

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40>

Педагогічна освіта: теорія і практика

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

№ 40 (1–2026)

Заснований

24 квітня 2009 року

Засновник

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України

Головний редактор

Бахмат Наталія Валеріївна

Видається

2 рази на рік

Зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 15071-3643 Р

Рекомендовано до друку

рішеннями вчених рад

Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
(протокол №4 від 16.04.2026 р.)

Рецензування статей здійснено членами
редакційної колегії та зовнішніми
рецензентами

Адреса редакції:

32302, м. Кам'янець-Подільський,
вул. Симона Петлюри, 1/б,
Педагогічний факультет
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
тел (03849)33492
E-mail: pedosv@kpnu.edu.ua

Збірник наукових праць включено до **Переліку наукових фахових видань України, Категорія «Б»**, педагогічні спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015 (наказ МОН України від 17.03.2020 № 409 «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 26 лютого і 6 березня 2020 року та внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2019 року № 975»).

Індексується: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Архівується НБУ імені В.І. Вернадського

Кам'янець-Подільський
2026

Голова редакційної колегії: БАХМАТ Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, в.о. ректора,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана
Огієнка, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

CHALAS Krystyna, доктор наук, професор, завідувач кафедри педагогіки опіки, виховання та соціальної інклюзії, Папський університет Івана Павла II у Кракові, Республіка Польща;

GODAWA Grzegorz, доктор наук, професор, декан факультету суспільних наук, Папський університет Івана Павла II у Кракові, Республіка Польща;

ДУБІНІНА Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості, Інституту обдарованої дитини НАПН України, Україна;

КОСЕНЧУК Ольга Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Державне некомерційне підприємство "Державний університет "Київський авіаційний інститут", Україна;

ЛЮБАРЕЦЬ Владислава Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інтелектуальних систем та цифрових технологій, Академія праці, соціальних відносин і туризму, Україна;

МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна, доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи, Донецький національний університет імені Василя Стуса, Україна;

а

МАТВІЄНКО Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна;

МОЦИК Ростислав Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри комп'ютерних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;

ОПАЛЮК Тетяна Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;

ТЕРЕНТЬЄВА Наталія Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичної культури і спорту, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна;

ТРИФОНОВА Олена Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційних та цифрових технологій, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Україна.

Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 40 (1–2026). Київ: Міленіум, 2026. 316 с. (Index Copernicus), категорія Б.

У збірнику наукових праць висвітлюються результати фундаментальних і теоретико-прикладних досліджень у галузі педагогіки та інноваційних технологій в освіті; розглядаються питання підготовки педагогічних працівників до навчання і виховання здобувачів освіти в дошкільній, загальній середній, фаховій передвищій, професійній, післядипломній освіті й у процесі підвищення кваліфікації працівників освіти.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої, професійної, фахової передвищої та вищої освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, аспірантів, докторантів.

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40>

Pedagogical Education: Theory and Practice

KAMIANETS-PODILSKYI
IVAN OHIIENKO NATIONAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF PEDAGOGY OF NAES OF UKRAINE

Issue 40 (1–2026)

Founded

April, 24, 2009

The founder

*Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University
Institute of Pedagogy of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine*

*by decisions of scientific councils of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko
National University
(Protocol No 4 as of 16.04.2026)*

Chief Editor

Bakhmat Nataliia Valeriivna

*The articles are **reviewed** by the members
of the editorial board and external reviewers*

Frequency

2 times a year

Registered

Ministry of Justice of Ukraine

Certificate of state registration of the print
media series KB № 15071-3643 P

Recommended for publication

The address of the editorial office:

*32302, Kamianets-Podilskyi,
Symon Petliura str., 1/6,
Pedagogical Faculty of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National
University
Tel.: (03849)33492
E-mail: pedosv@kpnu.edu.ua*

The collection of research papers was added to **the list of scientific professional editions of Ukraine, Category “B”**, pedagogical specialties - 011, 012, 013, 014, 015 (order of the Ministry of Education of Ukraine dated March, 17, 2020 No 409 “On endorsing the Attestation board decision on Activities of the Specialized Scientific Council of February, 26, 2020 and March, 6, 2020 and amendments to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July, 11, 2019 No 975”).

Indexing: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Archiving National Library of Ukraine named after V I Vernadsky

**Kamianets-Podilskyi
2026**

Head of the editorial team: **BAKHMAT Nataliia Valeriivna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding member of the NAES of Ukraine, Acting rector, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine

EDITORIAL TEAM

CHAŁAS Krystyna, Dr hab., Professor, Head of the Department of Care Pedagogy, Education and Social Inclusion, The Pontifical University of John Paul II in Krakow, Republic of Poland

GODAWA Grzegorz, Dr hab., Professor, Dean of the Faculty of Social Sciences, the Pontifical University of John Paul II in Krakow, Republic of Poland;

DUBININA Oksana, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Senior Researcher of the Department of Giftedness Development Design, Institute of the Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine;

KOSENCHUK Olha, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, State Non-Commercial Company «State University «Kyiv Aviation Institute», Ukraine;

LIUBARETS Vladyslava, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Intelligent Systems and Digital Technologies, Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Ukraine;

KOSENCHUK Olha, Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ukrainian Institute of Education Development, National Aviation University, Ukraine;

MARTYNETS Liliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific-Pedagogical and Academic Affairs, Vasyl' Stus Donetsk National University, Ukraine;

MATVIENKO Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine;

MOTSYK Rostyslav, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Computer Science, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine;

OPALIUK Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Special Education, Psychology and Social Work, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine;

TERENTIEVA Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physical Culture and Sport, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine;

TRYFONOVA Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Information and Digital Technologies, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Ukraine.

Pedagogical Education: Theory and Practice: Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University; Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine [chief editor Bakhmat N.V.]. Issue 40 (1–2026). Kyiv: Milenium, 2026. 316 p. (Index Copernicus), category Б.

In the collection of research papers, the findings of fundamental and theoretical and applied research in the field of Pedagogics and innovative technologies in education are ascertained; the issues of training for teaching and educating learners in pre-school, comprehensive, secondary vocational, professional and post-graduate education and in the process of in-service training are addressed.

The collection of research papers is targeted at scholars, researchers and educators of pre-school, comprehensive, secondary vocational higher education and postgraduate pedagogical education institutions and postgraduate and postdoctoral students.

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-7-21>

УДК 37.014.6:174:005.584.1

Горбатюк Оксана Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>
oksana-kp@ukr.net

Поліщук Світлана Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-0143>
sunrisemoon@email.ua

Дутко Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-2860>
olenadutko22@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ЯК УМОВА ОБ'ЄКТИВНОГО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано професійну етику як необхідну умову об'єктивного моніторингу якості освіти в закладі освіти. Актуальність проблеми зумовлена посиленням суспільного запиту на достовірні дані про результати навчання, безпечність і справедливість освітнього середовища, прозорість управлінських рішень та відповідальне використання інформації, отриманої під час внутрішнього й зовнішнього оцінювання. Доведено, що моніторинг якості освіти не може бути зведений лише до збирання статистичних показників, анкетування чи фіксації навчальних результатів, оскільки його об'єктивність залежить від морально-професійної позиції всіх суб'єктів: керівника закладу освіти, педагогічних працівників, експертів, учнів і батьків. Мета дослідження полягає у визначенні змісту, принципів і організаційно-педагогічних умов реалізації професійної етики в процесі моніторингу якості освіти. На основі аналізу нормативних документів, сучасних наукових праць і практики внутрішнього забезпечення якості освіти розкрито сутність понять «професійна етика», «об'єктивність моніторингу», «етична відповідальність суб'єктів оцінювання». Визначено основні етичні ризики

моніторингової діяльності: формалізацію процедур, адміністративний тиск, вибіркове тлумачення результатів, конфлікт інтересів, порушення конфіденційності, стигматизацію учасників освітнього процесу та використання даних не для розвитку, для контролю. Запропоновано систему етичних орієнтирів об'єктивного моніторингу, що охоплює доброчесність, неупередженість, прозорість процедур, доказовість висновків, повагу до гідності особистості, конфіденційність, педагогічну доцільність і спрямованість результатів на поліпшення освітнього процесу. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, підготовки педагогічних працівників до участі в моніторингових процедурах, розроблення локальних етичних регламентів і формування культури академічної доброчесності в закладі освіти.

Ключові слова: професійна етика; моніторинг якості освіти; об'єктивність; академічна доброчесність; внутрішня система забезпечення якості освіти; справедливе оцінювання; освітні дані; педагогічна відповідальність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку української освіти моніторинг якості освіти набуває особливого значення, оскільки саме він забезпечує системне отримання, аналіз і використання інформації про стан освітнього процесу, результати навчання, управлінські рішення, освітнє середовище та рівень реалізації прав учасників освітнього процесу. Водночас моніторинг не є нейтральною технічною процедурою. Він завжди пов'язаний із цінностями, відповідальністю, довірою, доброчесністю та професійною культурою осіб, які ініціюють, організовують, проводять і інтерпретують його результати.

Закон України «Про освіту» визначає якість освіти як відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, стандартом освіти та договором про надання освітніх послуг [1]. Закон України «Про повну загальну середню освіту» конкретизує обов'язки закладу освіти щодо забезпечення якості освітньої діяльності, безпечного освітнього середовища, академічної доброчесності та об'єктивного оцінювання результатів навчання [2]. Державний стандарт базової середньої освіти орієнтує освітній процес на компетентнісні результати, що потребує не лише кількісної фіксації навчальних досягнень, а й якісного аналізу поступу учнів, умов навчання, способів педагогічної підтримки та справедливості оцінювальних процедур [3].

У цьому контексті професійна етика постає не додатковою моральною вимогою, а базовою умовою достовірності моніторингової інформації. Недотримання етичних норм здатне спотворити дані ще до моменту їхнього аналізу: через некоректно сформульовані запитання, адміністративний тиск на респондентів, вибіркковість вибірки, неузгоджені критерії, порушення конфіденційності, упереджені інтерпретації або приховування незручних результатів. Отже, якість моніторингу залежить не лише від методики, інструментарію і статистичних процедур, а й від того, наскільки суб'єкти

оцінювання дотримуються принципів справедливості, неупередженості, відповідальності й поваги до гідності людини.

Актуальність проблеми посилюється в умовах воєнного стану, цифровізації освітнього процесу, поширення дистанційних і змішаних форматів навчання, зростання ролі освітньої аналітики та використання електронних платформ. Дані про навчальні результати, відвідуваність, емоційний стан учнів, участь у заняттях і взаємодію в цифровому середовищі стають важливим ресурсом управління. Проте без етичних запобіжників такі дані можуть перетворитися на інструмент формального контролю, порівняння без урахування контексту або тиску на педагогів і здобувачів освіти. Саме тому професійна етика має розглядатися як ціннісно-нормативний механізм, що забезпечує об'єктивність, коректність і гуманістичну спрямованість моніторингу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нормативне підґрунтя дослідження становлять положення законодавства України про якість освіти, академічну доброчесність, професійні обов'язки педагогічних працівників та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти [1; 2; 4]. Важливе значення має Закон України «Про академічну доброчесність», у якому академічна доброчесність визначається як сукупність цінностей, принципів і правил, що мають забезпечувати довіру до результатів освітньої та наукової діяльності; серед порушень виокремлено, зокрема, фальсифікацію, фабрикацію, недоброчесне оцінювання й обман [5]. Ці положення безпосередньо стосуються моніторингових процедур, адже будь-яке викривлення даних або маніпулятивне тлумачення результатів підриває довіру до системи оцінювання.

Практико-методичні орієнтири для закладів загальної середньої освіти представлено в рекомендаціях Державної служби якості освіти України щодо побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти. У виданні «Абетка для директора» наголошено на важливості управлінських процедур, самооцінювання, залучення учасників освітнього процесу, прозорості критеріїв і використання результатів оцінювання для розвитку закладу освіти [6]. Моніторингові дослідження Державної служби якості освіти України підтверджують значущість системного аналізу освітніх результатів, безпеки, ресурсного забезпечення і мовного середовища як підстав для ухвалення управлінських рішень [7].

У сучасних українських дослідженнях питання професійної етики педагога розглядаються як складова особистісно-професійного розвитку, педагогічної майстерності, культури спілкування та здатності діяти відповідально в складних освітніх ситуаціях. Л. Хоружа підкреслює, що етика є внутрішнім ресурсом особистісно-професійного збагачення педагога, пов'язаним із саморегуляцією, педагогічним тактом, толерантністю, життєстійкістю і культурою взаємодії [8]. М. Мясковська та І. Кобилянська акцентують на соціальній відповідальності та цифровій етиці як важливих вимірах сучасної професійної діяльності в освіті [9]. Ці ідеї важливі для осмислення моніторингу не лише як управлінської процедури, а як соціально відповідальної діяльності, що впливає на репутацію закладу освіти, психологічний стан учасників і довіру до освітніх результатів.

Проблематика управлінського моніторингу розкрита в праці О. Білика, С. Жараї та О. Жаровської, які розглядають моніторинг у системі оцінювання якості освіти як інструмент підвищення ефективності освітнього процесу та обґрунтування управлінських рішень [10]. Методичні напрацювання щодо моніторингових досліджень ефективності освітніх практик, зокрема в умовах змішаного навчання, засвідчують потребу в комплексному використанні кількісних і якісних даних, контекстному аналізі та обґрунтованості висновків [11]. Водночас у більшості праць етичний аспект моніторингової діяльності розкрито опосередковано, переважно через поняття доброчесності, прозорості, відповідальності або справедливого оцінювання.

Зарубіжні дослідження також доводять, що якість освіти і професійна етика педагогів взаємопов'язані. J. Wen обґрунтовує етичний зв'язок між професійною етикою вчителя та забезпеченням якості освіти, підкреслюючи значення моральної відповідальності педагога в процедурах оцінювання й ухвалення освітніх рішень [12]. A. Berbegal Vázquez, A. Merino, A. Arraiz Pérez і F. Sabirón Sierra аналізують етику турботи як чинник професійної ідентичності вчителя, що безпосередньо співвідноситься з гуманістичною інтерпретацією результатів моніторингу [13]. L. Carvalho, E. Bonifácio та A. Proença доводять потребу інтеграції етичної проблематики у підготовку майбутніх педагогів [14]. A. Rasooli зі співавторами розглядають уявлення вчителів про справедливість в оцінюванні та показують, що об'єктивність оцінювання формується під впливом індивідуальних переконань, соціального контексту й інституційної культури [15].

Попри наявність значного наукового доробку, недостатньо досліджено професійну етику саме як умову об'єктивного моніторингу якості освіти. Потребують уточнення етичні ризики моніторингових процедур, принципи етично виваженого використання освітніх даних, механізми запобігання конфлікту інтересів і способи перетворення результатів моніторингу на ресурс розвитку, а не адміністративного тиску. Саме ці аспекти становлять змістову основу цієї статті.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати професійну етику як умову об'єктивного моніторингу якості освіти та визначити організаційно-педагогічні орієнтири її реалізації у внутрішній системі забезпечення якості освіти закладу освіти.

Для досягнення мети визначено такі **завдання**: 1) уточнити сутність професійної етики в контексті моніторингової діяльності; 2) розкрити зміст поняття об'єктивності моніторингу якості освіти; 3) виявити основні етичні ризики, що можуть спотворювати результати моніторингу; 4) визначити принципи етично обґрунтованого збирання, аналізу й використання освітніх даних; 5) запропонувати організаційно-педагогічні умови забезпечення етичності моніторингових процедур у закладі освіти.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічною основою дослідження є аксіологічний, системний, компетентнісний, діяльнісний і гуманістичний підходи. Аксіологічний підхід дав змогу розглядати професійну етику як систему цінностей і норм, що визначають межі допустимої поведінки суб'єктів моніторингу. Системний підхід забезпечив аналіз моніторингу як складника внутрішньої системи забезпечення якості освіти, пов'язаного з освітнім середовищем, педагогічною діяльністю, управлінням, оцінюванням результатів навчання та партнерською взаємодією. Компетентнісний підхід дав підстави визначити об'єктом моніторингу не лише знаннєві показники, а й здатність учнів застосовувати знання, діяти відповідально, критично мислити, співпрацювати та розв'язувати проблеми [3].

Діяльнісний підхід спрямовує увагу на реальні дії суб'єктів моніторингу: як добираються критерії, хто бере участь у процедурі, яким чином організовано збирання даних, як забезпечено добровільність і поінформованість респондентів, як аналізуються результати та які управлінські рішення ухвалюються. Гуманістичний підхід забезпечує пріоритет гідності, безпеки, підтримки й розвитку особистості над формальним рейтингуванням або каральним використанням даних.

У дослідженні використано методи теоретичного аналізу нормативних документів, наукової літератури та методичних рекомендацій; порівняння і систематизації підходів до професійної етики, академічної доброчесності й освітнього моніторингу; узагальнення для визначення етичних ризиків та організаційно-педагогічних умов; моделювання для побудови системи етичних орієнтирів об'єктивного моніторингу. Дослідження має теоретико-аналітичний характер і спрямоване на уточнення ціннісно-методологічних засад моніторингової діяльності.

Ключовими поняттями дослідження є «професійна етика», «моніторинг якості освіти», «об'єктивність», «академічна доброчесність», «конфіденційність», «неупередженість», «доказовість», «внутрішня система забезпечення якості освіти». Професійна етика в межах статті трактується як сукупність цінностей, норм і професійно відповідальних способів поведінки, що регулюють дії педагогічних працівників та управлінців під час збирання, аналізу, інтерпретації і використання інформації про якість освіти. Об'єктивність моніторингу розуміється як відповідність висновків реальному стану освітнього процесу, забезпечена валідними інструментами, прозорими критеріями, достовірними даними, контекстним аналізом і етичною відповідальністю суб'єктів оцінювання.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Моніторинг якості освіти виконує діагностичну, аналітичну, прогностичну, коригувальну та управлінську функції. Його результатом має бути не лише констатація стану, а й визначення шляхів удосконалення освітнього процесу. Проте ці функції реалізуються повноцінно лише за умови довіри до процедур і висновків. Довіра, своєю чергою, формується тоді, коли учасники освітнього процесу переконані:

дані збираються чесно, критерії є зрозумілими, результати не використовуються для приниження або покарання, а висновки ґрунтуються на доказах.

Професійна етика забезпечує моральну легітимність моніторингу. Вона задає межі допустимого втручання в освітній процес, визначає правила поведінки з інформацією, забороняє маніпуляції результатами та орієнтує педагогічну спільноту на розвиток, а не на імітацію успішності. У цьому сенсі етика виконує не декоративну, а методологічну функцію: вона впливає на вибір критеріїв, організацію процедур, комунікацію з респондентами, аналіз даних і прийняття рішень.

Важливо розрізнити формальну і змістову об'єктивність моніторингу. Формальна об'єктивність передбачає наявність наказу, графіка, інструментарію, протоколів, анкет або таблиць. Змістова об'єктивність означає, що ці інструменти справді вимірюють те, що мають вимірювати; не створюють переваг чи обмежень для окремих груп; не спонукають до бажаних відповідей; дозволяють враховувати контекст; не приховують проблем, а роблять їх предметом професійного аналізу. Саме змістова об'єктивність потребує розвиненої професійної етики.

Етична відповідальність суб'єктів моніторингу розподіляється між кількома рівнями. На управлінському рівні вона виявляється у чесному визначенні мети моніторингу, відсутності тиску на педагогів і учнів, прозорості процедур, готовності визнавати проблеми та спрямовувати ресурси на їх розв'язання. На педагогічному рівні – у коректному оцінюванні навчальних досягнень, недопущенні завищення або заниження результатів, підтримці учнів під час діагностичних процедур, поясненні критеріїв та використанні результатів для вдосконалення навчання. На експертному рівні – у неупередженості, конфіденційності, професійній компетентності та аргументованості висновків. На рівні учнів і батьків – у відповідальному наданні інформації та розумінні розвивальної мети моніторингу.

Найпоширенішим ризиком є формалізація моніторингу, коли процедура проводиться заради звіту, а не для реального вдосконалення якості освіти. За таких умов анкети, контрольні роботи, спостереження або самооцінювання втрачають діагностичну цінність, оскільки їхні результати не аналізуються глибоко і не впливають на управлінські рішення. Формальний моніторинг створює ілюзію контролю, але не забезпечує розвитку.

Другий ризик пов'язаний з адміністративним тиском. Якщо педагог або учень відчуває, що результат моніторингу буде використано як засіб покарання, він може свідомо або несвідомо прагнути до прикрашання реальності. У такій ситуації анкети заповнюються соціально бажаними відповідями, учителі готують учнів до конкретних діагностичних завдань не з метою розвитку компетентностей, а з метою отримання вищого показника, а керівництво може відбирати для представлення лише позитивні дані. Це суперечить принципам академічної доброчесності та руйнує довіру до моніторингових висновків [5].

Третій ризик – конфлікт інтересів. Він виникає тоді, коли особа, відповідальна за результат певного напрямку роботи, одночасно оцінює його успішність без зовнішньої або колегіальної перевірки. Наприклад, керівник методичного об'єднання може бути зацікавлений у позитивній оцінці власної ділянки роботи; учитель – у високих показниках класу; адміністрація – у демонстрації стабільно високих результатів

закладу. Етична організація моніторингу має передбачати механізми взаємоперевірки, колегіального аналізу й відкритого обговорення критеріїв.

Четвертий ризик полягає у порушенні конфіденційності. Освітні дані часто стосуються не лише навчальних результатів, а й поведінки, емоційного стану, соціальних потреб, сімейного контексту, особливих освітніх потреб, досвіду булінгу або відчуття безпеки. Публічне розголошення таких даних або їх персоналізоване використання без достатніх підстав може завдати шкоди дитині, педагогові або родині. Тому етичний моніторинг передбачає мінімізацію персональних даних, анонімізацію відповідей, обмеження доступу до інформації та використання результатів у зведеному вигляді, якщо інше не обґрунтовано потребами захисту прав дитини.

П'ятий ризик – стигматизація учасників освітнього процесу. Порівняння класів, учителів або учнів без урахування різних стартових умов, кадрової ситуації, безпекового контексту, доступу до цифрових ресурсів, інклюзивних потреб або наслідків переміщення може призвести до несправедливих висновків. Етичний моніторинг не заперечує порівняння, але вимагає контекстного тлумачення даних, уникнення спрощених рейтингів і переходу від логіки «хто гірший» до логіки «яка підтримка потрібна для поліпшення».

Шостий ризик посилюється цифровізацією. Електронні журнали, освітні платформи, онлайн-тести, цифрові анкети та аналітичні панелі спрощують збирання даних, але водночас створюють небезпеку надмірного контролю, технократичного зведення якості освіти до кількості виконаних завдань, часу перебування на платформі або відсотка правильних відповідей. Цифрові сліди не завжди відображають реальне розуміння, мотивацію, зусилля чи життєві обставини учня. Тому цифрова аналітика має поєднуватися з педагогічним судженням, якісним аналізом і етичним обмеженням щодо використання даних.

Принципи етично обґрунтованого моніторингу. Першим принципом є доброчесність. Вона означає чесність у збиранні даних, заборону їх фальсифікації, повноту представлення результатів, відповідальне цитування джерел, коректне використання інструментів і визнання обмежень дослідження. Доброчесність також передбачає готовність закладу освіти визнавати проблеми, оскільки приховування труднощів перешкоджає реальному розвитку.

Другий принцип – неупередженість. Він вимагає, щоб критерії оцінювання були однаковими для всіх учасників, а інтерпретація результатів не залежала від особистих симпатій, адміністративних очікувань, стереотипів щодо учнів або професійних конфліктів. Неупередженість не означає ігнорування індивідуальних потреб; навпаки, вона передбачає справедливе врахування різних освітніх ситуацій і недопущення дискримінаційних висновків.

Третій принцип – прозорість. Учасники освітнього процесу мають розуміти мету моніторингу, критерії, порядок проведення, способи використання результатів і межі доступу до інформації. Прозорість знижує тривожність, запобігає чуткам і формує довіру. Водночас прозорість не тотожна повній відкритості персональних даних: вона має поєднуватися з конфіденційністю.

Четвертий принцип – конфіденційність і захист персональних даних. Він особливо важливий у дослідженнях, що стосуються безпеки, психологічного клімату, інклюзії, рівня задоволеності учасників освітнього процесу або професійних труднощів педагогів. Етичне поводження з даними означає, що інформація збирається в обсязі, необхідному для мети моніторингу, зберігається захищено, не передається стороннім особам без підстав і не використовується для приниження чи тиску.

П'ятий принцип – доказовість. Висновки моніторингу мають ґрунтуватися не на припущеннях або окремих випадках, а на сукупності достовірних даних. Доцільним є поєднання різних джерел: результатів навчання, спостережень, анкетування, аналізу документації, інтерв'ю, самооцінювання, цифрової аналітики. Поєднання методів дає змогу уникати однобічності й підвищує надійність висновків.

Шостий принцип – педагогічна доцільність. Моніторинг має бути спрямований на поліпшення освітнього процесу, підтримку учнів, удосконалення педагогічної діяльності та розвиток закладу освіти. Якщо результати не використовуються для корекції освітніх практик, підвищення кваліфікації, методичної підтримки або створення безпечного середовища, то моніторинг втрачає свій сенс. Етичним є лише той моніторинг, який допомагає розуміти проблему й шукати шляхи її розв'язання.

Сьомий принцип – участь і партнерство. Якість освіти не може бути об'єктивно оцінена без урахування голосу різних учасників освітнього процесу. Учні, батьки, педагоги й адміністрація мають різний досвід бачення якості. Залучення різних груп підвищує повноту інформації та сприяє спільній відповідальності. Водночас участь має бути добровільною, поінформованою і безпечною.

Організаційно-педагогічними умовами забезпечення етичності моніторингу визначено такі. Перша умова – розроблення локального етичного регламенту моніторингової діяльності. Такий документ має визначати мету моніторингу, права й обов'язки учасників, правила конфіденційності, порядок доступу до даних, способи оприлюднення узагальнених результатів, процедури запобігання конфлікту інтересів і механізми реагування на порушення етичних норм. Регламент не повинен бути формальним додатком до положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти, а має реально використовуватися під час планування кожної процедури.

Друга умова – професійна підготовка педагогічних працівників до етичного оцінювання й аналізу даних. Педагоги мають розуміти різницю між контролем і моніторингом, між оцінкою учня і оцінкою умов навчання, між персональною відповідальністю і системними чинниками якості. Доцільними є тренінги з академічної доброчесності, справедливого оцінювання, цифрової етики, роботи з чутливими даними, формулювання діагностичних запитань та інтерпретації результатів.

Третя умова – валідність і коректність інструментарію. Анкети, діагностичні роботи, карти спостереження, критерії самооцінювання мають відповідати меті моніторингу, віковим особливостям учнів, освітньому контексту та принципам недискримінації. Недоцільно використовувати інструменти, які не пройшли змістову перевірку, містять навідні запитання, надмірно загальні формулювання або не дають змоги отримати інформацію, потрібну для управлінських рішень.

Четверта умова – колегіальність аналізу результатів. Дані моніторингу мають обговорюватися не як підстава для пошуку винних, а як матеріал для професійної рефлексії. Етична колегіальність передбачає, що результати аналізуються з урахуванням контексту, різних джерел інформації, обмежень методики та можливих альтернативних пояснень. Колегіальне обговорення знижує ризик суб'єктивних висновків і сприяє прийняттю більш зважених рішень.

П'ята умова – розвивальне використання результатів. Після моніторингу мають бути визначені конкретні дії: методична підтримка вчителя, зміна освітніх стратегій, посилення роботи з окремими групами учнів, удосконалення освітнього середовища, перегляд критеріїв оцінювання, консультації з батьками, підвищення кваліфікації або корекція управлінських процедур. Якщо моніторинг завершується лише звітом, він не виконує своєї розвивальної функції.

Шоста умова – етична комунікація результатів. Повідомлення результатів має бути точним, зрозумілим, коректним і не принижувати учасників освітнього процесу. Варто уникати формулювань, які створюють ярлики: «слабкий клас», «проблемний учитель», «низька якість роботи». Натомість доцільно використовувати аналітичні формулювання: «виявлено потребу в посиленні методичної підтримки», «зафіксовано труднощі у формуванні певної компетентності», «потребує вдосконалення система зворотного зв'язку». Така мова зберігає професійну гідність і спрямовує увагу на розвиток.

Сьома умова – поєднання внутрішнього і зовнішнього бачення. Внутрішній моніторинг забезпечує глибоке знання контексту, а зовнішня експертиза допомагає уникнути замкненості, самоуспокоєння або корпоративної упередженості. Етично виважена система якості має поєднувати самооцінювання, взаємооцінювання, зовнішні рекомендації, участь учасників освітнього процесу та аналіз об'єктивних показників. Саме взаємодія різних рівнів оцінювання посилює достовірність висновків.

Узагальнення результатів дослідження дає змогу представити етичні засади моніторингу у вигляді системи критеріїв, ризиків і практичних індикаторів.

Таблиця 1

Етичні критерії об'єктивного моніторингу якості освіти

Критерій	Етичний ризик	Практичний індикатор	Очікуване управлінське рішення
Доброчесність	Фальсифікація або вибіркове подання даних	наявність первинних матеріалів, коректне узагальнення, фіксація обмежень	прийняття рішень на основі повних і достовірних даних
Неупередженість	особисті симпатії, конфлікт інтересів, стереотипи	єдині критерії, колегіальний аналіз, залучення кількох джерел	справедливе визначення проблем і потреб підтримки

Конфіденційність	розголошення персональних або чутливих даних	анонімізація, обмежений доступ, зведене оприлюднення	захист гідності та прав учасників освітнього процесу
Прозорість	незрозуміла мета й приховане використання результатів	поінформованість учасників, відкриті критерії, зрозуміла процедура	зростання довіри до моніторингу
Педагогічна доцільність	перетворення моніторингу на формальний контроль	план дій після аналізу результатів, методична підтримка	удосконалення освітнього процесу та професійний розвиток педагогів

Наведена система критеріїв засвідчує, що етичність моніторингу можна і потрібно операціоналізувати. Вона не зводиться до загальних закликів бути чесними, а має виявлятися в конкретних процедурах: поінформованій участі, захисті даних, відкритості критеріїв, незалежності аналізу, доказовості висновків і розвивальному використанні результатів. Заклад освіти, який запроваджує такі критерії, посилює не лише якість моніторингу, а й загальну культуру довіри.

Особливе значення має проблема об'єктивності у внутрішній системі забезпечення якості освіти. Внутрішній моніторинг має перевагу, оскільки здійснюється людьми, які добре знають контекст, освітні потреби учнів, кадрові ресурси й традиції закладу. Проте саме ця близькість може створювати ризики суб'єктивності. Тому внутрішні процедури мають бути врівноважені чіткими критеріями, колегіальністю, документуванням рішень, можливістю професійного обговорення і залученням різних джерел інформації. За таких умов внутрішня система якості не перетворюється на самозвіт, а стає механізмом реального вдосконалення.

Професійна етика також змінює ставлення до помилки. У неетичній або авторитарній культурі помилка сприймається як загроза репутації, тому її приховують. В етичній культурі якості помилка розглядається як джерело інформації для вдосконалення. Якщо результати моніторингу показують труднощі у формуванні читацької, математичної, громадянської чи цифрової компетентності, це не має автоматично перетворюватися на звинувачення педагога або учнів. Натомість виникає потреба проаналізувати зміст навчання, методи, доступність ресурсів, характер зворотного зв'язку, підтримку учнів з різними освітніми потребами та управлінські рішення.

У цьому аспекті професійна етика виконує захисну функцію. Вона захищає учня від несправедливого ярлика, педагога – від необґрунтованих звинувачень, адміністрацію – від спокуси маніпулювати звітністю, заклад освіти – від втрати довіри, а суспільство – від хибних уявлень про реальний стан освіти. Етичний моніторинг не приховує проблем, але й не перетворює їх на засіб дискредитації. Він забезпечує баланс

між правом суспільства знати про якість освіти і правом учасників освітнього процесу на справедливе, гідне та контекстно обґрунтоване оцінювання.

Дискусійним залишається питання меж відкритості моніторингових результатів. З одного боку, прозорість є умовою суспільної довіри. З іншого боку, некоректне оприлюднення персоналізованих або контекстно не пояснених результатів може спровокувати порівняння, тиск і стигматизацію. Тому доцільно розмежовувати рівні даних: відкритими можуть бути узагальнені результати, опис тенденцій, визначені напрями поліпшення; обмеженими – персональні дані учнів, індивідуальні професійні труднощі педагогів, інформація про психологічний стан або сімейні обставини. Такий підхід відповідає принципу пропорційності: обсяг відкритості має бути достатнім для довіри, але не надмірним щодо прав людини.

Професійна етика має бути інтегрована у всі етапи моніторингу. На підготовчому етапі вона виявляється у визначенні чесної мети, формуванні валідних критеріїв, доборі коректних інструментів і поінформуванні учасників. На етапі збирання даних – у добровільності, конфіденційності, відсутності тиску, однаковості умов і педагогічній підтримці. На етапі аналізу – у доказовості, контекстності, перевірці альтернативних пояснень і визнанні обмежень. На етапі використання результатів – у розвивальній спрямованості, коректній комунікації, плануванні змін і повторному аналізі ефективності ухвалених рішень.

Отже, професійна етика забезпечує перехід від контролюючої моделі моніторингу до розвивальної. Контролююча модель орієнтована на перевірку, виявлення невідповідності та звітність. Розвивальна модель спрямована на підтримку, професійне навчання, удосконалення освітнього процесу і спільну відповідальність. Саме розвивальна модель відповідає сучасному розумінню якості освіти, оскільки враховує не лише результат, а й шлях його досягнення, умови навчання, справедливість процедур і благополуччя учасників освітнього процесу.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Професійна етика є необхідною умовою об'єктивного моніторингу якості освіти, оскільки саме вона забезпечує моральну й методологічну надійність збирання, аналізу та використання освітніх даних. Об'єктивність моніторингу не може бути гарантована лише наявністю інструментарію, графіка або звітної форми. Вона формується через добросовісність, неупередженість, прозорість, конфіденційність, доказовість, контекстність і педагогічну доцільність.

У дослідженні визначено основні етичні ризики моніторингової діяльності: формалізацію процедур, адміністративний тиск, конфлікт інтересів, порушення конфіденційності, стигматизацію учасників освітнього процесу, спрощене рейтингування та некритичне використання цифрової аналітики. Подолання цих ризиків потребує не лише методичних рішень, а й формування етичної культури закладу освіти.

Обґрунтовано принципи етично виваженого моніторингу: доброчесність, неупередженість, прозорість процедур, захист персональних даних, доказовість, педагогічна доцільність, участь і партнерство. Визначено організаційно-педагогічні умови їх реалізації: локальний етичний регламент, підготовка педагогічних працівників до роботи з даними, валідний інструментарій, колегіальний аналіз результатів, розвивальне використання висновків, етична комунікація та поєднання внутрішнього і зовнішнього оцінювання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням діагностичного інструментарію для оцінювання етичності моніторингових процедур у закладах освіти; емпіричним вивченням впливу етичної культури педагогічного колективу на достовірність моніторингових даних; аналізом цифрової етики в освітній аналітиці; підготовкою методичних рекомендацій щодо запобігання конфлікту інтересів під час внутрішнього оцінювання якості освіти.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Закон України «Про освіту», 2017. Редакція від 01.01.2026. Доступно: <zakon.rada.gov.ua>.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020. Поточна редакція. Доступно: <zakon.rada.gov.ua>.
3. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, 2020. Редакція від 02.09.2022. Доступно: <zakon.rada.gov.ua>.
4. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024. Доступно: <mon.gov.ua>.
5. Закон України «Про академічну доброчесність», 2025. Доступно: <zakon.rada.gov.ua>.
6. Абетка для директора: рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти, 2021. Київ: Державна служба якості освіти України. Доступно: <sqe.gov.ua>.
7. Моніторингові дослідження за 2024 рік, 2024. Державна служба якості освіти України. Доступно: <sqe.gov.ua>.
8. Хоружа, Л. Л., 2024. Етика як внутрішній ресурс особистісно-професійного збагачення педагога в умовах сучасних реалій. *Педагогічні науки*, 106, 36–42. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-5>.
9. Мясковська, М., Кобилянська, І., 2024. Етичні аспекти підготовки фахівців: відповідальність за якість освіти та розвиток професійної етики. *Педагогіка безпеки*, 9 (1), 24–30. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-1-024-030>.
10. Білик, О., Жарая, С., Жаровська, О., 2023. Управлінський моніторинг у системі оцінювання якості освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія: Екологія. Публічне управління та адміністрування*, 3, 28–35. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-5681-2023-3.04>.

11. Овчарук, О. В., та ін., 2025. Методика моніторингових досліджень ефективності інформаційно-цифрового середовища закладів загальної середньої освіти: методичний посібник. Київ: Інститут цифровізації освіти НАПН України. Доступно: <lib.iitta.gov.ua>.
12. Wen, J., 2024. Ethical Exploration of Teacher Professional Ethics and Education Quality Assurance. *Journal of Higher Education Teaching*, 1(5), 301–308. DOI: <https://doi.org/10.62517/jhet.202415549>.
13. Berbegal Vázquez, A., Merino, A., Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F., 2024. The ethics of care and the professional identity of teachers: implications for professionalization processes. *Teacher Development*, 28(4), 628–649. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2332270>.
14. Carvalho, L., Bonifácio, E., & Proença, A., 2025. Ethics in the teaching profession – the perception of students in initial training. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, Article 101554. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101554>.
15. Rasooli, A., Rasegh, A., Zandi, H., & Firoozi, T., 2023. Teachers' Conceptions of Fairness in Classroom Assessment: An Empirical Study. *Journal of Teacher Education*, 74 (3), 260–273. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224871221130742>.

PROFESSIONAL ETHICS AS A CONDITION FOR OBJECTIVE MONITORING OF EDUCATIONAL QUALITY

Oksana Horbatiuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education Management,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>
oksana-kp@ukr.net

Svitlana Polishchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Education Management,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-0143>
sunrisemoon@email.ua

Olena Dutko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education Management,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-2860>
olenadutko22@gmail.com

Abstract. The article substantiates professional ethics as a necessary condition for objective monitoring of the quality of education in an educational institution. The relevance of the problem is determined by the growing public demand for reliable data

on learning outcomes, safety and fairness of the educational environment, transparency of managerial decisions, and responsible use of information obtained during internal and external evaluation procedures. The study proves that quality monitoring cannot be reduced only to the collection of statistical indicators, surveys or recording of students' achievements, because its objectivity depends on the moral and professional position of all participants: school leaders, teachers, experts, students and parents. The purpose of the research is to define the content, principles and organizational-pedagogical conditions for implementing professional ethics in the process of monitoring educational quality. Based on the analysis of regulatory documents, recent scholarly works and the practice of internal quality assurance, the article clarifies the concepts of professional ethics, objectivity of monitoring and ethical responsibility of evaluation participants. The main ethical risks of monitoring activity are identified: formalization of procedures, administrative pressure, selective interpretation of results, conflict of interest, violation of confidentiality, stigmatization of participants in the educational process and the use of data for control rather than improvement. A system of ethical guidelines for objective monitoring is proposed, including integrity, impartiality, transparency of procedures, evidence-based conclusions, respect for human dignity, confidentiality, pedagogical relevance and the orientation of results toward improving the educational process. The article emphasizes that professional ethics is not an additional element of monitoring, but its methodological and value-based foundation. The results of the research can be used to improve the internal system of educational quality assurance, prepare teachers for participation in monitoring procedures, develop local ethical regulations and strengthen the culture of academic integrity in educational institutions.

Keywords: professional ethics; educational quality monitoring; objectivity; academic integrity; internal quality assurance system; fair assessment; educational data; pedagogical responsibility.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [On Education: Law of Ukraine], 2017. Redaktsiia vid 01.01.2026. Dostupno: <zakon.rada.gov.ua>.
2. *Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu»* [On Complete General Secondary Education: Law of Ukraine], 2020. Potochna redaktsiia. Dostupno: <zakon.rada.gov.ua>.
3. *Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity* [On Some Issues of State Standards of Complete General Secondary Education], 2020. Redaktsiia vid 02.09.2022. Dostupno: <zakon.rada.gov.ua>.
4. *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [On Approval of the Professional Standard "Teacher of a General Secondary Education Institution"], 2024. Dostupno: <mon.gov.ua>.
5. *Zakon Ukrainy «Pro akademichnu dobrochesnist»* [On Academic Integrity: Law of Ukraine], 2025. Dostupno: <zakon.rada.gov.ua>.

6. *Abetka dlia dyrektora: rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahalnoi serednoi osvity* [Alphabet for the Principal: Recommendations for Building an Internal Quality Assurance System], 2021. Kyiv: Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. Dostupno: <sqe.gov.ua>.
7. *Monitorynhovi doslidzhennia za 2024 rik* [Monitoring Studies for 2024], 2024. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. Dostupno: <sqe.gov.ua>.
8. Khoruzha, L.L., 2024. Etyka yak vnutrishnii resurs osobystisno-profesiinoho zbahachennia pedahoha v umovakh suchasnykh realii [Ethics as an Internal Resource of Personal and Professional Enrichment of a Teacher in Current Realities]. *Pedahohichni nauky*, 106, 36–42. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-5>.
9. Miastkovska, M., & Kobylanska, I., 2024. Etychni aspekty pidhotovky fakhivtsiv: vidpovidalnist za yakist osvity ta rozvytok profesiinoi etyky [Ethical Aspects of Specialist Training: Responsibility for Educational Quality and Development of Professional Ethics]. *Pedahohika bezpeky*, 9(1), 24–30. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-1-024-030>.
10. Bilyk, O., Zharaia, S., & Zharovska, O., 2023. Upravlinskyi monitorynh u systemi otsiniuvannia yakosti osvity [Managerial Monitoring in the System of Educational Quality Assessment]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriya: Ekolohiia. Publichne upravlinnia ta administruvannia*, 3, 28–35. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-5681-2023-3.04>.
11. Ovcharuk, O. V., et al., 2025. *Metodyka monitorynhovykh doslidzhen efektyvnosti informatsiino-tsyfrovoho seredovyshcha zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Methodology of Monitoring Studies on the Effectiveness of the Information and Digital Environment of General Secondary Education Institutions]: metodychnyi posibnyk. Kyiv: Instytut tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy. Dostupno: <lib.iitta.gov.ua>.
12. Wen, J., 2024. Ethical Exploration of Teacher Professional Ethics and Education Quality Assurance. *Journal of Higher Education Teaching*, 1(5), 301–308. DOI: <https://doi.org/10.62517/jhet.202415549>.
13. Berbegal Vázquez, A., Merino, A., Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F., 2024. The ethics of care and the professional identity of teachers: implications for professionalization processes. *Teacher Development*, 28(4), 628–649. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2332270>.
14. Carvalho, L., Bonifácio, E., & Proença, A., 2025. Ethics in the teaching profession – the perception of students in initial training. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, Article 101554. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101554>.
15. Rasooli, A., Rasegh, A., Zandi, H., & Firoozi, T., 2023. Teachers Conceptions of Fairness in Classroom Assessment: An Empirical Study. *Journal of Teacher Education*, 74 (3), 260–273. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224871221130742>.

Дата першого подання статті до публікації: 26.01.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 14.02.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-22-35>

УДК 37:004.8:37.091.64

Олефіренко Надія Василівна,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри інформатики,

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,

Харків, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9086-0359>

olefirenkonn@gmail.com

Андрієвська Віра Михайлівна,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри інформатики,

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,

Харків, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1632-4045>

vira.andrievska@hnpu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ ПРОЄКТУВАННІ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

Анотація. У статті розглянуто можливості використання технологій штучного інтелекту для проєктування цифрових освітніх ресурсів. Актуальність дослідження зумовлена активним поширенням цифрових ресурсів на сучасному освітньому ринку та необхідністю їх адаптації до конкретних дидактичних умов, особливостей навчального предмета й індивідуальних потреб учнів. Наголошено, що універсальні цифрові рішення не завжди враховують специфіку освітнього середовища, труднощі сприйняття матеріалу окремими здобувачами освіти та методичні підходи конкретного вчителя. Підкреслено, що розвиток технологій штучного інтелекту розширює інструментальні можливості вчителя, забезпечуючи методичну та аналітичну підтримку під час проєктування освітніх ресурсів. У дослідженні штучний інтелект розглядається не як засіб заміщення педагогічної діяльності, а як інструмент її посилення, що сприяє своєчасному аналізу навчальних потреб учнів, обґрунтованому вибору структурних компонентів ресурсу, моделюванню можливих сценаріїв взаємодії учня з цифровим продуктом та персоналізації навчального контенту. У результаті аналізу сутності діяльності вчителя виокремлено основні етапи проєктування цифрових освітніх ресурсів: цілепокладальний, аналітичний, етап створення структурної моделі, методичний, інструментальний, конструювальний, етап попередньої експертизи, етап апробації та корекційно-рефлексивний етап. Зазначено, що послідовна реалізація цих етапів забезпечує цілісність процесу створення цифрового освітнього ресурсу та підвищує його

дидактичну ефективність. Водночас підкреслено провідну роль учителя як суб'єкта проєктування та організатора освітнього процесу, за якої технології штучного інтелекту виступають чинником підвищення якості освіти, а не заміною творчої педагогічної діяльності.

Ключові слова: штучний інтелект; цифрові освітні ресурси; проєктування; проєктування цифрових освітніх ресурсів.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний освітній ринок насичений різноманітними цифровими освітніми ресурсами, створеними як професійними розробниками, так і вчителями та викладачами відповідно до власних педагогічних потреб. Разом з тим, такі ресурси, як правило, пропонують типові або універсальні рішення, які не можуть врахувати специфіку конкретного класу, труднощі сприйняття матеріалу конкретним здобувачем освіти, методичні особливості викладання предмету вчителем. Крім того, шкільне середовище сьогодні функціонує в умовах постійної непередбачуваності та мінливості, що зумовлено змінами зовнішніх обставин (соціально-політичні, економічні, технологічні, соціокультурні, надзвичайні ситуації) та їх безпосереднім впливом на здобувачів освіти. Саме тому сучасному вчителю важливо вміти самостійно створювати цифрові освітні ресурси, які доцільні в конкретній дидактичній ситуації, а також вміти адаптовувати й налаштовувати інструментарій під обрані методичні прийоми і запити учнів. Вміння проєктувати такі ресурси дає вчителю змогу створити гнучке, дружнє до учня освітнє середовище. Зазначимо, що актуальність і необхідність розвитку таких умінь посилюється й вимогами до сучасного вчителя, визначеними у професійному стандарті [1].

Сьогодні суттєвим стимулом для вчителя до самостійного проєктування цифрових освітніх ресурсів стала наявність й поширюваність спеціалізованих конструкторів, що надають змоги створювати цифрові продукти без необхідності володіння навичками програмування й кодування. Водночас, розвиток технологій штучного інтелекту значно розширює інструментальні можливості вчителя щодо самостійного проєктування таких ресурсів, забезпечуючи додаткову методичну підтримку. Разом з тим, важливо наголосити, що технології штучного інтелекту не мають підміняти професійну діяльність педагога, а розглядаються нами як засіб її посилення, зокрема через розширення аналітичних можливостей, підтримку обґрунтованого вибору структурних компонентів ресурсу та підвищення якості його проєктування. У цьому контексті штучний інтелект розглядаємо як інструмент підтримки проєктувальної діяльності вчителя, що здатний оптимізувати окремі процеси, розширити варіативність завдань, сприяти персоналізації цифрового ресурсу, передбачити наслідки прийняти рішень або змоделювати різні сценарії «взаємодії» ресурсу з учнем. У зв'язку з цим актуальним є дослідження можливостей використання технологій штучного інтелекту для підтримки діяльності сучасного вчителя під час проєктування цифрових освітніх ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання проектування цифрових освітніх ресурсів розглядаються у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, педагогів-практиків (Д. Антонюк, Л. Білоусова, В. Гринько, С. Вакалюк, В. Биков, В. Іщенко, В. Лапінський, М. Мінітій, В. Осадчий, К. Осадча, Т. Пушкарьова, О. Рибалко, О. Чорноус, а також N. Dherbey-Chapuis, T. Geoffre, J. K. Seale та ін.). Автори висвітлюють, зокрема, теоретико-методичні засади створення цифрових освітніх ресурсів, особливості їх інтеграції в освітній процес, дидактичні вимоги до структури й змісту таких ресурсів, а також питання їх використання для організації навчальної діяльності здобувачів освіти.

Значний внесок у розвиток підходів до проектування цифрових освітніх ресурсів зробив відомий експерт з онлайн-навчання A.W. Bates. Науковець наголошує на важливості створення гнучких та адаптивних освітніх ресурсів, що надає змоги своєчасно змінювати контент і структуру ресурсу залежно від потреб здобувачів освіти, наявної дидактичної ситуації. A.W. Bates підкреслює, що при проектуванні освітнього ресурсу важливо створити не інформаційне середовище, орієнтоване на висвітлення навчального матеріалу, а саме надати доступ до джерел інформації, системи завдань для розвитку практичних умінь здобувачів освіти, для застосування отриманих знань у варіативних дидактичних ситуаціях [2].

Важливим у ракурсі дослідження проблеми проектування цифрових освітніх ресурсів є вивчення потенціалу штучного інтелекту. У працях вітчизняних (Я. Гапчук, Г. Жили, О. Задорожної, І. Зварич, Н. Лазаренко та ін.), а також зарубіжних дослідників (B. L. Moorhouse, K. Wong, L. Li, A.-C. Ding, L. Shi, H. Yang, I. Choi та ін.) активно обговорюються можливості використання штучного інтелекту для персоналізації навчання, підтримки індивідуальної освітньої траєкторії учнів, автоматизації оцінювання результатів навчання тощо [3-8]. Зокрема, A.-C. Ding, L. Shi, H. Yang та I. Choi [6] звертають увагу, що ефективного використання штучного інтелекту в освіті потребує не лише ознайомлення вчителів з технічними можливостями відповідних інструментів, а й формування педагогічно обґрунтованих стратегій їх інтеграції в освітню практику. На думку B. L. Moorhouse, K. Wong та L. Li [7] сучасні інструменти штучного інтелекту здатні значно розширити можливості педагога у підготовці навчальних матеріалів, зокрема шляхом генерації ілюстративного контенту, створення планів уроків, розроблення індивідуалізованих текстів, вправ та завдань. При цьому дослідники звертають увагу, що технології штучного інтелекту мають використовуватися як інструмент підтримки та супроводу освітньої діяльності здобувача, а не як засіб повної автоматизації навчальних завдань.

У сучасних дослідженнях також акцентується увага на дидактичному потенціалі штучного інтелекту для забезпечення персоналізації навчання [2; 8]; використання інтелектуальних систем моніторингу та оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти [9; 10]; а також підтримки освітнього процесу через інтерактивні цифрові сервіси та адаптивні освітні платформи [11; 12]. В окремих наукових розвідках висвітлюються можливості штучного інтелекту щодо підвищення доступності освіти, зокрема через використання автоматизованих систем перекладу, субтитрування та адаптації навчального контенту для різних категорій здобувачів

освіти [13; 14]. Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що, незважаючи на значний інтерес дослідників до проблем використання штучного інтелекту в освіті, питання його застосування саме як інструменту підтримки діяльності вчителя у процесі проєктування цифрових освітніх ресурсів потребує подальшого дослідження. Зокрема, недостатньо висвітленими залишаються методичні аспекти використання технологій штучного інтелекту для обґрунтованого вибору структурних компонентів цифрового ресурсу, розроблення навчальних завдань та адаптації контенту відповідно до освітніх потреб учнів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – дослідити можливості штучного інтелекту для проєктування цифрових освітніх ресурсів. Досягнення мети реалізовується виконанням таких **завдань**: визначити і схарактеризувати можливості штучного інтелекту для проєктування цифрових освітніх ресурсів; окреслити і обґрунтувати основні етапи проєктування цифрових освітніх ресурсів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Розвиток і вдосконалення технологій штучного інтелекту сьогодні створює нові можливості для проєктування цифрових освітніх ресурсів. Використання інтелектуальних алгоритмів дає змогу аналізувати освітні потреби здобувачів освіти, рівень їх навчальної підготовки, темп засвоєння матеріалу, що сприяє створенню адаптивних цифрових ресурсів. Розглянемо можливості штучного інтелекту в ракурсі реалізації технології проєктування цифрових освітніх ресурсів. Так, на *першому етапі* (*цільовому*) проєктування ресурсу визначається його **цільове призначення** – учителю потрібно окреслити пріоритетні та додаткові завдання, які мають бути досягнуті за допомогою ресурсу. Важливою є чіткість формулювання цілей, що впливає на доцільність вибору способів їх реалізації в освітньому ресурсі. На цьому етапі корисними можуть бути великі мовні моделі (LLM), на кшталт «Gemini» (<https://gemini.google.com/>), «ChatGpt» (<https://chatgpt.com/>), «Microsoft Copilot» (<https://copilot.microsoft.com/>), що здатні допомогти проаналізувати поточну ситуацію, отримати пораду, запропонувати варіанти вирішення проблеми, спрогнозувати виникнення труднощів. Наприклад, учитель може завантажити до такої моделі результати перевірочних / контрольних робіт учнів або тестові завдання (у вигляді таблиці, текстового файлу) і отримати узагальнений аналіз результатів: визначення найпоширеніших помилок, виявлення проблемних тем і понять, які потребують додаткового опрацювання.

Другий етап – аналітичний, спрямований на визначення способів досягнення мети в умовах конкретного класу. У межах цього етапу аналізуються типові труднощі, що можуть виникати у здобувачів освіти під час засвоєння навчального матеріалу, а також виявляються проблеми, зумовлені індивідуальними особливостями учнів або наявними прогалинами у знаннях. На цьому ж етапі важливо продумати наявність і рівень ігрової компоненти в ресурсі. Зазначимо, що поява цифрових ігрових середовищ

(наприклад, «Kahoot!» (<https://kahoot.it/>), «Quizizz» (<https://wayground.com/>), «Blooket» (<https://www.blooket.com/>), «Gimkit» (<https://www.gimkit.com/>), «Quizlet» (<https://quizlet.com/ua>), «Wordwall» (<https://wordwall.net/>)), які дають змогу швидко створювати ігрові ситуації учителями різних освітніх галузей, сприяло поширенню технології гейміфікації у шкільному навчанні. Водночас, зручність таких цифрових ігрових середовищ часто призводить до надмірного їх використання й, як наслідок, переважання ігрової мети над навчальною. Для оцінювання доцільності застосування гейміфікації та дотримання балансу між навчальною й ігровою мотивацією корисним може бути використання штучного інтелекту. На основі аналізу вікових особливостей учнів, змісту та складності навчального матеріалу штучний інтелект «здатен запропонувати» відповідні ігрові механіки, спрогнозувати ризик «ігрового перенасичення», а також попередити про можливе домінування ігрових елементів над навчальним змістом.

Суттєвим під час проєктування освітнього ресурсу є продумування різних видів діяльності учня в середовищі. Дії здобувача освіти не повинні бути одноманітними; вони мають підтримувати інтерес до виконання завдань і запобігати стомленню учня. Наприклад, діяльність, спрямована на перегляд навчальних відеофрагментів, можна чергувати із відповідями на запитання, створенням учнем інфографіки тощо. Для визначення оптимальних видів діяльності технології штучного інтелекту «можуть пропонувати» альтернативні чи додаткові завдання залежно від темпу роботи, успішності та інтересів школярів. Наприклад, урок з біології для учнів 7-го класу може бути організовано з використанням ресурсу, де чергуються різні види діяльності, а саме: перегляд відеофрагменту про будову клітини; відповіді на запитання після перегляду; створення інфографіки (хмари слів, кросворду) за ключовими термінами уроку.

На аналітичному етапі вчитель має змогу також визначити, які шляхи досягнення поставленої мети будуть найбільш зручними для кожного учня класу, з урахуванням його індивідуальних особливостей та здібностей. Водночас у цифровому ресурсі слід передбачити певну свободу дій для учня: можливість робити спроби під час виконання поставлених завдань, повертатися до попередніх кроків, зберігати проміжні результати тощо. Таким чином, у ресурсі може бути закладена особистісно-орієнтована траєкторія навчання, завдяки якій освітній процес адаптується до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти.

