозволить адаптувати кращі практики для українського контексту та створити ефективну систему репрезентації домрового мистецтва на міжнародній арені.

Список використаних джерел

1. Бабіч Л. В. Одеська музична академія як осередок українського домрового мистецтва : творчий мистецький проєкт на здобуття освітньо-творчого ступеня доктора мистецтв. Одеса, 2023. 164 с. URL: <https://odma.edu.ua/wp-content/uploads/naukove-obgruntuvannya-babich-l.v.-1.pdf>.
2. Башмакова Н. В. Форум виконавців на народних інструментах. *Музичний вісник*. 2017. 19 травня. С. 3. URL: <https://dk.dp.ua/наукова-діяльність-та-видання/газета-музичний-вісник/>.
3. Берегова О. Музична шевченкіана часів російсько-української війни як складова національної резиліентності. *Культурологічна думка*. 2024. Т. 26, № 2. С. 81–95. DOI: <https://doi.org/10.37627/2311-9489-26-2024-2.81-95>
4. Білоусова С. В. Донецька школа домрового виконавства: етапи розвитку, методологічні засади, регіональна складова репертуару : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Київ, 2021. 283 с. URL: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/bilousova-dysertatsiya.pdf>.
5. Гололобов С. Культурна дипломатія як складова державної політики у сфері культури на сучасному етапі українського державотворення. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2022. № 18. С. 1057–1078. DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2022.18.04>
6. Данилюк М. Професійні музичні конкурси як чинник розвитку оригінального репертуару для академічних народних інструментів в Україні. *Музичний твір у світлі культурно-історичної еволюції епох та оригінальний репертуар як детермінанта музично-виконавської творчості* : матеріали ХХ Всеукр. дворівн. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю) та наук.-метод. конф. у рамках II Міжнар. конкурсу виконавців на акад. нар. інстр. «DniProFolk». Дніпро, 2025. С. 61–64. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18956>.
7. Данилюк Я. В. Міжнародний конкурс виконавців на народних інструментах «Арт-Домінанта» як чинник підтримання духовної безпеки українського суспільства та пропаганди традицій народно-інструментального мистецтва України у світі. *Культурологічна думка*. 2021. Т. 19, № 1. С. 174–187. DOI: <https://doi.org/10.37627/2311-9489-19-2021-1.174-187>.
8. Данилюк Я. В. Розвиток домрового виконавства в Україні в контексті відродження народної музично-інструментальної культури на порубіжжі ХХ–ХХІ століть. *Аспекти історичного музикознавства*. 2019. № 18. С. 120–140. URL: https://aspekty.kh.ua/vypusk18/aspekty_18_7_danilyuk.pdf.
9. Данилюк Я. В. Дистанційна освіта домристів: виклики, досвід, рекомендації. *Слобожанські мистецькі студії*. 2025. № 1. С. 37–42. DOI: <https://doi.org/10.32782/art/2025.1>.
10. Калабська В. Оригінальний репертуар як складовий компонент підготовки майбутнього вчителя по класу домри. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. № 14. С. 52–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2016_14_8.
11. Костенко О. Педагогічні традиції виконавства на домрі в Харкові ХХІ століття. *Аспекти історичного музикознавства*. 2021. № XXII. С. 27–53. URL: https://aspekty.kh.ua/vypusk22/22_aspekt_2_kostenko_n.pdf.
12. Кольц І. П. Миколаївська домрова школа в контексті становлення професійного народно-інструментального мистецтва півдня України ХХ–ХХІ століття : дис. ... д-ра філософії в галузі мистецтвознавства. Київ, 2021. 227 с. URL: https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3522/Kolz_dysertazija.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
13. Лукіна Т. В. Оригінальний український домровий репертуар на сучасному етапі розвитку. *Українська музика*. 2023. № 2 (45). С. 137–141. DOI: <https://doi.org/10.32782/2224-0926-2023-2-45-16>.