У процесі проєктування цифрового освітнього ресурсу *третій етап* – це створення його **структурної моделі**, яка відтворює всі компоненти ресурсу та зв'язки між ними. Візуальне подання моделі ресурсу дає змогу вчителю регулювати способи просування учня в межах ресурсу, можливість переходу до виконання наступного практичного завдання, або переходу до виконання контрольного завдання, повернення до попереднього кроку тощо. На структурній схемі, яка відбиває розроблену модель ресурсу, мають бути позначені зв'язки між компонентами, що надають змоги спрогнозувати можливі траєкторії руху школяра в середовищі ресурсу. Створити структурну модель можна як на папері, так і в середовищі створення схем різних видів, наприклад, «Miro» (<https://miro.com/app/dashboard/>), «Canva» (https://www.canva.com/uk_ua/), «MindOnMap» (<https://www.mindonmap.com/uk/>), в

середовищах інтерактивних дошок «Padlet» (<https://padlet.com/>) тощо. Не зважаючи на вбудований ШІ-асистент у цих середовищах, штучний інтелект доцільно розглядати не як інструмент автоматичного конструювання структурної моделі замість учителя, а як засіб аналітичної підтримки педагогічних рішень. Використання штучного інтелекту може допомогти вчителю проаналізувати доцільність включення окремих компонентів ресурсу, їх відповідність поставленим навчальним цілям і логіці взаємозв'язків між ними, виявити надлишкові або відсутні елементи, спрогнозувати доцільність переходів між окремими елементами.

Важливим і найбільш трудомістким у процесі проєктування цифрового освітнього ресурсу є **методичний етап**, що полягає у розробці вчителем змістового наповнення (створення контенту) ресурсу та конкретизації вмісту кожного компонента структурної моделі. На цьому, *четвертому*, етапі визначаються зміст і обсяг текстової інформації, що відображатиметься на екрані; послідовність і характер практичних завдань; зміст контрольних запитань і завдань на різних етапах взаємодії учня з ресурсом; способи подання пояснювальних елементів тощо. Для формування набору навчальних завдань інструменти штучного інтелекту можуть стати ефективним помічником вчителю. Такі інструменти можна класифікувати залежно від функцій у створенні навчальних завдань на такі:

1. *Автономні* інструменти штучного інтелекту, – здатні генерувати навчальні завдання у текстовому форматі відповідно до сформульованого запиту («ChatGPT» (<https://chatgpt.com/>), «Gemini» (<https://gemini.google.com/>), «Claude» (<https://claude.com/>), «MagicSchool AI» (<https://www.magicschool.ai/>) тощо).

2. *Контекстно-орієнтовані* інструменти штучного інтелекту, – формують завдання на основі наданих навчальних матеріалів (тексту підручника, теоретичного блоку, конспекту, відеоматеріалів тощо) У пригоді можуть стати, наприклад, «NoteBook LM» (<https://notebooklm.google.com>), «Twee» (<https://twee.com/>), «Diffit» (<https://web.diffit.me/>), «QuestionWell» (<https://questionwell.org/>) тощо.

3. *Інтегруючі* інструменти штучного інтелекту, – дають змогу не лише створити завдання, а й автоматично інтегрувати їх у цифрове середовище (презентації, платформи для тестування, середовища демонстрації флеш-карток, ігрові середовища, інтерактивні середовища тощо). Корисним у цьому ракурсі є «Quizizz» (<https://wayground.com/>), «Kahoot!» (<https://kahoot.it/>), «JustClass» (<https://justclass.com.ua/>) тощо.

Звернемо увагу, що *автономні інструменти штучного інтелекту* «здатні» створювати навчальні завдання без надання початкових даних або теоретичних відомостей; для *контекстно-орієнтованих інструментів*, наприклад, «NoteBook LM» (<https://notebooklm.google.com>), необхідно завантажувати певні документи або конспекти лекцій / занять, щоб зміст завдань відповідав загальній структурі матеріалу; *інтегруючі середовища* надають змогу генерувати завдання, оформлювати їх в привабливому вигляді й подавати для виконання в певному середовищі (рис. 1). Проте зазначимо, що в будь-якому випадку вчителю потрібно ретельно перевіряти згенеровані завдання, з тим, щоб упевнитись у їх дієвості, правильності відображення матеріалу тощо. Наприклад, формулюючи запит для генеративної моделі ШІ – «Створи

10 практичних завдань до теми «Бази даних»» важливо вказати, що такі завдання мають бути прикладними та наближеними до реальних життєвих ситуацій. Крім того, важливо уточнити вимоги до завдань, наприклад: «у завданні передбачити можливість створення учнями таблиць, визначення полів та типів даних; формулювання первинного ключа; встановлення зв'язків між таблицями; створення простих запитів (вибірка, сортування, фільтрація); іноді містити аналіз помилок у структурі БД».

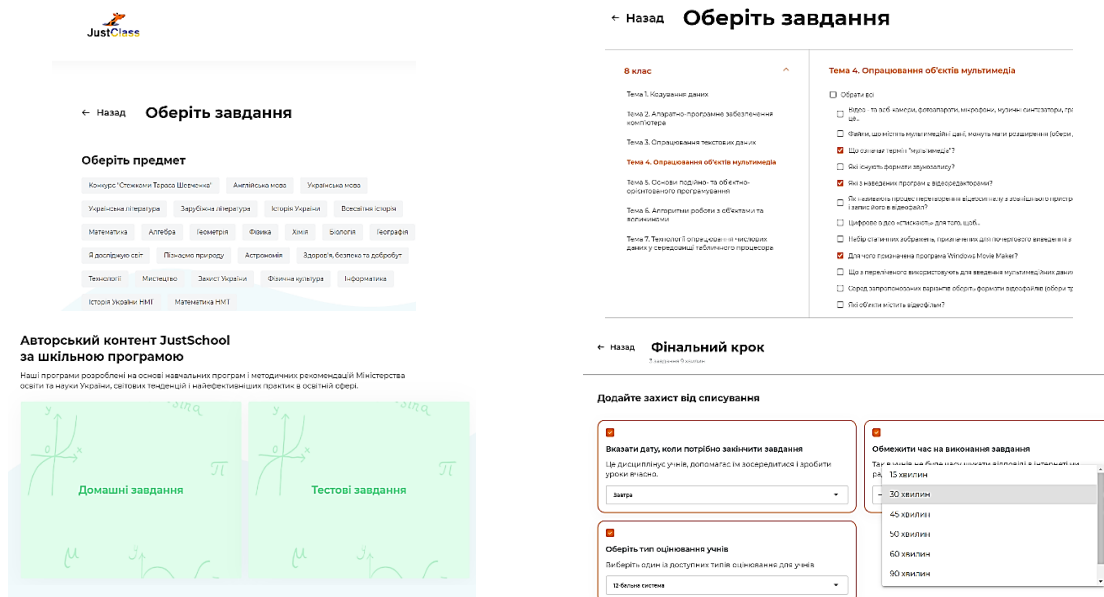


Рис. 1. Інтегруючі інструменти III «JustClass» (<https://justclass.com.ua/>)

Важливим аспектом у процесі розробки цифрових освітніх ресурсів є проектування адаптивної реакції ресурсу на результати навчальної діяльності учня. Зокрема, оперативне та безпомилкове виконання здобувачем освіти початкових вправ є підставою для підвищення рівня складності завдань або зміни траєкторії навчання. Натомість виявлення типових помилок свідчить про певні освітні втрати в учня, що зумовлює необхідність надання, наприклад, додаткового інформаційного супроводу. Отже, на цьому етапі критично важливим є уточнення логічних зв'язків між окремими компонентами ресурсу. Крім того, при формуванні тренувальних вправ слід також передбачити механізм схвалення успіхів школярів, що реалізується через візуалізацію прогресу, нарахування балів, надання розгорнутих текстових коментарів або використання відповідних маркерів успішності.

Ефективність цифрових освітніх ресурсів значною мірою залежить від якості ілюстративних матеріалів (фотографій, рисунків, схем), які розкривають зміст досліджуваного поняття, візуалізують зв'язок із раніше вивченим матеріалом тощо. Варто підкреслити, що естетичні та технічні характеристики ілюстративних матеріалів безпосередньо корелюють із загальною якістю ресурсу – використання високоякісних репродукцій, реалістичних світлин, відеофрагментів з імерсивним ефектом, а також інтерактивних 3D-моделей дає змогу інтенсифікувати процес навчання, візуалізувати абстрактні концепції та забезпечити багатоаспектний розгляд

об'єктів дослідження. У створенні ілюстративних матеріалів технології штучного інтелекту можуть стати незамінним помічником.

Для створення зображень на основі текстових запитів або ескізів можна скористатися достатньо широким набором інструментів як стандартних – Gemini» (<https://gemini.google.com/>), «ChatGpt» (<https://chatgpt.com/>), «Microsoft Copilot» (<https://copilot.microsoft.com/>); так і спеціалізованих – «Microsoft Designer» (<https://designer.microsoft.com/>), «Leonardo» (<https://leonardo.ai/>), «OpenArt» (<https://openart.ai/>), «NanoBanana» (<https://nanabanana.io/>), «Canva» (<https://www.canva.com/>) тощо. Зазначені ШІ-інструменти стрімко розвиваються, проте вже зараз можна визначити широкі їх можливості для спрощення процесу обробки візуального контенту. Зокрема, вчитель має змогу автоматизувати корекцію кольору та освітлення фотографії, видалення або заміну окремих об'єктів на зображенні, покращення їх чіткості, переклад текстових фрагментів на зображенні, відновлення пошкоджених фотографій тощо. Крім того, зазначені інструменти можуть змінити стиль зображення – з реалістичного на комікс, схематичний, модерн тощо; змінити розмір зображення і багато іншого (рис. 2). Цими ж інструментами можна скористатися для створення оригінального фону або дизайну презентації, оформлення завдання.



Рис. 2. Додатки в «Canva» (<https://www.canva.com/>)

Використання інструментів штучного інтелекту під час створення ілюстративних матеріалів актуалізує питання педагогічної відповідальності, академічної доброчесності та необхідності критичного аналізу отриманих результатів. Незважаючи на високий рівень автоматизації створення й редагування зображень, саме вчитель несе відповідальність за їх зміст і якість, коректність, відповідність навчальним цілям, віковим особливостям учнів і освітньому контексту. Це зумовлено тим, що системи штучного інтелекту можуть допускати фактичні помилки, спотворювати реальність, відтворювати упередження або пропонувати візуальні рішення, які не повною мірою відповідають педагогічному задуму. Крім того, безкритичне використання згенерованих матеріалів може призводити до порушення принципів академічної доброчесності, зокрема щодо авторства, оригінальності та етичності навчального контенту [15]. У зв'язку з цим важливого значення набуває сформованість у вчителя розуміння щодо обмежень штучного інтелекту, здатність інтегрувати цифрові інструменти як допоміжний засіб, а не як автономне джерело навчальних матеріалів.

Виконана аналітична і методична робота дають змогу розпочати реалізацію ресурсу за допомогою інструментальних засобів. Отже, на *п'ятому етапі (інструментальний етап)* важливо проаналізувати можливості наявних засобів й вибрати серед них ті, що найкращим чином дадуть змогу реалізувати розроблену структурну модель ресурсу, забезпечити функціональність персонажів, компонентів контролю, діагностики тощо. Саме завдяки наявності потужних інструментальних засобів вчитель, який є непрофесіоналом в галузі інформаційно-комунікаційних технологій і зокрема, програмування, отримав сьогодні можливість створювати цифрові освітні ресурси, які точно відповідають потребам уроку.

Таким чином, на наш погляд, у процесі проектування цифрового освітнього ресурсу вчитель може скористатися інструментальними засобами, призначеними для створення:

- інтегрованих навчальних засобів, що поєднують виклад відомостей про об'єкт вивчення, практичні вправи, систему перевірки рівня навчальних досягнень здобувачів освіти;
- образних і знакових моделей об'єктів;
- електронних тренажерів;
- систем перевірки рівня засвоєння знань і вмінь школярів.

Кожна з перелічених груп включає перелік різних засобів, серед яких є більш і менш поширені, безкоштовні і платні, прості й більш складні у використанні. Отже, кожного разу, коли вчитель має намір розробити той чи інших цифровий ресурс конкретного дидактичного призначення, перед ним постає проблема вибору найбільш ефективного і зручного інструменту для його реалізації.

Після створення дизайну відбувається **конструювальна діяльність** вчителя. Цей етап пов'язаний з наповненням розробленої структури середовища підготовленими матеріалами. Конструювальна діяльність вчителя заслуговує особливої уваги, оскільки в результаті має бути створено цілісне комфортне середовище, наповнене елементами, які привертають увагу здобувачів освіти; інструментами навчальної діяльності, призначення яких зрозуміло учневі без додаткового пояснення; елементами, які «супроводжують» навчальну діяльність учня, надають своєчасну допомогу тощо.

Авторський цифровий ресурс, який розробляється для здобувачів освіти, обов'язково повинен пройти **попередню експертизу**, результати якої надають змогу спланувати й здійснити удосконалення спроектованого ресурсу до його впровадження у практику навчання. Необхідно виявити і усунути помічені недоліки ресурсу, покращити дизайн ресурсу, якщо це потрібно, перш ніж ресурс буде пред'явлено школярам. Разом з цим, дійсне уявлення про якість спроектованого ресурсу можна одержати на основі аналізу й оцінювання результатів апробації в конкретних умовах освітнього процесу.

На *етаті апробації* в практиці навчання визначається, наскільки всі учні досягли поставленої мети та чи були подолані труднощі, що виникали в освітньому процесі. Важливо також з'ясувати, чи встигли учні завершити роботу з ресурсом у межах відведеного часу, чи виникла потреба в додаткових роз'ясненнях учителя, а

також наскільки успішно впоралися із завданнями учні з різними навчальними можливостями. Результати апробації ресурсу дають змогу вчителю проаналізувати та оцінити якість розробки, визначити ступінь ефективності для розв'язання поставлених педагогічних завдань, спрогнозувати напрями подальшого вдосконалення й, за потреби, внести відповідні **корективи**.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, проведений вище аналіз сутності діяльності вчителя дає нам підстави виокремити такі етапи проектування цифрових освітніх ресурсів, а саме: цілепокладальний, аналітичний, етап створення структурної моделі, методичний, інструментальний, конструювальний, етап попередньої експертизи, етап апробації, корекційно-рефлексивний етап. Реалізація зазначених етапів забезпечує послідовність і цілісність процесу створення цифрового освітнього ресурсу та сприяє підвищенню його дидактичної ефективності. Водночас варто зазначити, що важливою умовою результативного використання таких ресурсів у навчанні є збереження провідної ролі вчителя як суб'єкта проектування та організатора освітнього процесу. Саме за такої умови цифрові технології виступають чинником підвищення якості освіти, а не механічною заміною творчої педагогічної діяльності. **Напрями подальших досліджень** вбачаємо у визначенні технологічних та організаційних засад використання штучного інтелекту при проектуванні цифрових освітніх ресурсів.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», 2020. Затв. наказом Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. Київ, 45. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>>.
2. Bates, A. W., 2022. Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd. 2022. Available at: <<https://collection.bccampus.ca/textbooks/teaching-in-a-digital-age-guidelines-for-designing-teaching-and-learning-3rd-edition-tony-bates-associates-ltd-382/>>.
3. Жила, Г., 2025. Штучний інтелект і освіта: нові виклики. *Молодь і ринок*, 4/236. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324330>.
4. Zadorina, O., Hurskaya, V., Sobolyeva, S., Grekova, L., & Vasylyuk-Zaitseva, S., 2024. The Role of Artificial Intelligence in Creation of Future Education: Possibilities and Challenges. *Futurity Education*, 163–185. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2024.06.25.09>.

5. Лазаренко, Н., Гапчук, Я., 2024. Е-навчання та штучний інтелект як ключові фактори цифрової трансформації вищої освіти: виклики, можливості та перспективи розвитку. *Педагогіка*, 7-13. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024\(1\)-7-13](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(1)-7-13).
6. Ding, A.-C. E., Shi, L., Yang, H., & Choi, I., 2024. Enhancing teacher AI literacy and integration through different types of cases in teacher professional development. *Computers and Education Open*, 6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100178>.
7. Moorhouse, B. L., Wong, K. M., & Li, L., 2023. Teaching with Technology in the Post-Pandemic Digital Age: Technological Normalisation and AI-Induced Disruptions. *RELC Journal*, 54, 311-320. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231176929>.
8. Cardona, M. A., Rodríguez, R. J., & Ishmael, K., 2023. Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning. *Insights and Recommendations*. 2023. Available at: <<https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf>> .
9. Lyu, J. & Huang, Y., 2024. Innovative Applications and Effectiveness Evaluation of AI Technology in Blended Learning Models for English Majors in the Digital Age. *ICAIE'24: Proceedings of the 2024 3rd International Conference on Artificial Intelligence and Education*, 499-504. DOI: <https://doi.org/10.1145/3722237.3722324>
10. Aravindh, K., & Singh, B., 2024. Applications of Artificial Intelligence in Education. *Next-Generation AI Methodologies in Education*, 21-40. DOI:10.4018/979-8-3693-7220-3.ch002
11. Chen, L., Chen, P., & Lin, Z., 2020. Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
12. Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., Slater, S., Baker, R., & Warschauer, M., 2020. Mining big data in education: Affordances and challenges. *Review of Research in Education*, 44 (1), 130-160. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>
13. Özmat, D., & Akkoyunlu, B., 2024. Artificial Intelligence-Assisted Translation in Education: Academic Perspectives and Student Approaches. *Participatory Educational Research*, 151-167. DOI:10.17275/per.24.99.11.6
14. Красуля, А., Турчина, М., 2020. Використання інструментів штучного інтелекту: порівняльний аналіз систем автоматизованого перекладу. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*, 8, 108-113. DOI:10.32447/2663-340X-2020-8.17
15. Долганенко, О. Д., Широкопетлева, М. С., Штанько, В. І., & Репіхов, В. М., 2024. Штучний інтелект та зображення: підробка, доповнення, чи реальність?». *Наукові праці ВНТУ*, 3, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.31649/2307-5376-2024-3-17-24>

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DESIGNING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

Nadiia Olefirenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Informatics,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9086-0359>
olefirenkon@gmail.com

Vira Andriievskia,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Informatics,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1632-4045>
vira.andriievskia@hnpu.edu.ua

Abstract. The article examines the possibilities of using artificial intelligence technologies for designing digital educational resources. The relevance of the study is determined by the active spread of digital educational resources in the modern educational market and the need to adapt them to specific didactic conditions, subject characteristics, and the individual needs of students. It is emphasized that universal digital solutions do not always take into account the specifics of the learning environment, the difficulties of understanding educational material by individual learners, and the methodological approaches of a particular teacher. It is highlighted that the development of artificial intelligence technologies expands the instrumental capabilities of teachers by providing methodological and analytical support during the design of educational resources. In this study, artificial intelligence is considered not as a means of replacing pedagogical activity, but as a tool for enhancing it, contributing to the analysis of learning needs, the substantiated selection of structural components of a resource, the modeling of possible scenarios of student interaction with a digital product, and the personalization of educational content. As a result of analyzing the essence of teachers' professional activity, the main stages of designing digital educational resources were identified: goal-setting, analytical stage, the stage of creating a structural model, methodological stage, instrumental stage, construction stage, preliminary evaluation stage, testing (approbation) stage, and the correctional-reflective stage. It is noted that the consistent implementation of these stages ensures the integrity of the process of creating a digital educational resource and increases its didactic effectiveness. At the same time, the leading role of the teacher as the subject of design and the organizer of the educational process is emphasized. Under such

conditions, artificial intelligence technologies act as a factor for improving the quality of education rather than replacing creative pedagogical activity.

Keywords: artificial intelligence; digital educational resources; design; design of digital educational resources.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Profesiynyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dypломom molodshoho spetsialista)»* [Professional standard for the professions "Teacher of elementary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist diploma)"], 2020. Zatv. nakazom Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 № 2736-20. Kyiv, Ukraine, 45. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.
2. Bates, A. W., 2022. *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd. 2022. Available at: <<https://collection.bccampus.ca/textbooks/teaching-in-a-digital-age-guidelines-for-designing-teaching-and-learning-3rd-edition-tony-bates-associates-ltd-382/>>.
3. Zhyla, H., 2025. Shtuchnyi intelekt i osvita: novi vyklyky [Artificial intelligence and education: new challenges]. *Molod i rynok*, 4 (236). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324330>
4. Zadorina, O., Hurskaya, V., Sobolyeva, S., Grekova, L., & Vasylyuk-Zaitseva, S., 2024. The Role of Artificial Intelligence in Creation of Future Education: Possibilities and Challenges. *Futurity Education*, 163–185. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2024.06.25.09>.
5. Lazarenko, N., & Hapchuk, Ya., 2024. E-navchannia ta shtuchnyi intelekt yak kliuchovi faktory tsyfrovoi transformatsii vyshchoi osvity: vyklyky, mozhlyvosti ta perspektyvy rozvytku [E-learning and artificial intelligence as key factors of digital transformation of higher education: challenges, opportunities and development prospects]. *Pedevtolohiia*, 7–13. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024\(1\)-7-13](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(1)-7-13).
6. Ding, A.-C. E., Shi, L., Yang, H., & Choi, I., 2024. Enhancing teacher AI literacy and integration through different types of cases in teacher professional development. *Computers and Education Open*, 6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100178>.
7. Moorhouse, B. L., Wong, K. M., & Li, L., 2023. Teaching with Technology in the Post-Pandemic Digital Age: Technological Normalisation and AI-Induced Disruptions. *RELC Journal*, 54, 311-320. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231176929>.
8. Cardona, M. A., Rodríguez, R. J., & Ishmael, K., 2023. Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning. *Insights and Recommendations*. 2023. Available at: <<https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf>>.

9. Lyu, J. & Huang, Y., 2024. Innovative Applications and Effectiveness Evaluation of AI Technology in Blended Learning Models for English Majors in the Digital Age. *ICAIE'24: Proceedings of the 2024 3rd International Conference on Artificial Intelligence and Education*, 499-504. DOI: <https://doi.org/10.1145/3722237.3722324>
10. Aravindh, K., & Singh, B., 2024. Applications of Artificial Intelligence in Education. *Next-Generation AI Methodologies in Education*, 21-40. DOI:10.4018/979-8-3693-7220-3.ch002
11. Chen, L., Chen, P., & Lin, Z., 2020. Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>.
12. Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., Slater, S., Baker, R., & Warschauer, M., 2020. Mining big data in education: Affordances and challenges. *Review of Research in Education*, 44 (1), 130–160. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>.
13. Özmat, D., & Akkoyunlu, B., 2024. Artificial Intelligence-Assisted Translation in Education: Academic Perspectives and Student Approaches. *Participatory Educational Research*, 151-167. DOI:10.17275/per.24.99.11.6
14. Krasulia, A., & Turchyna, M., 2020. Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu: porivnialnyi analiz system avtomatyzovanoho perekladu [Use of artificial intelligence tools: comparative analysis of machine translation systems]. *Lvivskyi filologichnyi chasopys*, 8, 108–113. DOI: <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2020-8.17>.
15. Dolhanenko, O. D., Shyrokopetlieva, M. S., Shtanko, V. I., & Repikhov, V. M., 2024. Shtuchnyi intelekt ta zobrazhennia: pidrobka, dopovnennia chy realnist? [Artificial intelligence and images: fake, enhancement or reality?]. *Naukovi pratsi VNTU*, 3, 1–8. DOI: <https://doi.org/10.31649/2307-5376-2024-3-17-24>.

Дата першого подання статті до публікації: 22.01.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 19.02.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-36-44>

УДК 37.091.26:54:373.5]:159.955

Цигвинцев Ігор,

Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»,

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8554-4292>

ihor.com@ipp.org.ua

ЕПІСТЕМІЧНА КОМПРЕСІЯ НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ ШВИДКІСНОГО СТАНДАРТИЗОВАНОГО ОЦІНЮВАННЯ: ЛОНГІТЮДНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТУВАННЯ З ХІМІЇ (2008–2025)

Анотація. У статті здійснено теоретико-методологічний та лонгитюдний аналіз трансформації операціоналізації наукового мислення в системі високоставкового стандартизованого оцінювання з хімії в Україні упродовж 2008–2025 років. Дослідження охоплює період функціонування зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) та національного мультипредметного тесту (НМТ) і спрямоване на реконструкцію імпліцитної моделі наукового мислення, яка інституціоналізується через структуру тестового інструмента.

У центрі уваги перебуває концепт епістемічної компресії, що визначається як структурне звуження спектра когнітивних та епістемічних операцій унаслідок скорочення тестового формату, часових ресурсів і переходу до цифрового середовища оцінювання. Теоретичне підґрунтя дослідження базується на сучасних підходах до аналізу наукового мислення, концепції валідності конструкту, теорії когнітивного навантаження та дослідженнях зворотного впливу стандартизованого оцінювання на освітню практику.

Методологія дослідження ґрунтується на лонгитюдному контент-аналізі офіційних психометричних звітів Українського центру оцінювання якості освіти за 2008–2025 роки. Розроблено трирівневу модель кодування, яка дає змогу аналізувати тип логічних операцій, характер когнітивної діяльності та ступінь епістемічної автономії, необхідної для виконання тестових завдань. Запропоновано аналітичну модель структурної епістемічної компресії, що пов'язує ємність тестового інструмента з часткою завдань, орієнтованих на багатокрокове пояснювальне міркування та інтерпретацію експериментальних ситуацій.

Результати дослідження свідчать про поступове зміщення епістемічного профілю тестування у напрямі алгоритмічної процедурності та домінування закритих тестових позицій. Встановлено, що скорочення кількості завдань і часу виконання створює ризик дрейфу конструкта хімічної компетентності, за якого інструмент оцінювання зберігає технічну надійність, але трансформує баланс когнітивних операцій, доступних для вимірювання. Отримані результати мають значення для теорії валідності стандартизованого оцінювання, освітньої політики та розвитку природничої освіти в умовах цифровізації.

Ключові слова: ЗНО; НМТ; наукове мислення; валідність конструкту; епістемічна компресія; хімічна освіта; стандартизоване оцінювання; високоставкове тестування; дрейф конструкта.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних освітніх системах стандартизоване оцінювання виконує не лише функцію вимірювання навчальних досягнень. Воно виступає механізмом визначення того, що вважається знанням, компетентністю, і які типи інтелектуальної діяльності держава визнає легітимними. Особливо це стосується природничих дисциплін, де декларованою метою є формування наукового мислення, здатності конструювати гіпотези, аналізувати дані, пояснювати механізми та працювати з емпіричними доказами.

Проте в умовах високоставкового тестування (high-stakes testing) виникає структурна напруга. З одного боку, тест повинен бути надійним, швидким, стандартизованим і об'єктивним. З іншого – він має вимірювати складні когнітивні процеси, що за своєю природою є відкритими, контекстуальними і часто нечіткими. Чи здатен стандартизований інструмент одночасно забезпечувати технічну надійність і відображати складність наукового мислення – питання, яке виходить за межі локального контексту та має глобальне значення.

Національне тестування з хімії в Україні у 2008–2021 роках функціонувало у форматі класичного розгорнутого зовнішнього незалежного оцінювання: до 60 завдань, кілька типів відповідей, значна частка розрахункових і відкритих задач, тривалість виконання до 150 хвилин. Після 2022 року тест був трансформований у формат національного мультипредметного тесту (НМТ): 30 завдань, суттєве скорочення часу виконання, комп'ютеризоване середовище.

Формально декларується збереження перевірки компетентностей. Проте структурна компресія тесту, зменшення кількості завдань та часових ресурсів, ставить під питання збереження епістемічного спектра, доступного для вимірювання.

Ця стаття ставить принципове питання: яку модель наукового мислення фактично операціоналізує національний інструмент оцінювання з хімії, і чи відбувається структурне звуження епістемічного простору тесту внаслідок його компресії? Для відповіді вводиться концепт епістемічної компресії – процесу, внаслідок якого інструмент оцінювання поступово зміщується від репрезентації наукового конструювання до процедурного розпізнавання правильної відповіді. Таким чином, йдеться не про зниження рівня знань, а про можливу трансформацію того, що в системі освіти починає вважатися «науковим мисленням».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній та когнітивній науці наукове мислення трактується як складна система інтелектуальних дій, що виходить за межі відтворення фактів або виконання алгоритмічних процедур. У працях Д. Кун [1], [2] наукове мислення описується як розвиток аргументативної координації між доказом і твердженням, що передбачає усвідомлення статусу знання як умовного та відкритого для перегляду. Р. Лоусон [3] підкреслює роль гіпотетико-

дедуктивного міркування. Дж. Сандовал [4] розглядає наукове міркування як епістемічну практику. Д. Чінн і Р. Малхотра [5] акцентують на регулятивних процесах, через які індивід визначає, що вважається прийнятним науковим поясненням.

Проблема набуває особливої ваги в умовах високоставкового стандартизованого оцінювання (high-stakes testing). У теоретичній моделі валідності конструкту С. Мессіка [6] валідність розуміється як інтегральна оцінка того, наскільки емпіричні дані та теоретичні аргументи підтримують інтерпретацію тестових результатів. У дослідженнях зворотного впливу оцінювання (washback effect) показано, що стандартизовані тести визначають зміст освітньої практики та структуру когнітивних дій [7]. Згідно з теорією когнітивного навантаження Дж. Свеллера [8], [9], багатокрокове міркування потребує значного ресурсу робочої пам'яті. Скорочення часу виконання завдань неминуче впливає на характер мисленнєвих операцій, які можуть бути активізовані.

Усі ці підходи сходяться в тому, що наукове мислення не може бути зведене до впізнавання правильної відповіді. Проте питання про те, як саме структурна компресія тестового інструмента впливає на операціоналізацію наукового мислення, залишається недостатньо дослідженим. Саме цій невирішеній проблемі присвячено дослідження.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпірична реконструкція моделі наукового мислення, яка операціоналізується інструментом високоставкового стандартизованого оцінювання з хімії у 2008–2025 роках, а також перевірка припущення про наявність структурного звуження епістемічного простору тесту в умовах скорочення його формату.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**: 1) уточнити теоретичне розуміння наукового мислення як сукупності когнітивних і епістемічних актів; 2) запропонувати операціоналізацію конструкта через трирівневу схему кодування; 3) сформулювати аналітичну модель епістемічної компресії як структурної тенденції до звуження спектра мисленнєвих операцій за умов скорочення інструмента оцінювання.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Дослідження ґрунтується на корпусі офіційних психометричних звітів Українського центру оцінювання якості освіти щодо результатів ЗНО та НМТ з хімії за 2008–2025 роки [10]. Об'єктом аналізу виступає структура тестового інструментарію в його інституційній репрезентації. Обрано лонгітюдний дизайн із елементами якісно-кількісного контент-аналізу.

Операціоналізація конструкта наукового мислення здійснюється на основі синтезу підходів до аналізу гіпотетико-дедуктивного міркування, інтерпретації доказів та пояснювального моделювання [1], [3], [5]. У межах дослідження розроблено трирівневу модель кодування.

Перший рівень фіксує тип логічної операції, яку завдання передбачає: репродукція знання, алгоритмічне застосування, дедуктивне прогнозування та індуктивне узагальнення.

Другий рівень операціоналізує тип когнітивної діяльності: формальні розрахункові операції, інтерпретація графічних або символічних репрезентацій, пояснення причинно-наслідкових зв'язків та аналіз експериментальної ситуації.

Третій рівень стосується ступеня епістемічної автономії – міри самостійності, з якою учасник конструює відповідь.

Кодування здійснюється на основі прикладів тестових завдань і описів їх когнітивного змісту з психометричних звітів. Для забезпечення об'єктивності передбачено незалежне кодування двома дослідниками з оцінюванням узгодженості за допомогою коефіцієнта каппа Коена.

Лонгітюдний вимір передбачає порівняння трьох періодів: розгорнутого формату тестування, переходу до компетентнісної парадигми та скорочення формату в умовах цифровізації. Для кожного року визначається частка завдань різних типів та розраховується інтегральний показник епістемічної компресії.

Обмеження методології: дослідження базується на агрегованих звітних даних і не передбачає доступу до індивідуальних відповідей учасників.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

4.1. Побудова аналітичної моделі.

Для інтерпретації лонгітюдних змін запропоновано модель структурної епістемічної компресії. В основі моделі лежить припущення, що тест є обмеженою вибіркою можливих когнітивних операцій. Залежною змінною виступає частка завдань із високим рівнем епістемічної автономії. Незалежними змінними є загальна кількість завдань, час виконання та ступінь закритості формату відповіді.

Базова аналітична гіпотеза: за умов зменшення структурної ємності тесту частка завдань, що вимагають високого рівня епістемічної автономії, має тенденцію до зменшення незалежно від декларативної специфікації компетентностей.

4.2. Механізм структурного обмеження.

Скорочення обсягу тесту створює ситуацію конкуренції між типами завдань за включення до специфікації. Перевагу отримують завдання, які забезпечують технічну надійність оцінювання, високу диференційну здатність і однозначність перевірки. Завдання, що передбачають складне пояснювальне міркування, мають більшу варіативність виконання і потенційно вищу похибку вимірювання.

4.3. Операційний критерій епістемічної компресії.

Епістемічна компресія фіксується за наявності трьох взаємопов'язаних ознак: 1) зменшення частки завдань із багатокроковим поясненням або інтерпретацією експерименту; 2) відносне зростання завдань алгоритмічного застосування; 3) зміна формату відповідей у бік домінування закритих тестових позицій.

4.4. Лонгітюдна реконструкція тенденцій.

Аналіз звітів за розгорнутий період тестування дозволяє реконструювати відносну стабільність представлення різних типів завдань у першому та другому часових інтервалах. Перехід до скороченого цифрового формату створює нову конфігурацію: зменшення кількості завдань об'єктивно обмежує можливість одночасного представлення широкого спектра мисленнєвих операцій.

4.5. Теоретична інтерпретація в межах моделі валідності.

З погляду валідності конструкту [6] це означає потенційний ризик дрейфу конструкта, коли операціоналізація хімічної компетентності поступово відхиляється від її теоретичної моделі. Тест зберігає надійність, але може змінювати спектр когнітивних операцій, які він здатний фіксувати.

4.6. Дискусія.

У теорії валідності С. Мессіка [6] підкреслюється, що валідність конструкту є динамічною характеристикою. Запропонована модель епістемічної компресії дає підстави припускати, що за умов скорочення тестового формату відбувається трансформація операціоналізації наукового мислення. У роботах Д. Кун [2] показано, що розвиток наукового мислення пов'язаний із поступовим оволодінням здатністю співвідносити гіпотези з доказами. Дослідження впливу тестування на навчання [7] показали, що учасники освітнього процесу орієнтуються на структуру і формат тесту.

Із точки зору освітньої політики це означає, що інструмент оцінювання виконує роль не лише вимірювача, а й регулятора епістемічної норми. Виникає ризик інституціоналізації алгоритмічного мислення як домінантної форми когнітивної діяльності.

Епістемічна компресія може розглядатися як побічний наслідок оптимізації надійності в умовах скороченого тестового інструмента. Вона не є свідомою редукцією змісту, а виникає внаслідок структурних обмежень, пов'язаних із часом, форматом і логістикою проведення оцінювання.

Результати не дають підстав для категоричних висновків про втрату валідності. Скоріше йдеться про зміну балансу епістемічних компонентів конструкта. Запропонована модель виконує евристичну функцію, дозволяючи перевести дискусію на рівень структурного аналізу операціоналізації знання.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Результати лонгітюдного аналізу дозволяють зробити кілька принципових узагальнень. По-перше, структура тестування з хімії за досліджуваний період демонструє відносну стабільність алгоритмічного компоненту. По-друге, перехід до скороченого цифрового формату створює умови структурного обмеження епістемічного простору. По-третє, виявлена тенденція інтерпретується не як спрощення змісту, а як трансформація операціоналізації конструкта хімічної компетентності.

У теоретичному вимірі це означає ризик дрейфу конструкта, коли інструмент оцінювання зберігає технічну надійність, але змінює баланс епістемічних компонентів знання, що підлягають вимірюванню.

Обмеження: аналіз базувався на звітній документації без повного банку тестових завдань; відсутність доступу до індивідуальних відповідей обмежує можливість застосування моделей теорії відгуку на завдання; зміни у складі популяції учасників можуть впливати на психометричні показники.

Перспективи подальших досліджень включають: розширення корпусу аналізу за рахунок повних текстів тестових зошитів; поєднання контент-аналізу з когнітивними інтерв'ю учнів; розроблення формалізованого індексу епістемічної компресії для порівняльних міжнаціональних досліджень.

Аналіз трансформації національного інструмента оцінювання з хімії дозволяє побачити процес інституціоналізації певної моделі наукової раціональності. Питання про те, який тип мислення винагороджується системою оцінювання, є водночас питанням про те, який тип мислення відтворюється в освітній практиці.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kuhn, D., 1991. *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Kuhn, D., 2005. *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. Lawson, A.E., 2005. What is the role of induction and deduction in reasoning and scientific inquiry? *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), 716–740.
4. Sandoval, W.A., 2005. Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry. *Science Education*, 89(4), 634–656.
5. Chinn, C.A., & Malhotra, B.A., 2002. Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, 86(2), 175–218.
6. Messick, S., 1989. Validity. In: R.L. Linn, ed. *Educational Measurement*. 3rd ed. New York: Macmillan, 13–103.
7. Alderson, J.C., & Wall, D., 1993. Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
8. Sweller, J., 1988. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
9. Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S., 2011. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.
10. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment, 2008–2025. Reports on the results of external independent testing and National multi-subject test in chemistry. [online] Available at: <https://testportal.gov.ua/ofzvit/>.
11. DeMars, C., 2018. *Item Response Theory*. Oxford: Oxford University Press.
12. Hambleton, R.K., & Zenisky, A.L., 2016. *Translating and adapting tests for cross-cultural assessments*. In: S. Lane, M.R. Raymond and T.M. Haladyna, eds. *Handbook of Test Development*. 2nd ed. New York: Routledge, 166–182.
13. Joo, S.H., & Engelhard, G., 2018. Construct comparability across time. *Educational and Psychological Measurement*, 78(5), 789–809.

14. Lee, W.C., 2021. Examining construct shift in longitudinal assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 40(3), 48–57.
15. Park, S., & Liu, O.L., 2022. Examining construct drift over time in educational assessments. *Journal of Educational Measurement*, 59(2), 215–238.
16. Putnick, D.L., & Bornstein, M.H., 2016. Measurement invariance conventions and reporting. *Developmental Review*, 41, 71–90.
17. Van der Linden, W.J., 2018. *Handbook of Item Response Theory*. Boca Raton: CRC Press.
18. Zwick, R., 2017. *Who Gets In? Strategies for Fair and Effective College Admissions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
19. Zumbo, B.D., 2017. A handbook on the theory and methods of differential item functioning. *Language Testing*, 34(1), 7–25.

EPISTEMIC COMPRESSION OF SCIENTIFIC REASONING UNDER RAPID STANDARDIZED ASSESSMENT: A LONGITUDINAL ANALYSIS OF CHEMISTRY TESTING (2008–2025)

Ihor Tsyhventsev,

Public Institution “Institute of Applied Pedagogy”,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8554-4292>

ihor.com@ipp.org.ua

Abstract. The article presents a theoretical, methodological, and longitudinal analysis of the transformation of the operationalization of scientific reasoning within the system of high-stakes standardized chemistry assessment in Ukraine during 2008–2025. The study covers the period of the External Independent Testing (EIT/ZNO) and the National Multi-Subject Test (NMT) and aims to reconstruct the implicit model of scientific reasoning institutionalized through the structure of the testing instrument. The study focuses on the concept of epistemic compression, defined as the structural narrowing of the spectrum of cognitive and epistemic operations resulting from the reduction of test format, time resources, and the transition to a digital assessment environment. The theoretical framework of the research is grounded in contemporary approaches to scientific reasoning analysis, construct validity theory, cognitive load theory, and studies of the washback effect of standardized assessment on educational practice. The research methodology is based on a longitudinal content analysis of official psychometric reports issued by the Ukrainian Center for Educational Quality Assessment between 2008 and 2025. A three-level coding model was developed to analyze the type of logical operations, the nature of cognitive activity, and the degree of epistemic autonomy required for completing test tasks. An analytical model of structural epistemic compression is proposed, linking the capacity of the testing

instrument with the proportion of tasks oriented toward multi-step explanatory reasoning and the interpretation of experimental situations.

The findings demonstrate a gradual shift in the epistemic profile of assessment toward algorithmic procedurality and the dominance of closed-format test items. It was established that the reduction in the number of tasks and the time allotted for completion creates a risk of construct drift in chemistry competence assessment, whereby the testing instrument preserves technical reliability while transforming the balance of cognitive operations available for measurement. The obtained results are significant for the theory of construct validity in standardized assessment, educational policy, and the development of science education in the context of digitalization.

Keywords: External Independent Testing; ZNO; National Multi-Subject Test; NMT; scientific reasoning; construct validity; epistemic compression; high-stakes assessment; chemistry education; construct drift.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kuhn, D., 1991. *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Kuhn, D., 2005. *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. Lawson, A.E., 2005. What is the role of induction and deduction in reasoning and scientific inquiry? *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), 716–740.
4. Sandoval, W.A., 2005. Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry. *Science Education*, 89(4), 634–656.
5. Chinn, C.A., & Malhotra, B.A., 2002. Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, 86(2), 175–218.
6. Messick, S., 1989. Validity. In: R.L. Linn, ed. *Educational Measurement*. 3rd ed. New York: Macmillan, 13–103.
7. Alderson, J.C., & Wall, D., 1993. Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
8. Sweller, J., 1988. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
9. Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S., 2011. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.
10. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment, 2008–2025. Reports on the results of external independent testing and National multi-subject test in chemistry. [online] Available at: <<https://testportal.gov.ua/ofzvit/>>.
11. DeMars, C., 2018. *Item Response Theory*. Oxford: Oxford University Press.
12. Hambleton, R.K., & Zenisky, A.L., 2016. *Translating and adapting tests for cross-cultural assessments*. In: S. Lane, M.R. Raymond and T.M. Haladyna, eds. *Handbook of Test Development*. 2nd ed. New York: Routledge, 166–182.
13. Joo, S.H., & Engelhard, G., 2018. Construct comparability across time. *Educational and Psychological Measurement*, 78(5), 789–809.
14. Lee, W.C., 2021. Examining construct shift in longitudinal assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 40(3), 48–57.

15. Park, S., & Liu, O.L., 2022. Examining construct drift over time in educational assessments. *Journal of Educational Measurement*, 59(2), 215–238.
16. Putnick, D.L., & Bornstein, M.H., 2016. Measurement invariance conventions and reporting. *Developmental Review*, 41, 71–90.
17. Van der Linden, W.J., 2018. *Handbook of Item Response Theory*. Boca Raton: CRC Press.
18. Zwick, R., 2017. *Who Gets In? Strategies for Fair and Effective College Admissions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
19. Zumbo, B.D., 2017. A handbook on the theory and methods of differential item functioning. *Language Testing*, 34(1), 7–25.

Дата першого подання статті до публікації: 23.02.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 16.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

Розділ 2

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА: АДАПТИВНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТА НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-47-57>

УДК 373.2:004:37.015.31

Каньоса Наталія Григорівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-3716-9112>

kanosa@kpnu.edu.ua

ГРА ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: МІЖ ТРАДИЦІЙНОЮ ПЕДАГОГІКОЮ ТА НОВИМИ ОСВІТНІМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Анотація. У статті проаналізовано особливості гри дошкільника в умовах цифровізації освіти та обґрунтовано можливості поєднання традиційної педагогіки гри з новими освітніми технологіями. Актуальність теми зумовлена активним входженням цифрових засобів у життєвий простір дитини дошкільного віку та потребою зберегти розвивальний потенціал гри як провідної діяльності дошкільника. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування сутності гри дошкільника в цифровізованому освітньому середовищі, визначення потенціалу цифрових технологій для розвитку дитини та окреслення педагогічних умов їх доцільного використання в ігровій діяльності. Методологічну основу дослідження становлять діяльнісний, дитиноцентричний, компетентнісний, системний та інтегративний підходи. У роботі використано методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення наукових джерел, а також контент-аналіз сучасних українських і зарубіжних досліджень із проблеми цифрової гри в дошкільному віці. Встановлено, що цифровізація не усуває гру як провідну діяльність дитини, а змінює її зміст, форми та засоби реалізації. Доведено, що цифрові освітні технології можуть позитивно впливати на пізнавальну активність, мотивацію, творчість, комунікацію та початкову цифрову грамотність дошкільників, якщо їх використовують педагогічно виважено. З'ясовано, що без належного педагогічного супроводу цифрові засоби можуть знижувати якість живої взаємодії, звужувати сюжетно-рольову гру та послаблювати розвивальний потенціал дитячої діяльності. Визначено, що ключовою умовою ефективного поєднання традиційної та цифрової гри є активна роль педагога як фасилітатора, який забезпечує баланс між інноваційністю, безпечністю та віковою доцільністю освітнього процесу. Практичне значення статті полягає в окресленні педагогічних орієнтирів для організації гри дошкільників у цифровізованому середовищі та в можливості використання результатів дослідження у професійній підготовці майбутніх вихователів і в методичній роботі закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: гра дошкільника; цифровізація освіти; цифрова гра; традиційна педагогіка; освітні технології; заклад дошкільної освіти; педагогічна взаємодія.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. В сучасних умовах цифровізації суспільства помітно змінюється соціокультурний простір дитинства, а разом із ним – зміст, форми та засоби ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Якщо раніше гра дошкільника розгорталася переважно в предметно-просторовому середовищі, у безпосередній взаємодії з однолітками, дорослими, іграшками та реальними життєвими ситуаціями, то сьогодні вона дедалі частіше включає цифрові пристрої, мультимедійні ресурси, інтерактивні застосунки, елементи доповненої реальності та інші інструменти цифрового освітнього середовища [1], [3], [6], [8].

У зв'язку з цим постає важлива наукова проблема: яким чином трансформується гра дошкільника в умовах цифровізації та як забезпечити педагогічно доцільне поєднання традиційної гри з новими освітніми технологіями.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що гра в дошкільному віці залишається провідною діяльністю дитини. Саме в ній розвиваються уява, мовлення, емоційна сфера, комунікативні вміння, саморегуляція та первинний соціальний досвід. Водночас нові цифрові засоби не лише відкривають додаткові можливості для пізнання, творчості та інтерактивної взаємодії, а й породжують низку суперечностей. З одного боку, цифрові інструменти можуть збагачувати освітній процес, підвищувати мотивацію дитини, урізноманітнювати ігрові сюжети та сприяти формуванню ранньої цифрової компетентності [4], [5], [6], [9]. З іншого боку, науковці та міжнародні організації звертають увагу на ризики надмірного або педагогічно невваженого використання цифрових технологій у ранньому віці, зокрема на можливе зниження якості живої взаємодії, витіснення сюжетно-рольової гри, пасивне споживання контенту та послаблення розвивального потенціалу дитячої активності [6], [8], [9].

Отже, проблема дослідження полягає не в простому протиставленні традиційної педагогіки та цифрових освітніх технологій, а в науковому обґрунтуванні меж, умов і способів їх продуктивної інтеграції в ігрову діяльність дошкільника. Для сучасної дошкільної освіти це пов'язано з важливими практичними завданнями: оновленням змісту освітнього процесу, підготовкою вихователя до роботи в цифровому середовищі, збереженням гуманістичної та дитиноцентричної сутності дошкільної освіти, а також розробленням таких моделей освітньої взаємодії, у яких технології підтримують гру, а не замінюють її [2], [4], [7], [8]. Саме тому дослідження гри дошкільника в умовах цифровізації є своєчасним і в теоретичному, і в прикладному вимірах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному науковому дискурсі проблема цифровізації дошкільної освіти останніми роками привертає дедалі більше уваги. С. Доценко та О. Холтобіна розглядають цифровізацію дошкільної освіти як складову загальної цифрової трансформації освітньої сфери та акцентують на необхідності оновлення освітнього середовища, підготовки педагогічних кадрів і впровадження цифрових інструментів у практику роботи з дітьми [1, с. 114-117].

Т. Танько аналізує цифрову трансформацію дошкільного освітнього середовища крізь призму технологій, змісту діяльності, інформаційних ресурсів і комунікативних моделей, підкреслюючи важливість цифрової грамотності педагога дошкільної освіти [3, с. 74-77]. У статті В. Чайки, І. Кузьми, О. Янкович та ін. доведено, що медіаосвітні технології можуть ефективно впроваджуватися у закладах дошкільної освіти, зокрема через спеціально розроблені моделі формування медіаграмотності дітей 5-6 років [4]. Л. Козак, О. Літіченко, Л. Гаращенко, Т. Шинкар наголошують, що цифрові інструменти, зокрема освітні ігри та AR-засоби, здатні активізувати пізнавальну діяльність дошкільників і підвищувати якість освітнього процесу, однак потребують педагогічно продуманого використання [5].

Серед зарубіжних досліджень особливу цінність мають праці, присвячені феномену digital play у ранньому та дошкільному віці. У систематичному огляді С. Chu, L. Paatsch, L. Kervin, S. Edwards узагальнено сучасні підходи до розуміння цифрової гри; автори зазначають, що її характерними ознаками є інтерактивність, ситуативність, значущість для дитини, зв'язок із навчанням і розвитком, а також задоволення від взаємодії [6]. Athifah Utami та Lucrezia Crescenzi-Lanna, аналізуючи дослідницькі дизайни у сфері digital play та digital games-based learning для дітей віком від 0 до 6 років, показують, що сучасна наука переходить від поверхового оцінювання впливу екранів до вивчення контексту використання технологій, ролі дорослого супроводу, типу цифрового ресурсу та способів інтеграції гри в освітній процес [7]. У звіті OECD Empowering Young Children in the Digital Age наголошено, що цифровізація дошкільної освіти має оцінюватися через якість взаємодії, рівність доступу, добробут дитини, компетентність педагогів і збалансованість між можливостями та ризиками [8]. Подібну позицію репрезентує документ UNESCO Technology and learning for early childhood and primary education, у якому підкреслено, що використання цифрових засобів у роботі з дітьми молодшого віку має бути доказовим, контекстно чутливим і педагогічно вмотивованим [9], [10].

Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що проблема вже отримала певне висвітлення, однак залишається низка невирішених аспектів. Більшість досліджень присвячено або загальним питанням цифровізації дошкільної освіти, або окремим цифровим інструментам, тоді як гра дошкільника як цілісний психолого-педагогічний феномен у цифровізованому середовищі все ще досліджена недостатньо [3], [5], [6], [7]. Потребують подальшого осмислення співвідношення традиційної сюжетно-рольової, предметної та комунікативної гри з цифровою та змішаною грою, а також роль педагога як фасилітатора й модератора цієї взаємодії [2], [5], [7], [8]. Недостатньо також праць, у яких було б системно обґрунтовано педагогічні умови, за яких цифрові технології не витісняють гру, а збагачують її та посилюють її розвивальний потенціал [4], [6], [8], [9], [10]. Саме цим невирішеним аспектам і присвячено статтю.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей гри дошкільника в умовах цифровізації освіти та визначенні педагогічних умов, за яких нові освітні технології можуть органічно поєднуватися з традиційною грою, не витісняючи її, а розширюючи її пізнавальний, комунікативний, творчий і соціалізувальний потенціал.

Завдання дослідження:

- узагальнити результати українських та іноземних досліджень, присвячених цифровізації дошкільної освіти, використанню цифрових інструментів у роботі з дошкільниками, а також впливу digital play на розвиток дитини;
- виявити суперечності між традиційною педагогікою гри та новими освітніми технологіями у практиці дошкільної освіти;
- обґрунтувати концептуальну модель поєднання традиційної та цифрової гри в освітньому процесі закладу дошкільної освіти;
- окреслити педагогічні умови ефективного використання цифрових технологій у грі дошкільника.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHNODOLOGY

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні класичних положень дошкільної педагогіки про гру як провідну діяльність дитини дошкільного віку із сучасними підходами до осмислення цифровізації раннього дитинства та освітнього середовища. В основі дослідження лежить розуміння того, що цифрові технології не слід розглядати як самодостатній чинник розвитку, вони мають аналізуватися в контексті якості педагогічної взаємодії, змісту гри, ролі дорослого супроводу, вікової доцільності та збереження гуманістичної сутності дошкільної освіти.

У концептуальному плані дослідження спирається на діяльнісний, дитиноцентричний, компетентнісний, системний та інтегративний підходи. Діяльнісний підхід дає змогу розглядати гру як провідний механізм пізнання, соціалізації та розвитку дошкільника. Дитиноцентричний підхід визначає пріоритет інтересів, потреб, можливостей і вікових особливостей дитини в організації як традиційної, так і цифрової гри. Компетентнісний підхід дозволяє аналізувати гру як середовище формування комунікативної, пізнавальної, творчої, соціальної та початкової цифрової компетентностей. Системний підхід забезпечує розгляд гри дошкільника в єдності її змісту, форм, засобів, учасників і умов реалізації. Інтегративний підхід уможливорює осмислення поєднання традиційних педагогічних практик із новими цифровими освітніми технологіями без руйнування цілісності дошкільного дитинства.

Ключовими поняттями, покладеними в основу дослідження, є «гра дошкільника», «традиційна гра», «цифрова гра», «змішана (гібридна) гра», «цифровізація дошкільної освіти», «цифрові освітні технології», «цифрове освітнє середовище», «педагогічна фасилітація гри». Під грою дошкільника в дослідженні

розуміється вільна, мотивована, емоційно насичена діяльність, у якій дитина моделює дійсність, опановує соціальні ролі, розвиває уяву, мовлення та здатність до взаємодії. Традиційна гра охоплює сюжетно-рольову, предметну, будівельно-конструктивну, рухливу, дидактичну та комунікативну гру. Цифрова гра трактується як форма ігрової діяльності, у якій дитина взаємодіє з цифровими інструментами або цифрово опосередкованим змістом, а змішана гра – як інтеграція предметної, рольової, комунікативної та цифрової взаємодії в єдиному ігровому досвіді.

Методологічно дослідження має теоретико-аналітичний характер з орієнтацією на подальше емпіричне розширення. Базовими методами є аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, контент-аналіз наукових джерел, а також інтерпретація міжнародних і національних аналітичних документів.

Для аналітичного опису й подальшого оцінювання гри дошкільника в умовах цифровізації запропоновано такі критерії: мотиваційно-залучальний, комунікативно-соціальний, пізнавально-творчий, регулятивно-поведінковий та педагогічно-організаційний. Відповідно до них визначено показники оцінювання: добровільність входження в гру, тривалість участі, емоційна виразність, якість мовленнєвих контактів, здатність підтримувати спільний сюжет, кооперація з іншими дітьми, різноманітність сюжетів, оригінальність рішень, кількість ініціативних дій, дотримання правил, послідовність дій, роль дорослого в підтримці гри, а також збалансованість між цифровими і нецифровими компонентами.

Принципами, на яких базується дослідження, є науковість, системність, дитиноцентризм, контекстна чутливість, педагогічна доцільність, безпека, інтерактивність і баланс між традиційною та цифровою активністю.

Наукова новизна запропонованої методології полягає в тому, що вона дозволяє вийти за межі бінарного протиставлення «традиційна гра – цифрові технології» й розглядати гру дошкільника як гібридний педагогічний простір, у якому цифрові інструменти можуть або збагачувати, або збіднювати розвиток залежно від якості педагогічного супроводу.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Дослідження, представлене в статті, має теоретико-аналітичний характер і спрямоване на осмислення гри дошкільника в умовах цифровізації освіти крізь призму сучасних українських і зарубіжних наукових підходів. У процесі роботи було здійснено поетапний аналіз наукових джерел, присвячених цифровізації дошкільної освіти, феномену digital play, використанню цифрових інструментів у закладах дошкільної освіти, а також ролі педагога в організації гри в цифровізованому середовищі. Основу дослідження становили методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та контент-аналізу наукових праць, що дозволило не лише описати наявні підходи, а й виявити суперечності, спільні тенденції та наукові прогалини у вивченні порушеної проблеми [3], [4], [6], [7].

На першому етапі дослідження було уточнено теоретичні засади розуміння гри дошкільника як провідної діяльності дитини та проаналізовано, як змінюється ця діяльність під впливом цифровізації суспільства й освіти. Це дало змогу встановити, що цифровізація не скасовує гру як провідну діяльність дитини дошкільного віку, однак істотно трансформує її зміст, засоби та форми реалізації. Традиційна гра, побудована на безпосередній взаємодії з предметами, ролями, образами та партнерами по грі, сьогодні дедалі частіше поєднується з цифровими інструментами – інтерактивними застосунками, освітніми іграми, мультимедійними матеріалами, AR-елементами та цифровими сюжетами.

На другому етапі було здійснено порівняльний аналіз українських і зарубіжних досліджень, що дозволило виявити основні напрями осмислення цифрової гри в сучасній педагогічній науці. Опрацьовані джерела дають підстави стверджувати, що в сучасному освітньому середовищі формується гібридна модель гри, у якій цифрові та традиційні компоненти можуть взаємодоповнювати одне одного. Українські дослідники наголошують на розширенні можливостей освітньої взаємодії завдяки цифровим інструментам, а зарубіжні автори вказують, що digital play характеризується інтерактивністю, ситуативністю, залученістю дитини, зв'язком із навчанням і розвитком, а не лише фактом контакту з екраном [2], [3], [4], [6], [7]. Таким чином, проведене дослідження дало змогу відійти від спрощеного уявлення про цифрову гру як суто екранну активність і розглядати її як складний, багатовимірний педагогічний феномен.

На третьому етапі дослідження було узагальнено наукові підходи до визначення сутності гри дошкільника в умовах цифровізації. Одним із головних результатів стало уточнення розуміння гри дошкільника як багатовимірної діяльності, що поєднує символічне моделювання, рольову взаємодію, емоційне переживання, мовленнєву активність, пізнавальний інтерес і використання сучасних цифрових засобів. Таке розуміння дозволяє вийти за межі вузького трактування цифрової гри як пасивного екранного дозвілля й розглядати її як потенційно значущий простір розвитку дитини за умови методично грамотної організації.

Окремий напрям дослідження стосувався виявлення педагогічного потенціалу цифрових технологій у грі дошкільника. Аналіз джерел засвідчив, що використання цифрових технологій у грі може мати позитивний педагогічний ефект у кількох напрямках. По-перше, цифрові засоби підвищують мотивацію та емоційну залученість дітей до освітньої взаємодії. По-друге, вони здатні урізноманітнювати зміст гри, підтримувати дослідницьку активність, візуалізацію, творче моделювання ситуацій, а також сприяти формуванню початкової цифрової грамотності. По-третє, цифрові ресурси можуть виконувати допоміжну функцію у створенні нових сюжетів, образів, завдань і умов для співпраці дітей. Саме це дає підстави розглядати цифрові засоби не як зовнішній додаток до гри, а як ресурс її осучаснення за умови педагогічно виваженого використання.

Водночас у процесі дослідження було виявлено і низку ризиків, пов'язаних із цифровізацією гри. Проведений аналіз показав, що позитивний потенціал цифрових технологій не є автоматичним. За відсутності педагогічного контролю цифровізація

може призводити до зміщення акценту з активної, творчої, сюжетно-рольової гри на фрагментарну взаємодію з контентом, до зменшення частки живого мовлення, рухової активності та спільного ігрового конструювання. Це дозволило зробити висновок, що оцінювати цифрову гру слід не лише за фактом використання технології, а насамперед за характером взаємодії, змістом діяльності та мірою її розвивального впливу на дитину.

На завершальному етапі дослідження було узагальнено роль педагога у забезпеченні якості гри в цифровізованому освітньому середовищі. Отримані результати дають змогу стверджувати, що вирішальним чинником якості гри в умовах цифровізації є не сам цифровий інструмент, а роль педагога у проєктуванні, супроводі та інтеграції цифрових компонентів у загальну логіку дитячої гри. Саме педагог забезпечує баланс між традиційними та цифровими елементами, добирає зміст, організовує взаємодію дітей, запобігає пасивному споживанню контенту та переводить цифровий досвід у площину спільної творчої діяльності.

У результаті проведеного теоретико-аналітичного дослідження було також обґрунтовано педагогічні умови, за яких поєднання традиційної педагогіки гри з новими освітніми технологіями є продуктивним. До таких умов належать: пріоритет гри як провідної діяльності дошкільника; використання цифрових засобів як допоміжного, а не домінуючого ресурсу; активна, а не пасивна взаємодія дитини з цифровим контентом; орієнтація на спільну діяльність, мовлення, творчість і дослідження; вікова відповідність цифрових ресурсів; педагогічний супровід; збалансованість між екранною та неекранною активністю. Саме ці умови стали підґрунтям для формулювання узагальненої моделі, відповідно до якої традиційна гра залишається ядром дошкільного дитинства, а цифрові освітні технології виступають засобом її збагачення, якщо вони допомагають розгорнути сюжет, розширити пізнавальний досвід, підтримати комунікацію та створити нові умови для творчості й дослідження. Таким чином, проведене дослідження дозволило обґрунтувати висновок, що цифровізація не повинна замінювати гру, а має бути педагогічно інтегрована в неї.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проведене дослідження дає підстави для таких висновків. По-перше, гра дошкільника в умовах цифровізації зазнає суттєвої трансформації, але не втрачає статусу провідної діяльності. Її сучасні форми стають більш мультимодальними, інтерактивними та змішаними, поєднуючи традиційні й цифрові ресурси. По-друге, цифрові освітні технології мають значний потенціал для збагачення гри дошкільника, однак лише за умови їх педагогічно виваженого використання. По-третє, центральною умовою ефективності цифрової гри є педагогічне посередництво. Саме від професійної позиції вихователя, його цифрової компетентності та вміння інтегрувати технології у змістовну взаємодію залежить, чи стануть цифрові засоби чинником розвитку, чи, навпаки, звузять гру до технічної дії. По-четверте, науково й практично перспективною є не модель протиставлення традиційної та цифрової гри, а модель їх

збалансованого поєднання, у якій пріоритет зберігається за живою взаємодією, дитячою ініціативою, творчістю, рухом, мовленням і символічним моделюванням.

Перспективи подальших досліджень убачаються в емпіричному вивченні порівняльної ефективності традиційної, цифрової та змішаної гри в реальних умовах закладів дошкільної освіти; у дослідженні впливу різних форматів цифрової гри на мовленнєвий розвиток, соціально-комунікативну взаємодію, саморегуляцію та творчість дітей; у розробленні критеріїв оцінювання якості цифрової гри в дошкільному середовищі; а також у створенні й апробації методичних моделей підготовки вихователів до педагогічно виваженого використання цифрових технологій. Окремого вивчення потребує український контекст цифровізації дошкільної освіти з урахуванням сучасних соціальних викликів, нерівності доступу до ресурсів і потреби в безпечному, розвивальному та дитиноцентрованому цифровому середовищі.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Доценко, С. and Холтобіна, О. 2022. Цифровізація дошкільної освіти. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*. Харків, Україна, 114-117. Доступно: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/e6b3bedc-bca0-4da2-ae76-8a4feb9667dc?utm_source=chatgpt.com.
2. Каньоса, Н.Г., Комарніцька, Л.М. 2023. Психологічні аспекти організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Габітус*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 48, 71-75. Доступно: <http://habitus.od.ua/journals/2023/48-2023/12.pdf>.
3. Танько, Т.П. 2023. Цифровізація дошкільної освіти: реалії та перспективи. *Цифрова трансформація освіти і науки*. Харків, Україна, 74-77. Доступно: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10983>.
4. Chaika, V.M., Kuzma, I.I., Yankovych, O.I., Binytska, K.M., Pysarchuk, O.T. and Ivanova, T.V. 2024. Implementing media educational technology in Ukrainian preschool institutions. *Educational Technology Quarterly*, 2024(1), 1-19. Available at: <https://acnsci.org/journal/index.php/etq/article/view/57>.
5. Kozak, L., Litichenko, O., Harashchenko, L. and Shynkar, T. 2025. The Use of Digital Tools in the Educational Process of Preschool Educational Institutions, *Educological Discourse*, 50(3), 40-48. Available at: <https://www.od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1280>.
6. Chu, C., Paatsch, L., Kervin, L. and Edwards, S. 2024. Digital play in the early years: A systematic review, *International Journal of Child-Computer Interaction*, 40, article 100652. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868924000205>.
7. Utami, A. and Crescenzi-Lanna, L. 2025. Research design and implementation of digital play and digital games-based learning in early development (0 to 6 years). *A systematic review*, *Education*. 3-13. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2025.2537102>.

8. OECD, 2023. Empowering Young Children in the Digital Age. Paris: OECD Publishing. Available at: <https://www.oecd.org/en/publications/empowering-young-children-in-the-digital-age_50967622-en.html>.

9. Outhwaite, L., Ang, L., Herbert, E., Sumner, E. & Van Herwegen, J. 2023. Technology and Learning for Early Childhood and Primary Education. Paris: UNESCO. Available at: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386108>>.

10. UNESCO. 2023. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO. Available at: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>>.

PRESCHOOLERS' PLAY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: BETWEEN TRADITIONAL PEDAGOGY AND NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Nataliia Kanosa,

Ph.D. of Psychology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3716-9112>

kanosa@kpnu.edu.ua

Abstract. The article analyzes the specific features of preschoolers' play in the context of the digitalization of education and substantiates the possibilities of combining traditional play pedagogy with new educational technologies. The relevance of the topic is determined by the active integration of digital tools into the life space of preschool children and by the need to preserve the developmental potential of play as the leading activity in preschool childhood. The aim of the study is to provide a theoretical substantiation of the essence of preschoolers' play in a digitalized educational environment, to identify the potential of digital technologies for child development, and to outline the pedagogical conditions for their appropriate use in play activities. The methodological framework of the study is based on activity-based, child-centered, competence-based, systemic, and integrative approaches. The study employs methods of analysis, synthesis, comparison, and generalization of scholarly sources, as well as a content analysis of contemporary Ukrainian and international research on digital play in preschool age. It has been established that digitalization does not eliminate play as a child's leading activity but changes its content, forms, and means of implementation. It is proved that digital educational technologies can positively influence preschoolers' cognitive activity, motivation, creativity, communication, and initial digital literacy if they are used in a pedagogically balanced way. At the same time, it has been found that without proper pedagogical support, digital tools may reduce the quality of live interaction, narrow the scope of role play, and weaken the developmental potential of children's activity. It has been determined that the key condition for the effective combination of traditional and digital play is

the active role of the teacher as a facilitator who ensures a balance between innovation, safety, and age-appropriate educational practice. The practical significance of the article lies in outlining pedagogical guidelines for organizing preschoolers' play in a digitalized environment and in the possibility of using the research results in the professional training of future preschool teachers and in the methodological work of preschool education institutions.

Keywords: preschoolers' play; digitalization of education; digital play; traditional pedagogy; educational technologies; preschool education institution; pedagogical interaction.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Dotsenko, S. & Kholobina, O., 2022. Tsyfrovizatsiia doshkilnoi osvity. [Digitalization of Preschool Education] Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v tsyfrovii shkoli. Kharkiv, Ukraina, 114-117. Dostupno: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/e6b3bedc-bca0-4da2-ae76-8a4feb9667dc?utm_source=chatgpt.com>.
2. Kanosa, N.H., & Komarnitska, L.M., 2023. Psykholohichni aspekty orhanizatsii ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku. [Psychological Aspects of Organizing Play Activities for Preschool Children] Habitus. Odesa: Vydavnychiy dim «Helvetyka». 48. 71-75. Dostupno: <<http://habitus.od.ua/journals/2023/48-2023/12.pdf>>.
3. Tanko, T.P., 2023. Tsyfrovizatsiia doshkilnoi osvity: realii ta perspektyvy. Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky. [Digitalization of Preschool Education: Realities and Prospects] Kharkiv, Ukraina, 74-77. Dostupno: <<https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10983>>.
4. Chaika, V.M., Kuzma, I.I., Yankovych, O.I., Binytska, K.M., Pysarchuk, O.T. & Ivanova, T.V. 2024. Implementing media educational technology in Ukrainian preschool institutions. *Educational Technology Quarterly*, 2024(1), 1-19. Available at: <<https://acnsci.org/journal/index.php/etq/article/view/57>>.
5. Kozak, L., Litichenko, O., Harashchenko, L. & Shynkar, T. 2025. The Use of Digital Tools in the Educational Process of Preschool Educational Institutions. *Educological Discourse*, 50(3), 40-48. Available at: <<https://www.od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1280>>.
6. Chu, C., Paatsch, L., Kervin, L., & Edwards, S. 2024. Digital play in the early years: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 40, article 100652. Available at: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868924000205>>.
7. Utami, A., & Crescenzi-Lanna, L. 2025. Research design and implementation of digital play and digital games-based learning in early development (0 to 6 years). *A systematic review, Education*, 3-13. Available at: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2025.2537102>>.
8. OECD, 2023. *Empowering Young Children in the Digital Age*. Paris: OECD Publishing. Available at: <https://www.oecd.org/en/publications/empowering-young-children-in-the-digital-age_50967622-en.html>.

9. Outhwaite, L., Ang, L., Herbert, E., Sumner, E., & Van Herwegen, J. 2023. *Technology and Learning for Early Childhood and Primary Education*. Paris: UNESCO. Available at: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386108>>.

10. UNESCO, 2023. *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms?* Paris: UNESCO. Available at: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>>.

Дата першого подання статті до публікації: 25.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 14.04.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-57-67>

УДК 373.3.016:028

Мелекєсцева Наталія Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0330-2920>

melekesceva@kpnu.edu.ua

Гудима Наталія Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методик початкової освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6192-3779>

hudyma.nataliia@kpnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ ЧИТАННЯ З РОЗУМІННЯМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Анотація. У статті здійснено аналіз проблеми формування читання з розумінням як одного з наскрізних умінь здобувачів початкової освіти в умовах сучасних освітніх викликів. Обґрунтовано значення читання з розумінням як основи функціональної грамотності, критичного мислення та успішного опанування змісту всіх освітніх галузей. Проаналізовано нормативні документи, наукові праці та результати національних і міжнародних моніторингів якості освіти, що засвідчують наявність освітніх втрат у сфері читацької грамотності учнів. Розкрито сутність поняття «читання з розумінням», схарактеризовано труднощі, які виникають у молодших школярів під час роботи з текстом: осмислення змісту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, інтерпретація та критичне оцінювання інформації. Визначено чинники, що впливають на розвиток читацької грамотності дітей молодшого шкільного віку. Схарактеризовано ефективні стратегії формування вміння читання з розумінням,

зокрема метод SQ3R, технологію «Читання та письмо для розвитку критичного мислення», прийом «Щоденник подвійних нотаток», сенкан, систему запитань різних рівнів складності та інші засоби активізації роботи з текстом. Наголошено на важливості диференційованого добору текстів і завдань відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів. Обґрунтовано доцільність використання цифрових освітніх ресурсів, інтерактивних платформ та інструментів штучного інтелекту для підвищення мотивації до читання й розвитку навичок роботи з інформацією. Підкреслено значення партнерської взаємодії закладу освіти та сім'ї у формуванні читацької культури дитини.

Ключові слова: читання з розумінням; наскрізне вміння; читацька грамотність; початкова школа; освітні втрати; цифрові технології; функціональна грамотність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. В умовах цифровізації освіти, наслідків пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні актуалізується проблема дитячого читання, що виявляється у зниженні інтересу дітей до книги та погіршенні показників читацької грамотності, зокрема уміння читати з розумінням. Читання з розумінням є одним із наскрізних умінь, яке забезпечує здобувачам освіти успішне опанування змісту всіх освітніх галузей, розвиток функціональної грамотності, критичного мислення та здатності ефективно працювати з інформацією. Оскільки основи читацької грамотності закладаються в молодшому шкільному віці, недостатній рівень сформованості цього вміння ускладнює подальше навчання учнів, негативно впливає на їхню освітню успішність і можливості самостійного здобуття знань, що актуалізує необхідність дослідження шляхів його формування в сучасній початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування читацької грамотності здобувачів початкової освіти присвячено дослідження І. Большакової, О. Вашуленко, В. Мартиненко, О. Савченко, Н. Чепелевої й інших науковців. У працях учених розкрито теоретичні засади читацької діяльності молодших школярів, психолого-педагогічні особливості сприймання й розуміння тексту, обґрунтовано методичні підходи до розвитку читацьких умінь та формування читацької компетентності учнів.

Упродовж останніх років увага науковців дедалі більше зосереджується на проблемі подолання освітніх втрат і пошуку ефективних шляхів розвитку читацької грамотності молодших школярів. Так, О. Вашуленко досліджує питання діагностики та компенсації освітніх втрат із читання в учнів початкової школи, наголошуючи на їх накопичувальному характері та необхідності цілеспрямованого розвитку як технічної, так і смислової сторін читання в умовах воєнного стану. Питання компенсації освітніх втрат і розроблення відповідного дидактичного інструментарію висвітлено також у працях О. Онопрієнко [1].

Попри значний науковий доробок із проблеми читацької грамотності, питання формування читання з розумінням як наскрізного вміння молодших школярів в умовах сучасних освітніх викликів потребує подальшого осмислення, зокрема в контексті подолання освітніх втрат, використання цифрових технологій та розвитку функціональної грамотності учнів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – здійснити аналіз проблеми формування читання з розумінням як наскрізного вміння молодших школярів в умовах сучасних освітніх викликів та обґрунтувати педагогічні умови його ефективного розвитку в початковій школі.

Завдання дослідження: з'ясувати сутність і значення читання з розумінням як наскрізного вміння в контексті реалізації Концепції Нової української школи; проаналізувати сучасний стан сформованості читацької грамотності молодших школярів на основі результатів національних і міжнародних досліджень; визначити чинники й педагогічні умови, що впливають на формування читання з розумінням в умовах сучасних освітніх викликів; описати ефективні засоби розвитку вміння читання з розумінням у початковій школі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

В умовах реалізації Концепції Нової української школи читання з розумінням розглядається як одне з наскрізних умінь, необхідних для формування всіх ключових компетентностей здобувачів освіти. На відміну від традиційного підходу, який акцентував увагу переважно на техніці читання, сучасна початкова освіта орієнтується на розвиток здатності учнів розуміти, аналізувати, інтерпретувати та використовувати інформацію, отриману з різних джерел.

Відтак в оновленому Державному стандарті початкової освіти (2025) читання з розумінням визначено першим із 11 наскрізних умінь, що забезпечує успішне навчання з усіх освітніх галузей початкової школи. Це підкреслює його фундаментальний характер у формуванні ключових компетентностей здобувача початкової освіти та необхідність цілеспрямованої роботи вчителя початкових класів над розвитком уміння читати з розумінням із перших років навчання.

Читання з розумінням трактують як здатність учня сприймати, усвідомлювати, аналізувати та інтерпретувати зміст текстів різних видів і форматів, емоційно та інтелектуально взаємодіяти з прочитаним, встановлювати зв'язки між окремими частинами тексту та його головною ідеєю, критично оцінювати інформацію, розрізняти факти й судження, реальність і фантазію, явний і прихований зміст, а також формулювати та обґрунтовувати власні висновки на основі текстової інформації [2]. Важливого значення набуває вміння працювати не лише з традиційними друкованими текстами, а й із медіатекстами, інфографікою та іншими сучасними форматами подання інформації.

Значущість читання з розумінням як одного з наскрізних умінь підтверджують результати сучасних досліджень якості освіти. Вітчизняні та міжнародні моніторингові дослідження засвідчують, що найбільш гостро проблеми читацької грамотності проявляються саме в початковій школі, де закладаються основи подальшої навчальної діяльності дитини. Науковці відзначають зниження інтересу молодших школярів до читання, послаблення традицій сімейного читання, недостатню мотивацію до роботи з текстом і труднощі в осмисленні прочитаної інформації. Однією з причин такої ситуації є недостатній рівень сформованості вмінь аналізувати зміст тексту, встановлювати смислові зв'язки, робити висновки та критично оцінювати інформацію. Наслідком цього стають труднощі не лише в опануванні мовно-літературної освітньої галузі, а й у засвоєнні змісту інших навчальних предметів, що негативно позначається на подальшій освітній траєкторії учнів, їхній здатності до самоосвіти та навчання впродовж життя.

Зазначена проблема має не лише національний, а й міжнародний вимір. Негативні тенденції у формуванні читацької грамотності підтверджують і результати міжнародного дослідження PISA (Programme for International Student Assessment) та PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Порівняння показників четвертокласників у 32 країнах між циклами 2016 та 2021 років засвідчило зниження середнього рівня читацьких досягнень у двох третинах країн-учасниць. Дослідники пов'язують таку динаміку насамперед із наслідками пандемії COVID-19, яка суттєво вплинула на результати навчання учнів початкової школи.

В Україні ж окреслена проблема поглиблюється внаслідок впливу тривалих кризових чинників, про що свідчать результати загальнодержавних моніторингових досліджень якості початкової освіти (2018, 2021, 2024), проведених Державною службою якості освіти України. Якщо показники 2018 та 2021 років залишалися відносно стабільними, то у 2024 році зафіксовано істотне зниження рівня читацької компетентності. Найбільші втрати простежують саме у сфері розуміння прочитаного, що свідчить про збільшення освітніх розривів, спричинених дистанційним навчанням, емоційними навантаженнями воєнного часу та нерівним доступом до якісної початкової освіти [3-6].

Зауважимо, що учні, які брали участь у Загальнодержавному моніторинговому дослідженні якості початкової освіти 2024 року, здобували освіту в умовах пандемії COVID-19, тривалого дистанційного навчання та повномасштабної війни. Такі обставини не могли не позначитися на якості формування ключових умінь, зокрема читацької грамотності. Результати моніторингу засвідчили, що 17,7% четвертокласників не досягли базового рівня читацької компетентності, необхідного для успішного навчання та повсякденного використання читацьких умінь [6].

Відповідні результати демонструють наші п'ятнадцятирічні школярі за дослідженням PISA-2022: рівень читацької грамотності українських підлітків відповідає показникам, які в середньому на 2-2,5 роки навчання нижчі порівняно з результатами їхніх однолітків із країн ОЕСР [7; 8]. Варто зазначити, що це не проблема якості освіти дітей підліткового віку, а більшою мірою несформованість базового рівня,

що закладається у початковій школі з фіксованою тенденцією до його постійного розвитку.

Подолання освітніх втрат та розвиток читання з розумінням як наскрізного вміння потребують використання сучасних педагогічних технологій, спрямованих на формування в учнів умінь осмислювати, інтерпретувати й критично оцінювати інформацію. Однією з ефективних стратегій організації роботи з текстом є метод SQ3R (Survey – дослідження, Question – постановка запитань, Read – читання, Recite – переказ (відтворення), Review – огляд, узагальнення), розроблений для підвищення ефективності навчального читання. Його сутність полягає в поетапній організації взаємодії учня з текстом: спочатку здійснюється попередній огляд матеріалу з метою визначення його структури та основних змістових акцентів, далі формулюються запитання, які спрямовують увагу на пошук ключової інформації. Наступний етап передбачає уважне читання тексту з метою знаходження відповідей на поставлені запитання, після чого учень відтворює основний зміст власними словами, що сприяє глибшому осмисленню прочитаного. Завершальним кроком є повторення та узагальнення матеріалу, під час якого відбувається систематизація знань і встановлення зв'язків між новою та вже наявною інформацією [9]. Описаний підхід активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє розвитку метакогнітивних умінь і навичок самоконтролю під час роботи з інформацією.

Ефективною для формування вміння читання з розумінням є технологія «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» (ЧПКМ) – одна з найбільш поширених освітніх технологій, спрямованих на розвиток активної пізнавальної діяльності учнів. Її концептуальною основою є положення про те, що навчання має відбуватися через усвідомлену взаємодію здобувачів освіти з інформацією, а процес читання розглядають не як пасивне сприймання тексту, а як активне конструювання змісту. Технологія передбачає три взаємопов'язані етапи: актуалізацію наявних знань і досвіду учнів, безпосереднє опрацювання нової інформації та рефлексію, під час якої відбувається осмислення, узагальнення й оцінювання отриманих знань. Такий підхід створює умови для формування в учнів умінь самостійно працювати з текстами різних типів, встановлювати зв'язки між новою та вже відомою інформацією, виявляти авторську позицію, аналізувати зміст повідомлення та робити обґрунтовані висновки.

Серед прийомів, які використовують на етапі усвідомлення змісту, особливої уваги заслуговує «Щоденник подвійних нотаток». Його сутність полягає у фіксації не лише важливої інформації з тексту, а й власних думок, асоціацій, запитань або емоційних реакцій, що виникають у процесі читання. Окреслена стратегія сприяє активному осмисленню змісту, встановленню зв'язків між прочитаним і попереднім досвідом учня, розвитку рефлексивного мислення та вмінь інтерпретувати інформацію [10].

Ефективними на етапі рефлексії є прийоми узагальнення та творчого переосмислення прочитаного. Одним із них є сенкан – короткий структурований вірш, який допомагає учням стисло й змістовно передати власне розуміння образу, події чи явища. Робота над сенканом спонукає дітей виокремлювати найсуттєвіші ознаки об'єкта, узагальнювати інформацію та формулювати власне ставлення до неї. Доцільними є також вправи на побудову смислових ланцюжків, що передбачають

послідовне розширення характеристики героя, події чи проблеми. Завдання такого типу сприяють розвитку вмінь аналізувати інформацію, встановлювати логічні зв'язки та лаконічно висловлювати власні судження.

Важливою умовою формування читання з розумінням є добір текстів відповідно до вікових та пізнавальних можливостей учнів. Надто прості тексти не забезпечують достатнього рівня інтелектуального навантаження, тоді як надмірно складні можуть знижувати мотивацію до читання та ускладнювати розуміння змісту. Тому ефективна організація роботи з текстом передбачає поступове ускладнення навчального матеріалу та системи завдань до нього.

Особливого значення набуває використання запитань різного рівня складності, спрямованих не лише на відтворення фактичної інформації, а й на її аналіз, інтерпретацію та оцінювання. Послідовний перехід від запитань репродуктивного характеру до завдань, що потребують встановлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків, розуміння підтексту та образного змісту твору, сприяє розвитку глибокого осмислення прочитаного. Ефективним інструментом реалізації окресленого підходу є система запитань 12 рівнів, яка забезпечує поступовий перехід від елементарного пошуку та відтворення інформації до її критичного осмислення й особистісної інтерпретації. На початкових рівнях учні навчаються знаходити в тексті потрібну інформацію, відтворювати послідовність подій, помічати деталі та встановлювати зв'язки між окремими фактами. Наступні рівні передбачають аналіз мовних засобів, інтерпретацію образів, пошук доказів на підтвердження власних суджень, формулювання логічних висновків і розуміння переносних значень слів та висловів. Найвищі рівні орієнтовані на виявлення прихованих мотивів персонажів, узагальнення змісту твору, визначення авторської позиції та співвіднесення прочитаного з власним життєвим досвідом [11]. Використання системи запитань 12 рівнів сприяє розвитку аналітичного та критичного мислення, формуванню вмінь аргументувати власну позицію та забезпечує поступовий перехід від поверхневого сприйняття тексту до його глибокого розуміння.

З огляду на зазначене, формування вмінь читання з розумінням передбачає використання комплексу стратегій активного читання, що забезпечують перехід від репродуктивного сприйняття інформації до її осмислення, інтерпретації та критичного оцінювання.

В умовах сьогодення важливим напрямом розвитку вмінь читання з розумінням є використання цифрових технологій. Оскільки електронні пристрої та цифровий контент стали невід'ємною частиною життя сучасних дітей, доцільним буде не протиставляти книгу й гаджети, а їх органічно поєднувати. Цифрові ресурси й інтерактивні освітні платформи дають змогу урізноманітнювати роботу з текстом, добирати завдання відповідно до рівня підготовки учнів, забезпечувати оперативний зворотний зв'язок і підтримувати навчальну мотивацію.

Значний потенціал для розвитку читацьких умінь має українська освітня платформа Learning.ua, яка пропонує адаптивні вправи з читання, завдання на розвиток словникового запасу, розуміння змісту тексту та формування навичок роботи з інформацією. Корисними для організації самостійної роботи є також ресурси

«Розвиток дитини» та EDUC.com.ua, які містять інтерактивні вправи, філворди, анаграми, читацькі тренажери та інші завдання, спрямовані на розвиток техніки й усвідомленості читання. Їх використання дозволяє поєднати навчальну діяльність із елементами гри, що позитивно впливає на читацьку мотивацію молодших школярів.

Перспективним напрямом, на нашу думку, є також залучення інструментів штучного інтелекту та цифрових сервісів для створення інтерактивних історій і казок. Можливість впливати на сюжет, обирати персонажів або пропонувати варіанти розвитку подій підвищує зацікавленість учнів читанням і сприяє більш глибокому зануренню в текст. У таких умовах дитина виступає не лише читачем, а й активним учасником процесу створення змісту, що посилює внутрішню мотивацію до роботи з текстовою інформацією.

Підвищенню ефективності формування читацьких умінь сприяє також використання елементів нейропедагогіки та ігрових технологій. Поєднання читання з рольовою взаємодією, творчими завданнями, руховою активністю та емоційно значущими ситуаціями активізує пізнавальні процеси, сприяє кращому запам'ятовуванню інформації та глибшому розумінню змісту тексту.

Важливою умовою розвитку читацької грамотності молодших школярів є партнерська взаємодія закладу освіти та сім'ї, оскільки ставлення дитини до книги, її читацькі інтереси й активність значною мірою формуються під впливом родинного середовища. Тому успіх роботи вчителя залежить не лише від організації освітнього процесу, а й від підтримки читання в домашніх умовах.

Особливого значення набуває створення в родині сприятливого середовища для читацького розвитку, що передбачає заохочення до самостійного вибору літератури, спільне читання та обговорення прочитаного, підтримку пізнавальної активності дитини, а також демонстрацію дорослими власної читацької культури. Такі практики сприяють формуванню стійкого інтересу до книги, розвитку навичок осмислення інформації та позитивно впливають на навчальні досягнення молодших школярів.

Розглянуті підходи, методи та педагогічні технології засвідчують багатогранність процесу розвитку вміння читання з розумінням у молодшому шкільному віці. Аналіз наукових джерел і педагогічної практики дає підстави стверджувати, що результативність роботи з текстом залежить від узгодженого використання різних дидактичних засобів, урахування вікових особливостей учнів та створення умов для їхньої активної читацької діяльності.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Результати дослідження підтверджують, що вміння читання з розумінням є важливим складником читацької грамотності молодших школярів і необхідною передумовою їхньої успішної навчальної діяльності. Встановлено, що сучасні освітні виклики, пов'язані з наслідками пандемії COVID-19, дистанційним навчанням і воєнним станом, негативно позначилися на рівні сформованості цього наскрізного вміння, що актуалізує потребу в його цілеспрямованому розвитку в початковій школі.

Аналіз наукових джерел і педагогічної практики засвідчив, що результативність роботи залежить від комплексного використання стратегій активного читання, технологій розвитку критичного мислення, диференційованого добору текстів і завдань відповідно до освітніх потреб учнів. Важливими умовами є створення мотиваційно насиченого освітнього середовища, інтеграція цифрових ресурсів, застосування інтерактивних методів роботи з текстом та налагодження партнерської взаємодії між школою і сім'єю. Поєднання традиційних і цифрових підходів сприяє підвищенню інтересу учнів до читання, розвитку навичок аналізу та інтерпретації текстової інформації, а також подоланню освітніх втрат.

Отже, вміння читання з розумінням варто розглядати як важливу умову реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті та підготовки учнів до навчання впродовж життя. Від рівня його сформованості залежить здатність дитини ефективно здобувати нові знання, критично осмислювати інформацію та успішно адаптуватися до викликів сучасного суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні цифрових інструментів і технологій штучного інтелекту для розвитку вміння читання з розумінням молодших школярів, а також у пошуку дієвих моделей взаємодії школи та сім'ї щодо підтримки читацького розвитку дітей в умовах сучасних освітніх викликів.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Топузов, О.М., ред., 2023. *Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів: методичні рекомендації*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України.
2. *Про затвердження Державного стандарту початкової освіти*: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text>>.
3. Бичко, Г., Терещенко, В., Горох, В., Мазорчук, М., Лісова, Т., Вакуленко, Т., 2022. *Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х ч. Ч. I. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки*. Київ: Український центр оцінювання якості освіти.
4. Лісова, Т., Бичко, Г., Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Горох, В., 2022. *Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х ч. Ч. II. Передумови й результати навчання*. Київ: Український центр оцінювання якості освіти.
5. *Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Ч. III*, 2019. Читання. Київ: Український центр оцінювання якості освіти.

6. Лісова, Т., Бичко, Г., Терещенко, В., Горох, В., Нікітчук, А., Мазорчук, М., Вакуленко, Т., 2025. *Звіт про результати третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти 2024 р.: у 2-х ч. Ч. I. Навчання в кризових умовах: читацька, математична та природничо-наукова компетентності випускників початкової школи*. Київ: Український центр оцінювання якості освіти.

7. Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Шумова, К., Раков, С., Горох, В. та ін., 2019. *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018*. Київ: Український центр оцінювання якості освіти.

8. Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук, М., Терещенко, В., Раков, С., Горох, В. та ін., 2023. *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022*. Київ: Український центр оцінювання якості освіти.

9. Мелекесцева, Н., 2025. Стратегії розвитку в молодших школярів уміння читати з розумінням. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи*. Збірник наукових праць. Випуск 13. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, педагогічний факультет, кафедра теорії та методик початкової освіти; редакційна колегія: Бахмат Н.В., Гудима Н.В., Мелекесцева Н.В. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 84-90.

10. Пометун, О.І., Сущенко, І.М., 2017. *Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів*. Київ.

11. *Усвідомлене читання: 12 рівнів запитань, що допоможуть розвинути читання з розумінням*. Доступно: <<https://osvitoria.media/opinions/usvidomlene-chytannya-12-rivniv-zapytan-shho-dopomozhut-rozvynuty-chytannya-z-rozuminniam/>>.

FORMING READING COMPREHENSION AS A CROSSCUTTING SKILL IN PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHALLENGES

Nataliia Mieliekiestseva,

Candidate of Philological Sciences, Docent,

Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0330-2920>

melekesceva@kpnu.edu.ua

Nataliia Hudyma,

Candidate of Philological Sciences, Docent,

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6192-3779>

hudyma.nataliia@kpnu.edu.ua

Abstract. This article analyses the issue of forming reading comprehension as one of the crosscutting skills for primary school pupils in the context of contemporary

educational challenges. It demonstrates the importance of reading comprehension as the foundation for functional literacy, critical thinking and the successful mastery of content across all subject areas. Regulatory documents, academic works and the results of national and international monitoring of educational quality are analysed, confirming the existence of educational deficits in pupils' reading literacy. The essence of the concept of 'reading comprehension' is revealed, and the difficulties encountered by primary school pupils when working with texts are characterised: comprehending content, establishing cause-and-effect relationships, interpreting and critically evaluating information. Factors influencing the development of reading literacy in primary school-aged children are identified. It has been established that the development of reading comprehension skills involves the use of a range of active reading strategies that facilitate the transition from the passive reception of information to its comprehension, interpretation and critical evaluation, including the SQ3R method, the 'Reading and Writing for Critical Thinking' technique, the 'Double-Entry Journal' method, the cinquain, a system of questions of varying levels of complexity, and other methods for engaging with the text. The importance of a differentiated selection of texts and tasks in accordance with the age and individual characteristics of pupils is emphasised. The paper demonstrates the benefits of using digital educational resources, interactive platforms and artificial intelligence tools to boost motivation to read and develop information literacy skills. It highlights the importance of partnership between educational institutions and families in fostering a culture of reading in children.

Keywords: reading comprehension; crosscutting skills; reading literacy; primary school; learning loss; digital technologies; functional literacy.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Topuzov, O.M. (ed.), 2023. *Diahnostyka ta mekhanizmy podolannia vtrat u navchanni molodshykh shkoliariv: metodychni rekomendatsii* [Diagnostics and mechanisms for overcoming learning losses of primary school pupils: methodological recommendations]. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy.
2. Cabinet of Ministers of Ukraine, 2025. *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoï osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 26 hrudnia 2025 r. № 1810* [On Approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 26, 2025, No. 1810]. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text>>.
3. Bychko, H., Tereshchenko, V., Horokh, V., Mazorchuk, M., Lisova, T. and Vakulenko, T., 2022. *Zvit pro rezultaty drugoho tsyklu zahalnodержavnogo zovnishnoho monitorynhu yakosti pochatkovoï osvity «Stan sformovanosti chytatskoi ta matematychnoi kompetentnostei vypuskniv pochatkovoï shkoly zakladiv zahalnoi serednoi osvity» 2021 r.: u 2-kh ch. Ch. I. Shcho znaiut i vmiiut vypuskniky pochatkovoï shkoly ta yak zminylasia sytuatsiia za try roky* [Report on the results of the second cycle of the national external monitoring of primary education quality "The state of reading and mathematical competencies of primary school graduates" 2021: Part I]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment.
4. Lisova, T., Bychko, H., Mazorchuk, M., Vakulenko, T., Tereshchenko, V. and Horokh, V., 2022. *Zvit pro rezultaty drugoho tsyklu zahalnodержavnogo zovnishnoho monitorynhu*

yakosti pochatkovoї osvity «Stan sformovanosti chytatskoi ta matematychnoi kompetentnosti vypusknikiv pochatkovoї shkoly zakladiv zahalnoi serednoi osvity» 2021 r.: u 2-kh ch. Ch. II. Peredumovy y rezultaty navchannia [Report on the results of the second cycle of the national external monitoring of primary education quality “The state of reading and mathematical competencies of primary school graduates” 2021: Part II. Preconditions and learning outcomes]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment.

5. *Zvit pro rezultaty pershoho tsyklu zahalnodержavnogo monitorynhovoho doslidzhennia yakosti pochatkovoї osvity «Stan sformovanosti chytatskoi ta matematychnoi kompetentnosti vypusknikiv pochatkovoї shkoly zakladiv zahalnoi serednoi osvity» 2018 r. Ch.III. Chytannia, 2019* [Report on the results of the first cycle of the national monitoring study of primary education quality “The state of reading and mathematical competencies of primary school graduates” 2018. Part III. Reading]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment.

6. Lisova, T., Bychko, H., Tereshchenko, V., Horokh, V., Nikitchuk, A., Mazorchuk, M., & Vakulenko, T., 2025. *Zvit pro rezultaty tretoho tsyklu zahalnodержavnogo zovnishnogo monitorynha yakosti pochatkovoї osvity 2024 r.: u 2-kh ch. Ch. I. Navchannia v kryzovykh umovakh: chytatska, matematychna ta pryrodnycho-naukova kompetentnosti vypusknikiv pochatkovoї shkoly* [Report on the results of the third cycle of the national external monitoring of primary education quality 2024: Part I. Learning in crisis conditions]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment.

7. Mazorchuk, M., Vakulenko, T., Tereshchenko, V., Bychko, H., Shumova, K., Rakov, S., Horokh, V. et al., 2019. *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnogo doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018* [National Report on the Results of PISA 2018]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment.

8. Bychko, H., Vakulenko, T., Lisova, T., Mazorchuk, M., Tereshchenko, V., Rakov, S., Horokh, V. et al., 2023. *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnogo doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022* [National Report on the Results of PISA 2022]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment.

9. Mieliekiestseva, N., 2025. *Stratehii rozvytku v molodshykh shkoliariv uminnia chytaty z rozuminniam* [Strategies for Developing Reading Comprehension Skills in Primary School Pupils]. In: *Suchasni tekhnolohii pochatkovoї osvity: realii ta perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats* [Modern Technologies of Primary Education: Realities and Prospects. Collection of Scientific Papers], Issue 13. Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Faculty of Pedagogy, Department of Theory and Methods of Primary Education. Kamianets-Podilskyi: Publisher Kovalchuk O.V., pp. 84–90.

10. Pometun, O.I. and Sushchenko, I.M., 2017. *Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoї shkoly: metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv* [Guide to Developing Critical Thinking in Primary School Pupils: A Methodological Manual for Teachers]. Kyiv.

11. *Usvidomlene chytannia: 12 rivniv zapytan, shcho dopomozhut rozvynuty chytannia z rozuminniam* [Conscious Reading: 12 Levels of Questions that Help Develop Reading Comprehension]. Dostupno: <<https://osvitoria.media/opinions/usvidomlene-chytannya-12-rivniv-zapytan-shho-dopomozhut-rozvynuty-chytannya-z-rozuminniam/>>.

Дата першого подання статті до публікації: 6.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації: 29.05.2026

Розділ 3

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-71-80>

УДК 373.5.016:796

Домбровський Андрій Едуардович,

аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання,

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-9466-3475>

sofkdf23.dombrovskiy@kpnu.edu.ua

АНАЛІЗ ФІЗИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА СФОРМОВАНOSTІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ (НА ПРИКЛАДІ 9 КЛАСУ)

Анотація. У статті обґрунтовано значення міжпредметної інтеграції як важливого чинника підвищення ефективності освітнього процесу на уроках фізичної культури. Показано, що поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю створює умови для глибшого розуміння учнями фізіологічних та механічних процесів, які супроводжують виконання фізичних вправ, що забезпечує інтеграцію змісту фізичної культури з біологією та фізикою. Такий підхід сприяє формуванню усвідомленого ставлення до власного здоров'я, розвитку пізнавального інтересу та підвищенню внутрішньої мотивації до занять. Розкрито діяльнісний, предметно-ціннісний та результативний аспекти формування ціннісного ставлення до фізичної культури, а також роль компетентнісного підходу, який забезпечує розвиток надпредметних умінь, здатність переносити набуті знання у нові навчальні ситуації та формує цілісне бачення взаємозв'язків між різними галузями знань. Розкрито роль компетентнісного підходу, який сприяє формуванню надпредметних умінь, здатності переносити знання у нові навчальні ситуації та забезпечує цілісне бачення взаємозв'язків між різними галузями знань. Для глибшого аналізу мотиваційної сфери учнів визначено структуру мотивації та домінуючі мотиви участі школярів у фізкультурно-спортивній діяльності, зокрема оздоровчі, естетичні, соціальні, змагальні, пізнавальні, емоційні та утилітарні. Представлено результати констатувального етапу педагогічного експерименту, проведеного серед учнів 9 класів, спрямованого на визначення рівня мотивації до занять фізичною культурою та сформованості міжпредметних знань. Встановлено, що у більшості школярів переважає середній рівень мотивації та недостатній рівень інтегрованих знань, що свідчить про потребу у педагогічному впливі, спрямованому на активізацію навчальної діяльності та розширення уявлень про міжпредметні зв'язки. Отримані результати підтверджують доцільність упровадження спеціально розробленої методики навчання на основі міжпредметної інтеграції та обґрунтовують необхідність подальшої реалізації формувального етапу експерименту, спрямованого на підвищення якості уроків фізичної культури, розвиток ключових компетентностей і формування стійкої мотивації учнів до здорового способу життя.

Ключові слова: фізична мотивація; міжпредметні знання; учні; міжпредметна інтеграція; фізична культура.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується орієнтацією на формування цілісної, компетентної особистості, здатної застосовувати знання у практичній діяльності. У цьому контексті особливої актуальності набуває міжпредметна інтеграція як один із ефективних засобів удосконалення освітнього процесу. Її сутність полягає в об'єднанні знань з різних навчальних дисциплін з метою формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ [1].

Ідеї інтегрованого навчання мають глибоке наукове підґрунтя. Зокрема, Дж. Деві (J. Dewey) [2] обґрунтовував необхідність навчання через діяльність та досвід, підкреслюючи, що знання набувають цінності лише тоді, коли вони пов'язані з практикою. Дж. Піаджет (J. Piaget) [3] доводив, що розвиток мислення відбувається через активну взаємодію з навколишнім середовищем, що також підтверджує доцільність інтеграції знань. У вітчизняній педагогіці значний внесок у розвиток ідей цілісності навчання зробив В. Сухомлинський [4], який наголошував на необхідності гармонійного розвитку особистості дитини.

Упровадження міжпредметної інтеграції відповідає основним положенням Нової української школи (НУШ), яка передбачає реалізацію компетентнісного підходу, згідно з яким освітній процес має бути спрямований не лише на засвоєння знань, а й на формування вмінь застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях [5]. Важливу роль у цьому відіграє інтеграція змісту навчання, яка сприяє розвитку ключових компетентностей учнів [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць показує, що проблематика фізичного виховання, мотивації до рухової активності та формування компетентностей учнів посідає вагомe місце у сучасній педагогічній науці. Б. Шиян [7] розкриває особливості методики фізичного виховання школярів, підкреслюючи значення вікових особливостей, поступового ускладнення рухових завдань та виховання стійкої потреби у фізичній активності, що безпосередньо корелює з проблемою формування мотивації до занять.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із розвитком фізкультурної освіти та її інноваційним потенціалом. О. Мозолєв [8] аналізує сучасні тенденції розвитку фізкультурної освіти у закладах вищої освіти, наголошуючи на необхідності оновлення змісту, впровадження інноваційних технологій та посилення компетентнісної складової підготовки майбутніх фахівців, що опосередковано впливає і на якість фізичного виховання в школі. Дослідження В. Бондаренка [9], присвячене формуванню інноваційної компетентності здобувачів базової середньої освіти у процесі навчання фізики, демонструє значний потенціал предмета для розвитку ключових і предметних компетентностей, зокрема через проблемне навчання, дослідницьку діяльність та міжпредметні зв'язки. Це важливо для нашого дослідження, оскільки фізика є однією з

базових дисциплін, інтеграція якої з фізичною культурою дозволяє поглибити розуміння учнями механічних і енергетичних аспектів рухової діяльності.

Психолого-педагогічний вимір проблеми мотивації та виховання особистості ґрунтовно представлено у працях І. Беха [10], який розглядає виховання як цілісний процес формування ціннісних орієнтацій, внутрішньої мотивації та відповідального ставлення до власного розвитку. Це дає змогу інтерпретувати мотивацію до занять фізичною культурою не лише як ситуативний інтерес, а як компонент цілісної життєвої позиції. А. Шаболтас [11] аналізує мотиви занять спортом, виокремлюючи спектр внутрішніх і зовнішніх спонукань, що впливають на участь у фізкультурно-спортивній діяльності, що дозволяє глибше зрозуміти структуру мотиваційної сфери учнів та чинники, які можуть її посилювати або, навпаки, послаблювати.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – визначити особливості фізичної мотивації та рівень сформованості міжпредметних знань учнів у процесі фізичного виховання на основі міжпредметної інтеграції.

Згідно зазначеної мети визначаємо такі **завдання**:

- 1) проаналізувати психолого-педагогічні, науково-методичні та нормативні джерела з проблеми мотивації учнів і міжпредметної інтеграції у фізичному вихованні;
- 2) визначити вихідний рівень фізичної мотивації та сформованості міжпредметних знань учнів 9 класу за допомогою анкетування та кількісно-якісного аналізу результатів;
- 3) узагальнити результати констатувального етапу дослідження фізичної мотивації та міжпредметних знань учнів;
- 4) підготувати основу для формувального етапу експерименту, спрямованого на перевірку результативності розробленої методики.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Особливого значення міжпредметна інтеграція набуває у процесі фізичної культури. Метою інтегрованих уроків фізкультури є оптимізація процесу навчання шляхом поєднання фізичного виховання з іншими навчальними дисциплінами за допомогою активної пізнавальної та творчої діяльності, коли школярі проявлять себе як активні учасники освітнього процесу, навчаються творчо застосовувати отримані знання та втілювати їх в образи. Результатом стає підвищення інтересу учнів до шкільних предметів [12, с. 47].

Уроки фізичної культури мають значний потенціал для поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю. Зокрема, виконання фізичних вправ може супроводжуватися поясненням фізіологічних процесів (робота серцево-судинної та дихальної систем), що пов'язує фізичну культуру з біологією, а також розглядом механічних характеристик руху (швидкість, сила, траєкторія), що інтегрує її з фізикою [7].

Такий підхід сприяє більш глибокому розумінню учнями сутності фізичних вправ і підвищує їхню зацікавленість у навчанні.

Формування знань учнів закладів загальної середньої освіти про потребу здорового способу життя – одне із завдань фізичного виховання. Фізична культура формує в учнів уміння організовувати власну рухову активність, раціонально планувати режим дня та харчування, а також сприяє вихованню позитивного ставлення до себе та оточення. У сучасних наукових дослідженнях виокремлюють кілька ключових аспектів, що впливають на становлення свідомого ставлення до фізичної культури:

- діяльнісний аспект підкреслює значення рухової активності як основи розвитку життєво важливих функціональних можливостей організму, фізичних здібностей та оптимізації стану здоров'я;
- предметно-ціннісний аспект зосереджується на формуванні матеріальних і духовних цінностей, необхідних для усвідомлення ролі фізичної культури в житті людини та розуміння її ефективності;
- результативний аспект характеризує сукупність позитивних наслідків систематичного використання засобів фізичної культури, що проявляються у засвоєнні її цінностей, підвищенні рівня фізичної дієздатності та здатності застосовувати набуті знання й уміння у повсякденній діяльності [8, с. 3-4].

Важливим підґрунтям для формування свідомого ставлення учнів до фізичної культури є розвиток ключових компетентностей, які за своїм характером та сферою застосування мають універсальний, надпредметний характер. Вони формуються у межах кожного навчального предмета, проте їх становлення забезпечується як предметними, так і міжпредметними засобами. Кожна освітня галузь робить свій внесок у розвиток окремих складових ключових компетентностей, реалізуючи ті елементи змісту, для яких має відповідні педагогічні умови. Компетентності як результат навчання вирізняються практичною спрямованістю, ціннісною орієнтацією та наявністю досвіду діяльності. Ключові компетентності пов'язані з різними видами активності учнів і здатні переноситися з одного виду діяльності на інший, забезпечуючи успішність у нових навчальних ситуаціях. Незалежно від типу, їх структура охоплює когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Формування ключових компетентностей неможливе без урахування їх взаємозв'язку з предметними та міжпредметними компетентностями, а також без створення умов для набуття учнями реального досвіду діяльності. Це передбачає посилення ролі самостійної роботи, використання групових форм навчання, залучення школярів до самоосвітньої та дослідницької діяльності, а також дотримання принципів компетентнісного підходу. Саме у цьому контексті міжпредметна інтеграція на уроках фізичної культури набуває особливої значущості, оскільки забезпечує не лише засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток ключових компетентностей, необхідних для усвідомленого ставлення до фізичної активності та здорового способу життя [9, с. 50].

Необхідним аспектом ефективності освітнього процесу є формування мотивації школярів до навчальної діяльності. Одним із способів вирішення цього завдання є отримання та засвоєння учнями нових навичок та необхідної інформації, завдяки чому вони здобувають певні знання про фізичну культуру та рухову активність загалом, що, в свою чергу, може сприяти зміні чи трансформації їх позитивного ставлення до фізичного виховання [13, с. 203]. У психолого-педагогічній літературі розрізняють внутрішню та зовнішню мотивацію. Внутрішня мотивація пов'язана із інтересом до діяльності та задоволенням від її виконання, тоді як зовнішня – із впливом зовнішніх чинників, таких як оцінки або вимоги вчителя. Як зазначає І. Бех, саме внутрішня мотивація є більш стійкою та сприяє активному залученню учнів до навчального процесу [10].

Застосування міжпредметної інтеграції на уроках фізичної культури створює сприятливі умови для формування внутрішньої мотивації, оскільки навчання стає більш змістовним, різноманітним і практично орієнтованим. Учні не лише виконують фізичні вправи, а й розуміють їх значення для організму, що сприяє усвідомленому ставленню до власного здоров'я. Крім того, інтегроване навчання відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти.

Міжпредметна інтеграція є ефективним засобом підвищення якості освітнього процесу на уроках фізичної культури. Вона сприяє формуванню цілісного світогляду учнів, розвитку їхніх пізнавальних інтересів та підвищенню рівня мотивації до занять фізичною культурою. Це обґрунтовує доцільність її впровадження у практику закладів загальної середньої освіти, що й спонукало до проведення експерименту.

Поняття «фізична культура» поєднується із поняттям «спорт», що дало можливість розширити діапазон використання методик для необхідного аналізу. Для більш глибокого вивчення мотиваційної сфери учнів у процесі констатувального етапу експериментального дослідження було використано методику «Мотиви занять спортом», розроблену А. Шаболтас [11]. Вона дозволяє визначити структуру мотивації до занять фізичною культурою та спортом і виявити домінуючі мотиви діяльності учнів.

Методика передбачає анкетування, що містить перелік можливих мотивів занять фізичною культурою. Учнім пропонується оцінити значущість кожного мотиву або обрати найбільш характерні для себе варіанти. Отримані результати дають змогу визначити, які саме чинники спонукають учнів до фізичної активності.

Відповідно до методики, виділяють такі основні групи мотивів:

- оздоровчі мотиви (прагнення зміцнити здоров'я, покращити фізичний стан);
- естетичні мотиви (бажання мати гарну фігуру, привабливий зовнішній вигляд);
- соціальні мотиви (спілкування з однолітками, командна діяльність);
- змагальні мотиви (прагнення до перемоги, досягнення високих результатів);
- пізнавальні мотиви (інтерес до нових знань і вмінь);
- емоційні мотиви (отримання задоволення від рухової активності);
- утилітарні мотиви (отримання оцінок, виконання вимог учителя).

Констатувальний етап експериментального дослідження було проведено із метою визначення вихідного рівня мотивації учнів до занять фізичною культурою та рівня сформованості міжпредметних знань. Даний етап дозволив отримати об'єктивні дані щодо досліджуваних показників та забезпечив основу для подальшого впровадження формувального експерименту.

У дослідженні взяли участь 60 учнів 9 класу закладу загальної середньої освіти, які були поділені на контрольну (КГ) та експериментальну групу (ЕГ) по 30 осіб у кожній. Розподіл учнів здійснювався з урахуванням приблизно однакового рівня навчальних досягнень та фізичної підготовленості.

Для збору емпіричних даних було використано метод анкетування. Розроблена анкета складалася із двох блоків: перший був спрямований на визначення рівня мотивації до занять фізичною культурою, другий – на виявлення рівня міжпредметних знань учнів (зокрема знань з біології, фізики тощо, котрі пояснюють процеси під час фізичного навантаження).

Анкетування проводилося у навчальний час у звичних для учнів умовах. Перед початком дослідження учням було надано інструкцію щодо заповнення анкети та наголошено на важливості щирих відповідей. Кожне запитання передбачало три варіанти відповіді, що відповідали різним рівням сформованості досліджуваних показників.

Оцінювання результатів анкетування здійснювалося за трьохбальною шкалою: варіант відповіді «а» оцінювався у 3 бали, «б» – у 2 бали, «в» – у 1 бал. Максимальна кількість балів за кожен блок становила 18 балів. Для більшої об'єктивності результати було переведено у відсоткові значення за формулою: відношення набраної кількості балів до максимально можливої, помножене на 100 %.

На основі отриманих результатів було визначено три рівні сформованості показників: високий (83–100 %), середній (56–82 %) та низький (33–55 %). Після обробки результатів дані було узагальнено у відповідних таблицях (табл. 1, табл. 2), що дало змогу визначити кількісний та відсотковий розподіл учнів за рівнями як у контрольній (КГ), так і в експериментальній (ЕГ) групах.

Таблиця 1

Рівень мотивації учнів до занять фізичною культурою

Рівень	КГ (к-сть)	КГ (%)	ЕГ (к-сть)	ЕГ (%)
Високий	6	20.0	4	13.33
Середній	16	53.33	18	60.0
Низький	8	26.67	8	26.67

Таблиця 2

Рівень міжпредметних знань учнів

Рівень	КГ (к-сть)	КГ (%)	ЕГ (к-сть)	ЕГ (%)
Високий	4	13.33	2	6.67
Середній	14	46.67	16	53.33
Низький	12	40.0	12	40.0

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що на початковому етапі дослідження як у КГ, так і в ЕГ переважає середній рівень мотивації до занять фізичною культурою. Зокрема, у контрольній групі він становить 53 %, а в експериментальній – 60 %. Це вказує на наявність певного інтересу учнів до занять, однак цей інтерес не є стійким і потребує педагогічного стимулювання.