14. Охитва Х. Національна ментальність та ідентичність у музиці: дефініції та кореляція понять. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку (напрям: культурологія)*. 2022. Т. 38. С. 101–106. DOI: <https://doi.org/10.35619/ucpmk.v38i.475>.
15. Сідлецька Т. І. Культурно-історична еволюція українського оркестру народних інструментів : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2009. 177 с.
16. Творчість. Любош Матвійчук. Академічна кобза. URL: <https://matviychuk.musicua.org/tvorchist.html>
17. Форманюк І. В. Твори для домри соло у формуванні звукового образу інструмента. *Музичне мистецтво і культура*. 2017. № 24. С. 403–415. DOI: <https://doi.org/10.31723/2524-0447-2017-24-403-415>.
18. Яремчук С., Дяк В., Тушко К. Проблеми формування української культурної ідентичності в умовах війни. *Grani*. 2023. Т. 26, № 1. С. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.15421/172317>.
19. Bohlman P. V. *Focus: Music, Nationalism, and the Making of the New Europe*. (2nd ed.). New York : Routledge, 2010. 352 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203844496>.
20. Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New York : W. W. Norton, 1968. 336 p. URL: <https://archive.org/details/300656427ErikHERiksonIdentityYouthAndCrisis1WWNortonCompany1968>.
21. Frith S. *Music and Identity. Taking Popular Music Seriously (1st ed.)*. 2007. P. 20. URL: https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9781315087467-18/music-identity-simon-frith?utm_source=chatgpt.com.
22. James W. *The Principles of Psychology*. Vol. 1. New York : Henry Holt and Company, 1890. 689 p.
23. Locke, John. *An Essay Concerning Human Understanding* / ed. P. H. Nidditch. Oxford : Clarendon Press, 1975. 773 p. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/10615>.
24. Mead G. H. *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago : The University of Chicago Press, 1934. 401 p.

25. Stokes M. Introduction. *Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place*. Oxford ; Providence, USA, 1994. P. 1–27.
26. Stuart Hall. Cultural Identity and Diaspora. *Framework*. 1990. No. 36. P. 222–237. URL: [https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/postgraduate/](https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/postgraduate/masters/modules/asiandiaspora/hallculturalidentityanddiaspora.pdf?utm_source=chatgpt.com)
27. Home. Art-Dominanta – Міжнародний конкурс виконавців на народних інструментах. URL: <https://artdominanta.com/>.

References

1. Babii, L. V. (2023). *Odeska muzyczna akademiia yak oseredok ukrains'koho domrovoho mystetstva [The Odesa Music Academy as a Centre of Ukrainian Domra Art]*. (Doctor of Arts degree). Odesa. Retrieved from <https://odma.edu.ua/wp-content/uploads/naukove-obruntuvannya-babich-l.v.-1.pdf> [in Ukrainian].
2. Bashmakova, N. V. (2017, May 19). Forum vykonavtsiv na narodnykh instrumentakh [Performers' Forum on Folk Instruments]. *Muzychnyi visnyk [Musical Bulletin]*, 3. Retrieved from <https://dk.dp.ua/naukova-diyalnist-ta-vydannya/gazeta-muzychnyi-visnyk/> [in Ukrainian].
3. Berehova, O. (2024). *Muzychna nevychennia chasiv rosiis'ko-ukrains'koi viiny yak skladova natsional'noi rezylentnosti [Music as an inexhaustible resource during the Russo-Ukrainian war as a component of national resilience]*. *Kulturolohična dumka [Cultural thought]*, 26 (2), 81-95. DOI: <https://doi.org/10.37627/2311-9489-26-2024-2-81-95> [in Ukrainian].
4. Bilousova, S. V. (2021). *Donets'ka shkola domrovoho vykonavstva: etapy rozvytku, metodolohichni zasady, rehional'na skladova repertuaru [The Donetsk school of domra performance: stages of development, methodology, regional repertoire]*. (PhD diss.). Kyiv. Retrieved from <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/bilousova-dysertatsiya.pdf> [in Ukrainian].