Низький рівень мотивації зафіксовано у 27 % учнів обох груп, що свідчить про наявність частини школярів, які не виявляють зацікавленості у заняттях фізичною культурою. Високий рівень мотивації спостерігається лише у незначній кількості учнів (20 % у КГ та 13 % у ЕГ), що підтверджує актуальність проблеми підвищення мотивації.

Щодо рівня міжпредметних знань, результати виявилися дещо нижчими. У контрольній групі лише 13 % учнів мають високий рівень, тоді як у експериментальній – 7 %. Переважна більшість учнів продемонструвала середній (47 % у КГ та 53 % у ЕГ) або низький рівень знань (по 40 % у кожній групі). Це свідчить про недостатнє розуміння учнями взаємозв'язку фізичної культури з іншими навчальними предметами.

Важливо зазначити, що показники контрольної та експериментальної груп є приблизно однаковими, що підтверджує їхню однорідність та забезпечує коректність подальшого педагогічного експерименту.

Таким чином, результати констатувального етапу свідчать про недостатній рівень сформованості мотивації та міжпредметних знань учнів, що обґрунтовує необхідність впровадження спеціально організованої методики навчання, заснованої на міжпредметній інтеграції, у процесі фізичного виховання.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналіз результатів констатувального етапу показав, що у більшості учнів спостерігається середній рівень мотивації до занять фізичною культурою, що свідчить про недостатній інтерес до навчальної діяльності даного спрямування. Водночас рівень міжпредметних знань також виявився переважно середнім або низьким, що підтверджує недостатню сформованість уявлень учнів про взаємозв'язок фізичної культури з іншими навчальними дисциплінами.

Отримані результати засвідчили необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на підвищення мотивації учнів та розвиток їхніх міжпредметних знань, що й зумовлює проведення наступного етапу експериментального дослідження, основою якого стане реалізація міжпредметної інтеграції на уроках фізичної культури.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці методики міжпредметної інтеграції на уроках фізичної культури, спрямованої на підвищення рівня фізичної мотивації учнів, розвиток ключових компетентностей і формування стійкого інтересу до здорового способу життя. Перспективним є також вивчення впливу інтегрованого навчання на пізнавальну активність, навчальні досягнення та фізичну підготовленість школярів різних вікових груп.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Савченко, О.Я., 2012. *Дидактика початкової освіти*: підручник. Київ: Грамота, 504.
2. Dewey, J., 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 96.
3. Piaget, J., 1950. *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge, 216.
4. Сухомлинський, В.О., 1977. *Серце віддаю дітям*. Вибрані твори: в 5 т. Т. 3. Київ: Радянська школа, 5-279.
5. *Концепція Нової української школи*, 2016. Київ: Міністерство освіти і науки України, 40.
6. *Державний стандарт базової середньої освіти*, 2020. Доступно: <<https://surl.li/qubhmb>>.
7. Шиян, Б.М., 2001. *Теорія і методика фізичного виховання школярів*, ч. 1. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 272.
8. Мозолев, О.М., 2023. Сучасні тенденції розвитку фізкультурної освіти у закладах вищої освіти, *Фізична культура і спорт, актуальні питання*: зб. тез доп. III регіон. наук.-практ. інтернет-конф., присвяченої 55-річчю кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, 20 жовт. 2023 р.), Хмельницький: ХНУ, 3-5.
9. Бондаренко, В.В., 2025. Формування інноваційної компетентності здобувачів базової загальної середньої освіти у процесі навчання фізики: *дис.... д-ра філософ.: 01 Освіта/Педагогіка за спец. 014 Середня освіта (Фізика)*. Запоріжжя, 240.
10. Бех, І.Д., 2008. *Виховання особистості*: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 848.
11. Шаболтас, А.У., 2004. *Мотиви занять спортом*. Київ: Олімпійська література, 189.
12. Кривуца, І., Несен, О., 2022. Інтегровані уроки фізичної культури у закладах середньої освіти під час дистанційної форми навчання. *Фізична культура і спорт. Виклики сучасності*: зб. статей за результ. II наук.-практ. конф. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 45-54. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7249092>
13. Романенко, С.С., Бандура, В.А., 2023. Позитивна мотивація до занять як вагомий чинник успішності школярів на уроках фізичної культури. *Інноваційна педагогіка*, 57(2), 201-203. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.40>.

ANALYSIS OF PUPILS' PHYSICAL MOTIVATION AND THE FORMATION OF INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE (BASED ON 9th GRADE PUPILS)

Andrii Dombrovskyi,

Postgraduate Student,

Department of Theory and Methods Physical Education,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-9466-3475>

sofkdf23.dombrovskyi@kpnpu.edu.ua

Abstract. The article substantiates the importance of interdisciplinary integration as a significant factor in enhancing the effectiveness of the educational process in

physical education lessons. It is demonstrated that combining theoretical knowledge with practical activity creates conditions for a deeper understanding of the physiological and mechanical processes accompanying physical exercises, thus ensuring the integration of physical education content with biology and physics. This approach contributes to the development of pupils' conscious attitudes toward their own health, stimulates cognitive interest, and increases intrinsic motivation for physical activity. The activity-based, value-oriented, and result-oriented aspects of forming pupils' value attitudes toward physical culture are revealed, as well as the role of the competence-based approach, which promotes the development of cross-disciplinary skills, the ability to transfer acquired knowledge to new learning situations, and the formation of a holistic understanding of the interconnections between different fields of knowledge. To deepen the analysis of pupils' motivational sphere, the structure of motivation and the dominant motives for participation in physical and sports activities were identified, including health-related, aesthetic, social, competitive, cognitive, emotional, and utilitarian motives. The article presents the results of the ascertaining stage of a pedagogical experiment conducted among 9th-grade pupils, aimed at determining their level of motivation for physical education and the formation of interdisciplinary knowledge. The findings show that most pupils demonstrate an average level of motivation and an insufficient level of integrated knowledge, indicating the need for pedagogical interventions aimed at activating learning activities and expanding pupils' understanding of interdisciplinary connections. The obtained results confirm the relevance of implementing a specially designed methodology based on interdisciplinary integration and justify the necessity of conducting the formative stage of the experiment, aimed at improving the quality of physical education lessons, developing key competencies, and fostering sustainable motivation for a healthy lifestyle.

Keywords: physical motivation; interdisciplinary knowledge; pupils; interdisciplinary integration; physical education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Savchenko, O. Ya., 2012. *Dydaktyka pochatkovoï osvity* [Didactics of Primary Education]. Kyiv: Hramota, 504.
2. Dewey, J., 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 96.
3. Piaget, J., 1950. *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge, 216.
4. Sukhomlynskyi, V.O., 1977. Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to Children]. Selected Works in 5 vols., 3. Kyiv: Radianska Shkola, 5-279.
5. *Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly* [Concept of the New Ukrainian School], 2016. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine, 40.
6. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavnyi-standart-bazovoi-serednoi-osviti>>.

7. Shyian, B.M., 2001. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv* [Theory and Methods of Physical Education of Schoolchildren], Part 1. Ternopil: Navchalna Knyha – Bohdan, 272.
8. Mozolev, O.M., 2023. Suchasni tendentsii rozvytku fizkulturnoi osvity u zakladakh vyshchoi osvity [Modern Trends in the Development of Physical Education in Higher Education Institutions]. *Fizychna kultura i sport, aktualni pytannia*: Proc. III Regional Sci.-Pract. Internet Conf. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi National University, 3-5.
9. Bondarenko, V.V., 2025. Formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti здобувачів базової загальної середньої освіти у протсесі навчання фізики [Formation of Innovative Competence of Basic Secondary Education Students in Physics Learning]: *Ph.D. dissertation, Specialty 014 Secondary Education (Physics)*. Zaporizhzhia, 240.
10. Bekh, I.D., 2008. *Vykhovannia osobystosti* [Personality Education]. Kyiv: Lybid, 848.
11. Shaboltas, A.U., 2004. *Motyvy zaniat sportom* [Motives for Sports Participation]. Kyiv: Olimpiiska Literatura, 189.
12. Kryvutsa, I., & Nesen, O., 2022. Intehrovani uroky fizychnoi kultury u zakladakh serednoi osvity pid chas dystantsiinoi formy navchannia [Integrated Lessons in Physical Training at Schools During the Distance Learning]. *Physical Culture and Sports. Challenges of Modernity*: Collect. of Articles Based on the Res. of the 2nd Sci. and Prac. Conf. Kharkiv: H.S. Skovoroda KhNPU, 45-54. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7249092>.
13. Romanenko, S.S., & Bandura, B.A., 2023. Pozytyvna motyvatsiia do zaniat yak vahomyi chynnnyk uspihynosti shkoliariv na urokakh fizychnoi kultury [Positive Motivation for Physical Activity as a Significant Factor in Students' Success in Physical Education Lessons] *Innovative Pedagogy*, 57(2), 201-203. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.40>

Дата першого подання статті до публікації: 02.02.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 31.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-80-88>

УДК 37.016:796

Натолочений Микола Віталійович,

аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання,

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9318-6747>

sofkdf23.natolochenyi@kpnu.edu.ua

ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ІННОВАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті представлено результати експериментально-дослідної роботи, спрямованої на вивчення та перевірку організаційно-дидактичних умов інноватизації освітнього середовища на уроках фізичної культури в закладах загальної середньої освіти. У роботі обґрунтовано необхідність створення таких

організаційно-дидактичних умов, котрі забезпечать успішне впровадження інновацій у фізичне виховання, зокрема інтеграцію цифрових інструментів, оновлення змісту навчання, застосування інтерактивних методів та розвиток мотиваційної сфери учнів. Експериментальна діяльність визначається як науково обґрунтований, цілеспрямований і контрольований процес, що дозволяє перевірити ефективність нових технологій та педагогічних рішень у реальних умовах шкільної практики. Дослідження реалізовано у три етапи: підготовчо-аналітичний, констатувальний та формувальний. На першому етапі проаналізовано стан освітнього середовища, рівня інноваційної готовності педагогів, ресурсного забезпечення та навчальних потреб учнів. Проведено системний аналіз наукових джерел, уточнено ключові поняття, визначено методичний інструментарій та сформовано вибірку дослідження (ЕГ – 32 учні, КГ – 28 учнів). На констатувальному етапі встановлено вихідний рівень фізичної мотивації та міжпредметних знань семикласників. Вказано, що формувальний етап був спрямований на впровадження моделі організаційно-дидактичних умов інноватизації освітнього середовища. Результати засвідчили суттєве зростання показників у експериментальній групі, що підтверджує ефективність запропонованої методики. Встановлено, що інноватизація освітнього середовища на уроках фізичної культури є дієвим засобом підвищення навчальної мотивації, розвитку міжпредметних компетентностей та формування позитивного ставлення учнів до фізичної активності.

Ключові слова: інноватизація освіти; організаційно-дидактичні умови; фізична культура; інноваційні технології; експеримент.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Аналіз сучасних педагогічних досліджень переконливо засвідчує, що організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти є неможливою без системного використання інноваційних технологій. У працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджують умови ефективного використання інноваційних освітніх технологій, підкреслюється, що нововведення не обов'язково мають бути абсолютно новими за змістом, однак вони повинні забезпечувати якісно вищий рівень освітнього результату. Головним завданням є обґрунтування організаційно-дидактичних умов, за яких процес інноватизації може успішно бути проведений на уроках фізичної культури. Саме тому впровадження інновацій розглядається не як самоціль, а як засіб підвищення ефективності освітнього процесу, удосконалення його змісту, методів і форм організації [1].

Експериментальна діяльність виступає механізмом упровадження нових підходів, які проявляються у зміні умов, засобів, методів і форм організації освітнього процесу. Вона сприяє формуванню у педагогів здатності здійснювати інноваційну освітню діяльність, розробляти та реалізовувати принципово нові моделі організації навчальної, виховної, методичної та управлінської роботи. Така діяльність

забезпечує розвиток професійної компетентності вчителів і вихователів, формує готовність до творчого пошуку та використання універсальних методологічних інструментів у практиці.

Педагогічний експеримент розглядається як науково обґрунтований, цілеспрямований і контрольований процес, спрямований на створення, перевірку та вдосконалення інноваційних технологій навчання, виховання й розвитку дітей. Його основною метою є дослідження актуальних педагогічних проблем, експериментальна перевірка ефективності нових технологій та підходів, що передбачає високий рівень творчої активності педагога й наукову рефлексію щодо отриманих результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема інноватизації освітнього середовища та впровадження інноваційних технологій у закладах загальної середньої освіти є однією з ключових у сучасній педагогічній науці. Бережна Т. та Бессараб Н. акцентують увагу на тому, що інноваційні технології в умовах Нової української школи виступають не лише засобом модернізації освітнього процесу, а й важливим чинником формування нового типу освітнього середовища, орієнтованого на розвиток компетентностей, самостійності та творчості учнів. Нормативне та методичне підґрунтя інноваційної діяльності у сфері освіти визначено у Положенні про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти і Модельній навчальній програмі «Фізична культура. 5-9 класи». Міжнародний досвід ефективності використання цифрових технологій у навчанні представлений у дослідженні Лін Я.-С. (Lin Y.-S.), Лім Дж. Н. (Lim J. N.) та Ву Я.-С. (Wu Yu. S.).

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є аналіз етапів проведення експерименту щодо реалізації організаційно-дидактичних умов інноватизації освітнього середовища на уроках фізичної культури.

Визначаємо завдання дослідження відповідно до зазначеної мети: проаналізувати етапи експериментально-дослідної роботи; виявити вихідний стан освітнього середовища, рівень інноваційності педагогічної діяльності та готовності учнів до сприйняття інноваційних технологій на констатувальному етапі експерименту; оцінити ефективність упроваджених організаційно-дидактичних умов шляхом порівняльного аналізу результатів контрольної та експериментальної груп, використовуючи кількісні та якісні методи педагогічної діагностики; узагальнити результати експериментальної роботи, сформулювати висновки.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Експериментально-дослідна діяльність у закладах загальної середньої освіти регламентується сучасними нормативними документами, зокрема Положенням про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти [2], Модельної навчальної програми [3], а також методичними рекомендаціями щодо організації експериментів у

школах. Експеримент проводився у три етапи: підготовчо-аналітичний, констатувальний та формувальний.

На першому, підготовчо-аналітичному, етапі здійснено аналіз стану освітнього середовища, рівня інноваційної готовності педагогів, наявних ресурсів та потреб учнів. Розглянуто сучасні підходи до інновацій у фізичному вихованні, а також сформульовано проблему, мету, завдання, гіпотезу та визначено організаційно-дидактичні умови, що потребують перевірки. Проведено комплексну роботу, спрямовану на теоретичне, методичне та організаційне забезпечення подальшого вивчення рівня фізичної мотивації та сформованості міжпредметних знань учнів 7 класу. На цьому етапі було здійснено системний аналіз наукових джерел, що висвітлюють особливості мотиваційного розвитку підлітків, специфіку їхнього ставлення до рухової активності та роль інтегрованих знань у формуванні цілісного розуміння фізичних процесів, пов'язаних із функціонуванням організму. Особлива увага приділялася працям, у яких розкрито взаємозв'язок між навчально-пізнавальною активністю семикласників та їхньою здатністю застосовувати знання з біології, фізики та основ здоров'я у практичних ситуаціях, що виникають на уроках фізичної культури. Було уточнено ключові поняття дослідження, що дозволило сформувати концептуальну основу дослідження та окреслити теоретичні межі інтерпретації отриманих результатів. Паралельно здійснювалося вивчення вікових та психофізіологічних особливостей учнів 7 класу, що дало змогу врахувати специфіку їхнього мотиваційного профілю, рівень навчальної самостійності та характерні для цього віку коливання інтересу до фізичної активності. Важливою складовою підготовчо-аналітичного етапу стало визначення методичного інструментарію, придатного для діагностики мотиваційних характеристик та оцінювання міжпредметних знань семикласників. Було обґрунтовано доцільність використання анкетних методик, спостереження, тестових завдань інтегрованого змісту, а також елементів самооцінювання, що забезпечують комплексне охоплення когнітивних і мотиваційних аспектів досліджуваного феномену.

Організаційна частина підготовчо-аналітичного етапу включала формування вибірки дослідження, узгодження умов проведення діагностики, підготовку інструктивних матеріалів та забезпечення стандартизованості процедури збору даних. Було враховано можливі труднощі, пов'язані з неоднорідністю мотиваційних установок учнів, різним рівнем їхньої навчальної підготовки та індивідуальними особливостями сприймання інтегрованого навчального матеріалу. Здійснене прогнозування ризиків дозволило завчасно визначити шляхи їх мінімізації та забезпечити валідність і надійність подальшого експериментального етапу.

Для проведення експерименту було визначено нерівні за чисельністю групи: експериментальна група (ЕГ) – 32 учні, контрольна група (КГ) – 28 учнів (усього 60 семикласників). Такий розподіл зумовлений реальними умовами комплектування класів у закладі освіти та не впливав на валідність подальших процедур. Підготовчо-аналітичний етап забезпечив методологічну цілісність дослідження та створив умови для об'єктивного проведення констатувального етапу.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на виявлення реального стану фізичної мотивації та рівня сформованості міжпредметних знань учнів 7 класу, що дозволило об'єктивно оцінити вихідні умови та визначити проблемні зони, які потребують подальшого педагогічного впливу. На цьому етапі здійснювалося цілеспрямоване вимірювання показників, що характеризують мотиваційно-пізнавальну сферу семикласників, їхнє ставлення до фізичної активності, а також здатність інтегрувати знання з біології, фізики та основ здоров'я у контексті навчальних ситуацій, пов'язаних із фізичним вихованням.

Діагностичні процедури проводилися відповідно до заздалегідь визначених критеріїв і показників, що забезпечило стандартизованість та відтворюваність результатів. Для оцінювання рівня фізичної мотивації застосовувалися анкетні методики, адаптовані до вікових особливостей учнів 7 класу, а також елементи самооцінювання, які дозволили виявити домінуючі мотиви участі у фізичній активності, ступінь внутрішньої зацікавленості та наявність зовнішніх стимулів. Паралельно здійснювалося педагогічне спостереження за поведінкою учнів на уроках фізичної культури, що дало змогу уточнити дані анкетування та зафіксувати реальні прояви мотиваційних установок у навчальній діяльності. Отримані результати дозволили окреслити проблеми, що стримують інноватизацію. Актуальність такого підходу підтверджують сучасні дослідження, присвячені модернізації фізичного виховання та цифровізації освітнього середовища, зокрема роботи, що аналізують інноваційні педагогічні практики у школі.

Для визначення рівня сформованості міжпредметних знань використовувалися інтегровані тестові завдання, що охоплювали ключові поняття з біології та фізики, необхідні для розуміння фізичних навантажень, роботи організму та принципів раціональної рухової активності. Завдання були спрямовані на перевірку не лише фактологічних знань, а й умінь застосовувати їх у практичних ситуаціях, пов'язаних із фізичними вправами, оцінюванням власного стану та прийняттям рішень щодо здоров'язбережувальної поведінки.

Констатувальний етап був спрямований на визначення вихідного рівня фізичної мотивації та сформованості міжпредметних знань учнів 7 класу. Результати анкетування показали, що в ЕГ високий рівень мотивації мали 22 % учнів (7 осіб), середній – 47 % (15 осіб), низький – 31 % (10 осіб). У КГ відповідні показники становили: високий рівень – 21 % (6 учнів), середній – 50 % (14 учнів), низький – 29 % (8 учнів). Педагогічне спостереження підтвердило, що стабільну активність на уроках фізичної культури демонстрували 38 % учнів експериментальної групи та 36 % контрольної.

Інтегроване тестування міжпредметних знань засвідчило, що високий рівень у експериментальній групі продемонстрували 19 % учнів (6 осіб), середній – 53 % (17 осіб), низький – 28 % (9 осіб). У контрольній групі високий рівень мали 18 % (5 учнів), середній – 54 % (15 учнів), низький – 28 % (8 учнів). Найбільші труднощі виникали у завданнях, що вимагали застосування знань з біології та фізики для пояснення фізичних навантажень: правильні відповіді дали лише 42 % учнів обох груп.

Отримані результати дали змогу визначити рівневу диференціацію учнів за кожним із досліджуваних компонентів, виявити типові труднощі та прогалини у знаннях, а також окреслити характерні особливості мотиваційного профілю семикласників. Аналіз даних засвідчив наявність певної невідповідності між задекларованим інтересом до фізичної активності та реальним рівнем її усвідомленості, що підтвердило необхідність подальшої роботи над формуванням внутрішньої мотивації та розвитком міжпредметних зв'язків у змісті фізичного виховання.

Формувальний етап передбачав безпосереднє впровадження розробленої моделі організаційно-дидактичних умов інноватизації освітнього середовища в освітній процес. На цьому етапі вчителі фізичної культури апробували інноваційні методики, інтерактивні та цифрові інструменти, моделі змішаного навчання, технології розвитку мотивації та саморегуляції учнів. Важливим компонентом стало створення інноваційно орієнтованого освітнього середовища, що включає оновлення змісту уроків, використання мобільних застосунків для моніторингу фізичної активності, упровадження командних та проектних форм роботи, а також організацію безпечного та психологічно комфортного простору. Паралельно здійснювався моніторинг динаміки змін у навчальних досягненнях, мотивації та рівні фізичної підготовленості учнів. Ефективність таких підходів підтверджується сучасними публікаціями, що висвітлюють вплив інноваційних технологій на якість фізичного виховання та розвиток компетентностей учнів (наприклад, аналітичні огляди щодо цифрових інструментів у фізичній культурі) [4].

У межах формувального етапу було впроваджено спеціально розроблені інтегровані завдання, практичні ситуації, міні-проекти та рефлексивні вправи, спрямовані на розвиток умінь застосовувати міжпредметні знання у реальних або змодельованих умовах уроку фізичної культури. Значну увагу приділено організації групових форм роботи, що сприяли розвитку комунікативних умінь, взаємодопомоги та відповідальності за спільний результат. Використання елементів самооцінювання та взаємооцінювання дозволило підвищити рівень усвідомленості учнів щодо власних досягнень і труднощів, а також сформувати позитивне ставлення до процесу фізичного самовдосконалення.

Педагогічний вплив реалізовувався поетапно, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей семикласників, що забезпечило поступове ускладнення завдань і підвищення рівня їхньої навчальної самостійності. У процесі реалізації методики здійснювався постійний моніторинг динаміки мотиваційних показників та рівня сформованості міжпредметних знань, що дозволило оперативно коригувати зміст і форми роботи, забезпечуючи оптимальні умови для досягнення поставлених цілей.

Формувальний етап був спрямований на перевірку ефективності розробленої методики, що інтегрувала міжпредметні знання та мотиваційно орієнтовані форми роботи. Протягом 12 тижнів у ЕГ було проведено інтегровані уроки, створено міні-проекти та практичні ситуації. У КГ освітній процес здійснювався за традиційною програмою.

Порівняльний аналіз результатів засвідчив суттєві позитивні зміни саме в ЕГ. Частка учнів із високим рівнем фізичної мотивації зросла з 22 % (7 учнів) до 56 % (18 учнів), тоді як кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 31 % (10 учнів) до 9 % (3 учні). У контрольній групі зміни були мінімальними: високий рівень зріс із 21 % (6 учнів) до 25 % (7 учнів), а низький зменшився із 29 % (8 учнів) до 26 % (7 учнів).

Рівень міжпредметних знань в ЕГ також покращився: високий рівень зріс із 19 % (6 учнів) до 47 % (15 учнів), середній – з 53 % (17 учнів) до 44 % (14 учнів), а низький зменшився із 28 % (9 учнів) до 9 % (3 учні). У КГ відповідні зміни становили лише 4-6 %. Кількість правильних рішень у ситуаційних завданнях в експериментальній групі зросла з 43 % до 77 %, що свідчить про суттєве покращення здатності застосовувати інтегровані знання у практичних умовах.

Таким чином, формувальний етап підтвердив ефективність запропонованої методики та її позитивний вплив на розвиток фізичної мотивації й міжпредметних знань учнів 7 класу, що забезпечило емпіричне підґрунтя для узагальнення результатів дослідження.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підготовчо-аналітичний етап дослідження забезпечив наукову цілісність дослідження, дозволяє чітко визначити логіку подальших дій. Під час констатувального етапу здійснено науково обґрунтовану діагностичну основу для подальшого формувального впливу, дозволивши визначити вихідні параметри експерименту, уточнити педагогічні завдання та забезпечити валідність наступного етапу експериментальної роботи.

Результати формувального етапу засвідчили позитивні зміни у ставленні учнів до фізичної активності, зростання рівня їхньої внутрішньої мотивації, підвищення інтересу до пізнання фізіологічних та фізичних основ рухової діяльності. Водночас було зафіксовано суттєве покращення показників міжпредметної підготовленості, що проявилось у здатності учнів застосовувати інтегровані знання для аналізу власного фізичного стану, оцінювання навантажень та прийняття обґрунтованих рішень щодо здоров'язбережувальної поведінки. Порівняння даних констатувального та формувального етапів забезпечує науково обґрунтовані висновки щодо впливу інноваційних підходів на якість освітнього процесу з фізичної культури. **Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в удосконаленні методичних розробок.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бережна, Т.І., Бессараб, Н.А., 2024. Інноваційні технології в освітньому середовищі Нової української школи. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, (5). DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-5-02-01>.

2. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти. Доступно: <[ПОЛОЖЕННЯ про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти – Науково-дослідна лабораторія експериментальної педагогіки та педагогічних інновацій](#)>.

3. Баженков, Є.В., Бідний, М.В., Ребрина, А.А., Данільченко, В.О., Коломоєць, Г.А., Дутчак, М.В., 2024. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України, наказ МОН України від 22.08.2024 № 1185, Київ: *Міністерство освіти і науки України*, 712.

4. Lin, Y.-S., Lim, J.N., Wu, Yu.-S., 2022. Developing and Applying a Chinese Character Learning Game App to Enhance Primary School Students' Abilities in Identifying and Using Characters. *Education Sciences*, 12(3), DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12030189>

STAGES OF IMPLEMENTING ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC CONDITIONS FOR THE INNOVATIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS

Mykola Natolochenyi,

Postgraduate Student,

Department of Theory and Methods Physical Education,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9318-6747>

sofkdf23.natolochenyi@kpmu.edu.ua

Abstract. The article presents the results of an experimental study aimed at examining and verifying the organizational and didactic conditions necessary for the innovatization of the educational environment during physical education lessons in general secondary education institutions. The research substantiates the need to create such organizational and didactic conditions that ensure the successful implementation of innovations in physical education, including the integration of digital tools, the renewal of curricular content, the application of interactive teaching methods, and the development of students' motivational sphere. Experimental activity is defined as a scientifically grounded, purposeful, and controlled process that enables the evaluation of the effectiveness of new technologies and pedagogical solutions under real school conditions.

The study was carried out in three stages: the preparatory-analytical, the ascertaining, and the formative. At the first stage, the state of the educational environment, teachers' readiness for innovation, available resources, and students' learning needs were analyzed. A systematic review of scientific sources was conducted, key concepts were clarified, methodological tools were identified, and the research sample was formed (experimental group – 32 students, control group – 28 students). At the ascertaining

stage, the initial level of physical motivation and interdisciplinary knowledge of seventh-grade students was determined.

The formative stage focused on implementing a model of organizational and didactic conditions for the innovatization of the educational environment. The results demonstrated a significant improvement in indicators within the experimental group, confirming the effectiveness of the proposed methodology. The study established that innovatization of the educational environment in physical education lessons is an effective means of enhancing students' learning motivation, developing interdisciplinary competencies, and fostering a positive attitude toward physical activity.

Keywords: educational innovatization; organizational and didactic conditions; physical education; innovative technologies; experiment.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Berezhna, T.I., & Bessarab, N.A., 2024. Innovatsiini tekhnolohii v osvithomu seredovyschi Novoi ukrainskoi shkoly [Innovative Technologies in the Educational Environment of the New Ukrainian School], *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriya: pedahohika ta psykholohiia*, 5. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-5-02-01>
2. Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi diialnosti u sferi osvity [Regulation on the Procedure for Implementing Innovation Activities in the Field of Education]. Dostupno: <[ПОЛОЖЕННЯ про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти – Науково-дослідна лабораторія експериментальної педагогіки та педагогічних інновацій](#)>.
3. Bazhenkov, Ye.V., Bidnyi, M.V., Rebryna, A.A., Danilchanko, V.O., Kolomoiets, H.A., & Dutchak, M.V., 2024. Modelna navchalna prohrama «Fizychna kultura. 5-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model Curriculum «Physical Education. Grades 5-9» for General Secondary Education Institutions]. Approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine, Order No. 1185, 22 August 2024, Kyiv: *Ministry of Education and Science of Ukraine*, 712.
4. Lin, Y.-S., Lim, J.N., & Wu, Yu.-S., 2022. Developing and Applying a Chinese Character Learning Game App to Enhance Primary School Students' Abilities in Identifying and Using Characters. *Education Sciences*, 12(3). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12030189>.

Дата першого подання статті до публікації: 10.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 17.04.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-89-104>

УДК 37.014.5:37.091.2

Рудик Олександр Борисович,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-математичної освіти і технологій,
Інститут післядипломної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3676-0688>

o.rudyk@kubg.edu.ua

АНАЛІЗ НАРІЖНИХ ПОЛОЖЕНЬ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА СПРИЙНЯТТЯ ЇХ СУСПІЛЬСТВОМ

Анотація. Показано хибність ряду тез, які покладають в основу концепції реформування або діяльності системи шкільної освіти. Мова про такі висловлювання: головне в освіті – не заважати здобувачам освіти самостійно обрати освітню траєкторію узгоджено зі своїми вродженими здібностями; у кожної людини є природне бажання до розумового розвитку; бажано, щоб навчання було максимально комфортним для учня; унаочнення завжди істотно підвищує ефективність навчання; заклади загальної середньої освіти дають (повинні давати) лише ті компетентності, без яких неможливо обійтися у подальшому житті; повноцінна дистанційна освіта виникла як відповідь на пандемію, а її ефективність істотно залежить від використання сучасних ІТ; перехід до 11-річної шкільної освіти дозволив підняти рівень освіти на вищий рівень, або щонайменше зберегти його; академічна свобода (як її тлумачать чинні нормативні акти) дає можливість, змінюючи порядок і глибину вивчення окремих понять, оптимально пристосуватися до особливостей здобувачів освіти й отримати найвищі показники навчання; якщо брати власне проблеми навчання, пандемія і війна породили нові проблеми процесу навчання, яких раніше система освіти не мала; використання в освітньому процесі (закладів загальної середньої освіти) штучного інтелекту (ШІ) істотно підвищить рівень освіти.

Робота містить посилання на первинні дані анкетування щодо істинності перелічених висловлювань, і деяких інших. Наприклад, щодо упорядкування за важливістю таких понять: цінності, розвиток, компетентності; щодо того, яка галузь максимально сприяє розвитку ситуативного мовлення; як дотримуються деяких вимог чинного законодавства щодо освіти. Опрацьовано дані 998 анкет. Для кожної із 7 категорій: вчитель; директор ЗЗСО або його заступник; працівник органу управління освітою; викладач закладу вищої освіти або працівник ОППО; учень; родич учня; інше і всіх опитаних подано відсоток для

певного варіанту відповіді. Прокоментовано відповіді опитуваних щодо розподілу їхніх уподобань чи міркувань щодо загальної середньої освіти.

Проведене дослідження засвідчує, що вже тривалий час існують проблеми, помічені широким загалом. Є широке й окреслене поле для просвітницької та реформаторської діяльності на шляху створення системи освіти як системи самовідтворення нації.

Ключові слова: система освіти; загальна середня освіта; освітня політика; законодавство; наукова обґрунтованість освітньої політики; суспільна думка.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Наразі система загальної освіти зазнає швидких та істотних змін. Інколи такі зміни відбуваються не еволюційно, тобто з нормативним затвердженням апробованої ефективної педагогічної практики, що має науково обґрунтовану основу та зрозуміла широкому загалу, а швидким реформуванням згори, коли наукові основи, зміст і наслідки втілення нормативних актів ще потрібно пояснювати більшості учасників освітнього процесу вже після прийняття відповідних законів, наказів і положень. При цьому можливе нехтування фактами, які насправді потрібно покласти в основу перетворень системи освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Часто можна почути, що головне не заважати учням самостійно обрати свою освітню траєкторію, узгоджену з їхніми вродженими здібностями. Обґрунтуємо хибність цього висловлювання. Справді, більшість ознак, які можна оцінити кількісно, показують певний вплив спадковості. Щодо фізичних рис цей вплив є високим. При спадковості деяких рис особистості та інтелекту так напевно сказати не можна. Особливо, якщо врахувати, що оцінки впливу спадковості можуть різко змінюватися залежно від віку або історії життя піддослідного. Тлумачити такі мінливі оцінки складно при дослідженні людей, де навколишнє середовище важко безпосередньо контролювати або конкретизувати. Але можливо, якщо досліджувати лабораторних мишей. У дослідженнях [1] оцінили 58 груп із чотирьох генетично гетерогенних самців CD-1 мишей-братів. Використання стандартного повнорідного аналізу показало для фізичних характеристик (маса тіла та вага мозку) велику спадковість, тоді як для поведінки виявлено слабо-помірне успадкування в дослідницькій діяльності/сміливості та здібності до навчання в задачах пасивного уникнення та егоцентричного лабіринту. Половину братів і сестер з кожної групи з чотирьох осіб розмістили в «збагаченому» середовищі, яке надавало широкі та різноманітні можливості для дослідження. Це сприяло покращенню навчання та переходу до більш сміливого типу особистості. Порівняно з контрольними тваринами (у «збідненому» середовищі), збагачення мало значний вплив на оцінку спадковості. Зокрема, спадковість поведінки, пов'язаної з рисою особистості (дослідження/сміливість), зросла більш ніж удвічі, і подібне зростання спостерігалось для навчання (у завданні пасивного уникнення). Хоча фізичні ознаки (вага мозку та тіла) не залежали від історії навколишнього середовища (в обох середовищах тварини

отримували однакову дієту). Ці результати вказують на те, що спадкові риси можуть реагувати на зміни в навколишньому середовищі, і більше того, що оцінки успадкованості рис навчання та особистісних рис істотно залежать від середовища, яке впливає на ці риси. Інакше кажучи, *спадковість сама по собі не гарантує шлях до високого розвитку рис особистості та інтелекту*.

Людський мозок становить лише 2% ваги тіла, але використовує 20% його метаболічного навантаження щодо кисню навіть у стані спокою. У перерахунку на 1 грам це у 10 разів дорожче, ніж для м'язів [2-5]. Щодо глюкози частка витрат перебуває у межах 20–25% [6-7]. Для порівняння, мозок дорослих хребетних, за винятком приматів, використовує 2–8% загальної енергії в стані спокою [8].

У процесі дослідження мозкового кровообігу та обміну речовин у спокої та під час розумового навантаження, необхідного для арифметичних обчислень в умі було виявлено відсутність кореляції між ступенем розумової активності та електроенцефалографічною картиною та швидкістю споживання кисню мозком в цілому. Інакше кажучи, високий рівень метаболізму мозку є надзвичайно сталим, незважаючи на коливання розумової та моторної активності [9]. На жаль, навіть серед пізніших публікацій не вдається виявити результатів аналогічних досліджень для складніших видів розумової діяльності, в яких і модель, і алгоритм визначення відповіді наперед невідомі, а їхній пошук є тривалим і вимагає значного напруження. Та за будь-яких обставин навіть на «холостому ході» *робота мозку є дуже енерговитратою*. Розумова діяльність, що сприяє розбудові мозку, енергетично не вигідна. Вона не могла закріпитися в результаті природного відбору, бо людина як біологічний вид виникла в умовах постійної боротьби за поживні речовини для себе і свого потомства. *Лише зовнішні обставини або хоча б усвідомлення їх невідоротності у майбутньому примушують людей думати*. У тому числі при сподіванні на винагороду за вирішення проблеми – на зовнішній матеріальний ресурс чи на синтезований власним організмом нейромедіатор. Тому теза: *«У кожної людини є природне бажання до розумового розвитку. Досить лише створити умови для такого розвитку» суперечить самій біологічній природі людини*. Людині зазвичай притаманне бажання якомога менше думати й розвиватися.

Розвиток мозку не завершується з настанням повноліття. Використовуючи широкий віковий діапазон і велику вибірку, було виявлено протягом молодого дорослого віку (біля 30 років) розвиток структур мозку, необхідних для складних когнітивних завдань, таких як гальмування, виконавче функціонування та увага [10]. За експериментальними даними побудовано криву дозрівання мозку [11]:

— для віку 25 років спостерігають лише сповільнення розвитку (мовою математики: крива стає опуклою догори);

— для віку 30 років спостерігають перехід до відносно сталого стану – крива перетворюється на майже горизонтальну лінію.

У дошкільні та шкільні роки люди набувають здатність навчатися впродовж усього життя. Набувають же, перебудовуючи головний мозок у прямому розумінні цього слова. І після здобуття загальної освіти мозок людини продовжує розвиватися, хоча й повільніше. Тому, навіть обравши певні предмети як орієнтир для майбутнього фаху, учень повинен

мати можливість змінити орієнтир, якщо розвиток згідно з його спадковими даними під впливом зовнішніх обставин пішов у незапланованому напрямку. Наприклад, коли новий учитель почав логічно послідовно навчати математиці учня, якому раніше винесли вирок: «гуманітарій». Наразі кваліфікований працівник вимушений постійно підвищувати кваліфікацію або навіть здобувати новий фах. Можливо, такий, якого навіть не було на початку здобуття освіти. Тому не можна нехтувати вивченням предметів, які, на перший погляд, не знадобляться для вибраного життєвого шляху. Потрібно максимально використати можливості всіх без винятку предметів для розвитку особистості. Наприклад, математики – для розвитку ситуативного змістовного мовлення з високими вимогами до точності й стислості висловлювання, програмування – для вироблення наполегливості та уміння враховувати всі висунуті вимоги тощо. Тому *твердження: «Заклади загальної середньої освіти дають чи повинні давати лише ті знання, уміння й навички, без яких неможливо обійтися у подальшому житті» є хибним*. Лише добротна в усіх напрямках загальна освіта у єдиному освітньому просторі з єдиним понятійним апаратом може забезпечити передумови освіти протягом життя – необхідної умови пристосування особи до невідворотних змін умов існування. У Статті 6 [12] прописано таке: «здобуття профільної середньої освіти за будь-яким спрямуванням не обмежує право особи на його зміну». Необхідною умовою реальності цього права є єдиний понятійний апарат для всіх рівнів вивчення предметів..

Обговорення спрямування освіти – на знання чи навички – тривали від стародавніх цивілізацій до сучасності, відображаючи мінливі пріоритети та потреби суспільства. Ще Платон і Арістотель висунули основоположні аргументи щодо прагнення до істини та практичної мудрості відповідно. Наразі говорять про стандартизоване тестування, цілісний розвиток та цифрову грамотність. Технічний прогрес змінив освітні парадигми, надавши безпрецедентний доступ до інформації, водночас вимагаючи нових умінь навичок. Серед економічного тиску на кваліфіковану робочу силу та закликів до гуманістичних цінностей в освіті популярними стають міждисциплінарні підходи, які балансують між теоретичним розумінням і практичним застосуванням. За будь-яких обставин потрібно надати учням як знання, так і навички, необхідні для навчання впродовж життя та вагомої участі в житті суспільства [13]. Та видається, що більш актуальним є упорядкування за пріоритетом таких понять: життєві цінності, розвиток, компетентності:

- без достатнього розвитку немає можливості набути певні знання й навички;
- лише міцні життєві цінності надають сили долати труднощі розвитку й набуття компетентностей і в дитинстві, і впродовж усього життя.

При цьому *не можна нехтувати проблемою побудови життєвого сценарію особистості*, що була предметом уваги багатьох дослідників [14-18]. Для системи освіти ця проблема має важливі наслідки, зазвичай не усвідомлені чи не враховані у поведінці батьків і вихователів закладів дошкільної освіт. Життєвий план формується у віці 4–5 років і далі практично не змінюється, залишаючись стрижнем поведінки людини. Нехтування цим маємо на рівні закону. Пункт 3 статті 55 закону [19] серед обов'язків батьків здобувачів освіти не згадує про потребу виховувати життєву цінність своєчасного інтелектуального та фізичного розвитку, у тому числі для навчання впродовж усього

життя. При цьому пункт 3 статті 11 того самого закону вимагає таке: «Відповідальність за здобуття дітьми дошкільної освіти несуть батьки». Немає жодних підстав вважати, що згадану раніше, але не сформульовану для дошкільної освіти мету буде досягнуто. А її втілення вимагає багато зусиль... Пункт 1 статті 12 того самого закону вже містить таке: «Метою *повної загальної середньої* освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка ... *має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя...*». Це коли час для формування відповідного життєвого плану вже сплив. До речі, чи можете згадати хоча б якусь популярну дитячу пісеньку про користь освіти для людини?

Сказане не суперечить міркуванням Адлера, поданих в огляді [20]. Майбутнє демократичного суспільства залежить від того, чи готує освіта громадян до мудрого управління собою. «Найглибша і найсерйозніша помилка, яку ми можемо зробити щодо освіти ... полягає в ототоженні освіти з навчанням у школі; або навіть у припущенні, що таке навчання, яке відбувається в школах... є основною частиною освіти». Вироблення інтелектуальних і моральних чеснот для хорошого людського життя просто не можна бути досягнути у молодості. Молодь надто недосвідчена, надто незріла, надто нерозвинена та надто віддана своїм емоціям, щоб отримати освіту. «Сама молодість є непереборною перешкодою для того, щоб стати загальноосвіченим». Прагнення до знань, розуміння та мудрості вимагає зусиль усього життя. Саме тому і Платон, і Арістотель говорили про освіту впродовж п'ятдесяти років – упродовж життя, повного досвіду, страждань і навчання. Адлер скептично ставиться до здатності шкільного навчання формувати моральні чесноти: «чи сформує людина добрі звички вибору та дії, значною мірою залежить від впливу родини та друзів». Тобто гуманітарна освіта може виховати в учня звички розуміти помилки або уникати їх, але вона може бути не в змозі навчити учня звичок мужності чи поміркованості. Освіта вимагає певних моральних чеснот і може сформувати ці звички як вторинний результат. Наприклад, у процесі навчання потрібно бути терплячим, старанним і скромним при вивченні деяких предметів. Потім це може вплинути на інші сфери життя людини.

Унаочнення (не уявне) не завжди сприяє кращому засвоєнню змісту. Це показав експеримент [21], у якому 110 учнів 10-го класу читали науково-довідковий текст про дипольний характер молекул води (приблизно 1600 слів). Навчання читанню змінювалося відповідно до експериментального плану 2×2 з чинниками «малювання текстового вмісту на папері» (так, ні) і «подумки уявлення текстового вмісту під час читання» (так, ні). Результати показали, що малювання картинок зменшувало розуміння тексту і, таким чином, навчання, тоді як *уявні* образи, хоча й зменшували когнітивне навантаження, підвищували розуміння лише тоді, коли учням не доводилося малювати малюнки одночасно.

Встановлено [22], що учні, які добре справляються з тестами «візуалізації» з олівцем і папером, часто вважають за краще не використовувати візуальні методи, коли намагаються розв'язати математичні задачі, а ті, хто погано справляється зі стандартними тестами на візуалізацію, часто описують себе як «візуальних мислителів» і вважають за краще використовувати візуальні методи, намагаючись розв'язати математичні проблеми. Ще Давид Гільберт говорив про дві тенденції в

математиці: одна спрямована на кристалізацію логічних зв'язків, а інша – на розвиток інтуїтивного розуміння, особливо через зорову уяву [23].

Через століття цитують [24] слова Гальтона про складність використання унаочнення, який писав у 1880 році: «Надмірна готовність сприймати чіткі уявні образи є антагоністичною до набуття звичок дуже узагальненого та абстрактного мислення, і якщо здатністю створювати їх коли-небудь володіли люди, які потужно думають, вони схильні їх втратити через невикористання. Найвищі уми – це, ймовірно, ті, в яких ця здатність не втрачена, а підпорядкована й готова до використання при потребі».

Як бачимо, є поширені міркування щодо освіти, хибність яких встановлено. І є істинні висловлювання щодо освіти, знехтувані у відповідних нормативних документах. Текст виступу на всеукраїнській і регіональній конференціях [25] містить аналіз таких висловлювань, які можна назвати міфами, що перешкоджають перетворенню української шкільної освіти на систему самовідтворення нації з історичною перспективою. У тому числі щодо надмірно невинного оптимізму з використання штучного інтелекту *учнями в навчанні*. Цікаво, що результати дослідження [26], проведеного у Массачусетському технологічному інституті, свідчать про руйнівний вплив використання ШІ впродовж усього часу навчання на когнітивні здібності і підтверджують здогад [25, с. 23] про доцільність використання ШІ лише наприкінці навчання. Взагалі, варто обережніше використовувати інформаційні технології у навчанні, бо визнані фахівці публічно підтверджують, що використання інформаційних технологій не сприяє зосередженню уваги, а навпаки – шкодить їй [27, 1:03:30].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є оприлюднення й аналіз даних про ставлення широкого загалу до того, що є або може стати основою системи освіти, що гальмує або може стимулювати розвиток системи освіти як системи самовідтворення нації з історичною перспективою. І таким чином запропонувати підстави для перегляду й уточнення відповідних нормативних актів.

Завдання дослідження:

- проаналізувати узгодженість ряду тез, які покладають в основу концепції реформування або діяльності системи шкільної освіти, з наявними науковими даними;
- зібрати, опрацювати й проаналізувати дані опитування широкого загалу – учителів, керівників закладів освіти, працівників органів управління освітою, викладачів вишів і працівників ІППО, учнів та їхніх рідних – щодо розглянутих тез;
- окреслити перспективи використання отриманих результатів та подальших досліджень.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Анонімне анкетування шляхом заповнення форми Google проведено з 10 жовтня 2024 року по 24 травня 2025 року до досягнення кількості опитаних 1000. 2 відповіді містили хибні суперечливі дані («учні» віком 43 і 25 років), тому їх було вилучено з розгляду. Первинні дані [28] та результати опрацювання первинних даних анкетування з формулюванням запитань [29] є у вільному доступі.

Прокоментуємо відповіді опитуваних щодо розподілу їхніх уподобань чи міркувань щодо загальної середньої освіти, починаючи з 7-го запитання анкети.

7. Для всіх категорій респондентів переважає відповідь «так», що свідчить про перенесення на школярів ставлення, доцільного для повнолітньої особи. Здобувачі загальної середньої освіти свої схильності до окремих напрямків освіти можуть виявити лише в процесі навчання. Майже половина викладачів закладів вищої освіти та ОІППО усвідомлюють хибність такого перенесення, в інших категорія результати гірші.

8. Значна частина (80% і більше) всіх категорій респондентів не усвідомлюють істотної різниці у діяльності й пізнанні навколишнього світу ссавцями взагалі і процесу навчання людини. Ссавці не спроможні довго (наприклад, 15 хвилин) зосереджуватися на певній діяльності, крім пошуку їжі при відчутті голоду та розмноження у певний час. Людина спроможна годинами зосереджуватися на певній діяльності – і матеріальній, і розумовій. Одним, якщо не найголовнішим, завданням освіти є саме вироблення вміння зосереджувати увагу впродовж тривалого часу. Вроджених потягів до цього немає. Швидше навпаки: всі запевняють про труднощі вироблення такого вміння.

9. Лише для учнів більша частина (понад 66%) респондентів погоджується на доцільність мінімальної освіти у школі. Щодо решти категорій – поділ думок майже навпіл. Крім викладачів закладів вищої освіти та ОІППО, серед яких майже 4/5 усвідомлюють згубність такої освіти.

10. Більшість (майже 80%) респондентів бачать лише привабливі сторони академічної свободи закладів загальної середньої освіти в тлумаченні чинних нормативних актів. Лише трохи менше половини викладачів закладів вищої освіти та ОІППО усвідомлюють згубність такого тлумачення. Наприклад, для можливості опиратися на результати попереднього навчання за єдиними вимогами прийнятного рівня.

11. Більшість (понад 70%) опитаних мають правдиве уявлення про те, що найістотніші проблеми системи освіти мають давнє коріння. Це дуже тривожний сигнал. Лише для учнів ця доля близька до 60%. Враховуючи їхній вік і досвід, можемо вважати, що їхня відповідь опирається не стільки на власний аналіз, скільки на вплив дорослих.

12. Більшість (понад 90%) опитаних усіх категорій дотримується хибного уявлення про всесильність унаочнення. Це свідчить лише про те, що вони не стикаються із завданнями чи уникають завдань, для розв'язання яких ключовим є слово, а не графічний образ. Найімовірніше, маємо недостатній розвиток здібностей учнів у цих понад 90% випадків.

13. Більшість дорослих (понад 80%) тішать себе ілюзією про створення повноцінної дистанційної освіти лише в останні роки з допомогою новітніх комунікаційних технологій. Це свідчить про те, що їм невідомий досвід успішної роботи, наприклад, Республіканської заочної фізико-математичної школи при КДУ імені Т. Г. Шевченка. Вона давала щонайменше у 70 роках ХХ століття можливість учням провінційних шкіл з філологічним ухилом отримати освіту у галузі фізики й математики на рівні найпрестижніших на цій ниві шкіл України. Малоімовірно, що 39,10% учнів відповіли «ні», знаючи про досвід РЗФМШ. Найімовірніше, вони не вважають наявну дистанційну освіту повноцінною. Але справжню причину ще потрібно з'ясувати.

14. Більшість в усіх категоріях респондентів дотримується думки про бажаність максимальної комфортності процесу навчання учня понад усе. Можливо, не усвідомлюючи, що така позиція слугує виправданням вилучення важких для сприйняття питань чи навіть тем із процесу навчання. Руйнація логіки вивчення предметів призводить до зниження здатності учнів до логічного й критичного мислення. Наприклад, у геометрії при вивченні безпосередніх наслідків аксіом. Найнижчий відсоток (77,5%) відповіді «так» спостерігаємо у викладачів о закладів вищої освіти та працівників ОППО.

15. Перехід до 11-річної освіти з 5-денним робочим тижнем у середині 80-х років ХХ століття призвів до скорочення загальної кількості робочих днів навчання. Лише для вчителів і директорів ЗЗСО частка відповідей «так» ледь перевищує 50%, а для решти категорій ця частка нижче, навіть якщо вони не були свідками чи учасниками цього явища. Це тривожний сигнал про необхідність змін. Хоча б у роз'ясненні, якщо не зміні, політики МОН.

16. Лише для учнів більше половини респондентів переконані в ефективності застосування ІІІ в навчанні. Решта категорій переважно скептично ставляться до цієї інновації. Навіть якщо буде доведено її ефективність, підтверджену, наприклад, результатами Міжнародних олімпіад, апологетам застосування ІІІ в навчанні потрібно буде провести значну роз'яснювальну роботу і запропонувати загалу готові алгоритми (шаблони?) використання ІІІ безпосередньо у навчанні.

17. Лише для викладачів закладів вищої освіти та працівників ОППО частка тих, хто погодився з означенням (описом) того, як тлумачити розум, складає 50%. Для решти категорій ця частка вища. Цікаво було б дослідити, як означають і чи означають взагалі поняття розуму ті, хто відповів «ні» і чи сумісні їхні уявлення з уявленнями тих, хто погодився із запропонованим означенням. Бо без єдиного розуміння базових понять освіти єдина освітня політика неможлива.

18. Найвищий рейтинг щодо можливостей розвитку ситуативного мовлення отримала мовно-літературна галузь, присвячена державній мові. Крім орієнтування на назву галузі на думку автора маємо вплив тривалої освітньої політики. Ситуативне мовлення найповніше розкривається при описі алгоритмів. Інакше кажучи, локомотивом розвитку ситуативного мовлення (щонайменше, у базовій і старшій школі) мають бути математика, а згодом – інформатика. Але вилучення алгоритмічно змістовних задач з курсу математики, недостатня кількість навчальних годин для

розвитку повноцінного мовлення, а не запису символів чи виставленні міток для правильних відповідей, призвели до зневіри щодо можливостей математики для розвитку мовлення в широкого загалу й у самих вчителів математики. В інформатиці розв'язання задачі починають з побудови (опису) математичної моделі. Якщо немає цієї основи, то й розв'язання не буде. І як наслідок – свідоме уникання вчителями саме тих задач, що вимагають хоча б синтезу алгоритму і розвивають ситуативне мовлення. Маємо:

- більшість вчителів математики, і більшість вчителів інформатики вважають, що головними у розвитку ситуативного мовлення мають бути фахівці інших спеціальностей;

- лише для громадянської та історичної галузі більшість учителів (60%) вважають, що саме вони є головними у розвитку ситуативного мовлення. На відміну від попереднього зауваження причина такої упевненості не є очевидною і вимагає додаткового дослідження.

19. Найвищий відсоток правильної відповіді (47,5%) та визнання провідної ролі цінностей (62,5%) – у викладачів закладів вищої освіти та працівників ОІППО. Але вони не взаємодіють безпосередньо з учнями на етапі становлення цінностей. Вони взаємодіють лише на етапі перевірки життєвості й адекватності цих цінностей. Лише 40% родичів учнів, якій власне й закладають основи цінностей, визнають провідну роль цінностей в освіті. Ще менший цей відсоток в учнів – 34,7%.

20. Лише у категорії учнів менше половини респондентів (47,8%) схильні відновити єдиний освітній простір у повному розумінні цього слова. Можливо, передбачаючи збільшення навчальних годин на непопулярні серед них предмети. Більшість родичів учнів схильні до такого відновлення, але їх лише 56%. Щодо решти категорій респондентів ця частка істотно вища. Зауважимо, що відповідь «так» одночасно на запитання 10 і 20 свідчить про нелогічність (непродуманість) позиції опитаного. Частка цих збігів за категоріями така:

- вчителі – 56,9% з 698 опитаних;
- керівники ЗЗСО – 64,3% з 42 опитаних;
- працівники органів управління освітою – 72,7% з 11 опитаних;
- викладачі закладів вищої освіти і працівники ОІППО – 30% з 40 опитаних;
- учні – 43,5% з 23 опитаних;
- родичі учнів – 44,8% з 125 опитаних;
- інше – 62,7% з 59 опитаних.

21-22-23. За уподобаннями кожна категорія опитуваних поділилася майже навпіл. Якою б не була освітня політика щодо цих питань, МОН повинно аргументувати у доступній для всіх категорій опитуваних формі виправданість своєї політики. Зауважимо, що відповідь «так» одночасно на запитання 10 і 22 свідчить про нелогічність (непродуманість) позиції опитуваного. Частка цих збігів за категоріями така:

- вчителі – 46,1% з 698 опитаних;
- керівники ЗЗСО – 38,1% з 42 опитаних;

- працівники органів управління освітою – 45,5% з 11 опитаних;
- викладачі закладів вищої освіти і працівники ОІППО – 10% з 40 опитаних;
- учні – 39,1% з 23 опитаних;
- родичі учнів – 38,4% з 125 опитаних;
- інше – 42,4% з 59 опитаних.

24. Переважна більшість опитаних у всіх категоріях незадоволені відсутністю передумов успішного навчання. Це вимагає швидких і рішучих дій з боку МОН щодо навчальних програм і навчальних планів дошкільної, початкової та базової освіти.

25. Лише 78% учнів вважають досконалыми наявні у ЗЗСО підручники. Більшість у кожній з решти категорій дотримуються протилежної думки. Найбільш песимістично налаштовані родичі учнів (28%), які вимушені допомагати учням у ліквідації освітніх втрат за наявними підручниками, та працівники органів управління освітою (18,2%), які отримують скарги на отримані підручники, не замовлені учителем.

26. Більшість (54,5%) опитаних працівників органів управління освітою вважають доцільною зміну наявної структури шкільних підручників. Для решти категорій відсоток прихильників зміни структури істотно вищий. МОН доцільно або змінити відповідним чином вимоги до шкільних підручників, які подають на надання грифу МОН, або роз'яснити широкому загалу, чому цього неможна робити.

27. Більшість у кожній категорії опитаних виступають за стисле й зрозуміле усім обмеження на обсяг викладу навчального матеріалу, якого МОН досі не встановило. Наразі можна зустріти понад 10 сторінок тексту на одну академічну годину, що нереально опрацювати для більшості учнів.

28. Більшість у кожній категорії опитаних *дорослих* налаштовані проти запровадження громадської експертизи. Експертизи, що може виявити недоліки, які прогледіли оплачені експерти. Досі дії методичних комісії щодо надання грифу МОН не завжди були бездоганними, що й викликало результати опитування на запитання 25. Учні налаштовані оптимістичніше – 78,3% за. Можливо, їм є що сказати про сучасні підручники і їм близькі (хоча, можливо, невідомі їм) слова Альберта Ейнштейна: «В науці немає беззастережних авторитетів».

29. За системний аналіз доцільності повернення до 6-денного (для учнів) навчального тижня виступає істотно мала кількість опитаних у кожній категорії. Чи був аналіз освітніх результатів переходу до 11-річної освіти з 5-денним робочим тижнем у середині 80 років XX століття не відомо широкому загалу. За таких обставин відмова не перейти, а лише проаналізувати наслідки такого переходу, свідчить, що більшість опитаних готова пожертвувати науковим світоглядом і можливою перспективою на користь поточних побутових зручностей.

30. Керівники закладів освіти та родичі учнів усвідомлюють, що зміна характеру завдань у сучасних умовах призведе до істотного падіння оцінок результатів навчання, наслідки якого «розгрібатимуть» вони, а не вчителі чи учні. Тому вони переважно проти інновацій на відміну від решти категорій. Але побоювання формально негативних наслідків утримують від ейфорії. Найбільша частка оптимістів серед викладачів закладів вищої освіти і працівників ОІППО, бо недоліки наявної структури

підсумкового контролю явно призводять до хибної орієнтації майбутніх абітурієнтів і учасників олімпіад. Їхня позиція відповідає запланованій зміні формату проведення досліджень PISA з перенесенням наголосу з оцінювання правильності відповідей на те, яким чином отримано цю відповідь [27, 23:12].

31. Це запитання пов'язане із запитанням 17 про означення розуму. Частка відповіді «так» для запитання 31 не перевищує показника для запитання 17. Для директорів ЗЗСО та їхніх заступників ця різниця складає 23,8%. Це частка тих, хто усвідомлює потребу змін, але не певен, що впорається з батьками, засмученими тим, що результати навчання їхніх дітей оцінюватимуть за виконання завдань, алгоритми розв'язування яких не розібрано попередньо.

32. Лише для працівників органів управління освітою і для учнів більшість упевнена у відповідності завдань НМТ/ЗНО вимогам нормативних документів про освіту. Найбільшими одночасно реалістами й песимістами щодо цього є викладачі закладів вищої освіти і працівники ОІППО (32,5% «так») й родичі учнів (34,4% «так»). Невідповідність завдань НМТ/ЗНО завданням освіти, зафіксованим нормативними актами вже неможливо приховати.

33-34. Оптимістичні настрої більшості вчителів і керівників ЗЗСО контрастують з песимізмом більшості учнів та їхніх рідних щодо виконання працівниками шкіл своїх службових обов'язків. Цікаво, що працівники органів управління освітою демонструють ще більший песимізм. Маємо: або відсутній ефективний механізм контролю за виконанням працівниками шкіл своїх службових обов'язків, або тлумачення цих обов'язків для різних категорій опитуваних відрізняється. В обох випадках необхідне втручання МОН.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У результаті проведеного дослідження встановлено, що наявні проблеми, помічені широким загалом та пов'язані з відсутністю науково обґрунтування освітньої політики в Україні. При цьому значна частина учасників освітнього процесу дотримуються уподобань, що суперечать одне одному. Наприклад, щодо тлумачення академічної свободи закладів освіти й структури навчальних планів і програм. Маємо широке поле для просвітницької та реформаторської діяльності на шляху створення системи освіти як системи самовідтворення нації переможного типу. Для початку – це вироблення пропозицій МОН про зміну чи уточнення нормативних актів у галузі освіти щодо тлумачення академічної свободи закладів освіти, структури навчальних планів і програм, самої концепції загальної освіти.

Перспективи подальших досліджень. Дослідження можна продовжити:

- збільшення кількості опитаних для підтвердження або спростування поданих вище результатів внаслідок підвищення рівня репрезентативності;
- аналізом узгодженості уподобань щодо різних питань;
- доповнити новими питаннями, що турбують педагогічну спільноту й батьків учнів.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Matzel, L. D., Bendrath, S., Herzfeld, M., Crawford, D. W., & Sauce, B., 2019. Mouse twins separated when young: a history of exploration doubles the heritability of boldness and differentially affects the heritability of measures of learning. *Intelligence*, 74, 34-42.
2. Clark, D. D., & Sokoloff, L., 1999. Molecular, Cellular and Medical Aspects. In *Basic Neurochemistry*, eds. Siegel, G. J., Agranoff, B. W., Albers, R. W., Fisher, S. K. & Uhler, M. D. Lippincott, Philadelphia, 637–670.
3. Rolfe, D. F., & Brown, G. C., 1997. Cellular energy utilization and molecular origin of standard metabolic rate in mammals. *Physiological Reviews*, 77, 731–758.
4. Siesjö, B. K., 1978. *Brain energy metabolism*. John Wiley & Sons, New York.
5. Sokoloff, L., 1960. The metabolism of the central nervous system in vivo. *Neurophysiology*, J. Field, H. W. Magoun, V. E. Hall, Eds. (Handbook of Physiology, American Physiological Society, 1960), 1, 3, 1843–1864.
6. Sokoloff, L., 1999. Energetics of functional activation in neural tissues. *Neurochemical Research*. 24 (2), 321–329.
7. Raichle, M. E., & Mintun, M. A., 2006. Brain work and brain imaging. *Annual Review of Neuroscience*. 29 (1), 449–476.
8. Mink, J. W., Blumenschine, R. J., & Adams, D. B., 1981. Ratio of central nervous system to body metabolism in vertebrates: its constancy and functional basis. *American Journal of Physiology*. 241 (3), 203–212.
9. Sokoloff, L., Mangold, R., Wechsler, R., Kennedy, C. & Kety, S. S., 1955. The Effect of Mental Arithmetic on Cerebral Circulation and Metabolism. *Journal of Clinical Investigation*, 34, 1101-1108.
10. Lebel, C., & Beaulieu, C., 2011. Longitudinal Development of Human Brain Wiring Continues from Childhood into Adulthood. *Journal of Neuroscience*, 31 (30), 10937-10947.
11. Dosenbach, N. U. F., Nardos, B., Cohen, A. L., Fair, D. A., Power, J. D., Church, J. A., Nelson, S. M., Wig, G. S., Vogel, A. C., Lessov-Schlaggar, C. N., Barnes, K. A., Dubis, J. W., Feczko, E., Coalson, R. S., Pruett Jr, J. R., Barch, D. M., Petersen, S. E., & Schlaggar, B. L., 2010. Prediction of individual brain maturity using fMRI. *Science*, 309 (5832), 1358–1361.
12. Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020. *Відомості Верховної Ради*, 31, 226. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>>.
13. Sharma, S., 2021. The Purpose of Education: a Philosophical Analysis of Knowledge vs. Skills, *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research (IJAMSR)*, 4(5), 32-35.
14. Adler, A., 2013. *The Science of Living* (Psychology Revivals). London: Routledge, 268.
15. Adler, A., 2015. *The Education of Children*. London: Routledge, 318.
16. Brasington, C. R., 1994. Birth order. In Corsini R. J. (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, 1 (2nd ed.) New York: Wiley, 167–170.
17. Berne, E., 2011. *Games People Play: The Basic Handbook of Transactional Analysis*. Tantor eBooks.

18. Steiner, C., 1990. *Scripts people live: Transactional analysis of life scripts*. Grove Press, 432.
19. Закон України «Про освіту», 2017. *Відомості Верховної Ради*, 38-39, 380. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>
20. Leach, T. D., & Adler, M. J., 2024. Reforming Education: The Opening of the American Mind by Mortimer J. Adler. Macmillan, 1988, 362. Reviewed by Trenton D. Leach. *Principia: A Journal of Classical Education*, 3 (1), 107-112.
21. Leutner, D., Leopold, C., & Sumfleth, E., 2009. Cognitive load and science text comprehension: Effects of drawing and mentally imagining text content. *Computers in Human Behavior*, 25 (2), 284-289.
22. Clements, M. A., 2014. Fifty years of thinking about visualization and visualizing in mathematics education: A historical overview. *Mathematics & mathematics education: Searching for common ground*, 177-192.
23. Zimmermann, W., & Cunningham, S., 1991. *Visualization in teaching and learning mathematics*. Washington: Math. Assoc. of America.
24. Presmeg, N. C., 1986. Visualisation in high school mathematics. *For the learning of mathematics*, 6 (3), 42-46.
25. Рудик, О. Б., 2023. Якість освіти і міфи освітян. *Освітній фактор*, 4 (8), 19-23.
26. Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X. H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P., 2025. *Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task*. Available at: <<https://arxiv.org/abs/2506.08872>>.
27. Шляйхер, А., 2025. Глобальні тренди та майбутнє освіти. Доповідь на семінарі Ukraine Global Faculty 30 травня 2025 року. Доступно: <<https://ugfacademy.mylearnworlds.com/course/globalni-trendi-ta-maibutnje-osviti>>.
28. Первинні дані опитування щодо системи освіти, 2025. Доступно: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1g8C4k6J_Hhbyi9pJmwkXhOARajpB4zVW>.
29. Результати опрацювання даних опитування щодо сприйняття суспільством деяких рис загальної середньої освіти, 2025. Доступно: <<https://docs.google.com/document/d/1Bt9rHd5TjzM-p8sFFbbR7S4EiB47VHsJ>>.

ANALYSIS OF SOME KEY PROVISIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION AND THEIR PERCEPTION BY SOCIETY

Oleksandr Rudyk,

PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Natural and
Mathematical Education and Technologies, Institute of In-Service Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3676-0688>
o.rudyk@kubg.edu.ua

Abstract. The fallacy of a number of theses that form the basis of the concept of reforming or operating the school education system is shown. We are talking about

the following statements: the main thing in education is not to prevent students from independently choosing an educational trajectory in accordance with their innate abilities; every person has a natural desire for mental development; it is desirable that learning be as comfortable as possible for the student; visualization always significantly increases the effectiveness of learning; secondary education institutions provide (should provide) only those competencies that cannot be done without in later life; full-fledged distance education emerged as a response to the pandemic, and its effectiveness significantly depends on the use of modern IT; the transition to 11-year school education allowed raising the level of education to a higher level, or at least maintaining it; academic freedom (as interpreted by current regulations) makes it possible, by changing the order and depth of studying individual concepts, to optimally adapt to the characteristics of students and obtain the highest learning indicators; if we take the actual problems of learning, the pandemic and the war have created new problems in the learning process that the education system did not have before; the use of artificial intelligence (AI) in the educational process (general education institutions) will significantly increase the level of education.

The work contains references to primary survey data on the truthfulness of the listed statements, and some others. For example, on the ordering of the following concepts in order of importance: values, development, competence; on which industry contributes most to the development of situational speech; how some requirements of the current legislation on education are observed. Data from 998 questionnaires were processed. For each of the 7 categories: teacher; headmaster or his deputy; employee of the education management body; lecturer of a higher educational institution or employee of the Institute of In-Service Education; student; relative of a student; other, and all respondents were given a percentage for a certain answer option. The answers of the respondents were commented on regarding the distribution of their preferences or considerations regarding general secondary education.

The research conducted shows that there have been problems that have been noticed by the general public for a long time. There is a wide and defined field for educational and reformative activities on the path to creating an education system as a system of self-reproduction of the nation.

Keywords: general secondary education; educational policy; legislation; education system; scientific validity of educational policy; public opinion.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Matzel, L. D., Bendrath, S., Herzfeld, M., Crawford, D. W., & Sauce, B., 2019. Mouse twins separated when young: a history of exploration doubles the heritability of boldness and differentially affects the heritability of measures of learning. *Intelligence*, 74, 34-42.
2. Clark, D. D., & Sokoloff, L., 1999. Molecular, Cellular and Medical Aspects. In *Basic Neurochemistry*, eds. Siegel, G. J., Agranoff, B. W., Albers, R. W., Fisher, S. K. & Uhler, M. D. Lippincott, Philadelphia, 637-670.

3. Rolfe, D. F., & Brown, G. C., 1997. Cellular energy utilization and molecular origin of standard metabolic rate in mammals. *Physiological Reviews*, 77, 731–758.
4. Siesjö, B. K., 1978. *Brain energy metabolism*. John Wiley & Sons, New York.
5. Sokoloff, L., 1960. The metabolism of the central nervous system in vivo. *Neurophysiology*, J. Field, H. W. Magoun, V. E. Hall, Eds. (Handbook of Physiology, American Physiological Society, 1960), 1, 3, 1843–1864.
6. Sokoloff, L., 1999. Energetics of functional activation in neural tissues. *Neurochemical Research*, 24 (2), 321–329.
7. Raichle, M. E., & Mintun, M. A., 2006. Brain work and brain imaging. *Annual Review of Neuroscience*, 29 (1), 449–476.
8. Mink, J. W., Blumenschine, R. J., & Adams, D. B., 1981. Ratio of central nervous system to body metabolism in vertebrates: its constancy and functional basis. *American Journal of Physiology*, 241(3), 203–212.
9. Sokoloff, L., Mangold, R., Wechsler, R., Kennedy, C. & Kety, S. S., 1955. The Effect of Mental Arithmetic on Cerebral Circulation and Metabolism. *Journal of Clinical Investigation*, 34, 1101–1108.
10. Lebel, C., & Beaulieu, C., 2011. Longitudinal Development of Human Brain Wiring Continues from Childhood into Adulthood. *Journal of Neuroscience*, 31 (30), 10937–10947.
11. Dosenbach, N. U. F., Nardos, B., Cohen, A. L., Fair, D. A., Power, J. D., Church, J. A., Nelson, S. M., Wig, G. S., Vogel, A. C., Lessov-Schlaggar, C. N., Barnes, K. A., Dubis, J. W., Feczko, E., Coalson, R. S., Pruett Jr, J. R., Barch, D. M., Petersen, S. E., & Schlaggar, B. L., 2010. *Prediction of individual brain maturity using fMRI* *Science*, 10 (329), 1358–1361.
12. Закон України «Про повну загальну середню освіту» [Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”], 2020. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady* [Proceedings of the Verkhovna Rada], 31, 226. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>>.
13. Sharma, S., 2021. The Purpose of Education: a Philosophical Analysis of Knowledge vs. Skills, *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research (IJAMSR)*, 4(5), 32–35.
14. Adler, A., 2013. *The Science of Living* (Psychology Revivals). London: Routledge, 268.
15. Adler, A., 2015. *The Education of Children*. London: Routledge, 318.
16. Brasington, C. R., 1994. Birth order. In Corsini R. J. (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, 1 (2nd ed.) New York: Wiley, 167–170.
17. Berne, E., 2011. *Games People Play: The Basic Handbook of Transactional Analysis*. Tantor eBooks.
18. Steiner, C., 1990. *Scripts people live: Transactional analysis of life scripts*. Grove Press. 432.
19. Закон України «Про освіту» [Law of Ukraine “On Education”], 2017. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady* [Proceedings of the Verkhovna Rada], 38–39, 380. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>.
20. Leach, T. D., 2024. Adler, M. J. Reforming Education: The Opening of the American Mind by Mortimer J. Adler. Macmillan, 1988, 362. Reviewed by Trenton D. Leach. *Principia: A Journal of Classical Education*, 3 (1), 107–112.
21. Leutner, D., Leopold, C., & Sumfleth, E., 2009. Cognitive load and science text comprehension: Effects of drawing and mentally imagining text content. *Computers in Human Behavior*, 25 (2), 284–289.

22. Clements, M. A., 2014. Fifty years of thinking about visualization and visualizing in mathematics education: A historical overview. *Mathematics & mathematics education: Searching for common ground*, 177-192.
23. Zimmermann, W., & Cunningham, S. 1991. *Visualization in teaching and learning mathematics*. Washington: Math. Assoc. of America.
24. Presmeg, N. C., 1986. Visualisation in high school mathematics. *For the learning of mathematics*, 6 (3), 42-46.
25. Rudyk, O. B. 2023. Yakist osvity i mify osvitan [Quality of education and myths of educators]. *Osvitnij faktor*, 4(8), 19-23.
26. Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X. H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P., 2025. *Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task*. Available at: <https://arxiv.org/abs/2506.08872>.
27. Schleicher, A., 2025. Hlobalni trendy ta maibutnie osvity. Dopovid na seminari Ukraine Global Faculty 30 travnia 2025 roku [Global Trends and the Future of Education]. *Report at the Ukraine Global Faculty Seminar, May 30, 2025*. Dostupno: <https://ugfacademy.mylearnworlds.com/course/globalni-trendi-ta-maibutnje-osviti>.
28. Pervynni dani opytuvannia shchodo systemy osvity [Primary survey data on the education system], 2025. Dostupno: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1g8C4k6JHhbyj9pJmwkXhOARajpB4zVW>.
29. Rezultaty opratsiuvannia danykh opytuvannia shchodo spryiniattia suspilstvom deiakykh rys zahalnoi serednoi osvity [Results of processing survey data on the perception of society of some features of general secondary education], 2025. Dostupno: <https://docs.google.com/document/d/1Bt9rHd5TjzM-p8sFFbbR7S4EiB47VHsJ>.

Дата першого подання статті до публікації: 03.02.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

Розділ 4

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-107-120>

УДК 81'373.45'342.3:005.336.2

Блумгардт Софі,

аспірантка кафедри англійської філології
та методики навчання англійської мови,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6401-160X>
sofiesinstitut@gmail.com

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АУДІЮВАННІ ТА ЧИТАННІ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. У статті проаналізовано стан дослідження проблеми формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні та читанні. Вивчення вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок підтвердило нерозробленість проблеми формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні, а також засвідчило доцільність їх інтегрованого розвитку з урахуванням можливостей трансферу навичок і вмінь, доведеної ефективності залучення мультимодальних каналів сприйняття тощо. Узагальнення результатів проаналізованих досліджень дало змогу визначити низку методичних положень, які доцільно враховувати під час подальшої розробки методики формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів: урахування мотивів та інтересів студентів; інтегроване формування рецептивних навичок та вмінь; взаємопов'язане навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності; використання автентичних професійно орієнтованих матеріалів; застосування мультимодальних каналів сприйняття при презентації професійно орієнтованої інформації в усній чи письмовій формах; поетапне формування навичок та вмінь аудіювання і читання; розвиток умінь використовувати когнітивні, компенсаторні і метакогнітивні стратегії в аудіюванні і читанні; обґрунтоване залучення цифрових технологій; розвиток навчальної автономії здобувачів вищої освіти в процесі аудиторної та позааудиторної роботи; розвиток рефлексивної самооцінки студентів; поєднання інтенсивного, екстенсивного й автономного аудіювання та читання; організація навчання за моделлю «сприйняття – смислове опрацювання – інтерпретація – використання інформації у професійній комунікації»; науково обґрунтований відбір професійно орієнтованого навчального матеріалу (аудіо та відеофонограми, тексти).

Ключові слова: професійно орієнтована іншомовна компетентність; аудіювання; читання; інтеграція; навички; вміння; стратегії.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Навчання іноземних мов є важливим завданням сучасної іншомовної освіти, оскільки активний вихід України на міжнародну арену потребує фахівців зі знанням іноземних мов.

Читання та аудіювання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності, які забезпечують сприйняття, розуміння та осмислення інформації з метою її подальшого використання в різних ситуаціях і з різними цілями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти формування іншомовної компетентності в аудіюванні досліджували І. Білянська, О. Бочкарьова, Р. Вікович, В. Галлет, Н. Гупка-Макогін, Ф. Г. Кьонігс, К. Мельник, Н. Новоградська-Морська, О. Сіваченко, Л. Шевкопляс та ін. Проблема навчання читання іноземною мовою була предметом досліджень Ю. Британ, С. Вавіліної, Т. Вдовіної, Т. Горпініч, І. Корейби, Ю. Романюк, Ю. Роше, К. Фандріх, Дж. Філд та ін.

Разом із тим, питання формування компетентності в читанні і говорінні залишається поза увагою сучасних науковців.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є створення та експериментальна апробація методики формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні й читанні у майбутніх учителів. Для окреслення теоретичних засад дослідження необхідно здійснити аналіз наукових напрацювань вітчизняних і зарубіжних учених у межах порушеної проблематики.

Мета статті полягає в аналізі стану дослідження проблеми формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Реалізація мети передбачає вирішення таких **завдань**: проаналізувати сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідження, присвячені формуванню іншомовної компетентності в аудіюванні та читанні; схарактеризувати основні підходи до інтегрованого навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності; виявити методичні ідеї та положення, які доцільно враховувати під час подальшої розробки методики формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічну основу дослідження становлять положення особистісно-діяльнісного, компетентнісного, комунікативного, інтегрованого підходів до навчання іноземних мов. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію вітчизняних і зарубіжних наукових

праць з проблем формування іншомовної компетентності в аудіюванні та читанні, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності. Застосовано порівняльний аналіз сучасних методичних підходів до формування рецептивних умінь, а також інтерпретацію результатів наукових досліджень з метою визначення методичних ідей та положень, доцільних для подальшої розробки методики формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Як уже зазначалося, попри підтримку методистами інтегрованого підходу та визнання доцільності інтегрованого формування іншомовних навичок та вмінь, на сучасному етапі бракує досліджень, в яких комплексно досліджується проблема формування кількох компетентностей.

Тому ми розглянемо роботи, присвячені формуванню іншомовної компетентності в читанні, в аудіюванні, а також дослідження, які передбачають інтегрований підхід до розвитку цільових компетентностей.

Вартою уваги є дисертація Л. Шевкопляс, присвячена навчанню аудіювання англійською мовою майбутніх учителів, які повинні вміти сприймати англійські лекції, доповіді, професійні дискусії, семінари та інші форми усного академічного й професійного мовлення. Авторка доводить, що традиційна система навчання аудіювання у закладах вищої освіти недостатньо враховує автономний характер сучасного навчання та потребу студентів у розвитку метакогнітивних умінь. Л. Шевкопляс аналізує еволюцію наукових підходів до навчання аудіювання та організації самостійної роботи студентів. На основі ретроспективного аналізу методичної літератури вона виділяє чотири основні етапи розвитку досліджень аудіювання: від аудіолінгвального підходу та недооцінки ролі аудіювання у першій половині XX століття до сучасного компетентнісного й автономного навчання, орієнтованого на міжкультурну комунікацію та розвиток метакогнітивних умінь [8, с. 17-22]. Таким чином дослідниця демонструє еволюцію методики від ізольованого навчання мовних навичок до інтегрованого когнітивно-комунікативного підходу.

Авторка розглядає мотивацію як ключовий чинник ефективності навчальної діяльності. Посилаючись на результати досліджень, Л. Шевкопляс доводить, що він є більш значущим, ніж рівень інтелектуального розвитку та здібностей здобувачів [8, с. 49]. Дослідження опирається на особистісно-діяльнісний підхід, відповідно до якого основою успішного навчання є усвідомлення студентами власних комунікативних потреб, цілей навчання та механізмів оволодіння іноземною мовою, а також врахування індивідуальних особливостей здобувачів. Л. Шевкопляс акцентує увагу на важливості розвитку мотивів до самонавчання, самоконтролю та автономної діяльності за умов керівної ролі викладача [8, с. 47-50]. Таке тлумачення важливості мотивації є обґрунтованим, адже саме мотивація значною мірою забезпечує ефективність навчання.

У роботі уточнено структуру англомовної компетентності в аудіюванні, яка включає не лише вміння загального, вибіркового й повного розуміння аудіотекстів, а й метакогнітивні компоненти: рефлексивно-мотиваційні вміння (вміння самодіагностики), вміння організації навчальної діяльності (постановки цілей, визначення ефективності обраних стратегій тощо), самоконтролю, рефлексії та автономного навчання [8, с. 43-44]. Погоджуємось, що зазначені вміння є необхідними для ефективного оволодіння цільовими компетентностями під час аудиторної та позааудиторної роботи.

Подібні ідеї сформульовані в дисертації Н. Гупки-Макогін, присвяченій розробці методики навчання майбутніх фахівців із міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання в умовах самостійної роботи. Особливу цінність для нашого дослідження становлять положення, пов'язані з організацією позааудиторного навчання, розвитком навчальної автономії, формуванням рефлексивних умінь та оволодінням навчально-стратегічною компетентністю. Її основу становлять вміння рефлексії, самоаналізу, самоконтролю та усвідомленого управління процесом оволодіння іноземною мовою [5].

Значну увагу в дослідженні приділено стратегіям успішного аудіювання. Авторка виокремлює навчальні та комунікативні стратегії, які забезпечують ефективне сприйняття, інтерпретацію та осмислення професійно орієнтованої інформації. Наголошується, що використання стратегій прогнозування, вибіркового слухання, аналізу контексту, рефлексії та самоконтролю сприяє підвищенню ефективності аудіювання й розвитку професійної іншомовної компетентності [5, с. 173].

У контексті нашого дослідження особливо важливим є висновок про доцільність паралельного формування аудитивної та навчально-стратегічної компетентностей. Це положення підтверджує ідею інтегрованого навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності, за якої розвиток аудіювання й читання має супроводжуватися формуванням метакогнітивних умінь, навчальної автономії та рефлексивної діяльності студентів.

Суттєвий внесок у дослідження проблеми формування іншомовної аудитивної компетентності зробила Р. Вікович, яка розробила методику розвитку аудитивних умінь студентів III курсу засобами англомовних теленовин. Одним із ключових положень дослідження є обґрунтування інтегрованого підходу до навчання аудіювання та говоріння. Авторка експериментально доводить, що найбільш результативним є навчання аудіювання у поєднанні з подальшим обговоренням прослуханого матеріалу. Обговорення при цьому виконує дві функції: слугує засобом перевірки розуміння аудіотексту та водночас забезпечує розвиток продуктивних мовленнєвих умінь на основі сприйнятої інформації [4, с. 10].

У запропонованій методиці Р. Вікович реалізовує ідеї інтегрованого навчання, наголошуючи на доцільності формування аудитивної компетентності у взаємозв'язку з продуктивними видами мовленнєвої діяльності. На думку дослідниці, розвиток умінь аналізувати, інтерпретувати й критично оцінювати інформацію доцільно реалізовувати через створення усних або письмових висловлювань на основі аудитивних повідомлень.

Такі завдання дозволяють виявити рівень глибини осмислення, інтерпретації та критичного аналізу отриманої інформації, тоді як для перевірки розуміння основного змісту повідомлення та оперативного зворотнього зв'язку доцільно використовувати тестові завдання [4, с. 99-100].

У дослідженні І. Білянської, присвяченому розробці методики формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів – студентів 4 курсу із використанням аудіокниг художніх творів, акцентується думка, що іншомовна аудитивна компетентність охоплює не лише здатність розуміти зміст і смисл дистантних аудіоповідомлень, а й уміння інтерпретувати отриману інформацію, критично її осмислювати та висловлювати власне ставлення до почутого в процесі інтерактивної комунікації [1, с. 205]. Таким чином, аудіювання розглядається не як ізольований рецептивний процес, а як інтегрований компонент іншомовної комунікативної діяльності, тісно пов'язаний із розвитком продуктивних видів мовлення.

Особливу цінність для нашого дослідження становить запропонована І. Білянською система вправ, що передбачає поетапний розвиток рецептивних умінь, активізацію фонових знань, роботу з професійно орієнтованою лексикою та формування стратегій смислового опрацювання інформації [1, с. 207-208].

Важливими у контексті нашого дослідження є положення щодо розвитку різних видів аудіювання, формування метакогнітивних умінь, рефлексії власного рецептивного досвіду, а також інтеграції аудіювання з продуктивними видами мовленнєвої діяльності через обговорення, інтерпретацію та оцінювання отриманої інформації в усній і письмовій формах. Зазначені підходи можуть бути ефективно адаптовані до інтегрованого навчання аудіювання та читання, оскільки вони сприяють розвитку критичного мислення, навчальної автономії та здатності студентів до професійної іншомовної комунікації.

Досліджуючи проблему навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів, І. Корейба розглядає професійно орієнтоване читання як складний рецептивний процес, що передбачає не лише розуміння змісту тексту, а й уміння здійснювати пошук, відбір, аналіз, інтерпретацію та критичне осмислення інформації в електронному інформаційному просторі [7, с. 184].

У роботі обґрунтовується, що ефективно професійно орієнтоване читання в мережі Інтернет потребує сформованості вмінь пошукового, переглядового та ознайомлювального читання, а також розвитку медіакомпетентності. Особливого значення набувають уміння користуватися пошуковими системами, орієнтуватися у структурі вебсторінок, працювати з гіперпосиланнями, прогнозувати подальший шлях читання та відбирати релевантну професійну інформацію. І. Корейба наголошує, що професійно орієнтована іншомовна компетентність у читанні має формуватися на основі інтеграції мовної, соціокультурної, стратегічної та медійної компетентностей [7, с. 184].

До змісту навчання професійного читання входить робота з автентичними текстами професійної тематики, формування лексико-граматичних навичок, розвиток лінгвосоціокультурної компетентності, а також розвиток навчальних стратегій і навичок роботи з Інтернет-ресурсами. Значна увага приділяється формуванню автономності студентів, розвитку стратегічного мислення та здатності самостійно організовувати процес рецептивної діяльності.

Особливу цінність для нас становить позиція авторки щодо інтегрованого формування окреслених компетентностей, положення щодо розвитку стратегій професійно орієнтованого читання, ретельного добору навчальних матеріалів та розвитку навчальної автономії студентів [7, с. 180-185].

Близькою за проблематикою до попереднього дослідження є робота Ю. Британ, в якій авторка вирішує проблему формування професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх викладачів із використанням ресурсів мережі Інтернет. Професійно орієнтована іншомовна компетентність у читанні розглядається як складне інтегративне утворення, що охоплює знання, навички, уміння та здатності, необхідні для пошуку, осмислення, критичного оцінювання й практичного використання фахової інформації з автентичних джерел, зокрема Інтернет-ресурсів, у процесі навчальної та майбутньої професійної діяльності. Авторка визначає професійно орієнтоване читання як компонент іншомовної мовленнєвої компетентності, що функціонує у взаємозв'язку з мовною, соціокультурною та медіакомпетентністю. Особлива увага приділяється розвитку вмінь роботи з цифровими ресурсами, використанню стратегій пошуку, відбору та опрацювання інформації, а також інтеграції отриманих знань у професійну діяльність [2, с. 175-176].

Однією з ключових ідей дослідження є використання автентичних англомовних наукових гіпертекстів із британських педагогічних та методичних електронних видань, що сприяє інтенсифікації процесу навчання, підвищенню мотивації студентів та наближенню навчальної діяльності до реальних умов професійної комунікації. Дослідниця наголошує на важливості інтерактивної моделі читання, яка передбачає активну взаємодію студентів із професійно орієнтованими гіпертекстами під час пошуку, аналізу, інтерпретації та передачі інформації. Значне місце відводиться поєднанню індивідуальної, парної та групової роботи, розвитку рефлексивних умінь і навчальної автономії студентів [2, с. 177].

У дослідженні також підкреслюється необхідність одночасного розвитку когнітивних, компенсаторних і метакогнітивних стратегій читання поряд із формуванням медіакомпетентності. Йдеться про здатність студентів орієнтуватися у структурі гіпертекстів, критично оцінювати інформацію, управляти процесом читання та ефективно працювати з мультимодальними ресурсами. Особливого значення Ю. Британ надає поетапній організації навчання професійно орієнтованого читання, зокрема дотекстовому етапу, який включає формування знань про англомовний науковий дискурс, підготовку до роботи з онлайн-текстами, активізацію професійних і соціолінгвістичних знань, а також розвиток мовленнєвих навичок і медіакомпетентності [2, с. 177-179].

Для нас цінними є ідеї використання Інтернет ресурсів, інтерактивна модель навчання читання, поєднання різних форм роботи, розвиток когнітивних, компенсаторних і метакогнітивних стратегій читання, формування медіакомпетентності, поетапність процесу формування навичок та вмінь.

У дослідженні С. Вавіліної, спрямованому на розробку методики навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англomовних піар-текстів, професійно орієнтоване читання розглядається як інтегрований процес, що поєднує мовленнєвий, лінгвістичний, соціокультурний та навчально-стратегічний компоненти. Особлива увага приділяється розвитку навчально-стратегічної компетентності, зокрема вмінь медіаграмотності, що забезпечують ефективну роботу з професійною інформацією та сприяють міжпредметній інтеграції іншомовної підготовки з дисциплінами професійного циклу.

У дослідженні обґрунтовано доцільність використання когнітивних стратегій професійно орієнтованого читання на всіх етапах роботи з текстом – до, під час і після читання. Запропоновані стратегії спрямовані на аналіз структурних компонентів професійного тексту, визначення цільової аудиторії, виявлення мовних засобів впливу, а також здійснення порівняльного аналізу різних жанрів журналістики та піар-комунікації. Окрему увагу авторка приділяє стратегіям медіаграмотності, які забезпечують здатність аналізувати медіатексти в єдності вербальних і невербальних компонентів. Крім того, у роботі розроблено систему графічних інструкцій для роботи з професійними текстами різних жанрів і типів [3, с. 182].

Таким чином, у проаналізованих наукових розвідках вітчизняних дослідників йдеться про різні види інтеграції залежно від предмета дослідження. Однак, у жодному з них не відображено проблему формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в аудіюванні та читанні.

Як зазначає Р. Оксфорд, ефективне іншомовне спілкування можливе лише за умови взаємодії всіх видів мовленнєвої діяльності, оскільки у природній комунікації рецептивні та продуктивні уміння функціонують комплексно, а не окремо [14, с. 2-3].

Дослідниця виокремлює два основні типи інтегрованого навчання мовленнєвих умінь – content-based instruction та task-based instruction. Перший тип ґрунтується на інтеграції мовної підготовки з опануванням певного предметного змісту. У межах content-based instruction студенти одночасно засвоюють фахову інформацію та розвивають іншомовні уміння, працюючи з автентичними текстами, лекціями, науковими матеріалами й професійно орієнтованими ресурсами. Такий підхід є особливо важливим для формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх учителів, оскільки дозволяє поєднати іншомовну підготовку з професійною діяльністю, розвитком критичного мислення та навичками роботи з фаховою інформацією [14, с. 4].

Другий тип – task-based instruction – передбачає формування мовленнєвих умінь через виконання комунікативних завдань, максимально наближених до реальних ситуацій професійної взаємодії. У процесі виконання таких завдань студенти інтегровано використовують аудіювання, читання, говоріння та письмо для розв'язання певної комунікативної проблеми. Завдання можуть включати аналіз

професійних текстів, обговорення інформації, підготовку презентацій, спільне виконання проєктів або роботи з мультимодальними ресурсами. Task-based instruction сприяє розвитку стратегічної компетентності, навчальної автономії, критичного аналізу інформації та вмінь професійної комунікації [14, с. 4].

Повністю погоджуємося з Р. Оксфорд, що інтегрований підхід до навчання іншомовних мовленнєвих умінь, на відміну від ізольованого формування окремих видів мовленнєвої діяльності, забезпечує використання мови в умовах, наближених до реальної комунікації [14, с. 5]. Такий підхід сприяє формуванню цілісного уявлення про мову як засіб професійної та міжкультурної взаємодії, а не лише як навчальну дисципліну чи об'єкт контролю знань. Інтегроване навчання формує вміння смислового опрацювання інформації та сприяє засвоєнню реального професійно орієнтованого змісту. Крім того, цей підхід позитивно впливає на мотивацію студентів, розвиток комунікативної компетентності та готовність до ефективного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності.

На думку Дж. Філда, підґрунтям для інтегрованого підходу є той факт, що в реальному житті вміння рідко коли застосовуються ізольовано, навпаки, в різних ситуаціях вони часто доповнюють та підтримують одне одного [9, с. 73].

Дослідження впливу інтегрованих мультисенсорних моделей навчання іноземної мови на психологічний стан студентів і розвиток мовленнєвих умінь, здійснене Л. Чжань і Ц. Чен, дало змогу проаналізувати ефективність поєднання візуальних, аудіальних і тактильних стимулів у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. Особливу увагу приділено впливу мультисенсорного навчання на рівень тривожності, мотивацію, впевненість студентів та розвиток аудіювання, читання, говоріння і письма [15].

Результати дослідження свідчать, що інтегрована модель, яка поєднує візуальні, аудіальні та тактильні стимули, демонструє найвищу ефективність у розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Зокрема, зафіксовано суттєве покращення показників аудіювання, читання, говоріння та письма, особливо щодо розуміння інформації, швидкості її обробки, розвитку умінь говоріння та здатності до узагальнення змісту. Автори пояснюють це тим, що одночасне залучення кількох каналів сприйняття сприяє глибшому когнітивному опрацюванню інформації та формуванню стійкіших асоціативних зв'язків у процесі навчання [15].

Дослідження продемонструвало, що мультисенсорне навчання позитивно впливає на психологічні аспекти іншомовної підготовки. Встановлено, що поєднання візуальних і тактильних стимулів сприяє зниженню рівня навчальної тривожності, тоді як інтеграція візуального та аудіального компонентів підвищує мотивацію до навчання. Інтегрована модель забезпечує найбільш збалансований вплив на психологічний комфорт студентів, розвиток упевненості у власних мовленнєвих можливостях та залученість до освітнього процесу [15].

Логічно зробити висновок про доцільність інтегрованого формування компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності із залученням мультимодальних ресурсів і різних каналів сприйняття інформації. Такий підхід сприяє

розвитку стратегій розуміння, критичного аналізу та смислового опрацювання інформації, а також формуванню навчальної автономії студентів.

Цінною в контексті нашого дослідження є робота Н. Добровольської, присвячена інтегрованому формуванню в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні. До ключових спільних характеристик читання та говоріння авторка відносить їхню спрямованість на єдиний предмет мовленнєвої діяльності, значущість мотиваційного компонента, а також спільність етапів породження й реалізації мовлення, що охоплюють мотиваційний, орієнтовно-дослідницький і виконавчий рівні. Обидва види мовленнєвої діяльності ґрунтуються на взаємодії внутрішнього й зовнішнього планів мовлення, важливій ролі внутрішнього мовлення та функціонуванні аналогічних психологічних механізмів, зокрема осмислення, мовленнєвої пам'яті, прогнозування та випереджального синтезу. Водночас на ефективність їх опанування впливають індивідуальні чинники, серед яких попередній досвід здобувачів освіти та рівень розвитку іншомовної компетентності [6, с. 3].

Відмінності між читанням і говорінням визначаються специфікою їхньої комунікативної спрямованості, що позначається на особливостях психологічних механізмів, формах зовнішнього вираження, а також на результаті й продукті мовленнєвої діяльності. У результаті дослідження авторка робить висновок, що взаємопов'язане навчання читання й говоріння сприяє їх взаємному позитивному впливу, забезпечує перенесення окремих навичок і вмінь між цими видами діяльності та зумовлює необхідність поетапного формування відповідних умінь із подальшою їх інтеграцією [6, с. 3].

Хоча питання психологічних передумов інтегрованого формування компетентності в аудіюванні та читанні потребує окремого аналізу, можемо припустити можливість переносу навичок та вмінь між цими видами мовленнєвої діяльності.

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники виділяють різні види аудіювання та читання – інтенсивне, екстенсивне. Західні науковці виокремлюють і автономне аудіювання, яке передбачає самостійний вибір слухачем матеріалів та роботу з ними [10, с. 200]. За аналогією з автономним аудіюванням виділяємо автономне читання.

Інтенсивне аудіювання та читання спрямовані на формування умінь точного, детального й критичного розуміння професійно орієнтованої інформації. У процесі такого навчання студенти працюють з автентичними аудіо- та текстовими матеріалами – лекціями, науковими виступами, фаховими інтерв'ю, науковими статтями, аналітичними матеріалами. Основна увага приділяється розвитку стратегій рецептивної діяльності, формуванню лексико-граматичних навичок, а також розвитку вмінь виділяти ключову інформацію, інтерпретувати зміст і критично оцінювати отримані повідомлення. Такий вид роботи зазвичай реалізується в аудиторних умовах під керівництвом викладача та передбачає багаторазове опрацювання матеріалу [1, с. 36; 11, с. 283–284; 12, с. 303–304; 13, с. 106].

Екстенсивне аудіювання та читання орієнтовані на збільшення обсягу рецептивної практики та розвиток вільності сприйняття іншомовного мовлення й тексту. У професійно орієнтованому навчанні студенти працюють із довготривалими та змістовно доступними матеріалами: аудіокнигами, відеолекціями, професійними дискусіями, монографіями, професійною літературою та іншими автентичними джерелами. Основною метою є формування глобального розуміння змісту, накопичення фонових знань, розвиток внутрішньої мотивації та стійкого інтересу до професійної іншомовної діяльності. Значна роль при цьому відводиться розвитку навчальної автономії, рефлексивних умінь і здатності студентів самостійно організовувати власну рецептивну діяльність [1, с. 36; 11, с. 283–284; 12, с. 303–304; 13, с. 106].

Автономне аудіювання та читання є найвищим рівнем розвитку рецептивної іншомовної компетентності, оскільки ґрунтується на внутрішній мотивації студентів та їхніх професійних і пізнавальних потребах. У процесі автономної діяльності студенти самостійно добирають матеріали відповідно до власних інтересів, професійних цілей та рівня мовної підготовки. Це можуть бути професійні подкасти, наукові журнали, конференції, електронні ресурси, мультимедійні тексти та аудіокниги. Така діяльність сприяє накопиченню професійних знань, розвитку критичного мислення, навчальної автономії та здатності до безперервного професійного самовдосконалення.

Таким чином, інтенсивне, екстенсивне та автономне аудіювання й читання доцільно розглядати як взаємодоповнювальні компоненти інтегрованого формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності. Їх комплексне використання забезпечує розвиток рецептивних умінь, стратегій роботи з інформацією, критичного мислення та готовності студентів до ефективної міжкультурної професійної взаємодії.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень підтвердили нерозробленість проблеми формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні та читанні, а також засвідчили доцільність їх інтегрованого розвитку з урахуванням можливостей трансферу навичок і вмінь, залучення мультимодальних каналів сприйняття тощо.

Узагальнення результатів проаналізованих досліджень дало змогу визначити низку методичних положень, які доцільно враховувати під час подальшої розробки методики формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів: інтегроване навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності; використання автентичних професійно орієнтованих і мультимодальних матеріалів; поетапне формування рецептивних умінь; розвиток когнітивних, компенсаторних і метакогнітивних стратегій; залучення цифрових технологій, розвиток навчальної автономії студентів; поєднання інтенсивного, екстенсивного й автономного аудіювання та читання; організація

навчання за моделлю «сприйняття – смислове опрацювання – інтерпретація – використання інформації у професійній комунікації».

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та експериментальній перевірці методики інтегрованого формування професійно орієнтованої німецькомовної компетентності в аудіюванні та читанні майбутніх учителів із використанням автентичних цифрових і мультимодальних ресурсів.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Білянська, І. П., 2018. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів: *дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02: Теорія та методика навчання (германські мови)*. Тернопіль, 317.
2. Британ, Ю. В., 2014. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів: *дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02: Теорія та методика навчання (германські мови)*. Київ, 501.
3. Вавіліна, С. Г., 2014. Методика навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання на основі англомовних піар-текстів: *дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02: Теорія та методика навчання (германські мови)*. Київ, 212.
4. Вікович, Р. І., 2011. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін: *дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02: Теорія та методика навчання (германські мови)*. Київ, 344.
5. Гупка-Макогін Н. І., 2016. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи: *дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02: Теорія та методика навчання (германські мови)*. Тернопіль, 286.
6. Добровольська Н. Л., 2021. Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні: *дисерт. на здобуття наук. ступ. докт. філос.: 011: Освітні, педагогічні науки*. Тернопіль, 290.
7. Корейба, І. В., 2011. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів: *дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02: Теорія та методика навчання (германські мови)*. Київ, 286.
8. Шевкопляс, Л. В., 2017. Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи: *дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02: Теорія та методика навчання (германські мови)*. Київ, 273.
9. Field, G., 2009. *Listening in a Language Classroom*. Cambridge University Press, 377.
10. Gibbons, P., 2015. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd ed. Heinemann, 165.
11. Grabe, W., & Stoller, F., 2020. *Teaching and Researching Reading*. Routledge, 340.
12. Harmer, J., 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 448.

13. Kirchhoff, P., 2009. Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums». *Forum Sprache*, 1(2), 105-120.
14. Oxford, R., 2001. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ERIC Digest*. Available at: <<https://eric.ed.gov/?id=ED456670>>.
15. Zhan, L., & Cheng, J., 2025. The relationship between multisensory stimulus-integrated foreign language learning models and students' psychological states and language skill development: An empirical analysis using the global learning assessment database. *Frontiers in Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1639885>.

Під час написання окремих фрагментів статті застосовувалися інструменти генеративного штучного інтелекту з метою стилістичної перевірки й удосконалення мовного оформлення тексту. Авторка самостійно здійснювала добір джерел, критичний аналіз наукових праць, інтерпретацію результатів дослідження та формулювання висновків.

THE PROBLEM OF FORMING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE GETTING HIGHER EDUCATION IN LISTENING AND READING IN DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH

Sofie Blumhardt,

Postgraduate Student of the Department of English Philology,
and Methods of Teaching English,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6401-160X>
sofiesinstitut@gmail.com

Abstract. The article analyzes the current state of research on the problem of developing professionally oriented foreign-language competence in listening and reading.

The study of Ukrainian and foreign scholarly works has confirmed that the problem of developing professionally oriented competence in listening and reading remains insufficiently explored. At the same time, the findings have demonstrated the expediency of their integrated development, taking into account the possibilities of skills and abilities transfer, the proven effectiveness of involving multimodal channels of perception, and other related factors.

The generalization of the analyzed studies made it possible to identify a number of methodological provisions that should be considered in the further development of a methodology for forming professionally oriented German-language competence in listening and reading of future teachers. These provisions include: taking into account students' motives and interests; integrated development of receptive skills and abilities; interconnected teaching of receptive and productive types of speech activity; use of authentic professionally oriented materials; application of multimodal channels

of perception in presenting professionally oriented information in oral and written forms; gradual development of listening and reading skills and abilities; development of students' ability to apply cognitive, compensatory, and metacognitive strategies in listening and reading; justified integration of digital technologies; development of learner autonomy in both classroom and extracurricular activities; enhancement of students' reflective self-assessment; combination of intensive, extensive, and autonomous listening and reading; organization of instruction according to the model "perception – semantic processing – interpretation – use of information in professional communication"; scientifically grounded selection of professionally oriented learning materials (audio and video recordings, texts).

Keywords: professionally oriented foreign-language competence; listening; reading; integration; skills; abilities; strategies.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bilianska, I. P., 2018. Formuvannia anhlomovnoi audytyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv iz vykorystanniam audioknyh khudozhnikh tvoriv [Developing English-Language Listening Competence of Future Teachers Through the Use of Fiction Audiobooks]: *dysert. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.02: Teoriia ta metodyka navchannia (hermanski movy). Ternopil*, 317.
2. Brytan, Yu. V., 2014. Formuvannia profesiino oriietovanoi chytatskoi kompetentsii u maibutnikh vykladachiv anhliskoi movy zasobamy Internet-resursiv [Developing Professionally Oriented Reading Competence in Future English Language Teachers Through Internet Resources]: *dysert. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.02: Teoriia ta metodyka navchannia (hermanski movy). Kyiv*, 501.
3. Vavilina, S. H., 2014. Metodyka navchannia maibutnikh zhurnalistiv profesiino oriietovanoho chytannia na osnovi anhlomovnykh piar-tekstiv [Methodology of Teaching Professionally Oriented Reading to Future Journalists Based on English-Language PR Texts]: *dysert. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.02: Teoriia ta metodyka navchannia (hermanski movy). Kyiv*, 212.
4. Vikovych, R. I., 2011. Metodyka navchannia studentiv movnykh spetsialnostei audiiuvannia anhlomovnykh telenovyn [Methodology of Teaching English-Language TV News Listening Comprehension to Language Major Students]: *dysert. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.02: Teoriia ta metodyka navchannia (hermanski movy). Kyiv*, 344.
5. Hupka-Makohin, N. I., 2016. Navchannia maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky profesiino oriietovanoho anhlomovnoho audiiuvannia u protsesi samostiinoi roboty [Teaching Professionally Oriented English-Language Listening Comprehension to Future International Economics Specialists in the Process of Independent Study]: *dysert. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.02: Teoriia ta metodyka navchannia (hermanski movy). Ternopil*, 286.

6. Dobrovolska, N. L., 2021. Formuvannia v maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii anhlomovnoi kompetentnosti v chytanni ta hovorinni [Developing English-Language Reading and Speaking Competence in Future Information Technology Specialists]: *dysert. na zdobuttia nauk. stup. dokt. filos.: 011: Osvitni, pedahohichni nauky. Ternopil*, 290.
7. Koreiba, I. V., 2011. Metodyka navchannia profesiinoho chytannia maibutnikh uchyteliv nimetskoi movy z vykorystanniam Internet-resursiv [Methodology of Teaching Professionally Oriented Reading to Future Teachers of German Using Internet Resources]: *dysert. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.02: Teoriia ta metodyka navchannia (hermanskii movy). Kyiv*, 286.
8. Shevko, L. V., 2017. Formuvannia anhlomovnoi kompetentsii v audiiuvanni maibutnikh uchyteliv u protsesi samostiinoi roboty [Developing English-Language Listening Competence of Future Teachers in the Process of Independent Study]: *dysert. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.02: Teoriia ta metodyka navchannia (hermanskii movy). Kyiv*, 273.
9. Field, G., 2009. *Listening in a Language Classroom*. Cambridge University Press, 377.
10. Gibbons, P., 2015. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd ed. Heinemann, 165.
11. Grabe, W., & Stoller, F., 2020. *Teaching and Researching Reading*. Routledge, 340.
12. Harmer, J., 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 448.
13. Kirchhoff, P., 2009. Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums». *Forum Sprache*, 1(2), 105-120.
14. Oxford, R., 2001. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ERIC Digest*. Available at: <<https://eric.ed.gov/?id=ED456670>>.
15. Zhan, L., & Cheng, J., 2025. The relationship between multisensory stimulus-integrated foreign language learning models and students' psychological states and language skill development: An empirical analysis using the global learning assessment database. *Frontiers in Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1639885>.

Generative artificial intelligence tools were used in the preparation of certain sections of the article for the purposes of stylistic revision and improvement of the linguistic presentation of the text. The author independently selected the sources, conducted the critical analysis of scholarly works, interpreted the research findings, and formulated the conclusions.

Дата першого подання статті до публікації: 12.01.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 10.02.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-121-131>

УДК 378.011.3-051:51:37.015.3

Бондаренко Денис Романович,

доктор філософії (PhD) з освітніх, педагогічних наук,
спеціаліст вищої категорії, учитель-методист,
учитель фізики та математики комунального закладу
«Харківський ліцей №12 Харківської міської ради»,
Харків, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6602-5337>
mathhg2020@gmail.com

Золотухіна Світлана Трохимівна,

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3535-5974>

МОТИВАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики в умовах сучасної професійної педагогічної освіти. Проаналізовано сучасні наукові підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики та з'ясовано недостатній рівень дослідженості мотиваційного забезпечення розвитку прогностичної компетентності. Розкрито сутність прогностичної компетентності як інтегративної характеристики особистості майбутнього педагога, що поєднує мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Обґрунтовано доцільність використання системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та мотиваційно-ціннісного підходів у процесі розвитку прогностичної компетентності майбутніх учителів математики. Встановлено, що ефективність розвитку прогностичної компетентності забезпечується поєднанням внутрішньої мотивації студентів, практичної професійної діяльності, педагогічного моделювання та рефлексивного аналізу результатів прогнозування.

Визначено структуру мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності, яка включає ціннісно-цільовий, когнітивно-орієнтаційний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-оцінний та мотиваційно-стимулюючий блоки. Доведено, що реалізація зазначеного механізму сприяє формуванню в майбутніх учителів математики здатності до педагогічного прогнозування,

професійної рефлексії, аналізу результатів навчальної діяльності та професійного саморозвитку. Обґрунтовано, що мотиваційний механізм має реалізовуватися як безперервний цикл взаємопов'язаних етапів: усвідомлення значущості прогнозування, створення стимулюючих педагогічних ситуацій, виконання прогностичних завдань, отримання професійного досвіду, рефлексія та посилення мотивації до професійного вдосконалення.

Ключові слова: прогностична компетентність; педагогічне прогнозування; мотиваційний механізм; професійна мотивація; професійна підготовка; компетентнісний підхід; педагогічна діяльність; майбутній учитель математики.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. В сучасних умовах реформування системи освіти актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутнього вчителя математики, здатного не лише ефективно організовувати освітній процес, а й прогнозувати результати власної педагогічної діяльності, передбачати навчальні труднощі учнів та своєчасно коригувати їхню освітню траєкторію. У зв'язку з цим важливого значення набуває розвиток прогностичної компетентності як складової професійної компетентності педагога.

Сучасна педагогічна практика потребує вчителя, який володіє аналітичним мисленням, здатний моделювати педагогічні ситуації, оцінювати можливі наслідки прийнятих рішень і прогнозувати динаміку навчальних досягнень учнів. Особливо це стосується майбутніх учителів математики, професійна діяльність яких пов'язана з логічним аналізом, системністю мислення та необхідністю прийняття обґрунтованих педагогічних рішень. Водночас ефективність формування прогностичної компетентності значною мірою залежить від наявності дієвого мотиваційного механізму, що стимулює професійний саморозвиток, пізнавальну активність і прагнення до педагогічного прогнозування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх наукових публікацій свідчить про зростання уваги дослідників до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики на засадах компетентнісного підходу. У сучасних наукових працях розглядаються питання формування професійної, методичної, психологічної, інклюзивної та мотиваційної компетентностей педагога, однак проблема розвитку саме прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, методична компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики досліджена в роботах В. Зацаринної [1]. Науковиця розкриває суть методичної компетентності та визначає її роль у структурі професійної підготовки майбутнього педагога, акцентує увагу на необхідності поєднання теоретичної та практичної складових професійної освіти вчителя математики. Проблема мотиваційної складової професійної підготовки майбутніх учителів математики, а

саме мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності досліджено у роботах В. Ачкан та Т. Годованюк [2]. Авторки підкреслюють важливість формування позитивної професійної мотивації, розвитку ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та створення умов для професійного саморозвитку студентів педагогічних спеціальностей. Так, В. Таточенко та І. Гаран у своїх роботах [3] підкреслюють важливість підготовки майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу на різних етапах уроку математики, акцентують увагу на необхідності використання мотиваційних механізмів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, наголошують, що ефективний мотиваційний супровід сприяє розвитку професійної активності, педагогічної рефлексії та готовності до інноваційної діяльності. Окремі аспекти компетентнісної підготовки майбутнього вчителя математики висвітлено у працях О. Швай. У роботах Т. Зорочкіної, Ю. Галайко висвітлено питання формування методико-математичної компетентності майбутнього вчителя у процесі магістерської підготовки.

У зазначених дослідженнях обґрунтовується необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх учителів математики відповідно до сучасних освітніх вимог, розвитку їхньої дослідницької активності, критичного мислення та здатності до професійного самовдосконалення.

Водночас у сучасній педагогічній науці простежується тенденція до дослідження аналітико-прогностичної компетентності педагога. Так, у дослідженнях А. Растригіної [6] з'ясовано питання формування аналітико-прогностичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, де повною мірою розкрито суть та зміст аналітико-прогностичної компетентності, її структурні компоненти та педагогічні умови, що є важливим для розуміння механізмів розвитку прогностичних умінь у системі професійної педагогічної освіти.

Науковий інтерес становлять також праці, присвячені педагогічним умовам формування професійних компетентностей майбутніх учителів математики. Зокрема, В. Войтовик [7] досліджено педагогічні умови формування математичних компетентностей майбутнього вчителя математики у процесі фахової підготовки, наголошено на важливості розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до професійної діяльності, активізації самостійної роботи та саморозвитку.