5. Hololobov, S. (2022). Kul'turna diplomatii yak skladova derzhavnoi polityky u sferi kul'tury na suchasnomu etapi ukrains'koho derzhavotvorennia [Cultural diplomacy as a component of state cultural policy at the current stage of Ukrainian nation-building]. *Publichne upravlinnia ta rehional'nyi rozvytok [Public administration and regional development]*, 18, 1057-1078. DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2022.18.04> [in Ukrainian].
6. Danyliuk, M. (2025). Profesiiyni muzychni konkursy yak chynnyk rozvytku oryhnal'noho repertuaru dlia akademichnykh narodnykh instrumentiv v Ukraini [Professional music competitions as a factor in developing original repertoire for academic folk instruments in Ukraine]. In *Muzychnyi tvir u svitli kulturno-istorychnoi evoliutsii epokh ta oryhnalnyi repertuar yak determinanta muzychno-vykonavskoi tvorchosti [Musical creativity in the light of cultural and historical evolution of the era and the original repertoire as a determinant of musical creativity]: materialy XX Vseukr. dvorivn. nauk.-prakt. konf. (z mizhnar. uchastiu) ta nauk.-metod. konf. u ramkakh II Mizhnar. konkursu vykonavtsiv na akad. nar. instr. «DniProFolk»* (pp. 61-64). Dnipro. Retrieved from <https://dpspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18956> [in Ukrainian].
7. Danyliuk, Ya. V. (2021). Mizhnarodnyi konkurs vykonavtsiv na narodnykh instrumentakh «Art-Dominanta» yak chynnyk pidtrymanna dukhovnoi bezpeky ukrains'koho suspil'stva [The "Art-Dominanta" International Folk-Instrument Performers' Competition as a factor of spiritual security for Ukrainian society]. *Kulturolohična dumka [Cultural thought]*, 19 (1), 174-187. DOI: <https://doi.org/10.37627/2311-9489-19-2021-1-174-187> [in Ukrainian].
8. Danyliuk, Ya. V. (2019). Rozvytok domrovoho vykonavstva v Ukraini v konteksti vidrodzhennia narodnoi muzychno-instrumental'noi kul'tury na porubizhzhii XX–XXI stolit' [Development of domra performance in Ukraine within the revival of folk instrumental culture at the turn of the 20th–21st centuries]. *Aspekty istorychnoho muzykoznavstva [Aspects of historical musicology]*, 18, 120-140. Retrieved from https://aspekty.kh.ua/vypusk18/aspekty_18_7_danyliuk.pdf [in Ukrainian].
9. Danyliuk, Ya. V. (2025). Dytsantsiina osvita domristiv: vykylyky, dosvid, rekomendatsii [Distance education for domra performers: challenges, experience, recommendations]. *Slobozhans'ki mystets'ki studii [Slobozhansky mystetsky studios]*, 1, 37-42. DOI: <https://doi.org/10.32782/art/2025.1> [in Ukrainian].
10. Kalabska, V. (2016). Oryhnal'nyi repertuar yak skladovyi komponent pidhotovky maibutnoho vchytelia po klasu domry [Original repertoire as an essential component in training future domra teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of training a daily teacher]*, 14, 52-58. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/URN:ppsv_2016_14_8 [in Ukrainian].
11. Kostenko, O. (2021). Pedahohichni tradytsii vykonavstva na domri v Kharkovi XXI stolittia [Pedagogical traditions of domra performance in Kharkiv in the 21st century]. *Aspekty istorychnoho muzykoznavstva [Aspects of historical musicology]*, XXII, 27-53. Retrieved from https://aspekty.kh.ua/vypusk22/aspekt_2_kostenko_n.pdf [in Ukrainian].