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики достатньо широко представлена у сучасних дослідженнях. Водночас питання мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики не отримало цілісного наукового обґрунтування, що й зумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягала у теоретичному обґрунтуванні мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутнього учителя математики.

Завдання дослідження: розробка структури мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутніх учителів математики закладів загальної середньої освіти; визначення ролі методологічних підходів у розвитку прогностичної компетентності, виявлення впливу їх на ефективність реалізації мотиваційного механізму.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Розробка та теоретичне обґрунтування мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики вимагає, на нашу думку, дослідження питання зазначеної компетентності з точки зору системного, компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, діяльнісного, мотиваційно-ціннісного підходів. Розглянемо кожен із зазначених підходів більш детально.

Системний підхід у педагогічних дослідженнях є основою розуміння педагогічного процесу як цілісної, структурованої та взаємопов'язаної системи компонентів. У межах цього підходу прогностична компетентність майбутнього вчителя математики розглядається як інтегративне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти, які перебувають у постійній взаємодії.

Системний підхід дозволяє розглядати професійно-педагогічну компетентність як систему взаємопов'язаних елементів і підкреслює необхідність їхньої інтеграції в процесі підготовки викладача (Т. Горохівська) [6], а професійну підготовку вчителя як багаторівневу систему методологічних орієнтирів (О. Молнар-Чатлош) [3].

Системний підхід забезпечує цілісність формування прогностичної компетентності, що надає можливість розглядати мотиваційний механізм як системоутворювальний компонент.

Компетентнісний підхід забезпечує формування здатності майбутнього вчителя діяти ефективно в професійних ситуаціях. Прогностична компетентність у цьому контексті визначається як здатність передбачати результати навчальної діяльності, моделювати педагогічні ситуації та приймати обґрунтовані рішення.

Згідно з В. Зацаринною, компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що поєднує знання, уміння та ціннісні установки майбутнього педагога [1]. Т. Зорочкіна та Ю. Галайко наголошують на необхідності формування методико-математичної компетентності як основи професійної діяльності вчителя математики [5].

Компетентнісний підхід дозволяє визначити кінцевий результат, а саме сформовану здатність до педагогічного прогнозування.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей студента, його потреб, мотивів, цінностей і професійних інтересів. У контексті розвитку прогностичної компетентності важливим є створення умов для саморозвитку та самореалізації майбутнього вчителя.

Науковці, зокрема О. Швай, підкреслюють, що ефективне формування професійної компетентності можливе лише за умови активізації особистісного потенціалу студента та розвитку його внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності [4], наголошують на значенні особистісно-орієнтованого підходу як базового для формування професійної зрілості [5].

Отже, цей підхід забезпечує розвиток внутрішніх мотивів до педагогічного прогнозування.

Діяльнісний підхід базується на положенні, що формування компетентності відбувається лише в активній діяльності. Прогностична компетентність, як відомо, формується в процесі виконання практичних завдань: моделювання уроків, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання методичних задач. Зазначена компетентність формується включенням студентів у діяльність, пов'язану з мотиваційним супроводом освітнього процесу (В. Таточенко та І. Гаран) [3], яка відтворює реальні професійні умови (Т. Горохівська) [6].

Діяльнісний підхід дозволяє організовувати освітній процес підготовки майбутнього вчителя математики спираючись на практичну спрямованість формування прогностичної компетентності.

Мотивація, як ключовий чинник розвитку професійної компетентності, має базуватися на **мотиваційно-ціннісному** підході, який передбачає формування у студентів усвідомленої потреби у професійному самовдосконаленні та розвитку здатності до педагогічного прогнозування.

Мотиваційно-ціннісний компонент розглядається як системоутворювальним елементом професійної компетентності фахівця (В. Ягупов) [7], підкреслюється особливе його значення формуванні у готовності майбутніх учителів математики до інноваційної діяльності (В. Ачкан, Т. Годованюк) [2].

Мотиваційно-ціннісний підхід забезпечує внутрішню активність майбутнього вчителя, що є основою функціонування мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності.

Окреслені вище підходи дозволяють нам визначити, що мотиваційний механізм розвитку прогностичної компетентності можна розглядати як цілісну систему внутрішніх і зовнішніх стимулів, педагогічних умов, освітніх завдань і рефлексивних практик, що забезпечують формування в майбутнього вчителя здатності:

- передбачати результати освітнього процесу;
- моделювати педагогічні ситуації;
- обирати оптимальні математико-методичні рішення;
- оцінювати й коригувати освітні траєкторії учнів.

Ураховуючи наведені вище здатності, можемо визначити структуру та суть мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики закладу загальної середньої освіти рис 1.

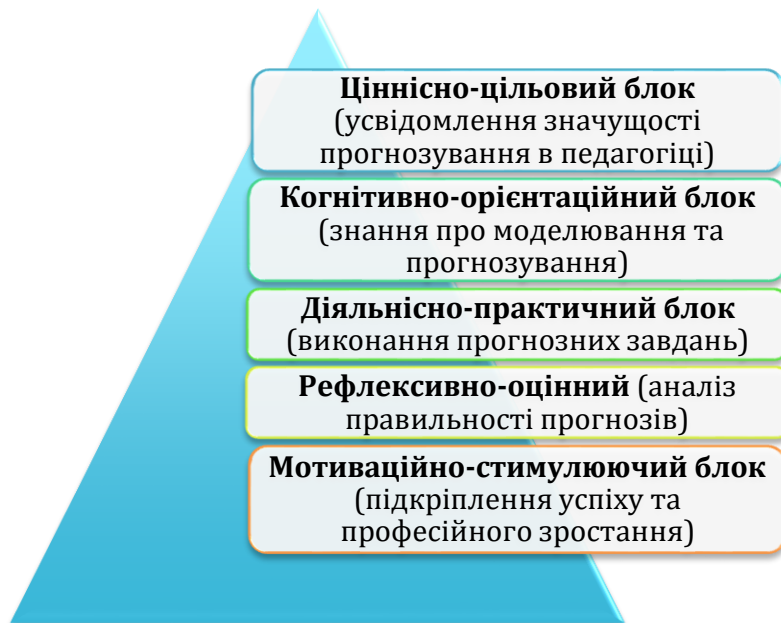


Рис. 1. Структура мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики

Мотиваційний механізм розвитку прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики має розглядатися як цілісна педагогічна система, де всі компоненти взаємопов'язані. В процесі реалізації визначеного нами мотиваційного механізму варто дотримуватися ключових аспектів (узгодження цілей підготовки вчителя; інтеграція математичних, методичних і педагогічних дисциплін; безперервність розвитку прогнозування), що забезпечить формування у студентів розуміння процесу педагогічного прогнозування як невід'ємної частини педагогічної професійної діяльності, а не як окремої навички. Зазначене підтверджує доцільність застосування системного підходу у реалізації визначеного нами мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутнього учителя математики.

Реалізація мотиваційного механізму формування прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики звичайно має базуватися на ідеях компетентнісної освіти та враховувати наступні ключові аспекти: орієнтація на результат (компетентність, а не знання), формування прогностичних умінь як складника професійної компетентності, оцінювання через реальні педагогічні ситуації. Врахування компетентнісного підходу надає можливість умотивованості студентів через усвідомлення практичної цінності прогностичної компетентності для майбутньої професії.

Підготовка майбутнього вчителя математики має спиратися на ідеї діяльності як основи розвитку особистості. Діяльнісний підхід – невід'ємна складова мотивації студентів як до професійної діяльності взагалі, так і до розвитку прогностичної компетентності зокрема. Забезпечення стійкої мотивації студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів до розвитку прогностичної компетентності має враховувати ключові аспекти, такі як: розв'язання прикладних

завдань, проектування уроків математики, аналіз типових помилок учнів, передбачення шляхів виникнення та пропозиції їх усунення.

З точки зору особистісно-зорієнтованого підходу мотиваційний механізм розвитку прогностичної компетентності майбутніх учителів математики має ґрунтуватися на ідеях розвитку суб'єктності особистості студента. Врахування індивідуальних стилів мислення, розвиток саморегуляції та самопізнання, індивідуальні траєкторії розвитку прогностичних умінь сприяє формуванню внутрішньої мотивації через особистісну значущість навчання.

Вважаємо, що постановка чітких, досяжних цілей прогнозування, система поетапних успіхів, позитивне підкріплення результатів сприятиме розвитку прогностичної компетентності в умовах реалізації мотиваційно-ціннісного підходу та забезпечить зростання навчальної мотивації через досягнення проміжних результатів.

Реалізація мотиваційного механізму у зазначених підходах має працювати як цикл: **мотивація** (посилення внутрішньої готовності до розвитку) → **ціль** (усвідомлення значущості прогнозування) → **стимул** (навчальні задачі, проблемні ситуації) → **дія** (виконання прогностичних завдань) → **результат** (отримання педагогічного досвіду) → **рефлексія** (оцінка точності прогнозу).

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, у результаті проведеного дослідження обґрунтовано суть мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики як цілісної педагогічної системи, що забезпечує формування здатності до педагогічного прогнозування, аналізу освітніх ситуацій, моделювання результатів навчальної діяльності та прийняття обґрунтованих професійних рішень. Встановлено, що розвиток прогностичної компетентності є важливою складовою професійної підготовки сучасного вчителя математики в умовах реформування освіти, оскільки саме прогнозування дозволяє педагогу ефективно організовувати освітній процес, передбачати труднощі навчання учнів і своєчасно коригувати освітню діяльність.

Доведено, що ефективність розвитку прогностичної компетентності значною мірою залежить від сформованості стійкої професійної мотивації студентів педагогічних спеціальностей. Саме мотиваційний механізм виступає системоутворювальним чинником, який забезпечує внутрішню активність майбутнього вчителя, його готовність до професійного саморозвитку, педагогічної рефлексії та вдосконалення власної професійної діяльності. Визначено, що мотиваційний механізм поєднує внутрішні мотиви, ціннісні орієнтації, педагогічні стимули, практичну діяльність та рефлексивні процеси, які у своїй сукупності сприяють розвитку прогностичних умінь. Нами було визначено методологічні підходи, що становлять основу реалізації мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики.

З'ясовано, що системний підхід забезпечує цілісність і взаємозв'язок усіх компонентів професійної підготовки; компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на формування здатності діяти в реальних професійних ситуаціях; діяльнісний підхід сприяє розвитку прогностичних умінь через практичну діяльність; особистісно-орієнтований підхід забезпечує врахування індивідуальних особливостей, потреб і професійних інтересів студентів; мотиваційно-ціннісний підхід формує внутрішню потребу в професійному самовдосконаленні, розвитку педагогічного прогнозування. Крім того, він забезпечує не лише формування окремих прогностичних умінь, а й розвиток готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах постійних змін сучасного освітнього середовища.

Встановлено, що реалізація мотиваційного механізму має здійснюватися через поетапний цикл: усвідомлення значущості прогнозування, створення стимулюючих педагогічних ситуацій, виконання прогностичних завдань, отримання практичного досвіду, рефлексивний аналіз результатів та посилення внутрішньої мотивації до подальшого професійного розвитку.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у розробці педагогічних умов і технологій практичної реалізації мотиваційного механізму розвитку прогностичної компетентності майбутніх учителів математики, а також у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості зазначеної компетентності в системі професійної педагогічної освіти.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Зацаринна, В., 2013. Методична компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики. *Педагогічні науки*, 1 (64). Доступно: ps.journal.kspu.edu.ua.
2. Ачкан, В., Годованюк, Т., 2018. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 1, 7-17. Доступно: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2018/1/1.pdf.
3. Таточенко, В., Гаран, І., 2025. Підготовка майбутніх учителів математики до впровадження мотиваційного супроводу на різних етапах уроку математики. *Педагогічні науки*, 112, 70-86. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-10>.
4. Швай, О., 2023 Деякі аспекти формування методичної компетентності майбутніх вчителів математики. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(8), 91-96. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i8-014>.
5. Зорочкіна, Т., Галайко, Ю., 2023. Формування методико-математичної компетентності майбутнього вчителя у процесі магістерської підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 4, 22-29. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-22-29>.

6. Растригіна, А., 2025. Формування аналітико-прогностичної компетенстності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 220, 86-94. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Доступно: <<https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/issue/view/43/122>>.

7. Войтовик В. Педагогічні умови формування математичних компетентностей майбутнього вчителя математики у процесі фахової підготовки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 51, 192-195. Доступно: <<https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5404>>.

MOTIVATIONAL MECHANISM FOR THE DEVELOPMENT OF PROGNOSTIC COMPETENCE OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER

Denys Bondarenko,

Doctor of Philosophy (PhD) in Educational and Pedagogical Sciences,
Specialist of the Highest Category, Teacher-Methodologist,
Teacher of Physics and Mathematics at the Municipal Institution «Kharkiv Lyceum №12 of
the Kharkiv City Council»,
Kharkiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6602-5337>
mathhg2020@gmail.com

Svitlana Zolotukhina,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Primary and Professional Education,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3535-5974>

Abstract. The article provides a theoretical substantiation of the motivational mechanism for the development of prognostic competence of a future mathematics teacher within the conditions of modern professional pedagogical education. Contemporary scientific approaches to the problem of forming the professional competence of a future mathematics teacher are analyzed, and the insufficient level of research on the motivational support for the development of prognostic competence is identified. The essence of prognostic competence is revealed as an integrative characteristic of the future teacher's personality that combines motivational, cognitive, activity-based, and reflective components. The expediency of applying systemic, competence-based, activity-based, personality-oriented, and motivational-value approaches in the process of developing prognostic competence of future mathematics teachers is substantiated.

In addition, the structure of the motivational mechanism for the development of prognostic competence is defined, including value-target, cognitive-orientational, activity-practical, reflective-evaluative, and motivational-stimulating blocks. It is proved that the implementation of this mechanism contributes to the formation of future mathematics teachers' ability for pedagogical forecasting, professional reflection, analysis of learning outcomes, and professional self-development. It has been established that the effectiveness of prognostic competence development is ensured through the combination of students' internal motivation, practical professional activity, pedagogical modeling, and reflective analysis of forecasting results.

It is substantiated that the motivational mechanism should be implemented as a continuous cycle of interrelated stages: awareness of the importance of forecasting, creation of stimulating pedagogical situations, performance of forecasting tasks, acquisition of professional experience, reflection, and enhancement of motivation for professional improvement.

Keywords: prognostic competence; future mathematics teacher; motivational mechanism; professional training; pedagogical forecasting; competence-based approach; professional motivation; pedagogical activity.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zatsarynna, V., 2013. Metodychna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia matematyky [Methodological Competence as a Component of the Professional Competence of a Future Mathematics Teacher]. *Pedahohichni nauky*, 1 (64). Dostupno: <ps.journal.kspu.edu.ua>.
2. Achkan, V., & Hodovaniuk, T., 2018. Motyvatsiino-tsinnisnyi komponent hotovnosti maibutnikh uchyteliv matematyky do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Motivational and Value Component of Future Mathematics Teachers' Readiness for Innovative Pedagogical Activity]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 1, 7-17. Dostupno: <https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2018/1/1.pdf>.
3. Tatochenko, V., & Haran, I., 2025. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv matematyky do vprovadzhennia motyvatsiinoho suprovodu na riznykh etapakh uroku matematyky [Training Future Mathematics Teachers for the Implementation of Motivational Support at Different Stages of a Mathematics Lesson]. *Pedahohichni nauky*, 112, 70-86. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-10>.
4. Shvai, O., 2023. Deiaki aspekty formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv matematyky [Some Aspects of the Formation of Methodological Competence of Future Mathematics Teachers]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11(8), 91-96. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i8-014>.
5. Zorochkina, T., & Halaiko, Yu., 2023. Formuvannia metodyko-matematychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u protsesi mahisterskoi pidhotovky [Formation of Methodological and Mathematical Competence of a Future Teacher in the Process of Master's

Training]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: «Pedahohichni nauky»*, 4, 22–29. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-22-29>.

6. Rastryhina, A., 2025. Formuvannia analityko-prohnostychnoi kompetenstnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of Analytical and Prognostic Competence of a Future Music Teacher in the Process of Professional Training]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, 220, 86–94. Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Dostupno: <<https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/issue/view/43/122>>.

7. Voitovyk V. Pedahohichni umovy formuvannia matematychnykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia matematyky u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical Conditions for the Formation of Mathematical Competencies of a Future Mathematics Teacher in the Process of Professional Training]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 51, 192–195. Dostupno: <<https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5404>>.

Дата першого подання статті до публікації: 23.02.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 24.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-131-141>

УДК: 75.01

Бренюк Алла Григорівна,

кандидат мистецтвознавства, старший викладач

кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва

та реставрації творів мистецтва,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4725-3024>

brenyuk@kpnu.edu.ua

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ТВОРІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті розглянуто методичні засади аналізу творів декоративно-прикладного мистецтва в контексті фахової підготовки студентів художніх спеціальностей. Актуальність дослідження зумовлена потребою формування у майбутніх фахівців уміння усвідомлено сприймати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, розкриваючи взаємозв'язок змісту, форми, матеріалу і технології виконання. Зазначено, що декоративно-прикладне мистецтво поєднує утилітарну та естетичну функції, через що його аналіз потребує інтеграції мистецтвознавчих, технологічних і педагогічних підходів.

Методика мистецтвознавчого аналізу творів декоративно-прикладного мистецтва передбачає поетапне дослідження твору: визначення функціонального призначення, матеріалу і техніки виготовлення; виявлення композиційних закономірностей, принципів орнаменту, колірних і фактурних рішень; осмислення

символіки та художньо-образного змісту. Особливу увагу приділено застосуванню загальнохудожніх принципів (пропорційність, ритм, симетрія, гармонія, контраст) і специфічних прийомів, властивих окремим видам декоративного мистецтва.

Визначено, що, на основі якісних характеристик матеріалів й технологій виготовлення, твори декоративно-прикладного мистецтва поділяються на окремі види і підвиди. За домінуючими виражальними ознаками виділяються поліхромна, монохромна, пластичні й ажурно-силуетна групи.

Проаналізовано зв'язок декоративно-прикладного мистецтва з іншими видами мистецтва – скульптурою, живописом і графікою.

Підкреслено, що в освітньому процесі аналіз декоративно-прикладних творів сприяє розвитку у студентів естетичного сприйняття, асоціативного мислення, художнього смаку та професійної рефлексії. Запропоновано методичні орієнтири для проведення аналітичних занять. Зокрема, розроблено орієнтовний зміст аналізу творів декоративно-прикладного мистецтва, побудований на основі головних видових критеріїв.

Результати дослідження доводять, що системний аналіз декоративно-прикладного мистецтва є важливим компонентом підготовки майбутніх фахівців у галузі образотворчого мистецтва, сприяє усвідомленню єдності форми та змісту, розумінню художніх традицій і формуванню цілісного естетичного світогляду.

Ключові слова: декоративно-прикладне мистецтво; форма; техніка; матеріал; композиція; колір; фактура.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Вміння аналізувати твори декоративно-прикладного мистецтва є невід'ємною складовою фахової підготовки студентів художніх спеціальностей у закладах вищої освіти. Їх формування сприяє розвитку професійного мислення, естетичного смаку, здатності до узагальнення художнього досвіду та формуванню навичок інтерпретації мистецьких явищ у контексті культури. Отриманий досвід має важливе значення для подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців – у сфері мистецької освіти, музейної та виставкової справи, наукових досліджень і творчої практики. Як узагальнення знань, здобутих під час вивчення історії мистецтва та практичних дисциплін із декоративно-прикладного мистецтва, аналіз творів цього напрямку здійснюється в межах курсу «Аналіз творів мистецтва». Такий підхід ґрунтується на усвідомленні студентами специфічних особливостей декоративно-прикладного мистецтва як самостійного виду художньої діяльності, його взаємозв'язку з іншими галузями мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання комплексного вивчення критеріїв аналізу творів декоративно-прикладного мистецтва залишається недостатньо висвітленим у сучасних наукових дослідженнях художньо-педагогічного

спрямування. Попри наявність значної кількості публікацій, присвячених загальним аспектам декоративно-прикладного мистецтва, більшість із них має переважно описовий або навчально-методичний характер. У статті використано праці Я. Запаско [1], О. Гулей [2], А. Никифорова [3], Є. Антоновича [4], К. Васильєвої [4] та О. Смірної [5] та інших авторів, які частково розглядають окреслену проблематику, однак не зосереджуються на особливостях системного аналізу декоративно-прикладних творів. Зміст зазначених джерел не повною мірою відповідає освітнім потребам студентів художніх спеціальностей, які опановують декоративно-прикладне мистецтво переважно в межах навчальних курсів **«Історія мистецтва»** та **«Практикум з декоративно-прикладного мистецтва»**. У цьому контексті актуальність дослідження визначається потребою у впорядкуванні та узагальненні основних критеріїв мистецтвознавчого аналізу декоративно-прикладних творів, а також у розробленні єдиних методичних підходів до їх інтерпретації в системі фахової підготовки майбутніх митців і педагогів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – визначити основні художньо-образні, технологічні і композиційні особливості декоративно-прикладного мистецтва та на їх основі розробити орієнтований зміст комплексного аналізу декоративно-прикладного твору.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан розроблення проблеми у сучасній мистецтвознавчій та педагогічній літературі.
2. Визначити специфіку декоративно-прикладного мистецтва як виду мистецтва.
3. Систематизувати основні критерії комплексного аналізу декоративно-прикладного твору.
4. Розробити орієнтовний зміст аналізу твору декоративно-прикладного мистецтва.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Декоративно-прикладне мистецтво – це вид мистецтва, в основі якого лежить створення виробів утилітарного призначення (посуд, меблі, одяг), а також художня їх обробка (вишивка, розпис, інкрустація).

Пов'язане з повсякденними потребами людини, залежне від технологій, матеріалів і засобів виробництва, декоративно-прикладне мистецтво водночас має самостійну художню цінність. Йому властиві *декоративність, конструктивність і орнаментальність*, що дає змогу розглядати такі твори як результат естетичної творчості.

Декоративно-прикладне мистецтво формує предметно-духовний світ людини, який охоплює численні види художньої діяльності. Частина з них – кераміка, обробка кістки, металу – виникли ще в найдавніші часи, тоді як інші – мереживо, гобелен, вироби з

бісеру, витинанки з паперу – з'явилися відносно недавно й відображають подальший розвиток декоративно-прикладної творчості.

Існують універсальні види декоративно-прикладного мистецтва, поширені в різних культурах з найдавніших часів (кераміка, ювелірне мистецтво, обробка дерева), а також унікальні, характерні для окремих народів (наприклад, нецке в Японії, писанкарство в Україні).

Види декоративно-прикладного мистецтва – це групи творів, що відрізняються за матеріалом, технікою виконання, функціональним призначенням і художніми особливостями. Відповідно до загальної класифікації твори декоративно-прикладного мистецтва поділяються на:

Художня обробка дерева – один із найдавніших і найпоширеніших видів декоративно-прикладного мистецтва, що полягає у створенні виробів із дерева (меблів, побутових предметів, архітектурних елементів) та їх художньому оздобленні за допомогою різноманітних технік (різьблення, інкрустації, інтарсії, випалювання, точіння, полірування, лакування).

Художня кераміка – вид декоративно-прикладного мистецтва, в якому вироби з глини набувають не лише утилітарного значення (посуд, кахлі, побутові предмети, декоративні елементи), а й художньої виразності завдяки різним технікам формування та оздоблення (розпису, поливи, рельєфу, інкрустації, гравіювання).

Художнє скло – вид декоративно-прикладного мистецтва, у якому зі скла виготовляють вироби ужиткового та декоративного призначення (побутові предмети, вітражі, декоративні панно, ювелірні прикраси), надаючи їм художньої виразності завдяки різноманітним технікам формування й оздоблення (видування, вітражу, гравіювання, розпису, мозаїки, лиття, ф'юзингу).

Художній метал – галузь декоративно-прикладного мистецтва, що охоплює виготовлення художніх виробів із металу (побутових предметів, прикрас, декоративних і архітектурних елементів) за допомогою різноманітних технік формування і оздоблення (кування, лиття, гравіювання, інкрустації, філіграні, черні, емалі).

Художня обробка тканини – створення або оздоблення тканини за допомогою художніх технік (плетіння, ткання, вишивки, печворку, розпису, прорізання, аплікації, вибійки).

Художня обробка рогу і кістки – виготовлення декоративних та прикладних предметів з рогу і кістки (прикрас, сувенірів, рукояток, скриньок, обрамлень) за допомогою технік різьблення, шліфування і полірування, інкрустації.

Художня обробка шкіри – створення декоративних і практичних виробів зі шкіри (декоративних панно, аксесуарів, одягу, обкладинок) за допомогою різних технік формотворення та оздоблення (тиснення, плетіння, зшивання, прорізання, аплікації, інкрустації, розпису).

Художня обробка каменю – створення декоративних або функціональних виробів із природного каменю (сувенірів, побутових предметів, предметів туалету, прикрас, декоративних елементів) за допомогою технік різьблення, шліфування і полірування, гравіювання, інкрустації.

В основу систематизації декоративно-прикладного мистецтва не можна покласти одну класифікаційну одиницю чи категорію. Тому його класифікація ґрунтується на різних засадах.

За функціональними ознаками – одяг, меблі, посуд, прикраси, іграшки.

За матеріалом – камінь, метал, скло, кістка, шкіра, вовна, дерево, глина, солома, папір та ін.;

За технологічними особливостями – ткацтво, вишивка, плетіння, в'язання, розпис, гравіювання тощо [1, с. 6].

У поєднанні з практичним призначенням, твори декоративно-прикладного мистецтва можуть виконувати й інші функції: *ужиткову* (задовольняти побутові потреби), *сакральну* (служувати релігійним, обрядовим чи духовним потребам), *декоративну* (естетично оздоблювати простір, створювати красу і гармонію).

Також твори декоративно-прикладного мистецтва можуть максимально поєднувати в собі різні матеріали і техніки, тобто бути *синтетичними*. Такі поєднання значно розширюють художні можливості майстра і дають простір для експерименту.

Разом з тим, різні види декоративно-прикладного мистецтва можуть використовувати одні і ті ж техніки декоративного оформлення – ювелірного мистецтва, розпису, художнього різьблення та ін. Наприклад, ювелірною технікою інкрустації можуть бути оздоблені твори з дерева, кістки, каменю, металу, а розписом – кераміка, скло, дерево, метал, кістка. Тобто, техніка може бути *універсальною*, але, залежно від матеріалу, вона дає різний художній ефект.

На основі якісних характеристик матеріалів і технологій виготовлення деякі види декоративно-прикладного мистецтва утворюють *підгрупи*: художня обробка дерева (різьбярство, столярство, токарство, бондарство); художня кераміка (теракота, майоліка, фаянс, фарфор, кам'яна маса); художнє скло (гутне скло, вітраж, мозаїка); художній метал (металопластика, ювелірне мистецтво); художня обробка тканини (ткацтво, вишивка, в'язання) [1, с. 6].

Важливою складовою творів декоративно-прикладного мистецтва є елементи *декору*, зокрема *орнаменту*, завдяки чому вироби набувають високої художньої виразності. Часто саме декор перетворює побутовий предмет у твір мистецтва. При цьому важливо, щоби орнаменти і фігуративні, сюжетні зображення не суперечили формі виробу, а підкреслювали її.

За своєю природою орнаментальні мотиви можуть бути природними (рослинними, тваринними, антропоморфними), предметними (формуються з усіх предметів матеріальної культури) і геометричними. Також виділяють необразотворчі негеометричні мотиви, (плями, мазки, штрихи) [2, с. 8].

Орнамент, як і техніка, може бути *універсальним* і формувати єдину орнаментальну систему для різних видів декоративно-прикладного мистецтва певних історичних періодів або стилів (меандровий орнамент Стародавньої Греції).

Також існують твори, які не мають художнього декору, а краса виробу досягається за рахунок досконалості форми, фактури, текстури матеріалу або її імітації (вироби декоративно-прикладного мистецтва стилю модерн).

До системи композиційних закономірностей творів декоративно-прикладного мистецтва належать загальнохудожні принципи, характерні для багатьох видів мистецтва: цілісність, тектоніка, масштаб, пропорційність, контраст і нюанс. До закономірностей, притаманних окремим видам декоративно-прикладного мистецтва, відносять *композиційні прийоми* (ритм, симетрія, асиметрія, статика, динаміка) та *засоби виразності* (фактура, текстура, колір, графічність, ажурність) [3, с. 410].

За домінуючими виражальними ознаками виділяють певні групи декоративно-прикладного мистецтва, які між собою не мають чіткої межі:

Поліхромна – ткацтво, килимарство, вишивка, батик, вибійка, бісер, писанкарство, емалі, розпис.

Монохромна – інкрустація, випалювання, чернь, гравіювання.

Пластична – різьблення, тиснення, карбування, пластика малих форм.

Ажурно-силуетна – кування, слюсарство, просічений метал, скань, мереживо, витинанка, ажурно-силуетна пластика [1, с. 6].

У процесі художньої обробки матеріалів під час створення творів декоративно-прикладного мистецтва застосовуються різноманітні техніки, що зумовлює його тісний зв'язок із такими видами мистецтва, як живопис, скульптура та графіка. Наприклад: предмети прикрашаються багатокольоровим розписом – як в *живописі*; предмети оздоблюються гравіюванням чи рисунком – як в *графіці*; предмети декоруються різьбленням чи рельєфом – як в *скульптурі*.

Твори декоративно-прикладного мистецтва тісно пов'язані з народними звичаями й традиціями.

Традиції (лат. *traditio* – передача, звичка) – художні досягнення минулого, які творчо використовуються в розвитку сучасної духовної культури.

Народне декоративно-прикладне мистецтво – невід'ємна складова матеріально-духовної культури народу, історична основа, на якій формувалася і продовжує розвиватися світова художня культура. Виступаючи однією з форм суспільної свідомості і творчої діяльності людини, воно водночас має глибоке соціальне підґрунтя.

За своєю суттю народне мистецтво є *колективною творчістю*, у якій відображено досвід і художні надбання багатьох поколінь майстрів – вишивальниць, гончарів, різьбярів та ін. Через багаторазові повторення виробляються сталі образи, орнаментальні мотиви, технічні прийоми, які передаються з покоління в покоління, утворюючи культурну традицію. Проте цей процес не є механічним копіюванням: кожен майстер творчо переосмислює усталені форми, змінює колорит, збагачує композицію власними художніми експериментами і світовідчуттями.

Змінюється і функція декоративних предметів. Те, що колись мало суто практичне призначення, з часом набуває художньої вартості. Наприклад, після поширення фаянсу та порцеляни традиційна глиняна кераміка втратила свій утилітарний характер і стала переважно декоративною.

Витоки народного декоративно-прикладного мистецтва сягають найдавніших часів, коли воно було невід'ємною частиною *обрядової, магічної та господарської* діяльності людини. Саме тому його твори поєднують матеріальні й духовні риси культури.

Між звичайним ремісничим виробом і художнім твором немає чіткої межі, адже кожна річ, зроблена вручну, несе в собі певну естетичну цінність, зумовлену властивостями матеріалу – його кольором, фактурою, текстурою.

Коли ж народний майстер свідомо прагне гармонії форми, пропорцій, конструкції та орнаменту, створюючи цілісний і змістовний образ, виріб переходить у площину мистецтва. Він починає сприйматися не лише як предмет побуту, а як твір естетичної та духовної виразності.

Народне мистецтво – це скарбниця духовної культури, створена й збережена самим народом упродовж тисячоліть. З покоління в покоління передавалися лише ті художні цінності, що мали справжню вагу й відображали світогляд, смаки та ідеали народу.

Його твори яскраво відбивають національну своєрідність і локальні особливості етнографічних регіонів, поєднуючи минуле й сучасне. Саме традиція, підкріплена колективним досвідом, забезпечує неперервність розвитку народного мистецтва, у якому через численні повторення мотивів, форм і образів утверджується художня досконалість [4, с. 9-25].

На відміну від народного, *професійне* декоративно-прикладне мистецтво створюється на професійному рівні, а не в рамках народних промислів чи аматорської творчості. Воно поєднує функціональні, конструктивні та естетичні якості і передбачає художню освіту.

Твори декоративно-прикладного мистецтва, як і інші види мистецтва, підпорядковуються стильовим особливостям епох.

У XIX ст. розвиток промислового виробництва відкрив можливості для створення виробів декоративно-прикладного мистецтва, призначених для *масового споживача*. В той час авторський задум, ескіз чи модель форми належали знаним митцям, а сам процес виготовлення і розпису здійснювався на фабриках і заводах, що забезпечувало серійне виробництво. Так, за ескізами художників виготовлялися шпалери, фарфорові вироби, текстиль та інші предмети побуту.

Впровадження промислових технологій у художню сферу стало важливим етапом у становленні дизайну як окремого виду творчої діяльності, що поєднує мистецтво й технічне виробництво.

Як багатогранне явище сучасний дизайн дедалі частіше звертається до джерел традиційної художньої культури, в цьому контексті декоративно-прикладне мистецтво, зокрема його орнаментальні елементи, стають своєрідним містком між історичною спадщиною та новаторськими пошуками візуальних рішень. Зростає важливість гармонійного поєднання традиційних елементів із інноваційними рішеннями, що відповідають потребам сучасної людини. Дизайнер формує продукт, який інтегрує цінності різних культурних і часових вимірів та відгукується на індивідуальні й суспільні потреби, створюючи нову цілісність у предметно-просторовому середовищі. Створення предметно-просторового середовища за участі елементів декоративно-прикладного мистецтва дозволяє не лише зберігати естетичну привабливість об'єктів, а й наділяти їх функціональною доцільністю, що є ключовим критерієм якісного дизайну. У цьому симбіозі розкривається потенціал інтеграції

художніх засобів, випробуваних часом, у середовище сучасного візуального мислення [5, с. 84-85].

Сучасне декоративно-прикладне мистецтво суттєво змінюється під впливом дизайну. Використовуючи принципи декоративно-прикладного мистецтва (орнамент, стилізацію, гармонію форми і кольору), дизайн водночас надає їм сучасного звучання. Якщо класичне декоративно-прикладне мистецтво робило акцент на декоративності і символіці, то дизайн підкреслює користь, зручність і ергономіку, в результаті чого вироби залишаються красивими, але стають максимально практичними. Сучасні дизайнери використовують нові матеріали (пластик, скло, композити та ін.), але зберігають традиційні техніки (різьблення, розпис, набивка тощо). Таким чином, давні техніки знаходять нове життя у поєднанні з інноваціями. Активно звертаючись до народних і етнічних мотивів, сучасний дизайн використовує їх у моді, інтер'єрі, брендингу, що дозволяє зберігати національні традиції у глобалізованому світі. Якщо дизайн дозволяє впроваджувати художні ідеї у серійне виробництво (меблі, посуд, одяг), то декоративно-прикладне мистецтво зберігає простір для авторських, індивідуальних робіт.

Сьогодні декоративно-прикладне мистецтво – це складне, багатогранне художнє явище. Воно розвивається в таких галузях, як *народне традиційне, професійне мистецтво й самодіяльна творчість*. Ці галузі багато змістовні і між ними існують тісні зв'язки [6, с. 267].

На основі досліджених характеристик декоративно-прикладного мистецтва як виду мистецтва, було розроблено орієнтовний зміст, який слугуватиме студентам підґрунтям для візуального аналізу декоративно-прикладних творів.

Орієнтовний зміст аналізу твору декоративно-прикладного мистецтва:

- назва твору, автор, коли створений;
- до якого виду ДПМ відноситься, (підгрупа на основі якісних характеристик матеріалів і технологій виготовлення, якщо існує);
- народне чи професійне;
- функціональне призначення;
- матеріал;
- технологічні особливості;
- до якої групи відноситься (поліхромна, монохромна, пластична, ажурно-силуетна);
- з яким видом мистецтва пов'язаний;
- опис твору (розмір, кольорове вирішення, композиційні прийоми і засоби виразності, стилістика тощо);
- оцінка загального настрою твору.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У процесі дослідження було визначено та систематизовано основні характеристики декоративно-прикладного мистецтва як виду художньої діяльності. Виявлено, що ці ознаки можуть бути використані як критерії для здійснення мистецтвознавчого аналізу декоративно-прикладних творів. На основі узагальнених характеристик розроблено орієнтовний зміст аналізу, що може бути застосований в освітньому процесі студентів художніх спеціальностей. Розроблена структура сприятиме формуванню професійних аналітичних умінь і розвитку мистецтвознавчої компетентності майбутніх фахівців. **Подальші наукові пошуки** планується спрямувати на поглиблене вивчення специфіки аналізу творів окремих видів декоративно-прикладного мистецтва (текстилю, кераміки, художнього скла, металу тощо) та розроблення методичних рекомендацій щодо їх оцінювання.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Запаско, Я. П. та ін., 1995. *Нариси з історії зарубіжного декоративно-ужиткового мистецтва*. Київ: ІСДО, 320 с.
2. Гулей, О. В., 2010. *Декоративно-прикладне мистецтво*. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 152. Доступно: <library.sspu.edu.ua>.
3. Никифоров, А. М., 2020. Декоративно-прикладне мистецтво України XIX – початку XX століття: види, критерії, оцінки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (103), 405–414. Доступно: repository.sspu.edu.ua.
4. Антонович, Є. А., Захарчук-Чугай, Р. Ч., Станкевич, М. Є., 1993. *Декоративно-прикладне мистецтво*. Львів: Світ, 272.
5. Васильєва, К. В., 2025. Декоративно-прикладне мистецтво як симбіоз естетики і функціональності в сучасному дизайні. *Експертна думка*, 1, 84–89. Доступно: <eprints.zu.edu.ua>.
6. Смірнова, О. О., 2008. Декоративно-прикладне мистецтво як фактор формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогічні науки*, 50(2), 265–270. Доступно: <ps.journal.kspu.edu.ua>.

METHODOLOGICAL BASIS OF ANALYSIS OF WORKS OF DECORATIVE AND APPLIED ART FOR STUDENTS OF ART SPECIALTIES

Alla Brenyuk,

PhD in Arts, Senior Lecturer at the Department of Fine Art and Arts and Crafts and Restoration of Works of Art,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4725-3024>

brenyuk@kpnu.edu.ua

Abstract. The article presents methodological principles of analysis of creativity of decorative and applied art in the context of professional training of students of art

specialties. The relevance of the study is due to the need to form in future specialists the ability to consciously perceive, interpret and evaluate works of art, revealing the relationship between content, form, material and technology of execution. It is noted that decorative and applied art compensates for utilitarian and aesthetic functions, which is why its analysis requires the integration of art historical, technological and pedagogical approaches.

The methodology of art historical analysis of works of decorative and applied art involves a phased study of the work: determining the functional purpose, material and manufacturing technique; identifying compositional patterns, principles of ornament, color and texture solutions; understanding of symbolism and artistic and figurative content. Particular attention is paid to the application of general artistic principles (proportionality, rhythm, symmetry, harmony, contrast) and special techniques inherent in individual types of decorative art.

It is determined that, based on the qualitative characteristics of materials and manufacturing technologies, works of decorative and applied art are distinguished into separate types and subspecies. According to the dominant expressive features, polychrome, monochrome, plastic and openwork-silhouette groups are distinguished. The connection of decorative and applied art with other types of art - sculpture, painting and graphics is analyzed.

It is emphasized that in the educational process, the analysis of decorative and applied works contributes to the development of aesthetic perception, associative thinking, artistic taste and professional reflection in students. Methodological guidelines for conducting analytical classes are proposed. Accordingly, an approximate analysis of the content of works of decorative and applied art was developed, built on the basis of the main types of criteria.

The results of the study proved that the systematic analysis of decorative and applied art is a component of the training of future specialists in the field of fine arts, thanks to the awareness of the unity of form and content, understanding of artistic traditions and the formation of a holistic aesthetic worldview.

Keywords: decorative and applied art; form; technique; material; composition; color; texture.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zapasko, Ya. P. ta in., 1995. *Narysy z istorii zarubizhnoho dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva* [Essays on the history of foreign decorative and applied art]: navch. posib. Kyiv: ISDO, 320.
2. Hulei, O. V., 2010. *Dekoratyvno-prykladne mystetstvo* [Decorative and applied art]: navch. posib. Sumy: Vydavnytstvo SumDPU im. A. S. Makenenka, 152. Dostupno: <<https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/12/Guley-Dekorativno-prikladne-mistetstvo.pdf>>.
3. Nykyforov, A. M., 2020. Dekoratyvno-prykladne mystetstvo Ukrainy KhIKh – pochatku KhKh stolittia: vydy, kryterii, otsinky [Decorative and applied art of Ukraine of the 19th – early 20th centuries: types, criteria, assessments]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia*,

innovatsiini tekhnologii, 9 (103), 405-414. Dostupno:
<<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11257>>.

4. Antonovych, Ye. A., Zakharchuk-Chuhai, R. Ch, & Stankevych, M. Ye., 1993. *Dekoratyvno-prykladne mystetstvo* [Decorative and applied art]. Lviv: Svit, 272.

5. Vasyliieva, K. V., 2025. Dekoratyvno-prykladne mystetstvo yak symbioz estetyky i funktsionalnosti v suchasnomu dyzaini [Decorative and applied art as a symbiosis of aesthetics and functionality in modern design]. *Ekspertna dumka*, 1, 84-89. Dostupno:
<<https://eprints.zu.edu.ua/44722/1/1.pdf>>.

6. Smirnova, O. O., 2008. Dekoratyvno-prykladne mystetstvo yak faktor formuvannia khudozhno-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Decorative and applied arts as a factor in the formation of artistic and pedagogical competence of future teachers of fine arts]. *Pedahohichni nauky*, 50 (2), 265-270. Dostupno:
<<https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2587>>.

Дата першого подання статті до публікації: 05.01.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 20.02.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-141-155>

УДК: 378.147.091.212:[316.61:005.336.2]-043.83:27-276:821.111(045)

Васильєва Катерина Петрівна,

асистент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-6681-0280>
vasilyeva_k@ukr.net

Демчук Ангеліна Іванівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0894-1684>
angelinushka12@yahoo.com

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Анотація. У статті представлено методику формування англomовної соціокультурної компетентності (СКК) студентів закладів фахової передвищої освіти (ЗФПО) засобами автентичного художнього тексту (АХТ). Актуальність

дослідження зумовлена потребою підготовки здобувачів освіти до міжкультурної взаємодії в умовах глобалізації та соціальних трансформацій. Ефективне формування СКК передбачає інтеграцію когнітивного, комунікативного, емоційно-етичного та діяльнісного компонентів, що можливо реалізувати через системне використання АХТ.

Проаналізовано сучасні наукові моделі (Ю. В. Лосєва, Н. Потапенко, Л. П. Рудакова), які пропонують різні варіанти організації роботи з соціокультурним матеріалом. Відзначено значення інтерактивних методів (рольові ігри, дискусії, кейс-метод, культурні капсули), що сприяють розвитку критичного мислення, емпатії та толерантності. Особливу увагу приділено вправам, які забезпечують поступове занурення студентів у соціокультурне середовище: від мотиваційних завдань до аналітичних і рефлексивно-продуктивних проєктів.

Запропонована методика передбачає триетапну організацію роботи з АХТ: предтекстовий (мотиваційний), текстовий (аналітичний) та післятекстовий (рефлексивно-продуктивний) етапи. Такий підхід сприяє розвитку мовленнєвих навичок, формуванню рефлексивного мислення, культурного самовираження та толерантного ставлення до іншої культури. Робота з АХТ забезпечує міждисциплінарний розвиток студентів, поєднуючи лінгвістичну, літературознавчу, культурологічну та педагогічну перспективи.

Практична реалізація моделі ілюструється заняттям на основі оповідання Zadie Smith *The Embassy of Cambodia*, що порушує теми еміграції, свободи та класової нерівності. Завдяки символічним образам і психологічній глибині текст відкриває широкі можливості для формування мовленнєвої, соціокультурної та критичної компетентності студентів. Запропоновані завдання охоплюють увесь цикл роботи з текстом – від асоціативного входження до глибокого аналізу та рефлексії.

У висновках підкреслено, що поетапна організація навчання на основі АХТ дозволяє реалізувати цілісну методичну систему, яка забезпечує ефективне засвоєння соціокультурної інформації та її практичне застосування в умовах реального міжкультурного спілкування.

Ключові слова: соціокультурна компетентність; автентичний художній текст; заклади фахової передвищої освіти; міжкультурна взаємодія; критичне мислення; інтерактивні методи; поетапна модель.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Формування англомовної соціокультурної компетентності (СКК) студентів закладів фахової передвищої освіти (ЗФПО) є актуальним завданням сучасної методики викладання іноземних мов. У глобалізованому світі, а особливо в умовах війни та соціальних трансформацій, здобувачі освіти мають бути готові до міжкультурної взаємодії, що передбачає не лише

володіння мовними знаннями, а й розуміння культурних кодів, соціальних моделей та ціннісних орієнтирів. Ефективному розвитку СКК сприяє використання автентичних художніх текстів (АХТ), які забезпечують глибше занурення в іншу культуру, формують толерантність, емоційну чутливість, мовний світогляд та навички роботи з автентичними джерелами. Водночас існують труднощі: обмежена кількість автентичних матеріалів у навчальних ресурсах та недостатня кількість вправ, спрямованих на розвиток соціолінгвістичних умінь.

Проблема полягає у пошуку ефективних методичних засобів, здатних інтегрувати когнітивний, комунікативний, емоційно-етичний та діяльнісний компоненти СКК. Використання АХТ у цьому контексті є перспективним, проте потребує поетапної організації навчання, системи вправ та інтерактивних методів, що відповідають сучасним освітнім викликам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження (Н. Скрипник [1]; Ю. Лосева [2]) підкреслюють актуальність формування СКК у закладах вищої та фахової передвищої освіти, акцентуючи на дефіциті автентичних текстів у підручниках та необхідності їх інтеграції в освітній процес.

У сучасній науковій літературі проблема формування англомовної СКК розглядається крізь призму різних методичних моделей та підходів. Дослідники пропонують поетапні системи навчання, що включають мотиваційний, аналітичний та рефлексивний етапи (Ю. Лосева [2]; Н. Потапенко [3]), а також поліциклічні моделі, орієнтовані на поступове опрацювання культурної інформації (Л. Рудакова [4]). У працях українських і зарубіжних авторів підкреслюється значення автентичних матеріалів (S. A. Berardo [5]), інтерактивних методів (Т. Калинюк, О. Добринчук [6]) та міждисциплінарного підходу, який поєднує лінгвістичну, культурологічну й педагогічну перспективи (Р. Келембет, О. Пейчева [7]). Особливу увагу приділено використанню АХТ як джерела культурних кодів і соціальних моделей. У дослідженнях наголошується на важливості вправ, що розвивають критичне мислення, емпатію, здатність до інтерпретації та рефлексії (Н. Борисова [8]; Л. Ліпшиць [9]).

Отже, аналіз сучасних досліджень засвідчує потребу у створенні практичної методики, яка б поєднувала теоретичні моделі та конкретні завдання на основі АХТ. Саме цій проблемі присвячено дану статтю.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній демонстрації методики формування англомовної СКК студентів ЗФПО на основі АХТ, а також визначенні етапів навчання й комплексу завдань, що забезпечують поступове занурення у соціокультурне середовище.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до формування англомовної СКК у студентів ЗФПО.
2. Визначити роль АХТ у розвитку когнітивного, комунікативного, емоційно-етичного та діяльнісного компонентів СКК.

3. Розробити поетапну методику інтеграції АХТ в освітній процес та систему вправ, спрямованих на розвиток критичного мислення, емпатії, толерантності й комунікативної готовності студентів.

4. Обґрунтувати практичну значущість використання АХТ для професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті глобалізації та міжкультурної взаємодії, продемонструвавши її реалізацію на прикладі методичної розробки заняття.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Формування англомовної СКК студентів ЗФПО є багаторівневим процесом, що потребує чіткої методичної організації та змістового наповнення. АХТ в освітньому процесі виконують функцію носіїв культурних кодів, що реалізується через систему вправ, спрямованих на розвиток критичного мислення та міжкультурної чутливості.

Ефективне використання АХТ можливе лише за умови поетапної роботи з текстом – від мотиваційного налаштування та первинного ознайомлення до інтерпретації культурних смислів. Такий підхід передбачає застосування комплексу вправ, спрямованих на розвиток соціокультурної чутливості, критичного мислення, рефлексії та комунікативної готовності.

У науковій літературі запропоновано кілька моделей етапності формування СКК. Ю. Лосєва обґрунтовує триетапну структуру: «введення в соціокультурне середовище», «вирішення соціокультурних проблемних завдань з використанням опорних знань», «самостійне інтерпретування соціокультурних реалій», спрямовану на поступове формування умінь прогнозування, аналізу та культурного самовираження [2, с. 7]. Н. Потапенко, акцентуючи на співпраці викладача й студентів у комунікативній діяльності, пропонує чотириетапну модель, яка включає: мотиваційний етап («забезпечення психологічної готовності до спілкування», формування інтересу до іншої культури), інформативний етап (ознайомлення з навчальним матеріалом), етап меморизації (переклад знань у довготривалу пам'ять) та етап активізації (застосування вивченого матеріалу у мовленні) [3, с. 64-65]. Л. Рудакова розробила поліциклічну модель, що поєднує передтекстовий, текстовий і післятекстовий етапи у межах чотирьох циклів, орієнтованих на різні типи соціокультурної інформації (мовну, національно-специфічну, інформативно-тематичну та літературознавчу); вправи класифікуються за рівнем комунікативності та формою організації роботи [4, с. 137-138].

У методичній літературі також окреслено низку прийомів, які доповнюють ці моделі: метод навчальної аналогії, культурної капсули, прогнозування та рольових ігор (Т. Калинюк, О. Добринчук [6, с. 65]). Типові завдання охоплюють перевірку розуміння тексту, дискусії, роботу з культурно маркованою лексикою, порівняльні таблиці та письмові проєкти. Як зазначають Р. Келембет, О. Пейчева, Н. Борисова та Л. В. Ліпшиць, ефективність формування СКК забезпечується використанням різноманітних вправ (рецептивних, продуктивних, лексико-граматичних) та інтерактивних форм навчання – дискусій, мозкових атак, кейс-методу, симуляцій і рольових ігор [7, с. 243; 8, с. 38; 9, с. 181].

У межах цього дослідження запропоновано інтегрувати зазначені методи у триетапну модель роботи з АХТ, що дозволяє поєднати когнітивний, комунікативний та емоційно-етичний компоненти СКК.

На **предтекстовому, мотиваційному рівні** – етапі введення в соціокультурне середовище – доцільно актуалізувати інтерес студентів до культурної проблематики, створити емоційне тло для роботи з текстом і сформувати первинне розуміння соціокультурної ситуації. Для цього використовуються візуальні матеріали (фото, відео, афіші), асоціативні вправи, карти знань, прогностичні завдання, аналітичні вправи та дискусії.

Приклади завдань:

- *Predict the plot based on the title and cover illustration.*
- *Match the cultural symbols with their countries of origin.*
- *Group task: Create a collage titled «My associations with English-speaking countries».*
- *Brainstorm: What do you know about British humor? Where have you encountered it?*
- *Complete the sentence: «In American culture, people usually...»*
- *List three things you associate with British daily life.*

На **текстовому (аналітичному) етапі** – роботі з соціокультурним матеріалом – студенти навчаються аналізувати, порівнювати та інтерпретувати культурні явища, представлені в АХТ. Застосовуються інтерактивні методи (кейс-аналіз, дебати, порівняльні таблиці), робота з автентичними джерелами (оповідання, есе, інтерв'ю) та цільові вправи на інтерпретацію культурних маркерів. Типові завдання включають: виявлення культурних реалій, оцінку поведінки персонажів, порівняння родинних ролей у різних культурах, аналіз фрагментів текстів, діалогів із соціокультурним навантаженням.

Приклади завдань:

- *Read the text and identify three cultural realia. Explain their meaning.*
- *True/False: Decide whether the statements reflect the cultural norms in the text.*
- *Compare the family roles in the story with those in your own culture.*
- *Fill in the table: British vs. Ukrainian customs in greetings, meals, holidays.*
- *Find and interpret idiomatic expressions used in the text. What cultural connotations do they carry?*
- *Underline the lexical items that signal politeness, formality or informality. What do they reveal about cultural norms?*
- *Identify and explain gestures, etiquette formulas or behavioral patterns mentioned in the text.*
- *Discuss: What stereotypes are challenged or reinforced in this story?*

Післятекстовий (рефлексивно-продуктивний) етап – самостійне інтерпретування соціокультурних реалій – передбачає творче застосування набутих знань у комунікативно насичених ситуаціях, що моделюють реальне міжкультурне спілкування. Студенти виконують проєктні завдання (мультимедійні презентації, відеоесе, культурні блоги), створюють буктрейлери, беруть участь у рольових іграх, симуляціях, дебатах, працюють у групах, пишуть есе, рефлексивні тексти, анотації, резюме, рецензії, листи. Наприклад, вони можуть написати продовження історії від

імені іншого персонажа, порівняти концепт гостинності в різних культурах або створити блог-пост про культурну ідентичність.

Приклади завдань:

- *Write a continuation of the story from the perspective of a different character.*
- *Prepare a group presentation: «What does this story teach us about cultural identity?»*
- *Write a reflective essay: «How did this text change your perception of British society?»*
- *Write an annotation for the story, focusing on its cultural relevance.*
- *Prepare a mini-exhibition concept: «Symbols and rituals in the story's culture».*

Трьохетапна модель формування СКК, доповнена сучасними інтерактивними методами, сприяє розвитку мовленнєвих навичок, формуванню рефлексивного мислення, культурного самовираження та толерантного ставлення до іншої культури. Такий підхід відповідає актуальним вимогам професійної підготовки студентів ЗФПО, орієнтованої на мобільність, комунікативну готовність і здатність до міжкультурної адаптації.

Робота з АХТ забезпечує міждисциплінарний розвиток студентів, поєднуючи лінгвістичну, літературознавчу, культурологічну та педагогічну перспективи. У процесі навчання здобувачі освіти мають навчитися самостійно розпізнавати культурні образи, символи та маркери, інтерпретувати реалії – предмети, явища й поняття, що не мають прямих відповідників у рідній культурі (наприклад, ідіоми чи культурні артефакти). Студенти повинні орієнтуватися в особливостях повсякденного життя англомовного суспільства, розуміти культурну поведінку, вербальні й невербальні норми спілкування, засвоювати базові цінності й співвідносити їх з історичним контекстом. Важливим є також формування здатності студентів самостійно розширювати власний культурний тезаурус, що виступає необхідною умовою професійної та особистісної самореалізації в полікультурному середовищі.

Таким чином, формування англомовної СКК студентів ЗФПО на основі АХТ є багаторівневим і міждисциплінарним процесом, що поєднує когнітивну, емоційно-етичну, мовленнєву та інтерпретаційну діяльність. Етапна організація навчання, типологія вправ, а також цілеспрямоване використання культурного потенціалу тексту забезпечують не лише ефективне засвоєння соціокультурної інформації, а й її практичне застосування в умовах реального міжкультурного спілкування.

Поетапна організація навчання на основі АХТ, узгоджена з компонентною моделлю СКК, дозволяє реалізувати цілісну методичну систему, що охоплює мотиваційне налаштування, аналітичну роботу з соціокультурним матеріалом та рефлексивне самовираження студентів ЗФПО. Практичну реалізацію моделі ілюструє методична розробка заняття на основі оповідання Zadie Smith «*The Embassy of Cambodia*» [10] – зразка соціальної прози, що порушує актуальні теми еміграції, свободи та класової нерівності й завдяки символічним образам і психологічній глибині відкриває широкі можливості для формування мовленнєвої, соціокультурної та критичної компетентності студентів.

Тема заняття: *Freedom, Identity and Dignity in Contemporary Urban Contexts: A Close Reading of «The Embassy of Cambodia».*

Мета: формування англомовної СКК студентів ЗФПО через поетапну роботу з АХТ; розвиток навичок читання, інтерпретації, мовної рефлексії та емоційної емпатії, критичного мислення та комунікативної готовності до міжкультурної взаємодії; поглиблення розуміння соціокультурних кодів, пов'язаних із темами еміграції, тілесності, релігії, влади; стимулювання рефлексії щодо понять свободи, гідності, ідентичності.