12. Kol'ts, I. P. (2021). *Mykolaivska domrova shkola v konteksti stanovlennia profesiinoho narodno-instrumental'noho mystetstva pivdnia Ukrainy XX–XXI stolittia [The Mykolaiv domra school in the formation of southern Ukraine's professional folk-instrumental art of the 20th–21st centuries]*. (PhD diss.). Kyiv. Retrieved from https://elbib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3522/Kolz_dysertatsiya.pdf [in Ukrainian].
13. Lukiana, T. V. (2023). Oryhnal'nyi ukrains'kyi domrovyy repertuar na suchasnomu etapi rozvytku [Contemporary stages in the development of original Ukrainian domra repertoire]. *Ukrains'ka muzyka [Ukrainian music]*, 2 (45), 137-141. DOI: <https://doi.org/10.32782/2224-0926-2023-2-45-16> [in Ukrainian].
14. Okhitva, Kh. (2022). Natsional'na mental'nist' ta identychnist' u muzytsi: definitsii ta koreliatsii poniat' [National mentality and identity in music: Definitions and correlations]. *Ukrains'ka kul'tura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku [Ukrainian culture: minule, suchasne, shliakhy rozvitku (directly: culturology)]*, 38, 101-106. DOI: <https://doi.org/10.35619/ucpmk.v38i.475> [in Ukrainian].
15. Sidlets'ka, T. I. (2009). *Kul'turno-istorychna evoliutsiia ukrains'koho orkestru narodnykh instrumentiv [Cultural-historical evolution of the Ukrainian folk-instrument orchestra]: monograph*. Vinnytsia: VNTU [in Ukrainian].
16. Tvorchist' [Creativity]. (2025). *Website of Liubov Matviychuk. Akademichna kobza*. Retrieved from <https://matviychuk.musicua.org/tvorchist.html> [in Ukrainian].
17. Formaniuk, I. B. (2017). Tvory dlia domry solo u formuvanni zvukovoho obrazu instrumenta [Domra-solo works in shaping the instrument's sonic image]. *Muzyczne mystetstvo i kul'tura [Musical mysticism and culture]*, 24, 403-415. DOI: <https://doi.org/10.31723/2524-0447-2017-24-403-415> [in Ukrainian].
18. Yaremchuk, S., Diak, V., & Tushko, R. (2023). Problemy formuvannia ukrains'koi kul'turnoi identychnosti v umovakh viiny [The problem of Ukrainian cultural identity formation under wartime conditions]. *Hrani*, 26 (1), 105-111. DOI: <https://doi.org/10.15421/172317> [in Ukrainian].
19. Bohlman, P. V. (2010). *Focus: Music, Nationalism, and the Making of the New Europe*. (2nd ed.). New York: Routledge.
20. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton. Retrieved from <https://archive.org/details/30065642ErikHEriksonIdentityYouthAndCrisis1WVNortonCompany1968>
21. Frith, S. (2007). Music and Identity. In S. Frith, *Taking Popular Music Seriously* (p. 20). Routledge.
22. James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (Vol. 1). New York: Henry Holt.
23. Locke, J. (1975). *An Essay Concerning Human Understanding* (P. H. Nidditch, Ed.). Oxford: Clarendon Press. [Original work published 1690]. Retrieved from <https://www.gutenberg.org/ebooks/10615>
24. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
25. Stokes, M. (1994). Introduction: Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place. In M. Stokes (Ed.), *Ethnicity, Identity and Music* (pp. 1-27). Oxford/Providence: Berg.
26. Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. *Framework*, 36, 222-237. Retrieved from <https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/postgraduate/masters/modules/asiandiaspora/hallculturalidentityanddiaspora.pdf>
27. Art-Dominanta. (2025). *Home page – International Folk-Instrument Performers' Competition "Art-Dominanta"*. Retrieved from <https://artdominanta.com/>

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 09.08.2025