Очікувані результати: студенти зможуть визначати ключові персонажі й символи, аналізувати культурні коди, аргументовано висловлювати власну позицію, порівнювати культурні контексти та моделі поведінки, працювати в групах і моделювати ситуації міжкультурного спілкування; виконувати письмові та творчі завдання на основі тексту.

Lesson Procedure:

Introduction. Present the topic and objectives of the lesson.

I. Pre-reading stage (knowledge activation, motivation).

1. Associative task: *What is an embassy? What do you associate it with?*

2. Discussion:

- Have you ever been near an embassy?
- What does an embassy look like in your imagination?
- Why can an embassy be a symbol of power or isolation?

3. Brainstorming: What do you know about Cambodia?

4. Prediction task: Predict the plot based on the title.

5. Vocabulary activation: Match the terms.

	Term	Definition
1.	shuttlecock	Light object hit in badminton, often with feathers
2.	guest pass	Temporary card that gives access to a place
3.	faux-Louis console	Ornate furniture imitating French royal style
4.	slave	Person owned by another and forced to work
5.	Oyster Card	Plastic travel card used on London transport
6.	mackintosh	Waterproof coat (British English)
7.	slacks	Casual trousers
8.	Holocaust	Mass killing, especially of Jews during WWII
9.	feminist	Person who supports equal rights for women
10.	grandfather clock	Tall standing clock in a wooden case
11.	Speedos	Tight swimwear for men (brand name)

Follow-up tasks:

1. Create short sentences using 3-4 terms of your choice.
2. Identify which terms carry cultural significance (reflecting social roles, behavioral codes, symbols, or rituals).

6. Cultural capsule task: Cambodia, migration and Willesden.

Information Capsule (can be presented as a handout or slide).

Cambodia:

Southeast Asia; capital – Phnom Penh.

1975-1979 – Khmer Rouge regime (genocide, ≈2 million victims).

Post-war poverty, political instability, emigration.

The Cambodian Embassy in London – a symbol of distant but present history.

Migration:

Migration to the UK is often linked to domestic work, hospitality, and caregiving.

Migrants often face limited access to rights, documents, and housing.

Willesden:

A district in North-West London (Brent).

Multicultural, with large migrant communities (Africa, Caribbean, South Asia).

Task (pair or group work): Read the capsule and discuss:

- How is Cambodia's history connected to the story's themes?
- Why did the author choose the Cambodian embassy as a symbol?
- What challenges do migrant workers like Fatou face?
- What does Willesden represent in Fatou's story?

II. Text stage (reading, analysis, interpretation).

1. Discussion: Character profiles and social dynamics.

- Name the main and secondary characters of the story.
- What can you say about Fatou? (What is her experience as a migrant? How does she behave in difficult situations? What traits of her character emerge?)
- Characterize Andrew Okonkwo. (What do we know about him? How does he communicate with Fatou? What impression does he make?)
- Characterize Mr Derawal. (How does he treat Fatou? Does he take responsibility? What dominant traits does he show?)
- Characterize Mrs Derawal. (What emotions does she express? How does her attitude toward Fatou change? Is her behavior typical for her social status?)
- Characterize Faizul. (How does he react to events in the family? What role does he play in the household?)
- Characterize Asma. (What is her role in the plot? How do the adults respond to her danger? What does her behavior reveal about the family atmosphere?)

2. Quick survey (True/False): Cultural facts and inferences.

Decide whether the statements are true or false. If false – explain why.

- Fatou used guest passes with the family's permission.
- Mrs Derawal slapped Fatou twice in the face.
- The older Derawal children insulted Fatou and used her name as a curse word.
- Fatou hasn't seen her passport since arriving at the Derawal household.
- Fatou's salary was withheld to cover food, water, heating, and rent.
- Fatou had an Oyster Card and could leave the house.
- Fatou went to church every Sunday with Andrew Okonkwo.
- Fatou saved Asma by performing the Heimlich maneuver.

9. Mr Derawal thanked Fatou without looking her in the eye.

10. Fatou quit her job voluntarily to live with Andrew.

3. Interpretive-analytical task: Cultural setting and values.

Choose one of the suggested scenes from the story and describe the cultural environment it reflects. What values are emphasized in this situation?

Examples for discussion:

1. «*No employees were allowed in the pool*». (Class segregation, restricted access).

2. Fatou compares herself to the enslaved girl from the newspaper. (Value of freedom, dignity, self-reflection).

3. Description of Carib Beach hotel: tourists, local workers, exploitation. (Values of dignity, embodiment, power, morality).

4. Scene of saving Asma: family reaction, emotions, language. (Value of life, role of women, emotional distance).

5. Conversation about Rwanda, the Holocaust, Hiroshima. (Value of memory, solidarity, historical justice).

6. Scene of dismissal: language, emotions, space. (Value of dignity, issue of class superiority).

4. Interpretive-communicative task: Gestures, etiquette and behaviour in context (three groups working with the text).

Find sentences in the story that contain:

Group 1: Gestures – physical actions that express emotions, intentions, or reactions.

Group 2: Etiquette and social formulas – requests, addresses, apologies, ritual phrases, emotional exclamations.

Group 3: Behavioural patterns – social reactions, typical actions that express status, emotions, or distance.

Follow-up discussion questions:

- Which examples are universal, and which are culturally specific?
- How do these gestures, phrases, or behaviours reveal the characters' personalities?
- How would these situations look in a Ukrainian context?

5. Mini-research (lexico-cultural analysis): «What does 'man' mean here?» (individual or pair work).

1. Find all examples in the text where characters use the word "man" (e.g., «*I'm laughing, man!*», «*No, man! Big bomb*», «*Man, this is the life!*», «*Not yet, man, I'm just taking it all in*», «*Come on, Fatou! Wise up, man!*», «*I couldn't breathe, man!*»).

2. Discuss: Why do the characters use this word? Does it carry any gender meaning? What effect does it create (friendly, casual, impersonal)?

3. Translate the examples into Ukrainian, keeping the tone and emotional register.

4. Compare: What are some similar universal address forms in Ukrainian? How would your perception of the character change if they said «dear» or «girl» instead of «man»?

6. Lexical exercise: Lexical signals of politeness and style.

Read the examples below. Sort them into three categories: politeness, formality, or informality. Then discuss: What effect does this vocabulary create? What does it reveal about cultural norms of communication? How would these expressions sound in Ukrainian?

Examples:

- «We assume that's what it is – what else could it be?» (ironic formality, logical reasoning).
- «Hush your mouth», she said, trying to sound more playful than disgusted. (informal address, emotional modulation).
- «Thank you, Fatou. It's lucky you were there». (gratitude, emotionally restrained).
- «You should market that! Make your first million!» (playful encouragement).
- «Come on, Fatou! Wise up, man!» (emotional urging, casual tone).
- «I'm an excellent badminton player... I would make you weep for mercy!» (humorous self-presentation).
- «Can I please use the phone for one call?» (formal politeness).

7. Quote interpretation: Choose 2-3 quotes from the list below. Explain their meaning. Identify which themes, metaphors, or cultural ideas they express.

1. «Only God cries for us all». (Religious metaphor of universal empathy).
2. «We cry for Africa, because we are Africans». (Collective identity, boundaries of solidarity).
3. «Are we born to suffer?» (Existential question, experience of oppression).
4. «To keep you is no benefit. To destroy you is no loss». (Regime slogan, metaphor of dehumanization and totalitarian cruelty).
5. «Don't give the Devil your anger, it is his food». (Metaphor of inner resistance, religious philosophy).
6. «Gratitude is just another kind of servitude». (Critique of dependency, inner protest).

8. Semantic task: What does this object symbolize in Fatou's story?

Analyze the lexical items with sociocultural significance. Identify the role each object plays in the story – what it symbolizes, and what cultural or emotional meanings it conveys.

Lexical items with sociocultural weight

Word / Phrase	Comment
<i>shuttlecock</i>	Symbol of repetition, isolation, rhythm
<i>guest pass</i>	Marker of temporary access, "outsider" status
<i>baptism</i>	Ritual of cleansing, symbol of spiritual renewal
<i>tracksuit, Speedos, red shorts</i>	Markers of social class, gendered behavior
<i>Embassy of Cambodia</i>	Space of authority, isolation, surveillance
<i>Sainsbury's bags</i>	Tool of hiding, survival strategy
<i>Oyster Card</i>	Symbol of freedom of movement – but controlled
<i>grandfather clock</i>	Symbol of stability, timekeeping, waiting
<i>Statue of Liberty costume</i>	Symbol of freedom, but in a context of exploitation
<i>Sacred Heart of Jesus</i>	Catholic symbol, Fatou's spiritual anchor
<i>Big Man Policy</i>	Concept of authoritarianism, male dominance
<i>marble</i>	Symbol of child's play turned into threat

III. Post-reading stage (reflection and production).

1. Discussion tasks: Debate: «*Is Fatou free?*» (Group A – arguments for, Group B – arguments against). Discuss the different forms of freedom – physical, emotional, and legal.

2. Role-play: «*Interview with Fatou*» (journalist asks 5-7 questions about her life, experience, beliefs, and hopes. Fatou answers in the first person, based on events from the story).

3. Writing tasks:

- **Reflective prompts** (*I learned about..., I empathized with..., I questioned...*).
- **Reflective essay (B2):** «*What does Fatou's story teach us about dignity?*»
- **Creative writing:** «*Fatou's Journal: One Year After*» (Write a diary entry from Fatou's perspective one year after the events).

4. Final project (optional): Create a multimodal presentation (poster, slides, interactive map): «*Fatou's Journey: A Map of Identity*» (include quotes, images, and symbols).

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У статті продемонстровано можливості використання АХТ для формування англомовної СКК студентів ЗФПО. Запропонована трьохетапна модель (мотиваційний, аналітичний, рефлексивно-продуктивний етапи), доповнена інтерактивними методами, сприяє розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення, культурного самовираження та толерантного ставлення до іншої культури. Робота з АХТ дозволяє інтегрувати лінгвістичну, літературознавчу, культурологічну та педагогічну перспективи, забезпечуючи міждисциплінарний розвиток студентів.

Запропоновані завдання охоплюють увесь цикл роботи з текстом – від асоціативного входження до глибокого аналізу, інтерпретації та рефлексії. Вони спрямовані на формування лексико-граматичних навичок, розвиток соціокультурної чутливості, уміння працювати з підтекстом і висловлювати власну позицію. Поєднання аналітичних, комунікативних і творчих форматів відповідає сучасним підходам до викладання англійської мови у професійних та академічних контекстах. Особливу увагу приділено роботі з культурно маркованою лексикою, символами, невербальними моделями поведінки та моральними дилемами, що поглиблюють міжкультурну рефлексію.

Практична реалізація моделі на прикладі оповідання Zadie Smith «*The Embassy of Cambodia*» ілюструє її можливості в освітньому процесі: студенти отримують можливість аналізувати культурні коди, інтерпретувати соціальні реалії, порівнювати моделі поведінки та формувати власну позицію щодо тем свободи, гідності та ідентичності.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розширення корпусу автентичних текстів різних жанрів для студентів ЗФПО; емпіричне дослідження результативності моделі у різних навчальних групах; створення навчально-методичного комплексу на основі триетапної моделі, який може бути використаний викладачами як готовий інструментарій; інтеграцію методики в міждисциплінарні

курси (література, культурологія, країнознавство), що забезпечить комплексний розвиток студентів у професійних та академічних контекстах.

Таким чином, запропонована методика має значний потенціал для подальшого розвитку теорії та практики викладання іноземних мов у ЗФПО та сприяє підготовці студентів до ефективної міжкультурної комунікації.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Скрипник, Н. І., 2019. Соціокультурна компетентність як складова мовної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, *Львівський філологічний часопис*, 6, Львів, 186-198. DOI: 10.32447/2663-340X-2019-6-32.
2. Лосева, Ю. В., 2020. Розвиток соціокультурної компетенції студентів під час вивчення англійської мови у закладах фахової передвищої освіти, *Наукові записки Малої академії наук України*, 1(17), Київ, 3-12. DOI: 10.51707/2618-0529-2020-17.
3. Потапенко, Н., 2020. Роль соціокультурного аспекту у навчанні англійської мови, *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Філологічні науки*, 47, Ізмаїл, 63-70.
4. Рудакова, Л. П., 2004. *Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англомовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах*. Кандидат педагогічних наук. Київський національний лінгвістичний університет.
5. Berardo, S. A., 2006. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading, *The Reading Matrix*, 6(2), pp. 60-69. Available at: <https://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>.
6. Калинюк, Т. В., Добринчук, О. О., 2023. Формування соціокультурної компетентності на уроці іноземної мови у контексті цифровізації освіти, *Психолого-педагогічні науки*, 2, Київ, 63-72.
7. Келембет, Р., Пейчева, О., 2013. Формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з англійської мови, *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(31), Полтава, 239-245.
8. Борисова, Н., 2021. Робота над текстами для домашнього читання як засіб формування англомовної комунікативної компетенції студентів, *Психолінгвістика в сучасному світі – 2021: матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції*, Переяслав, 36-39. DOI: 10.31470/2706-7904-2021-16-36-39.
9. Ліпшиць, Л. В., 2012. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення англійської мови, *Педагогічний альманах*, 15, Херсон, 178-182.
10. Smith, Z., 2013. *The Embassy of Cambodia*. London: Penguin Books, 80 p. Available at: https://books.google.com/books/about/The_Embassy_of_Cambodia.html?id=GblqAAAAQBAJ.

METHODOLOGY FOR DEVELOPING ENGLISH SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION STUDENTS THROUGH AUTHENTIC BELLES-LETTRES TEXTS

Kateryna Vasylieva,

Assistant of the Department of Germanic Philology and
Methods of Teaching Foreign Languages,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,
Odesa, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-6681-0280>
vasilyeva_k@ukr.net

Angelina Demchuk,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Germanic Philology and
Methods of Teaching Foreign Languages,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky,
Odesa, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0894-1684>
angelinushka12@yahoo.com

Abstract. The article presents a methodology for developing English sociocultural competence (SCC) of students in professional pre-higher education institutions through authentic belles-lettres texts. The relevance of the study is determined by the need to prepare learners for intercultural interaction in the context of globalization and social transformations. Effective SCC formation requires integration of cognitive, communicative, emotional-ethical, and activity-based components, which can be achieved through systematic use of authentic belles-lettres texts.

Contemporary methodological models (Yu. V. Losieva, N. Potapenko, L. P. Rudakova) are analyzed, offering different approaches to organizing work with sociocultural material. The importance of interactive methods (role-playing, discussions, case studies, cultural capsules) is emphasized, as they foster critical thinking, empathy, and tolerance. Special attention is given to exercises that ensure gradual immersion into the sociocultural environment, ranging from motivational tasks to analytical and reflective projects.

The proposed methodology involves a three-stage organization of work with authentic belles-lettres texts: pre-text (motivational), text (analytical), and post-text (reflective-productive). This approach contributes to the development of language skills, reflective thinking, cultural self-expression, and tolerant attitudes toward other cultures. Work with authentic belles-lettres texts also provides interdisciplinary development by combining linguistic, literary, cultural, and pedagogical perspectives. Practical implementation of the model is illustrated by the lesson based on Zadie Smith's short story *The Embassy of Cambodia*, which addresses themes of migration, freedom, and social inequality. Through symbolic imagery and psychological depth, the text offers wide opportunities for developing students' linguistic, sociocultural,

and critical competences. The proposed tasks cover the entire cycle of working with the text – from associative entry to in-depth analysis and reflection.

The conclusions highlight that staged organization of learning based on authentic belles-lettres texts enables the creation of a holistic methodological system that ensures effective acquisition of sociocultural information and its practical application in real intercultural communication. Further research may focus on expanding the corpus of authentic texts, empirically testing the effectiveness of the model, and integrating the methodology into interdisciplinary courses.

Keywords: sociocultural competence; authentic belles-lettres text; professional pre-higher education institutions; intercultural interaction; critical thinking; interactive methods; staged model.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Skrypnyk, N. I., 2019. Sotsiokulturna kompetentnist yak skladova movnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchomu navchalnomu zakladi, Lvivskiy filolohichniy chasopys [Sociocultural competence as a component of language training of specialists in higher education institutions]. *Lviv Philological Journal*, 6, Lviv, 186-198. DOI: 10.32447/2663-340X-2019-6-32.
2. Losieva, Yu. V., 2020. Rozvytok sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv pid chas vyvchennia anhliiskoi movy u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity [Development of sociocultural competence of students during the study of English in institutions of professional pre-higher education]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy*, 1(17), Kyiv, 3-12. DOI: 10.51707/2618-0529-2020-17.
3. Potapenko, N., 2020. Rol sotsiokulturnoho aspektu u navchanni anhliiskoi movy [The role of the sociocultural aspect in teaching English]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriya: Filolohichni nauky*, 47, Izmail, 63-70.
4. Rudakova, L. P., 2004. Navchannia studentiv rozuminnia sotsiokulturnoi informatsii pry chytanni anhlo-movnoi khudozhnoi literatury u vyshchych movnykh navchalnykh zakladakh [Teaching students to understand sociocultural information when reading English-language fiction in higher language education institutions]. *Kandydat pedahohichnykh nauk. Kyivskiy natsionalnyi linhvistychnyi universytet*.
5. Berardo, S. A., 2006. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69. Available at: <<https://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>>.
6. Kalyniuk, T. V., & Dobrynychuk, O. O., 2023. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti na urotsi inozemnoi movy u konteksti tsyfrovizatsii osvity [Formation of sociocultural competence in foreign language lessons in the context of digitalization of education]. *Psykhologo-pedahohichni nauky*, 2, Kyiv, 63-72.
7. Kelembet, R., & Peicheva, O., 2013. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv na zaniattiakh z anhliiskoi movy [Formation of students' sociocultural competence in English classes]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5(31), Poltava, 239-245.

8. Borysova, N., 2021. Robota nad tekstamy dlia domashnoho chytannia yak zasib formuvannia anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv [Work on texts for home reading as a means of forming students' English communicative competence]. *Psykhologicheskaya v suchasnomu sviti – 2021: materialy XVI Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii*, Pereiaslav, 36-39. DOI: 10.31470/2706-7904-2021-16-36-39.

9. Lipshyts, L. V., 2012. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv mizhnarodnykh reisiv u protsesi vyvchennia anhliskoi movy [Formation of sociocultural competence of future navigators of international voyages in the process of learning English]. *Pedahohichniy almanakh*, 15, Kherson, 178-182.

10. Smith, Z., 2013. *The Embassy of Cambodia*. London: Penguin Books, 80. Available at: https://books.google.com/books/about/The_Embassy_of_Cambodia.html?id=GblqAAAAQBAJ.

Дата першого подання статті до публікації: 04.02.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 19.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-155-166>
УДК 378.147.656.61

Желясков Василь Якович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри гуманітарних дисциплін,
Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія»,
Ізмаїл, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-6989>
zhelvas72@gmail.com

Турлак Людмила Петрівна,
старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін,
Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія»,
Ізмаїл, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3458-9426>
n.turlak@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СИСТЕМА МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. Робота присвячена дослідженню проблеми формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морського

транспорту як системи міжособистісного спілкування. Актуальність теми зумовлена дедалі більшою глобалізацією морської галузі та, як наслідок, потребою сучасного суспільства у підготовці майбутніх фахівців морегосподарського комплексу, які були б готові до професійної іншомовної комунікації. Оскільки галузь працює в міжнародному і мультинаціональному масштабі, ефективне спілкування іноземною (зокрема англійською, як мовою міжнародного спілкування) мовою має вирішальне значення для успішної професійної діяльності, співпраці, переговорів і розуміння міжнародних правил і норм. Підвищуючи свої навички іноземної мови завдяки пізнавальній роботі, майбутні фахівці морського транспорту можуть краще орієнтуватися в складнощах глобалізації морської індустрії, що призводить до підвищення безпеки, ефективності та конкурентоспроможності. Вирішення цього питання значною мірою залежить від кількох чинників: від закладів вищої морської освіти, для яких додатковими показниками якості освіти є наявність навчальної складової у рамках фахової підготовки та здатності забезпечити належні умови для формування готовності до праці майбутніх фахівців морського транспорту; від реалізації ефективних програм іншомовної підготовки, наявності ресурсів для вивчення мови та включення процесу формування готовності до професійної іншомовної комунікації в навчальну програму морської освіти. Крім того, підтримка та співпраця зацікавлених сторін, таких як судноплавні компанії та міжнародні організації, також може відігравати вирішальну роль у забезпеченні належної мотивації майбутніх фахівців морської галузі до професійної іншомовної комунікативної діяльності.

Особливу увагу слід приділяти вивченню та удосконаленню професійної термінології та її використання у навчальній роботі, а також розвитку міжкультурної обізнаності та навичок спілкування. Реалізація можливостей безперервного професійного розвитку може допомогти забезпечити належну підготовку майбутніх фахівців морської галузі в орієнтуванні у складнощах міжнародного професійного спілкування в морській індустрії. Отже, проблема формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морського транспорту у різних формах навчальної роботи перебуває у центрі уваги науковців і потребує подальшого осмислення та пошуку практичних інструментів її вирішення.

Ключові слова: іншомовна професійна комунікативна компетентність; фахівці морської галузі; комунікативна діяльність; компетентнісний підхід; міжкультурні відношення.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морської галузі – це комплексний процес створення системи знань, умінь та навичок для ефективної комунікативної діяльності,

що включає оволодіння мовою, аналіз та оцінка культурних особливостей, здатність до партнерської іншомовної комунікативної взаємодії та використання сучасних інформаційних технологій, що дозволяє фахівцям морської галузі успішно діяти в міжнародному середовищі, гнучко й нестандартно мислити, вміти пристосовуватись до швидких змін умов життя у полікультурному середовищі, розв'язувати професійні завдання та підтримувати ефективну міжособистісну взаємодію на морі (особливо у змішаних екіпажах суден) та на суші під час виконання своїх професійних обов'язків.

Отже, розвиток та посилення міжкультурних та міжнаціональних відношень, формування та поширення інформаційно-комунікативного середовища у світі, орієнтація на європейський рівень освіти, розширення та поява нових можливостей, зростання конкурентоздатності та підвищення вимог до підготовки висококваліфікованих спеціалістів внесли суттєві зміни у модернізацію освітнього процесу в цілому.

Сьогодні освіта ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, однією з основних якого характеристик є орієнтація на формування компетентностей, важливою серед яких є комунікативна компетентність. Від рівня сформованості комунікативної компетентності залежить наскільки успішно людина, наскільки здобувач освіти або фахівець зможуть взаємодіяти у своєму суспільстві, а успіх комунікації залежить від сформованості у співрозмовників мовленнєвої та соціокультурної компетентностей. Для підвищення конкурентоздатності фахівців морської галузі нашої держави на світовому ринку праці сучасний спеціаліст, окрім високого рівня професійних знань, умінь та навичок повинен опанувати іншомовну професійну комунікативну компетентність. Реалізація цієї задачі вимагає підвищення мотиваційного аспекту вивчення іноземної мови (зокрема англійської), виявлення і покращення умов вдосконалення іншомовної професійної комунікативної компетентності та збільшення можливостей для використання іншомовного професійного спілкування. Тобто майбутній фахівець, зокрема морської галузі, повинен мати високу комунікативну іншомовну професійну компетентність, яка є важливою можливістю особистості для подальшої найкращої соціально професійної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема освітніх інновацій у наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в підготовці гармонійної особистості, здатної ефективно функціонувати в сучасних постійно змінюваних умовах. Знання, на які традиційно була зорієнтована освіта, в наш час вже не вважаються головним критерієм підготовки спеціаліста. Адже завдяки науковим дослідженням вони постійно доповнюються або навіть кардинально змінюються. Тому в сучасному суспільстві цінуються вже не самі знання, а вміння їх самостійно добути та компетентно використати. З цієї причини виникає необхідність у переорієнтації парадигми вищої освіти зі знаннєвої в компетентнісну.

Проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності, а саме в контексті компетентнісного підходу, присвятили свої праці такі науковці: Аітов В., Бідюк Н., Біркун Л., Горова Л., Дубакова А., Зимня І., Камінська С., Кенел М., Китайгородська Г., Клочко В., Ковальчук І., Козак С., Ларсон К., Леонтьєв, Лукаш Ю.,

Пассов Є., Писаревський І., Равен Дж., Савіньон С., Свейн М., Скворцова С., Тинкалюк О., Хаймз Д. Холідей А., Хусаїнов Ф., Ширшов Д., Щербов А. та ін. Аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що в сучасній педагогічній науці визначення іншомовної комунікативної компетентності остаточно не сформовано.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є визначення ключових процесів формування іншомовної професійної комунікативної компетентності як системи міжособистісного спілкування майбутніх фахівців морської галузі.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства провідним **завданням** закладів вищої морської освіти є підготовка фахівця-професіонала у морській галузі, відповідального, компетентного, здатного ефективно працювати за обраним фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання й мобільності. Однією з найважливіших характеристик професіоналізму майбутнього фахівця морської галузі у контексті інтеграції України до європейського професійного комунікаційного простору, що зумовлюють їхню конкурентоздатність та професійну успішність, є іншомовна професійна комунікативна компетентність, яка створює соціально-психологічне підґрунтя ефективної взаємодії (зокрема під час виконання своїх професійних обов'язків у змішаних екіпажах суден), сприяючи інтенсивному залученню особистості до професійної діяльності, та забезпечує її якісний результат.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

До проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців морської галузі у процесі навчання у закладах вищої морської освіти звертаються багато вчених. Різні аспекти цієї проблеми стали предметом наукових досліджень. Звернення уваги науковців до формування професійної компетентності зумовлено переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення здобувачами освіти знань та предметних умінь і навичок, а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини; особливою актуалізацією глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства в умовах загально цивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи надати молодій людині елементарні можливості інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці.

Тому, відповідно до визначеної мети запропоноване дослідження сфокусоване на опрацюванні питань формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців флоту.

Але, передусім, вважаємо, проаналізувати трактування понять «компетентність», «комунікативна компетентність», «професійна комунікативна компетентність».

Компетентність у вивченні іноземних мов часто асоціюється з поняттям «комунікативна компетенція». Хуторський А. розрізняє терміни «компетенція» і «компетентність», пояснюючи, що компетенція — це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності). Компетентність у визначеній галузі — це володіння людиною компетенцією, що містить її особисте ставлення до предмета діяльності. Відповідно до визначень цих термінів компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки здобувача освіти, а компетентність - як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Під компетентністю розуміють змістовне узагальнення теоретичних та емпіричних знань, що представлені у формі понять, принципів і положень. Сьогодні, формування комунікативної компетентності передбачає широке використання різних засобів і форм навчання, передбачених навчальними програмами. Здійснення даного процесу можливо лише при дотриманні таких педагогічних умов, які могли б безпосередньо вплинути на становлення майбутнього фахівця морської галузі. Тобто допомогти науково-педагогічним працівникам в рамках окремих дисциплін вже на молодших курсах підготувати комунікативно-адекватного майстра слова, який в майбутньому буде здатний повною мірою відповідати попиту сучасного суспільства в плані своєї професійної підготовки [4].

За визначенням Овчарук О. «компетентність» - це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [5].

На думку Боровець О. поняття «комунікативна компетентність» дефініціюється: як система внутрішніх ресурсів, як володіння певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування; як складне багатовимірне утворення; як рівень сформованості міжособистісного досвіду спілкування [2]. Згідно з цим комунікативна компетентність характеризується як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Вона передбачає такий рівень взаємодії з довколишніми людьми, який дозволяє успішно функціонувати в суспільстві, а також наявність життєвого досвіду, ерудиції, наукових знань тощо [2].

За твердженням Балла Г. професійна компетентність характеризується як невід'ємна складова культури професійної діяльності: володіння системою знань, умінь і навичок, достатньої для успішного вирішення тих трудових завдань, які відповідають щоденним і прогнозованим щодо найближчого майбутнього функційним обов'язкам фахівця [1].

Отже, що стосується поняття професійної комунікативної компетентності, то, на нашу думку, професійна комунікативна компетентність, – це властивість особистості, що виявляється в здатності до професійної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності фахівця до здійснення певної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності.

Аналіз наукової літератури надав змогу визначити іншомовну професійну компетентність як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем.

У сучасних дослідженнях термін «іншомовна професійна компетентність» розглядається як знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації. Важливим структурним компонентом професійної компетентності є комунікативна компетентність, яка є якісною характеристикою особистості фахівця і охоплює сукупність науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок у сфері здійснення професійної комунікації, досвід здійснення професійної взаємодії, стійку мотивацію професійного спілкування.

Роль іноземних мов у професійному становленні майбутніх фахівців морської галузі має домінуючу величину з проекцією на розвиток комунікативних умінь, а звідси – іншомовної комунікативної компетентності. Саме іноземна мова – у порівнянні з іншими навчальними дисциплінами – характеризується унікальною властивістю. Вона виражається у підготовці здобувачів освіти до ефективного мовленнєвого спілкування. Цей вимір визначається вмінням адекватно виражати власні думки та розуміти думки співрозмовника у реальній ситуації. Варто наголосити, що можливості у викладанні іноземної мови стосовно розвитку мовленнєвих умінь не мають наряду самореалізації. У цьому сенсі необхідна системна робота з перетворення цілей навчання іноземної мови у практичну площину. Її сутність проступає у розробці адекватних методик, перебудові процесу навчання іноземної мови в інтересах ефективного засвоєння здобувачами освіти комунікативних умінь.

Метою навчання іноземної мови у закладах вищої морської освіти є як оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття професійно-спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності, що у свою чергу вимагає окреслення різного роду методик та підходів щодо формування іншомовної компетенції у здобувачів освіти із різними базами знань, вмінь та навичок.

Основною метою навчання англійської як професійної іноземної мови в закладах морської вищої освіти є формування і розвиток у майбутніх фахівців іншомовної професійної комунікативної компетентності. Для успішного навчання професійній англійській мові на молодших курсах необхідним є володіння англійською

мовою в обсязі програми ЗЗСО, а також наявність базових знань з професійно-спрямованих дисциплін українською мовою.

Під іншомовною професійною комунікативною компетентністю ми розуміємо здатність майбутнього випускника закладу морської вищої освіти в якості мовної особистості взаємодіяти в професійно-орієнтованій ситуації спілкування з фахівцями інших країн, готовність до здійснення міжкультурного професійного діалогу в полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності і інтеграції.

У загальній стратегії навчання іноземних мов у закладах вищої освіти передбачена вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетентності в різних сферах спілкування. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають основні напрями підготовки здобувачів освіти закладів вищої освіти як майбутніх фахівців, що передбачає досягнення здобувачами освіти достатнього рівня іншомовної комунікативної компетентності у сферах загальної та професійної комунікації [3].

Аналіз різних підходів до проблеми опанування і використання іноземної мови в сучасній системі вищої морської освіти засвідчив, що вміння спілкуватися іноземною мовою в галузі своєї спеціалізації, підтримувати комунікацію іноземною мовою з урахуванням специфіки іншомовної культури є невід'ємним компонентом підготовки компетентного фахівця. З позиції компетентнісного підходу провідна мета оволодіння і використання іноземної мови в закладі вищої освіти полягає в формуванні професійної іншомовної компетентності, яка забезпечує здатність до застосування предметних, наукових знань, засобів і діяльності у професійному спілкуванні. Застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівця морської галузі дозволяє стверджувати про необхідність формування його іншомовної професійної компетентності в умовах закладу морської вищої освіти в процесі навчання, виховання і організації самостійної роботи здобувачів освіти закладів морської вищої освіти.

Предметні професійно-іншомовні вміння пов'язані із сприйняттям і використанням іноземної мови в усіх аспектах професійної мовної діяльності: читанні, говорінні, аудіюванні, а також письмі. Для їх формування необхідними є предметно орієнтовні іншомовні знання, які формують термінологію майбутнього спеціаліста морської галузі.

Формуванню професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців морської галузі, що забезпечує становлення їх професійної культури, сприяють величезні ресурси, що містяться у вивченні іноземної мови, дисциплін професійно-орієнтованого циклу, в можливостях організації самостійної і позааудиторної роботи здобувачів освіти закладів морської вищої освіти. Багато дослідників намагаються з'ясувати шляхи підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця морегосподарського комплексу через формування його професійної іншомовної компетентності як особистісного новоутворення.

Для майбутніх фахівців морської галузі, що працюють у міжнародній сфері, у змішаних екіпажах суден, формування і розвиток іншомовної професійної компетентності передбачає формування і розвиток наступних видів компетентностей:

мовна компетентність, яка передбачає знання лексичних одиниць і граматичних правил, що перетворюють лексичні одиниці в усвідомлене висловлювання, а також здатність застосування цих правил в процесі висловлювання і сприйняття суджень в усній та письмовій формах; мовленнєва компетентність, яка здійснюється за допомогою знань правил мовної поведінки, вибір мовних форм і засобів та їх використання в залежності від цілей, ситуації спілкування і соціального статусу учасників в процесі соціокультурної та професійної комунікації; дискурсивна компетентність, що дозволяє встановлювати контекстуальне значення зв'язного тексту і логічно будувати висловлювання в процесі комунікації; стратегічна компетентність, що має на увазі здатність використовувати адекватні ситуації спілкування, вербальні та невербальні комунікативні стратегії з метою ефективної міжкультурної професійно-орієнтованої комунікації при дефіциті мовних засобів; соціокультурна компетентність, що характеризується як здатність учасників комунікативної діяльності адекватно сприймати, розуміти і оцінювати досягнення культури і науки інших народів в процесі міжкультурного професійно-орієнтованого спілкування; соціальна компетентність, тобто здатність мовної особистості обирати адекватний засіб здійснення комунікації в залежності від умов і цілей конкретної ситуації спілкування, будувати висловлювання відповідно до комунікативного наміру учасників спілкування; предметна компетентність, тобто здатність до сприйняття та відтворення текстів у визначеній сфері спеціальної предметної діяльності, кліше мови для спеціальних цілей, вміння оперувати іншомовною загальнонауковою і спеціальною лексикою, аналізувати, критично переосмислювати та здійснювати презентацію текстового матеріалу професійно-орієнтованої проблематики; соціально-політична компетентність, тобто здатність орієнтуватися в мовному полікультурному просторі, враховуючи норми поведінки у суспільстві; міжкультурна комунікативна компетентність, яку ми розуміємо як здатність взаємодіяти з носіями іншої культури з урахуванням національних цінностей, норм і уявлень, створювати позитивний для учасників діалогу настрій в спілкуванні, обирати комунікативно-доцільні засоби вербальної і невербальної поведінки, використовуючи знання про науку і культуру інших народів, не втрачаючи при цьому своєї національної самоідентифікації.

Ефективність формування іншомовної професійної комунікативної компетентності зумовлена низкою психологічних і педагогічних чинників, які можна визначити як суттєві обставини, що впливають на успішність розвитку спілкування у майбутніх фахівців. Чинники успішності базуються на структурі навчальної діяльності, яка надає змогу ідентифікувати їх з її структурними компонентами створення умов для розвитку внутрішньої мотивації до спілкування, вдосконалення освітнього процесу за рахунок включення здобувачів освіти в процес обговорення конкретних ситуацій, виходячи з їхньої фахової діяльності.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Таким чином, іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, які дають можливість успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так

і для самоосвіти й саморозвитку особистості. Соціально-економічна ситуація, котра склалася на сьогодні, розкриває перед майбутніми фахівцями нові можливості самореалізації, яка може здійснюватися не тільки через спілкування із зарубіжними колегами та партнерами, але й через здійснення професійної діяльності в умовах іншомовного суспільства. У цьому зв'язку необхідно спрямовувати навчальну діяльність навчаючих на формування здібностей реалізації професійної діяльності та формування іншомовної професійної компетентності. Навчання іноземної мови майбутніх фахівців повинно розглядатись крізь призму їхньої подальшої професійної діяльності. Важливим завданням навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є формування спеціалізованої компетенції у сферах професійного та ситуативного спілкування, оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела.

Отже, розвиток іншомовної професійної комунікативної компетентності здобувача освіти закладу вищої морської освіти розглядається як необхідна складова в структурі інтегративної характеристики професійної компетентності фахівця, що дозволяє здійснювати комунікацію з представниками інших культур на міжнародному рівні, що передбачає сформованість певного рівня міжкультурної комунікативної компетентності.

Сьогодні, іноземна мова є одним із засобів розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Здобувачи освіти, маючи достатньо високу професіональну мотивацію, звертаються до іншомовного тексту не лише в процесі підготовки до занять з іноземної мови, але й при використанні іншомовного матеріалу з різноманітних текстів професійного напрямку. В даному випадку професійно-предметні завдання вирішуються в умовах тісного зв'язку з навчальною діяльністю іноземною мовою і професійно-орієнтованими предметами. Міжпредметних зав'язки є перспективною формою іншомовної професійно-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців морської галузі.

Слід зазначити, що найбільше утруднення в своїй професійній діяльності майбутні фахівці морегосподарського комплексу зазнають в галузі іншомовної комунікативної компетентності, і в той самий час ставлять її на перше місце в досягненні високого рівня своєї професійної кар'єри. Для якісного формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців морської галузі необхідно максимально ефективно поєднувати теоретичну частину навчального матеріалу з практичною. Формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти важливо проводити безперервно, починаючи з першого курсу. Велике значення у допомозі здобувачам освіти має професійний рівень викладачів і якість викладання в закладах вищої морської освіти.

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що метою вивчення іноземної мови професійного спрямування у закладі вищої освіти морського профілю є підготовка здобувачів до ефективної комунікативної діяльності в їхньому професійному середовищі. **Перспективним напрямом наукових досліджень** іншомовної професійної компетентності може стати розроблення дидактичної моделі її формування у здобувачів освіти в закладах вищої освіти морського профілю з урахуванням можливостей інформаційних освітніх технологій. Тому випускники закладів вищої морської освіти

мають відповідати новим вимогам, що ставляться до професійної діяльності фахівців морської галузі.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Балл, Г. О., 1994. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти*. Київ (Ball, G.O.).
2. Боровець, О. В., 2011. Комунікативна компетентність як умова ефективної професійної діяльності учителя початкової школи. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон: Айлант*, 58. (1), 203-208
3. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*, 2003. [Наук. ред. укр. вид. : д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. Київ: Ленвіт, 273.
4. Малєєва, Т.Є., 2019. *Формування іншомовної професійної компетентності студентів в юридичних закладах вищої освіти*. Доступно: <https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/16229/1/Maleyeva_762-770.pdf>
5. Овчарук, О. В., 2004. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: кол. монографія. Київ: «К.І.С.».

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A SYSTEM OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF A FUTURE MARITIME SPECIALIST

Vasyl Zheliaskov,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Humanities,
Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy»,
Izmail, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-6989>
zhelvas72@gmail.com

Liudmyla Turlak,

Senior Lecturer,
Department of Humanities,
Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy»,
Izmail, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3458-9426>
n.turlak@ukr.net

Abstract. The work is devoted to the study of the problem of forming foreign language professional communicative competence of future maritime transport specialists as a system of interpersonal communication. The relevance of the topic is due to the

increasing globalization of the maritime industry and, as a result, the need of modern society to train future specialists of the maritime complex who would be ready for professional foreign language communication. Since the industry operates on an international and multinational scale, effective communication in a foreign language (in particular, English, as the language of international communication) is of crucial importance for successful professional activity, cooperation, negotiations and understanding of international rules and norms. By improving their foreign language skills through cognitive work, future maritime transport specialists can better navigate the complexities of globalization of the maritime industry, which leads to increased safety, efficiency and competitiveness. The solution to this issue largely depends on several factors: on higher maritime education institutions, for which additional indicators of the quality of education are the presence of an educational component within the framework of professional training and the ability to provide appropriate conditions for the formation of readiness for work of future maritime transport specialists; on the implementation of effective foreign language training programs, the availability of resources for language learning and the inclusion of the process of forming readiness for professional foreign language communication in the maritime education curriculum. In addition, the support and cooperation of stakeholders, such as shipping companies and international organizations, can also play a decisive role in ensuring the proper motivation of future maritime specialists for professional foreign language communicative activities.

Special attention should be paid to the study and improvement of professional terminology and its use in educational work, as well as the development of intercultural awareness and communication skills. The implementation of continuous professional development opportunities can help ensure proper training of future maritime professionals in navigating the complexities of international professional communication in the maritime industry. Therefore, the problem of forming foreign language professional communicative competence of future maritime transport professionals in various forms of educational work is in the focus of attention of scientists and requires further understanding and finding practical tools for its solution.

Keywords: foreign language professional communicative competence; maritime industry specialists; communicative activity; competency-based approach; intercultural relations.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Boll, H. O., 1994. Pro psykholohichni zasady formuvannya hotovnosti do profesiynoyi diyal'nosti [On the psychological foundations of the formation of readiness for professional work]. *Psykholoho-pedahohichni problemy profesiynoyi osvity*. Kyiv [Ball, G. O.).
2. Borovets', O. V., 2011. Komunikatyvna kompetentnist' yak umova efektyvnoyi profesiynoyi diyal'nosti vchytelya pochatkovoyi shkoly [Communicative competence as a condition for effective professional activity of a primary school teacher]. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr.* Kherson: Aylant, 58 (1), 203-208.

3. *Zahal'noyevropeys'ki rekomendatsiyi shchodo movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya* [Pan-European recommendations on language education: study, teaching, assessment], 2003. / [naukova red. ukrayins'koyu red.: d. ped. nauk, prof. S. YU. Nikolayeva]. Kyiv: Lenvit, 273.

4. Malyeyeva, T.Ye., 2019. *Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti z inozemnoyi movy u studentiv yurydychnykh vyshchykh navchal'nykh zakladiv* [Formation of foreign language professional competence of students in legal institutions of higher education]. Dostupno: <https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/16229/1/Maleyeva_762-770>.

5. Ovcharuk, O. V., 2004. *Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriyentyry dlya mizhnarodnoyi spil'noty* [Development of the competence approach: strategic orientations of the international community]. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: kol. monohrafiya. Kyiv: «K.I.S.».

Дата першого подання статті до публікації: 26.02.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-167-176>

УДК 81'271:378.147.091.3]:330-057

Караман Станіслав Олександрович,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови,
факультет української філології, культури і мистецтва,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3186-375x>
s.karaman@kubg.edu.ua

Караман Ольга Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови,
факультету української філології, культури і мистецтва,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5652-4395>
o.karaman@kubg.edu.ua

Бакум Зінаїда Павлівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української філології,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7639-8383>
zinabakum@gmail.com

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ДИНАМІЧНИЙ ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. У статті розглянуто проєктну діяльність як невід'ємний складник освітнього процесу майбутніх фахівців економічних спеціальностей, а також ефективний дидактичний ресурс формування в них мовнокомунікативної компетентності в процесі вивчення мовознавчих дисциплін. Окреслено вектори реалізації студентських проєктів, зокрібно, навчальних, дослідницьких та інноваційних, зорієнтованих на розвиток мовнокомунікативної компетентності як однієї з-поміж визначених загальних компетентностей у фаховій підготовці студентів економічних спеціальностей, міждисциплінарного мислення й особистісного потенціалу.

Констатовано, що проектна діяльність сприяє інтегруванню академічної освіти в професійний контекст. Обґрунтовано, що інноваційні методи проектної діяльності дають змогу оптимізувати освітній процес майбутніх фахівців економічних спеціальностей, трансформуючи традиційний підхід до навчання мовознавчих дисциплін на динамічний процес формування мовнокомунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей, розвиток їх особистісного потенціалу, гармонійне поєднання особистих інтересів із сучасними професійними орієнтирами, запитам і потребами. Підкреслено значення проектної діяльності студентів економічних спеціальностей для розвитку в них лідерських якостей, професійного мислення, умінь прогнозувати й аналізувати тенденції в економічній галузі своєї держави у контексті функціонування міжнародної економіки, дотримуючись етикетних стандартів міжнародного рівня, оперуючи стійкими базовими знаннями, критичним мисленням, професійно зумовленими вміннями й навичками прогностичного характеру, мовнокомунікативною компетентністю як маркером високої особистісної адаптивності працівника.

Зміст поняття «мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців економічних спеціальностей» у студії розглядаємо як багатовекторний особистісний феномен, що охоплює ґрунтовні мовні знання, вільне оперування терміносистемою з фаху державною мовою й міжнародними стандартами термінології, випрацьовану дискурсивну компетентність, а також спектр особистісних якостей (розвинений емоційний інтелект, стійка мотивація до саморозвитку й професійної самореалізації, здатність до рефлексії).

Ключові слова: мовнокомунікативна компетентність; майбутні фахівці економічних спеціальностей; проектна діяльність, навчальний проєкт; дослідницький проєкт; інноваційний проєкт.

1. ВСТУП /INTRODUCTION

Постановка проблеми. Тенденції й зміни, характерні для першої половини ХХІ століття, зорієнтовують науково-педагогічну спільноту закладів вищої освіти на гармонійний розвиток особистості, творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, винахідливості, професійної мобільності. Тому в умовах сьогодення об'єктивно «... виникла потреба розвитку творчого (продуктивного) мислення студента, формування його комунікативних умінь і практичної підготовки до активної життєдіяльності у постійно змінюваному соціальному середовищі за допомогою інноваційних методів навчання [2, с. 237]».

Прикметною ознакою сучасного суспільства, що виживає в умовах суцільних викликів і динамічних трансформацій, є винятковий запит на фахівців з розвиненим критичним мисленням, гнучким емоційним інтелектом, здатних до самостійної дослідницької діяльності, творчих особистостей зі сформованими практичними навичками командної роботи. Особливості функціонування поліструктурної економіки

України на тлі кризових явищ, появи нових ринків, активної трудової міграції й високої конкурентності на ринку послуг зумовлюють своєчасне приведення у відповідність до назрілих запитів і потреб змістові й технологічні складники підготовки фахівців нового типу в закладах вищої освіти, економічного профілю зокрема. Майбутні фахівці економічних спеціальностей покликані раціонально працювати як у різних сегментах національної економіки, так і в міжнародному просторі, володіючи ґрунтовними знаннями, сформованими навичками з фаху й употужнюючи позиції сучасного ринку праці.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних, технічних спеціальностей, а також освітнянської галузі впродовж останнього двадцятиріччя розкрито в працях українських дидактів та лінгводидактів (В. Борисенко, М. Братко, А. Загородня, С. Караман, О. Караман, Л. Козак, М. Козир, Н. Костриця, Н. Морзе, Н. Тільняк, Л. Хоружа, С. Хоцькіна та ін.), присвячених розробленню організаційно-методичних засад навчання мовознавчих дисциплін студентів економічних спеціальностей, зокрема: шляхом упровадження лінгводидактичних стратегій професійного діалогічного мовлення [1]; оптимального збагачення словникового запасу на основі фахової термінології [2]; розроблення лінгводидактичних стратегій формування мовнокомунікативної компетентності та дидактичного супроводу до нормативного мовознавчого курсу для майбутніх фахівців економічних спеціальностей на міждисциплінарних засадах [4]; проектування процесу професійної мовленнєвої підготовки студентів через удосконалення мовленнєвої діяльності на засадах комунікативного підходу [6]; розроблення методики формування професійної комунікативної компетентності бакалаврів технічних спеціальностей на засадах комунікативно зорієнтованого підходу в умовах закладу вищої освіти [11]; обґрунтування організаційно-методичних засад формування комунікативної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [13].

Упродовж останнього десятиріччя спостережено активізацію досліджень з проблеми проектного навчання як засобу підвищення мотивації здобувачів освіти [5]; інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти [3]; проектної діяльності як засобу розвитку творчого потенціалу особистості [6]; організації проектної діяльності у підготовці майбутніх фахівців [8]; обґрунтування особливостей проектної діяльності студентів в освітньому процесі закладів вищої освіти [8]; використання проектної діяльності в закладах вищої освіти як вияву творчої активності суб'єктів освітнього процесу [10], що значною мірою збагатили теоретико-прикладні аспекти проблеми формування професійного українського мовлення, проте тяглість процесів реформування в компетентнісній парадигмі, об'єктивна необхідність оновлення й уніфікації терміносистем державною мовою, обґрунтування ефективних стратегій професійно зорієнтованої усної й писемної комунікації в мінливому соціумі та конкуренція на ринку послуг актуалізують необхідність розроблення чітких орієнтирів в організації проектної діяльності задля реалізації завдань формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ/ AIM AND TASKS

Мета статті – розкрити інноваційний потенціал проєктної діяльності в аспекті трансформування традиційного підходу до навчання мовознавчих дисциплін на динамічний процес формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Завдання дослідження:

- проаналізувати семантичне наповнення понять «проєктна діяльність» та «мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців економічних спеціальностей» з урахуванням нових соціокультурних умов;
- узагальнити теоретичні напрацювання науковців педагогічної галузі з проблеми впровадження проєктної діяльності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей в освітній процес вищої школи;
- обґрунтувати доцільність упровадження проєктної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей на заняттях мовознавчих дисциплін.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ/RESEARCH FINDINGS

Динамічна цифровізація усіх сфер життєдіяльності суспільства спонукає сучасну науково-педагогічну спільноту до перегляду утрадиційнених підходів щодо організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, а відтак й упровадження інтерактивного типу навчання, зорієнтованого на запити й потреби відповідної галузі з урахуванням інтенсивного формування освітніх систем нового покоління, що репрезентують доступність матеріалів для обговорення, коментування та адаптування. Домінування компетентнісної парадигми в національній освітній системі з пріоритетним завданням – формування мовнокомунікативної компетентності професійного спрямування у здобувачів вищої освіти закономірно актуалізує проблему осмислення освітніх стратегій, оптимізації змісту вищої освіти, зорієнтовані на формування життєздатної особистості, готової відповідально виконувати професійні обов'язки в нестандартних умовах.

У студії зміст поняття «мовнокомунікативна компетентність майбутніх фахівців економічних спеціальностей» потлумачено як багатовекторний особистісний феномен, що охоплює ґрунтовні мовні знання, вільне оперування терміносистемою з фаху державною мовою й міжнародними стандартами термінології, випрацьовану дискурсивну компетентність, а також спектр особистісних якостей (розвинений емоційний інтелект, стійка мотивація до саморозвитку й професійної самореалізації, здатність до рефлексії) [4, с. 98-99].

Практика засвідчує, що у лінгводидактичних стратегіях багатогалузевої вищої освіти мають бути виписані чіткі організаційно-методичні орієнтири формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців, економічних спеціальностей зокрема, в умовах невизначеності й кризових процесів. До прикладу, в монографічному дослідженні авторського колективу за загальною редакцією Л. Хоружої з належною повнотою описано інноваційні форми й методи організації

освітнього процесу, які позитивно впливають на емоційну та інтелектуальну сфери його учасників, сприяють формуванню фахової компетентності здобувачів вищої освіти, а також розвитку в них стійкого пізнавального інтересу, ціннісного ставлення до предметів чи явищ, мотивації до осмислених і прогнозованих результатів. З-поміж множинного інноваційного методичного інструментарію науковцями виокремлено студентські відеопроєкти з актуальної професійної тематики, що віддзеркалюють напрацьований педагогічний досвід у створенні комфортного для академічного розвитку освітнього середовища [3, с. 109-111].

Стрімкий розвиток цифрових технологій відкриває нові можливості в організації освітнього процесу, використання розвивального потенціалу сучасного дидактичного інструментарію, в множинному діапазоні якого доцільно виокремити метод проєктів, який історично еволюціонував у потужний освітній ресурс, що сприяє, по-перше, активізації інтелектуальних здібностей індивіда й формуванню в нього життєво необхідних умінь та навичок; по-друге, забезпеченню органічної узгодженості змісту навчання і життєвої практики.

Науково доцільним у цьому контексті вважаємо застереження, що «...на ефективність виконання проєкту впливає використання методичних рекомендацій чи інструкцій, де вказано обов'язкову й додаткову літературу для самоосвіти, вимоги до проєкту, форми і методи оцінювання результатів та алгоритми проєктування» [9, с. 62].

За результатами студіювання О. Коберника, проєктна діяльність стимулює розвиток творчого мислення студентів, свободу вибору улюблених тем, оскільки «... задає ритм творчій активності студентів, особливо коли вони мають можливість працювати в групі, знаходити своє місце як виконавці чи керівники групи» [6, с. 153].

На потужному освітньо-розвивальному потенціалі проєктної діяльності слушно акцентує М. Уйсімбаєва: «Здобути певний досвід і вміння дає можливість проєктна діяльність у компетентісно спрямованій освіті, яка є інструментом, що створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних тощо) і самостійності особистості в осягненні нового» [12, с. 258].

Проєктну діяльність майбутніх фахівців економічних спеціальностей розглядаємо в статті як цілісну дидактичну систему, вибудовану на врахуванні логічних закономірностей нестандартного засвоєння фахових знань у процесі опанування мовознавчих дисциплін. Суголосним нашій науковій позиції вважаємо твердження дослідників, що «... проєктна діяльність у вищій освіті трансформується з методичного інструмента в комплексну освітню наукову практику, що поєднує пізнавальну, дослідницьку та соціальну активність здобувачів освіти. Водночас проєктна діяльність задіює освітньо-розвивальні прийоми, які дають змогу розв'язати ту чи ту проблему в результаті самостійних дій здобувачів освіти з обов'язковою презентацією результатів із дотриманням поетапності їх реалізації» [10, с. 77-78].

У процесі аналізу й узагальнення напрацювань науковців педагогічної галузі з'ясовано, що в сучасних закладах вищої освіти проєктну діяльність реалізують у різних формах, зокрема: *навчальних* (індивідуальних, групових, міждисциплінарних) проєктах, що передбачають засвоєння знань прикладного характеру та формування

навичок через практичну діяльність; *дослідницьких* проєктах, спрямованих на накопичення досвіду наукового пізнання, розроблення й аналіз гіпотез; *інноваційних* проєктів, зорієнтованих на співпрацю із зовнішніми партнерами (бізнесовими структурами, ІТ-компаніями, громадськими організаціями) задля розроблення нових продуктів або сервісів. Проєктну діяльність, апробовану в описаних формах (навчальний проєкт, дослідницький проєкт, інноваційний проєкт) на заняттях мовознавчих дисциплін, на нашу думку, доцільно організовувати як динамічний практико-орієнтований дидактичний процес, що передбачає максимальне задіяння інтелектуального ресурсу, базових професійних знань, термінового тезаурусу з фаху, практичних навичок, а отже, дає змогу урізноманітнювати освітній процес, формувати позитивну мотивацію студентів до саморозвитку, самоосвіти, самовираження й самореалізації.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ/ CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналіз і синтез теоретичних напрацювань сучасних науковців педагогічної галузі, спостереження за освітнім процесом дають підстави стверджувати, що в системі вищої економічної освіти, яка функціонує в нестабільних умовах сьогодення і прикметна своєю багатoproфільністю, проєктна діяльність уможливорює організацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей як динамічний практико-орієнтований процес, що передбачає максимальне задіяння інтелектуального ресурсу, базових професійних знань, термінового тезаурусу з фаху, практичних навичок для формування гармонійних особистостей з розвиненим емоційним інтелектом, високим рівнем фахової культури, стійкими навичками ефективної міжособистісної взаємодії під час виконання професійних завдань у швидко змінюваних ситуаціях, продуктивними комунікативними стратегіями, спілкування з роботодавцями, клієнтами, партнерами, представниками громад. Вектори реалізації студентських проєктів: навчальних, дослідницьких та інноваційних, зорієнтованих на формування мовнокомунікативної компетентності схарактеризовано як пріоритетні у фаховій підготовці студентів економічних спеціальностей, оскільки проєктна діяльність сприяє інтегруванню академічної освіти в професійний контекст, дає змогу оптимізувати навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців економічних спеціальностей на заняттях мовознавчих дисциплін, а також розвивати в них лідерські якості, професійне мислення, уміння прогнозувати й аналізувати тенденції в економічній галузі в контексті функціонування міжнародної економіки.

Перспективним напрямом подальших досліджень вбачаємо в розробленні сучасного методичного супроводу на міждисциплінарних засадах з мовознавчих дисциплін фахового спрямування для майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ /REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Борисенко, В. В., 2010. Формування мовленнєвої професійної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 214.
2. Загородня, А. А., 2018. Професійна підготовка фахівців економічної галузі у закладах вищої освіти Республіки Польщі та України. Київ: ВП «Едельвейс», 392.
3. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики: колективна монографія / за заг. ред. Л. Л. Хоружої, 2024. Київ: Видавництво Ліра-К, 232.
4. Караман, С., Караман, О., Караман, Р., 2025. Реалізація лінгводидактичних стратегій формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, 90–98. Доступно: <journals.vnu.volyn.ua>.
5. Караман, С., Філонова, Н., 2024. Проектне навчання як засіб підвищення мотивації учнів 5–6 класів на уроках української мови в умовах освітніх втрат. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*, 38, 77–91. Переяслав (Київська обл.): Домбровська Я. М.
6. Коберник, О. М., 2012. Проектна діяльність як засіб розвитку творчого потенціалу особистості. *Педагогіка і психологія*, 4, 153–161.
7. Костриця, Н. М., 2002. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 234.
8. Кушнірук, С., Дубровіна, І., Шевченко, А., 2022. Організація проектної діяльності у підготовці майбутнього івент-педагога: практичний аспект. *Молодь і ринок*, 3–4, 53–60.
9. Потапчук, О., 2019. Особливості проектної діяльності студентів в навчальному процесі закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*, 2 (169), 59–63.
10. Смірнов, С. В., Дубровіна, І. В., 2025. Використання проектної діяльності в закладах вищої освіти та наукових установах як вияв творчої активності студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2 (97), 77–82.
11. Тільняк, Н. В., 2014. Урахування специфіки фахової термінології у проектуванні науково-методичної системи формування професійного мовлення майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*, 17, 167–181. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич.
12. Уйсімбаєва, М., 2014. Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 13, 258–263.
13. Хоцкіна, С. М., 2013. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 232.

PROJECT ACTIVITY AS A DYNAMIC PROCESS FOR FORMING LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE ECONOMIC FIELD

Stanislav Karaman,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Ukrainian language,
Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3186-375x>
s.karaman@kubg.edu.ua

Olha Karaman,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Ukrainian language,
Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5652-4395>
o.karaman@kubg.edu.ua

Zinaida Bakum,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Ukrainian Language,
Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Kryvyi Rih, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7639-8383>
zinabakum@gmail.com

Abstract. The article examines project activity as an integral component of the educational process of future specialists in economic specialties, and as effective didactic resources for forming linguistic and communicative competence in the process of learning linguistic disciplines. The vectors of implementation of student projects, namely, educational, research and innovative, which are focused on the development of linguistic-and-communicative competence as one of the specified general competences in the professional training of students of economic specialties, as well as interdisciplinary thinking and personal potential competences are outlined. It was established that project activity contributes to the integration of academic education into the professional context. It is substantiated that innovative methods of project activity enable adjustment of the educational process of future specialists in economic specialties, transforming the traditional approach to teaching linguistic disciplines into a dynamic process of forming the linguistic and communicative competence of students of economic specialties, developing their personal potential,

harmonious combining personal interests with modern professional benchmarks, needs and necessities. The importance of the project activity for students of economic specialties to develop leadership qualities, professional thinking, and the ability to predict and analyze trends in the economic field of their country in the context of the international economy growth, adhering to the etiquette standards of the international level, and applying profound fundamental knowledge, critical thinking, professionally determined prognostic skills, and linguistic-and-communicative competence as a feature of high-level personal adaptability of the employee is accentuated.

In this article, the content of the concept of “linguistic and communicative competence of future specialists of the economic specialty” is considered as a multi-vector personal phenomenon that includes fundamental linguistic knowledge, proficiency in both national and international professional terminology system, developed discursive competence, as well as a range of personal qualities (developed emotional intelligence, consistent motivation for self-development and professional self-actualization, and the ability to reflect).

Keywords: linguistic communicative competence; future specialists in economic specialties; project activity; educational project; research project; innovative project.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Borysenko, V. V., 2010. Formuvannia movlennievoi profesiinoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu [Formation of speech professional competence of future specialists in the economic field]: *dys ... kand. ped. nauk: 13.00.02*. Kyiv, 214.
2. Zahorodnia, A. A., 2018. Profesiina pidhotovka fakhivtsiv ekonomichnoi haluzi u zakladyakh vyshchoi osvity Respubliky Polshchi ta Ukrainy: Monohrafiia [Professional training of specialists in the economic field in institutions of higher education in the Republic of Poland and Ukraine: Monograph]. Kyiv: VP “Edelveis”, 392.
3. Innovatsiiniist rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity: vid teorii do praktyky: kolektyvna monohrafiia, 2024. [Innovation of the development of higher pedagogical education: from theory to practice: a collective monograph]. Za zah. red. L. L. Khoruzhoi. Kyiv: Vydavnytstvo Lira-K, 232.
4. Karaman, S. A., Karaman, O. V., & Karaman, R. S., 2025. Realizatsiia linhvodydaktychnykh stratehii formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnykh spetsialnostei [Implementation of linguodidactic strategies for the formation of linguistic and communicative competence of future specialists in economic specialties]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, 90-98. DOI: 10.32782/apv/2025.2.13.

5. Karaman, S., & Filonova, N., 2024. Proiektne navchannia yak zasib pidvyshchennia motyvatsii uchniv 5-6 klasiv na urokakh ukrainskoi movy v umovakh osvitenih vtra [Project education as a means of increasing the motivation of students of grades 5-6 in Ukrainian language lessons in conditions of educational losses]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia: zbirnyk naukovykh prats*. Pereiaslav (Kyivska obl.): Dombrovska Ya.M., 38., 77-91.

6. Kobernyk, O. M., 2012. Proiektna diialnist yak zasib rozvytku tvorchoho potentsialu osobystosti [Project activity as a means of developing the creative potential of an individual]. *Pedahohika i psykholohiia*, 4, 153-161.

7. Kostriytsia, N. M., 2002. Formuvannia ukrainskoho profesiinoho movlennia u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoi osvity Ukrainy [Formation of Ukrainian professional speech in students of higher educational institutions of economic education of Ukraine]. *dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02*. Kyiv, 234.

8. Kushniruk, S., Dubrovina, I., & Shevchenko, A., 2022. Orhanizatsiia proiektnoi diialnosti u pidhotovtsi maibutnoho ivent-pedahoha: praktychnyi aspekt [Organization of project activities in the preparation of the future event teacher: practical aspect]. *Molod i rynok*, 3-4, 53-60.

9. Potapchuk, O., 2019. *Osoblyvosti proiektnoi diialnosti studentiv v navchalnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity* [Peculiarities of project activity of students in the educational process in higher education institutions]. *Molod i rynok*, 2(169), 59-63.

10. Smirnov, S. V., & Dubrovina, I. V., 2025. Vykorystannia proiektnoi diialnosti v zakladakh vyshchoi osvity ta naukovykh ustanovakh yak vyjav tvorchoi aktyvnosti studentiv [The use of project activities in institutions of higher education and scientific institutions as a manifestation of students creative activity]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 2(97), 77-82.

11. Tilniak, N. V., 2014. *Urakhuvannia spetsyfyky fakhovoi terminolohii u proektuvanni naukovo-metodychnoi systemy formuvannia profesiinoho movlennia maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei* [Taking into account the specifics of professional terminology in the design of a scientific and methodological system for the formation of professional speech of future specialists in technical specialties]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia: Zbirnyk naukovykh prats*, 17, Pereiaslav-Khmelnitskyi : FOP Lukashevych, 167-181.

12. Uisimbaieva, M. V., 2014. Proiektna diialnist: teoretychni aspekty [Project activity: theoretical aspects]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriia: Pedahohichni nauky*, 13, 258-263.

13. Khotskina, S., 2013. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of communicative competence of future economists in the process of studying humanitarian disciplines]. *dys ... kand. ped. nauk: 13.00.04*. Kyiv, 224.

Дата першого подання статті до публікації: 05.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 01.04.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-177-187>

УДК 378.004.056

Коновалов Олексій Юрійович,

кандидат технічних наук,

доцент кафедри кібербезпеки Національної академії СБ України,

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3772-3654>

alex.metapost@meta.ua

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ SNORT, SURICATA ТА AI-IDS У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «КІБЕРБЕЗПЕКА»

Анотація. У процесі дослідження автором проаналізовано можливості використання сучасних систем виявлення вторгнень Snort, Suricata та AI-IDS у практичній підготовці здобувачів освіти за спеціальністю «Кібербезпека». Особливу увагу приділено обґрунтуванню доцільності інтеграції сигнатурних та інтелектуальних систем аналізу мережевого трафіку в освітній процес з метою наближення професійної підготовки до реальних умов функціонування сучасних корпоративних інформаційних систем. Зазначено, що стрімкий розвиток цифрових технологій, поширення хмарних сервісів, Інтернету речей, штучного інтелекту та складних розподілених мережевих інфраструктур супроводжується постійним зростанням кількості кіберзагроз і висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх спеціалістів з кібербезпеки. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення практико-орієнтованої складової освітнього процесу та формування у здобувачів освіти сучасних професійних компетентностей, пов'язаних із виявленням, аналізом і запобіганням мережевими атаками. У роботі розглянуто роль систем виявлення вторгнень у структурі сучасної кібербезпеки, їх використання під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін та виконання лабораторних робіт. Детально проаналізовано функціональні можливості систем Snort і Suricata, визначено їх переваги для формування практичних навичок аналізу мережевого трафіку, створення правил детектування атак та роботи із сучасними платформами моніторингу інформаційної безпеки. Окрему увагу приділено інтелектуальним системам AI-IDS, які використовують алгоритми машинного навчання та штучного інтелекту для виявлення поведінкових аномалій і невідомих кіберзагроз. За результатами проведеного дослідження встановлено, що використання Snort сприяє формуванню базових професійних компетентностей у сфері сигнатурного аналізу мережевого трафіку, Suricata забезпечує розвиток практичних навичок роботи з високопродуктивними багатопотоковими системами моніторингу, тоді як AI-IDS створює умови для опанування сучасних технологій машинного навчання та аналізу великих масивів даних у сфері кібербезпеки. Обґрунтовано доцільність комплексного використання зазначених програмних засобів у професійній підготовці майбутніх фахівців, оскільки їх інтеграція дозволяє сформувати цілісну

систему професійних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в умовах сучасного цифрового середовища.

Ключові слова: кібербезпека; професійна підготовка; Snort; Suricata; AI-IDS; системи виявлення вторгнень; машинне навчання; практико-орієнтоване навчання.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних умовах ринок праці потребує не лише спеціалістів, які володіють теоретичними знаннями з інформаційної безпеки, але й фахівців, здатних працювати із сучасними системами моніторингу та аналізу мережевого трафіку, здійснювати виявлення кіберзагроз, аналізувати журнали подій безпеки та приймати оперативні рішення щодо реагування на інциденти. Саме тому особливої актуальності набуває інтеграція сучасних систем виявлення вторгнень (Intrusion Detection Systems, IDS) у процес професійної підготовки майбутніх спеціалістів з кібербезпеки. Сучасні корпоративні мережі стикаються зі зростаючою кількістю складних кіберзагроз, серед яких АРТ-атаки, експлуатація вразливостей нульового дня, фішингові кампанії та атаки на ланцюги постачання програмного забезпечення. Традиційні сигнатурні системи виявлення вторгнень забезпечують високу точність виявлення відомих атак, однак демонструють обмежену ефективність щодо нових або модифікованих загроз. У зв'язку з цим особливого значення набувають системи виявлення вторгнень на основі методів машинного навчання та штучного інтелекту, здатні виявляти аномалії та невідомі патерни поведінки мережевого трафіку. Стрімка цифровізація бізнес-процесів, активне впровадження хмарних технологій, концепцій Industry 4.0, Інтернету речей (IoT), штучного інтелекту та розподілених корпоративних інформаційних систем суттєво трансформували сучасний ландшафт кібербезпеки. Корпоративні мережі сьогодні виступають критично важливою інфраструктурою для функціонування державних установ, фінансового сектору, промислових підприємств та ІТ-компаній, що робить їх привабливою ціллю для різноманітних кіберзлочинних угруповань. За даними міжнародних аналітичних агентств, щороку кількість кібератак демонструє стійку тенденцію до зростання, а самі атаки стають дедалі складнішими, багаторівневими та менш помітними для традиційних засобів захисту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Кібербезпека» знайшли відображення у працях вітчизняних науковців, зокрема Н. Котенко, Т. Жирової, О. Коновалова, Л. Харлай та інших дослідників. У їхніх роботах висвітлено питання формування професійних компетентностей, розвитку цифрової грамотності, практико-орієнтованої підготовки, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та впровадження компетентнісного підходу у процес професійної освіти майбутніх фахівців з кібербезпеки. Значний внесок у розвиток теоретичних і прикладних аспектів побудови інтелектуальних систем кіберзахисту

зробили В. Сталлінгс (W. Stallings), Б. Шнайер (B. Schneier), Е. Скілліс (E. Skoudis), М. Роеш (M. Roesch), який є розробником системи Snort, а також дослідники у сфері штучного інтелекту та машинного навчання І. Гудфеллоу (I. Goodfellow), Й. Лекун (Y. LeCun) та Д. Сільвер (D. Silver). Їхні праці заклали наукове підґрунтя для створення сучасних засобів моніторингу мережевого трафіку, аналізу аномальної поведінки та автоматизованого реагування на кіберінциденти. Сучасні дослідження у сфері захисту інформації формують важливу теоретичну та практичну базу для подальшого вдосконалення систем виявлення вторгнень, розроблення інтелектуальних моделей аналізу мережевого трафіку та підвищення рівня кіберстійкості корпоративних мереж. Особливий інтерес викликають роботи, присвячені інтеграції методів машинного навчання та штучного інтелекту в архітектуру сучасних IDS та IPS. Зокрема, у праці «AI-driven Cybersecurity: An Overview, Security Analysis Modeling and Research Directions» автори Аліреза Морімі (Alireza Moghimi), Ян Віхельманн (Jan Wichelmann), Томас Айзенбарт (Thomas Eisenbarth) та Берк Сунар (Berk Sunar) здійснюють комплексний аналіз сучасних підходів до застосування технологій штучного інтелекту в кібербезпеці. У дослідженні розглядаються можливості використання алгоритмів машинного та глибокого навчання для автоматизованого аналізу подій інформаційної безпеки, виявлення мережевих аномалій, класифікації атак та прогнозування потенційних кіберзагроз.

Водночас аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що недостатньо дослідженим залишається питання використання сучасних систем виявлення вторгнень, зокрема Snort, Suricata та AI-IDS, як засобу формування професійних компетентностей здобувачів освіти. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування педагогічні умови інтеграції зазначених програмно-апаратних комплексів у освітній процес, їхній вплив на розвиток практичних навичок аналізу мережевого трафіку, виявлення кіберзагроз, роботи із засобами моніторингу інформаційної безпеки та застосування технологій штучного інтелекту для розв'язання професійних завдань.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей використання сучасних систем виявлення вторгнень Snort, Suricata та AI-IDS у процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з кібербезпеки, а також визначення їхнього дидактичного потенціалу для розвитку практичних навичок аналізу мережевого трафіку, виявлення кіберзагроз та застосування технологій штучного інтелекту в професійній діяльності.

Реалізація мети передбачає вирішення таких **завдань**: розкрити особливості функціонування та архітектурні принципи сучасних систем виявлення вторгнень Snort, Suricata та AI-IDS; дослідити можливості використання сигнатурних та інтелектуальних систем виявлення вторгнень як засобів формування професійних компетентностей здобувачів освіти; визначити роль технологій машинного навчання

та штучного інтелекту у розвитку практичних навичок майбутніх фахівців з кібербезпеки.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного, системного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки. У ході дослідження використано комплекс загальнонаукових теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію вітчизняних і зарубіжних наукових праць, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки, використанню сучасних систем виявлення вторгнень, а також застосуванню технологій машинного навчання та штучного інтелекту в освітньому процесі. Порівняльний аналіз функціональних можливостей систем Snort, Suricata та AI-IDS дозволив визначити їхній дидактичний потенціал та обґрунтувати доцільність використання зазначених програмних засобів для формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з кібербезпеки.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, активна цифровізація всіх сфер суспільного життя та широке впровадження хмарних сервісів, штучного інтелекту й розподілених інформаційних систем суттєво змінюють вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки [1]. У сучасних умовах недостатньо володіти лише базовими теоретичними знаннями про принципи функціонування комп'ютерних мереж та засоби їх захисту. Ринок праці потребує висококваліфікованих спеціалістів, здатних оперативно виявляти та аналізувати кіберзагрози, здійснювати моніторинг мережевої інфраструктури й застосовувати сучасні технології протидії кібератакам. У зв'язку зі зростанням кількості цифрових сервісів та ускладненням сучасних інформаційних систем особливого значення набуває формування у здобувачів освіти практичних професійних компетентностей у сфері виявлення та аналізу мережових загроз. Одним із найбільш ефективних засобів реалізації такого практико-орієнтованого підходу є використання систем виявлення вторгнень (Intrusion Detection Systems, IDS), які забезпечують моніторинг мережевого трафіку, аналіз подій інформаційної безпеки та своєчасне виявлення підозрілої активності. Інтеграція сучасних систем IDS у професійну підготовку майбутніх фахівців з кібербезпеки створює умови для розвитку їхніх аналітичних здібностей, критичного мислення, навичок роботи з мережевими журналами подій та формування готовності до практичного вирішення реальних завдань забезпечення кібербезпеки. Таким чином, використання систем виявлення вторгнень виступає не лише сучасним технологічним інструментом захисту інформаційних систем, а й ефективним засобом формування професійних компетентностей здобувачів освіти відповідно до вимог цифрового суспільства та сучасного ринку праці.

Сучасний кіберпростір характеризується значною різноманітністю атак, які використовують як технічні, так і соціально-інженерні методи проникнення. Одними з найбільш поширених залишаються атаки типу DoS (Denial of Service) та DDoS (Distributed Denial of Service) [5]. Їх метою є перевантаження серверів або мережевих ресурсів великою кількістю запитів, що призводить до відмови в обслуговуванні легітимних користувачів. Особливу небезпеку становлять розподілені DDoS-атаки, які здійснюються одночасно з тисяч заражених пристроїв ботнету. Іншим поширеним типом загроз є сканування портів (Port Scanning). Воно використовується для збору інформації про активні сервіси та відкриті порти корпоративної мережі. Отримані відомості часто стають основою для подальшої експлуатації вразливостей. Значну частку сучасних атак становлять спроби brute-force, під час яких зловмисник автоматизовано підбирає паролі або криптографічні ключі. Особливо вразливими є сервіси віддаленого доступу, VPN-шлюзи та SSH-сервери. Окрему категорію становлять експлойти, які використовують програмні помилки або вразливості нульового дня (Zero-Day). Саме вони дозволяють отримати несанкціонований доступ до інформаційних систем до моменту встановлення відповідних оновлень безпеки [4].

Після первинного проникнення до мережі кіберзлочинці часто здійснюють так званий lateral movement — горизонтальне переміщення між вузлами корпоративної мережі з метою підвищення привілеїв та пошуку цінної інформації. Заключним етапом багатьох сучасних APT-атак є встановлення каналів Command and Control (C2), які забезпечують приховане дистанційне керування зараженими пристроями та передачу викрадених даних [2].

Системи виявлення вторгнень є одним із ключових елементів сучасної багаторівневої архітектури інформаційної безпеки. Основним завданням IDS є аналіз мережевого трафіку та генерація повідомлень про потенційно небезпечні події. На відміну від IDS, системи IPS (Intrusion Prevention System) не лише виявляють атаки, але й автоматично блокують підозрілий трафік, запобігаючи розвитку кіберінциденту. Варто зазначити, що сучасні корпоративні мережі дедалі частіше використовують SIEM (Security Information and Event Management) – платформи централізованого збору, кореляції та аналізу подій безпеки. SIEM-системи отримують журнали подій від IDS, IPS, міжмережевих екранів та інших компонентів інфраструктури, що дозволяє формувати комплексну картину кіберзагроз [3].

Новим етапом розвитку систем кіберзахисту стали платформи XDR (Extended Detection and Response), які забезпечують інтегрований аналіз подій із мережевих пристроїв, серверів, робочих станцій, хмарних сервісів та кінцевих точок, використовуючи елементи штучного інтелекту для автоматизованого реагування.

Однією з найпоширеніших відкритих систем IDS є Snort, яка була викуплена компанією Cisco і широко використовується для моніторингу мережевого трафіку. Архітектура Snort складається з кількох основних модулів:

1. Першим є Packet Decoder, який виконує декодування мережевих пакетів різних протоколів (Ethernet, IP, TCP, UDP, ICMP).

2. Далі інформація передається до блоку Preprocessors, який здійснює нормалізацію трафіку, дефрагментацію пакетів та виявлення аномалій на початковому рівні.

3. Основним компонентом системи виступає Detection Engine. Саме він порівнює мережевий трафік із базою сигнатур та правил виявлення атак. У разі збігу формується повідомлення про інцидент.

4. Заключним є модуль Logging and Alerting, який забезпечує ведення журналів подій та передачу повідомлень адміністраторам або зовнішнім системам SIEM.

Перевагами Snort є велика база сигнатур, простота налаштування та широке використання у професійному середовищі. Недоліком залишається обмежена масштабованість та відсутність повноцінної багатопотокової архітектури.

Система Suricata була створена як сучасна альтернатива Snort із підтримкою високопродуктивної обробки мережевого трафіку. Головною особливістю Suricata є багатопотокова архітектура, яка дозволяє ефективно використовувати багатоядерні процесори та забезпечувати аналіз трафіку на високошвидкісних каналах передачі даних.

Suricata підтримує одночасне функціонування в режимах IDS та IPS, що робить її універсальним засобом кіберзахисту. Важливою перевагою системи є підтримка сучасних мережевих протоколів та можливість глибокого аналізу прикладного рівня (HTTP, TLS, DNS, SMB тощо). Крім того, Suricata легко інтегрується з платформами Zeek, Elastic Stack, Kibana та Elasticsearch, що дозволяє реалізувати централізований моніторинг та візуалізацію подій безпеки. Завдяки підтримці правил Snort та високій продуктивності Suricata дедалі частіше використовується у великих корпоративних мережах і центрах обробки даних. Традиційні сигнатурні системи демонструють високу точність лише щодо відомих атак. Саме тому останніми роками активно розвиваються системи AI-IDS, які використовують алгоритми машинного навчання для виявлення аномальної поведінки.

Одним із найпростіших методів є Decision Tree (дерево рішень), яке будує модель класифікації на основі послідовності логічних правил. Перевагою є висока швидкість роботи та простота інтерпретації результатів.

Більш складним є алгоритм Random Forest, який базується на побудові безлічі окремих дерев рішень, усереднюючи прогнози окремих дерев для отримання максимально точного та стабільного результату.

Також використовується Support Vector Machine (SVM), метод опорних векторів – це потужний алгоритм машинного навчання, який використовується для класифікації, регресії та виявлення викидів. Він працює шляхом знаходження оптимальної «гіперплощини» (межі прийняття рішення), яка розділяє різні класи даних у N-вимірному просторі з максимально можливим запасом. Метод дозволяє знаходити оптимальну межу між нормальним і аномальним трафіком навіть у багатовимірному просторі ознак.

Перспективним напрямом є використання Convolutional Neural Networks (CNN), які здатні автоматично виділяти складні закономірності в мережевих даних та демонструють високу ефективність при аналізі великих потоків інформації.

Для аналізу часових залежностей мережевого трафіку широко використовуються рекурентні нейронні мережі типу Long Short-Term Memory (LSTM). Вони дозволяють виявляти складні сценарії багатокрокових атак та моделювати поведінку користувачів у корпоративній мережі. Порівняльний аналіз сучасних систем виявлення вторгнень зведений у Таблицю 1.

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз сучасних систем виявлення вторгнень

Критерій	Snort	Suricata	AI-IDS
Відомі атаки	Висока	Висока	Висока-середня
Zero-Day атаки	Низька	Низька	Висока
Пояснюваність результатів	Висока	Висока	Середня
Адаптація до нових загроз	Низька	Низька	Висока

Концептуальна модель функціонування AI-IDS

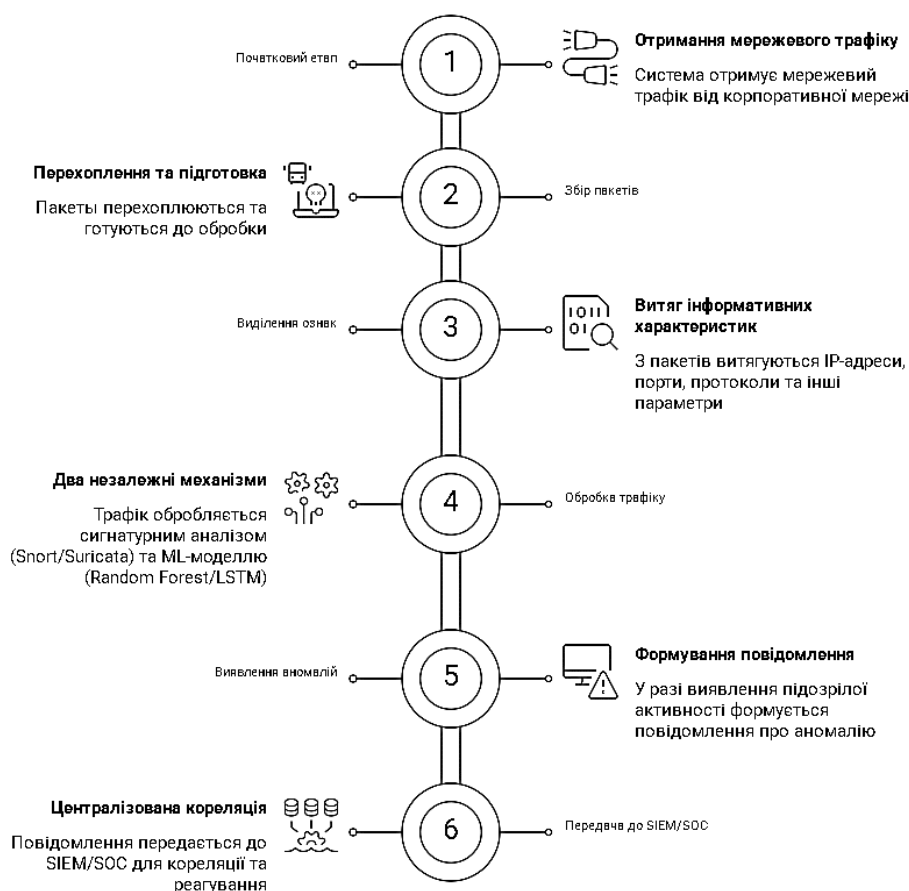


Рис.1. Концептуальна модель AI-IDS

Рисунок 1 ілюструє концептуальну модель функціонування інтелектуальної системи виявлення вторгнень (AI-IDS), побудованої на основі поєднання традиційного сигнатурного аналізу та алгоритмів машинного навчання. На початковому етапі система отримує мережевий трафік, який надходить від корпоративної мережевої інфраструктури. Далі відбувається збір пакетів, тобто їх перехоплення та підготовка до подальшої обробки. Наступним кроком є виділення ознак, під час якого з пакетів витягуються найбільш інформативні характеристики: IP-адреси, номери портів, типи протоколів, розміри пакетів, часові інтервали та інші параметри мережевого потоку. Після цього трафік обробляється двома незалежними механізмами. Перший передбачає використання класичних сигнатурних систем Snort або Suricata, які здійснюють пошук відомих шаблонів атак. Другий ґрунтується на застосуванні ML-моделі (Random Forest або LSTM), що виконує поведінковий аналіз і дозволяє виявляти аномалії та нові типи кіберзагроз. У разі виявлення підозрілої активності формується повідомлення про аномалію, яке передається до центру моніторингу SIEM/SOC. Саме цей модуль забезпечує централізовану кореляцію подій інформаційної безпеки, накопичення журналів та підтримку процесу прийняття рішень щодо реагування на інциденти. Запропонована модель поєднує переваги сигнатурного та інтелектуального аналізу, що дозволяє підвищити ефективність захисту сучасних корпоративних мереж від відомих і невідомих кібератак.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проведений аналіз сучасних систем виявлення вторгнень дає підстави стверджувати, що в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та постійного ускладнення кіберзагроз особливого значення набуває практико-орієнтована підготовка майбутніх фахівців з кібербезпеки. Сучасне освітнє середовище повинно забезпечувати не лише засвоєння теоретичних знань про принципи функціонування інформаційних систем, а й формування професійних компетентностей, необхідних для аналізу, виявлення та запобігання сучасним кіберінцидентам. Порівняльний аналіз показав, що система Snort залишається одним із найбільш доступних і ефективних інструментів для формування базових професійних компетентностей майбутніх фахівців з кібербезпеки. Завдяки використанню сигнатурного аналізу здобувачі освіти отримують можливість ознайомитися з принципами роботи сучасних засобів моніторингу мережевого трафіку, створенням власних правил детектування та аналізом типових сценаріїв атак. Водночас встановлено, що використання Suricata має додатковий дидактичний потенціал завдяки підтримці багатопотокової архітектури, можливості функціонування в режимах IDS та IPS, а також інтеграції з платформами Zeek, Elastic Stack і сучасними SIEM-рішеннями. Робота із зазначеним програмним забезпеченням сприяє формуванню у здобувачів освіти комплексного бачення сучасної архітектури корпоративних систем кіберзахисту та розвитку навичок роботи із високошвидкісними мережевими середовищами. Особливу увагу в дослідженні приділено використанню інтелектуальних систем виявлення вторгнень (AI-IDS) як

інноваційного засобу професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки. Використання алгоритмів машинного навчання та штучного інтелекту, зокрема Decision Tree, Random Forest, SVM, CNN та LSTM, дозволяє здобувачам освіти опановувати сучасні методи аналізу великих масивів даних, виявлення поведінкових аномалій та прогнозування потенційних кіберзагроз. Це, своєю чергою, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та готовності до роботи в умовах швидкої трансформації цифрового середовища. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що жодна із розглянутих систем окремо не забезпечує повного формування всього спектра професійних компетентностей майбутнього фахівця з кібербезпеки. Саме тому найбільш перспективним напрямом удосконалення освітнього процесу є комплексне використання Snort, Suricata та AI-IDS у межах практичної підготовки здобувачів освіти. Поєднання сигнатурних та інтелектуальних підходів створює умови для формування інтегрованих професійних компетентностей, розвитку навичок аналізу кіберзагроз та підготовки конкурентоспроможних спеціалістів, здатних ефективно діяти в умовах сучасних викликів інформаційної безпеки.

Перспективу подальших досліджень убачаються у розробленні методичних моделей інтеграції систем Snort, Suricata та AI-IDS у практичну підготовку здобувачів спеціальності «Кібербезпека та захист інформації».

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Єсін, В., Вілігура, В., Сватовський, І., 2023. Забезпечення безпеки у розподілених інформаційних системах: основні аспекти. *Радіотехніка*, 3(214), 32–64.
2. Коробейнікова, Т.І., Журавель, І.М., Бодак, А.О., Бороденко, Д.В., 2024. Концепція нульової довіри: сучасні методи забезпечення кібербезпеки в корпоративних мережах. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 30, 67-77.
3. Опанович, М., 2024. Аналіз кібератак та діяльності АРТ груп в Україні. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка*, 4(24), 172–184.
4. Шкітов, А., 2024. Синтез типових алгоритмів захисту інформації в корпоративних мережах. *Управління розвитком складних систем*, 60, 129-135.
5. Pooja, S., & Chandrakala, C., 2024. Secure Reviewing and Data Sharing in Scientific Collaboration: Leveraging Blockchain and Zero Trust Architecture. *IEEE Access*, 12, 92386–92399.

Під час написання окремих фрагментів статті застосовувалися інструменти генеративного штучного інтелекту з метою стилістичної перевірки й удосконалення мовного оформлення тексту. Автор самостійно здійснював добір джерел, аналіз наукової літератури, інтерпретацію результатів дослідження та формулювання висновків.

THE USE OF SNORT, SURICATA AND AI-IDS TECHNOLOGIES IN THE PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS STUDYING «CYBERSECURITY»

Oleksiy Konovalov,

Candidate of Technical Sciences,

Associate Professor of Cybersecurity,

National Academy of the Security Service of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3772-3654>

alex_metapost@meta.ua

Abstract. In this study, the author analyses the potential for using modern intrusion detection systems – Snort, Suricata and AI-IDS – in the practical training of students specialising in ‘Cybersecurity’. Particular attention is paid to justifying the feasibility of integrating signature-based and intelligent network traffic analysis systems into the educational process, with the aim of bringing professional training closer to the real-world conditions of modern corporate information systems. It is noted that the rapid development of digital technologies, the proliferation of cloud services, the Internet of Things, artificial intelligence and complex distributed network infrastructures is accompanied by a constant increase in the number of cyber threats and places new demands on the professional training of future cybersecurity specialists. The relevance of the study stems from the need to improve the practice-oriented component of the educational process and to equip students with modern professional competencies related to the detection, analysis and prevention of network attacks. The paper examines the role of intrusion detection systems within the framework of modern cybersecurity, and their use in the study of professionally oriented disciplines and the completion of laboratory work. The functional capabilities of the Snort and Suricata systems have been analysed in detail, and their benefits have been identified in terms of developing practical skills in network traffic analysis, creating attack detection rules, and working with modern information security monitoring platforms. Particular attention is paid to AI-IDS systems, which use machine learning and artificial intelligence algorithms to detect behavioural anomalies and unknown cyber threats. The results of the study indicate that the use of Snort facilitates the development of basic professional competencies in the field of signature-based network traffic analysis, whilst Suricata enables the development of practical skills in working with high-performance multi-threaded monitoring systems, whilst AI-IDS creates the conditions for mastering modern machine learning technologies and the analysis of large datasets in the field of cybersecurity. The feasibility of the comprehensive use of these software tools in the professional training of future specialists is substantiated, as their integration allows for the formation of a holistic system of professional competencies necessary for effective work in the modern digital environment.

Keywords: cybersecurity; professional training; Snort; Suricata; AI-IDS; intrusion detection systems; machine learning; practice-oriented learning.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Lesin, V., Vilihura, V., & Svatovskyi, I., 2023. Zabezpechennia bezpeky u rozpodilenykh informatsiinykh systemakh: osnovni aspekty [Security in distributed information systems: key aspects]. *Radiotekhnika*, 3(214), 32–64.
2. Korobeinikova, T.I., Zhuravel, I.M., Bodak, A.O., & Borodenko, D.V., 2024. Kontsepsiia nulovoi doviry: suchasni metody zabezpechennia kiberbezpeky v korporativnykh merezhakh [The zero-trust concept: modern methods of ensuring cybersecurity in corporate networks]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti*, 30, 67–77.
3. Opanovych, M., 2024. Analiz kiberatak ta diialnosti APT hrup v Ukraini [Analysis of cyberattacks and the activities of APT groups in Ukraine]. *Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika*, 4(24), 172–184.
4. Shkitov, A., 2024. Syntez typovykh alhorytmiv zakhystu informatsii v korporativnykh merezhakh [Synthesis of typical information protection algorithms in corporate networks]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system*, 60, 129–135.
5. Pooja, S., & Chandrakala, C., 2024. Secure Reviewing and Data Sharing in Scientific Collaboration: Leveraging Blockchain and Zero Trust. *Architecture. IEEE Access*, 12, 92386–92399.

Дата першого подання статті до публікації: 03.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 04.04.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-187-200>

УДК 37.011.3-051(377.36)+37.091.12:78.071.2+781.65

Лабунець Віктор Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>

gitaraclassic@gmail.com

Карташова Жанна Юріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-9249>

lab_ioanna@ukr.net

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІМПРОВІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз психолого-педагогічних особливостей розвитку імпровізаційних умінь студентів-інструменталістів у

процесі фахової музичної підготовки. Обґрунтовано актуальність проблеми в контексті сучасних трансформацій мистецької освіти, орієнтованої на компетентнісний, особистісно зорієнтований і творчо-діяльнісний підходи. Проаналізовано наукові погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо феномену музичної імпровізації, її ролі у професійному становленні музиканта-виконавця та педагогічному процесі. Розкрито психологічні механізми імпровізаційної діяльності, зокрема взаємодію музичного мислення, уяви, емоційно-чуттєвої сфери, інтуїції та виконавської свободи. Визначено педагогічні умови й методи формування імпровізаційних умінь у межах індивідуальних, колективних, міждисциплінарних і позааудиторних форм навчання. Акцентовано на інтеграції імпровізації з навичками добору музичного матеріалу за слухом як важливого чинника розвитку цілісної музично-творчої компетентності студента-інструменталіста. Зроблено висновок про доцільність системного й поетапного впровадження імпровізації в освітній процес закладів вищої мистецької освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Доведено, що формування навичок імпровізації та добору музичного матеріалу за слухом є взаємопов'язаним інтегративним процесом, що поєднує розвиток слухового сприймання, інтонаційно-образного мислення та виконавської моторики. Це сприяє підвищенню рівня музичної гнучкості, самостійності, інтерпретаційної свободи та готовності до різноманітних видів музично-виконавської діяльності.

Узагальнення наукових позицій і практичного досвіду свідчить, що імпровізація є універсальним інструментом розвитку музично-творчої компетентності студентів, а її системне впровадження у процес фахової підготовки забезпечує гармонійне поєднання технічного, інтелектуального та емоційно-образного розвитку майбутніх музикантів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методик інтеграції імпровізації у міждисциплінарний освітній процес, врахуванням індивідуальних когнітивних стилів студентів та використанням сучасних цифрових технологій у навчанні.

Ключові слова: музична імпровізація; студент-інструменталіст; психолого-педагогічні умови; формування творчих умінь; музичне мислення; слуховий добір; фахова підготовка; педагогічні методи.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасні трансформації мистецької освіти, зумовлені орієнтацією на компетентнісний, особистісно зорієнтований та творчо-діяльнісний підходи, актуалізують потребу підготовки музиканта-виконавця, здатного не лише до репродуктивного відтворення музичного матеріалу, а й до творчого самовираження, зокрема через імпровізацію. У цьому контексті імпровізаційні уміння студента-інструменталіста постають важливим показником його професійної зрілості, музичного мислення та виконавської свободи.

Водночас практика фахової підготовки у закладах вищої мистецької освіти засвідчує наявність суперечності між об'єктивною потребою розвитку імпровізаційних умінь майбутніх інструменталістів і недостатньою реалізацією психолого-педагогічного потенціалу освітнього процесу для цілеспрямованого формування зазначених умінь. Переважання традиційно-репродуктивних методів навчання, фрагментарне використання імпровізаційних завдань, а також недооцінка індивідуально-психологічних особливостей студентів (рівня музичного мислення, креативності, емоційно-вольової сфери, мотивації) істотно обмежують можливості їх творчого розвитку.

Крім того, у наукових дослідженнях проблема імпровізації здебільшого розглядається з позицій виконавської майстерності або музично-теоретичної підготовки, тоді як психолого-педагогічні особливості розвитку імпровізаційних умінь студента-інструменталіста в процесі фахової підготовки залишаються недостатньо систематизованими й методично обґрунтованими. Це зумовлює необхідність комплексного осмислення психологічних механізмів і педагогічних умов розвитку імпровізаційних умінь як важливого складника професійного становлення майбутнього музиканта-виконавця.

У сучасних освітніх програмах з інструментально-виконавського мистецтва питання імпровізації висвітлюються недостатньо, що зумовлює потребу в їх ґрунтовному науково-методичному осмисленні. Це актуалізує необхідність дослідження шляхів інтеграції імпровізації в освітній процес, розроблення ефективних методик її викладання, а також аналізу можливих переваг і труднощів, що супроводжують її впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку музично-педагогічної науки наявний значний обсяг досліджень, присвячених різним аспектам інструментально-виконавського мистецтва, а також загальним психолого-педагогічним засадам професійної підготовки музикантів. Урахування зазначених положень є важливим підґрунтям для розроблення навчально-методичних курсів, орієнтованих на формування та розвиток імпровізаційних умінь. Імпровізація розглядається науковцями як самостійний художньо-творчий феномен і водночас як ефективний засіб розв'язання актуальних завдань сучасного мистецтва. Зазначена проблематика висвітлюється у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників та мистецтвознавців, зокрема О. Гіршона, О. Безплова, В. Грека, І. Денисюка, Н. Корисько, О. Кравчук, О. Олексюк, О. Павленка, Г. Падалки, О. Хижка, Л. Хоцянівської, О. Шабаліної. Окремі аспекти порушеної проблематики ґрунтовно висвітлено у наукових дослідженнях вітчизняних учених і педагогів-практиків. Зокрема, питання імпровізації в сучасному духовому виконавстві розглядаються у працях В. Апатського, де акцентовано увагу на художньо-виконавських особливостях імпровізаційного мислення духовиків. Основи імпровізаційної техніки саксофоніста, специфіку формування відповідних виконавських умінь та прийомів детально проаналізовано в дослідженнях Ю. Василевича. Значну увагу проблемі фортепіанної імпровізації в системі професійної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей приділено у працях І. Болдирєвої, де імпровізація розглядається як важливий компонент розвитку музичного мислення та виконавської самостійності майбутніх

фахівців. Імпровізацію як художню основу жанру музики для інструмента соло ґрунтовно осмислено у наукових розвідках В. Громченка, в яких простежується її роль у формуванні індивідуального стилю виконавця. Питання розвитку творчої фантазії джазового музиканта засобами імпровізації розкрито в роботах О. Колосовської, де наголошується на взаємозв'язку імпровізаційної діяльності та художнього самовираження виконавця. Проблеми розвитку імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки знайшли відображення в працях Ю. Грицуна, Т. Дорошенко, С. Золкіна, Б. Коцюрби, С. Олійника, І. Полубоярини, К. П'явки, В. Сологуба та інших науковців, у яких окреслено педагогічні умови, методи й прийоми формування імпровізаційних навичок, а також підкреслено значущість імпровізації як складника професійної компетентності сучасного вчителя музичного мистецтва.

Узагальнений аналіз спеціалізованих наукових праць дозволяє констатувати, що формування імпровізаційних умінь музикантів постає як складний, багатокомпонентний процес, у межах якого взаємодіють технічно-виконавський, творчо-креативний та емоційно-образний аспекти. Ефективність імпровізаційної діяльності зумовлюється синтезом інструментально-виконавської підготовки, розвиненого творчого мислення, музичної уяви, слухового досвіду та емоційної чутливості.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті: виявити та проаналізувати психолого-педагогічні особливості розвитку імпровізаційних умінь у студентів-інструменталістів у процесі фахової музичної підготовки, а також визначити ефективні педагогічні підходи та методи формування цих умінь.

Завдання статті:

- дослідити психологічні та педагогічні чинники, що впливають на розвиток імпровізаційних умінь у студентів-інструменталістів.
- проаналізувати наукові джерела щодо методів навчання імпровізації та розвитку музичної креативності.
- визначити специфіку формування імпровізаційних навичок в процесі фахової підготовки.
- розглянути взаємозв'язок між технічно-виконавськими, творчо-креативними та емоційно-образними аспектами музичної імпровізації.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Імпровізація з давніх часів посідає важливе місце в музичному мистецтві. У періоди Середньовіччя та Відродження виконавці широко застосовували спонтанне орнаментування мелодій, створюючи прикраси без попередньої фіксації. У добу бароко імпровізація розглядалася як показник високого рівня професійної майстерності музиканта. Органісти, клавесиністи та скрипалі володіли навичками імпровізаційного

музикування відповідно до усталених стилістичних канонів свого часу. Яскравим прикладом є творчість Й. С. Баха, який відзначався здатністю до миттєвого конструювання складних поліфонічних форм у процесі виконання. Вагоме значення імпровізація мала й у створенні каденцій у концертних жанрах, де виконавець на основі тематичного матеріалу твору формував віртуозні розділи [2, с. 18].

Етимологічно термін «імпровізація» походить від латинського *improvisus*, а також відповідних слів у французькій (*improvisation*) та італійській (*improvvisazione*) мовах і трактується як «непередбачений». У науковому вжитку це поняття використовується для позначення художнього твору (музичного, поетичного, сценічного тощо), що створюється безпосередньо в процесі виконання, без попередньої підготовки.

Імпровізація в сучасному музичному мистецтві виходить за межі джазової традиції та набуває поширення в авангардних напрямках, електронній музиці, етнічних практиках і різноманітних експериментальних формах, зокрема у взаємодії з театром, перформансом та інсталяцією. Сучасні імпровізатори орієнтуються на пошук нових звукових фактур, нестандартних тембрових поєднань і способів комунікації з простором та слухацькою аудиторією. Для такої музики характерна відкрита форма, що зумовлює унікальність кожного виконання та його тісний зв'язок із конкретними умовами часу й місця звучання [5, с. 117].

Імпровізація виступає значущим засобом самопізнання музиканта-інструменталіста, оскільки реалізується як внутрішній творчий діалог, у межах якого емоційні стани, художні ідеї та неусвідомлені імпульси безпосередньо трансформуються у звукову форму. Імпровізаційне музикування часто має характер спонтанного «потoku свідомості», що здійснюється без попереднього раціонального проектування, однак за умов високого рівня концентрації та емоційно-чуттєвої залученості. Воно може проявлятися як у формі індивідуальної, медитативної виконавської діяльності, так і у складних видах колективної взаємодії, де кожен учасник здійснює активне слухове співпереживання та миттєве реагування на найтонші виконавські нюанси партнерів.

Отже, музична імпровізація постає як складне, багатовимірне та універсальне явище, притаманне різним історичним епохам, стилістичним напрямкам і культурним традиціям. Вона надає виконавцеві широкі можливості для творчого пошуку, художнього експериментування та самовираження, ґрунтуючись на безпосередності моменту, внутрішньому переживанні й тонкому відчутті звучання, що народжується поза межами зафіксованого нотного тексту.

А. Шевченко підкреслює провідну педагогічну роль імпровізації в системі музичної освіти студентів, адже вона спрямована на формування цілісної, творчої активної та мислячої музичної особистості. Імпровізація не обмежується лише розширенням технічно-виконавських і художніх можливостей музиканта, а й стимулює внутрішні психофізіологічні процеси, пов'язані з розвитком музичного мислення, уяви, емоційної виразності та інтуїтивного сприйняття [14, с. 131].

У художній сфері імпровізація та її різновиди, зокрема експромт, набули значного поширення як невід'ємна складова професійної творчої діяльності. У будь-якому виді мистецтва вона слугує засобом поглибленого емоційного й образно-виразного втілення авторського задуму. Імпровізаційний процес здійснюється виконавцем переважно інтуїтивно та відкриває можливості для прояву індивідуального, унікального бачення жанрових особливостей. Характерною рисою імпровізації є здатність чутливо відображати настрій конкретного моменту, що зумовлює її спонтанність і непередбачуваність та відрізняє від композиції як цілеспрямованого процесу створення завершеної, структурно впорядкованої форми.

Оскільки імпровізація активно розвиває творчий потенціал і музичне мислення виконавця, вона посідає важливе місце в системі музичної освіти. Саме через спонтанність і неповторність кожного моменту музикування вона дає змогу яскраво виявити індивідуальність музиканта, тому імпровізація постає як найбільш вимоглива форма реалізації творчої фантазії.

Педагогічний досвід навчання імпровізації узагальнено в програмі «Імпровізація на фортепіано», розробленій харківським піаністом і педагогом Г. Л. Гельфгатом. Універсальність її методичних підходів зумовлює можливість застосування програми в інструментальній і вокальній підготовці, у неформальних музичних практиках, а також у системі вищої мистецької освіти. Ключовим принципом освітнього процесу, за концепцією автора, є музикування як форма спільної творчої діяльності педагога й учнів у процесі імпровізації [4].

На переконання І. Гайденка, імпровізація принципово відрізняється від композиції, оскільки становить інший тип музичної діяльності, що передбачає специфічні форми навчання та особливі засоби опрацювання музичного матеріалу. Якщо у школі композиції учень опановує майстерність шляхом наслідування усталених зразків і форм, а згодом усвідомлено відмовляється від «чужого» досвіду, формуючи індивідуальний стиль, то музична імпровізація розвивається за іншим принципом. У ній наявний матеріал переосмислюється творчо й особистісно: зокрема у фольклорній традиції обдаровані виконавці оновлюють давні пісні, адаптуючи їх до сучасних естетичних уявлень і художніх запитів [3].

Згідно з трактуванням Н. Мозгальнової, інструментально-виконавська підготовка музиканта постає як цілісний процес становлення професійно зрілої та внутрішньо врівноваженої особистості, яка володіє ефективними прийомами роботи з інструментом, глибоко осмислює нотний текст і здатна до самостійного творчого моделювання інтерпретації, синтезуючи різні виконавські традиції [10].

Отже, імпровізація виступає не тільки формою музичного самовираження, а й ефективним педагогічним засобом, що створює широкі можливості для всебічного розвитку музиканта на різних етапах його професійного становлення. Її інтеграція в освітній процес сприяє формуванню базових компетентностей, які поєднують технічний, інтелектуально-пізнавальний, емоційно-образний та творчо-креативний виміри музичної діяльності.

На відміну від традиційної академічної підготовки, що переважно орієнтована на репродуктивне відтворення нотного матеріалу, імпровізація сприяє активізації творчого потенціалу студента. У процесі імпровізаційної діяльності він постає не лише як виконавець, а й як безпосередній творець музичного висловлювання, що стимулює глибше осмислення музичної форми, гармонічної мови, ритмічної організації, тембрових та стильових характеристик. Такий підхід забезпечує більш усвідомлене розуміння логіки побудови музичного твору, закономірностей його розвитку та емоційно-образного змісту [8].

З урахуванням специфіки фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічного профілю І. Денисюк окреслила основні принципи формування імпровізаційних умінь, серед яких: гармонійне поєднання музичних здібностей і виконавської свободи, художньо-виконавська поліверсійність, а також моделювання виконавсько-слухових еталонів. Дослідниця також визначила й обґрунтувала педагогічні умови, що забезпечують результативність формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки, а саме: стимулювання розвитку мотиваційної сфери студентів, розширення спектра використання імпровізаційних прийомів у музичному навчанні, активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки [7].

Узагальнення наукових позицій свідчить, що імпровізація є важливим і універсальним компонентом сучасного музичного мистецтва та освіти. Вона постає як особливий тип музикування, що ґрунтується на спонтанності, відкритості форми та живій взаємодії виконавця з музичним матеріалом, партнерами й слухачьким середовищем. У педагогічному вимірі імпровізація розглядається як ефективний засіб розвитку творчого мислення, музичної інтуїції, емоційної чутливості та здатності до самостійної інтерпретації. Науковці наголошують, що включення імпровізації в процес фахової підготовки студентів-інструменталістів сприяє формуванню цілісної музичної особистості, активізує психофізіологічні механізми творчості, розвиває навички слухання, ансамблевої взаємодії та рефлексії. Таким чином, імпровізація постає не лише як художній феномен, а як педагогічно доцільний інструмент, що забезпечує інтеграцію технічної, інтелектуальної та емоційно-образної складових професійної підготовки музиканта.

Формування навичок імпровізації студента-інструменталіста в процесі фахової підготовки є цілеспрямованим і поетапним процесом, що передбачає використання різноманітних організаційних форм навчальної діяльності. Їх поєднання забезпечує системність розвитку імпровізаційних умінь, інтеграцію теоретичних знань і практичного виконавського досвіду, а також активізацію творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Важливе місце у зазначеному процесі посідають аудиторні форми навчання, зокрема індивідуальні заняття зі спеціального інструмента, практичні та семінарські заняття. У межах цих форм імпровізація реалізується шляхом варіативного опрацювання музичного матеріалу, створення власних мелодичних і ритмічних моделей, імпровізаційних відхилень від нотного тексту, а також виконання вправ на основі заданих ладо-гармонічних структур.

Ефективними у формуванні імпровізаційних навичок є і колективні форми музичної діяльності – ансамблеве, камерне та оркестрове музикування. Вони сприяють розвитку музично-слухової уваги, швидкості реакції, навичок комунікації та узгодження власної виконавської ініціативи з художнім задумом колективу, що є необхідною умовою успішної імпровізаційної діяльності.

Слід підкреслити, що значний потенціал мають інтегровані міждисциплінарні форми навчання, у межах яких імпровізація поєднується з вивченням дисциплін музично-теоретичного циклу (гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних форм). Така інтеграція забезпечує усвідомлене застосування теоретичних знань у практиці імпровізування, формує цілісне музичне мислення та сприяє розвитку інтонаційної та гармонічної гнучкості студентів.

Не менш важливими є позааудиторні форми роботи, що охоплюють самостійну творчу діяльність студентів, індивідуальні імпровізаційні завдання, слуховий аналіз зразків імпровізації різних стилів і напрямів, роботу з акомпанементом та фонограмами. Зазначені форми сприяють розвитку самостійності, здатності до самоконтролю та рефлексії у процесі імпровізаційної діяльності.

Особливе значення мають творчо-практичні форми, зокрема майстер-класи, імпровізаційні тренінги, творчі лабораторії, концертна практика. Вони створюють умови для набуття досвіду публічного імпровізування, формування сценічної свободи та впевненості у власних виконавських можливостях. Доповнюють систему формування імпровізаційних навичок інформаційно-цифрові форми навчання, що передбачають використання сучасних мультимедійних технологій, комп'ютерних програм і онлайн-ресурсів. Їх застосування розширює можливості індивідуалізації навчання, забезпечує варіативність завдань та сприяє підвищенню мотивації студентів до творчої імпровізаційної діяльності.

Формування навичок імпровізації та добору музичного матеріалу за слухом є доцільним складником фахової підготовки студентів-інструменталістів, оскільки ці вміння безпосередньо пов'язані з розвитком музичного мислення, внутрішнього слуху та творчої самореалізації майбутнього фахівця. Їх цілеспрямований розвиток сприяє подоланню репродуктивного характеру виконавського навчання й активізації творчої діяльності студентів.

Ефективність формування зазначених навичок виявляється у підвищенні рівня виконавської самостійності, розвитку інтонаційної чутливості, ладо-гармонічного та ритмічного чуття, а також у здатності студентів до усвідомленого оперування музичним матеріалом. Оволодіння імпровізаційними вміннями та навичками добору за слухом забезпечує гнучкість виконавського мислення, полегшує засвоєння нового репертуару та підвищує адаптивність у різних формах музичної діяльності.

Формування навичок імпровізації та навичок добору музичного матеріалу за слухом у студентів-інструменталістів перебуває у тісному функціонально-структурному взаємозв'язку, оскільки обидва види діяльності ґрунтуються на спільних психолого-педагогічних та музично-когнітивних механізмах. Насамперед це стосується розвитку музичного слуху, внутрішнього слухового уявлення, інтонаційного мислення, музичної пам'яті, ритмічного чуття та гармонічного відчуття.

Добір музики за слухом виступає важливим базовим підґрунтям для імпровізаційної діяльності, оскільки формує здатність студента до оперативного розпізнавання інтонаційно-мелодичних структур, гармонічних послідовностей, ладо-тональних зв'язків і метроритмічних моделей. У процесі такого добору активізується аналітико-синтетичне мислення, формується вміння швидко трансформувати слухові уявлення в моторно-виконавські дії, що є ключовою умовою спонтанної музичної творчості [9].

Водночас імпровізація як форма творчої самореалізації поглиблює й удосконалює навички добору за слухом, оскільки передбачає вільне оперування звуковими образами, інтонаційними моделями та гармонічними структурами без опори на нотний текст. У цьому контексті студент навчається не лише відтворювати почутий музичний матеріал, а й варіативно його переосмислювати, трансформувати, комбінувати та творчо модифікувати, що сприяє розвитку музичної гнучкості мислення та креативної автономії.

Таким чином, формування навичок добору за слухом і навичок імпровізації постає як єдиний інтегративний процес, у межах якого слухове сприймання, інтонаційно-образне мислення та виконавська моторика функціонують у взаємодоповнювальній єдності. Їхня синергія забезпечує цілісний розвиток музично-творчої компетентності студента-інструменталіста, підвищує рівень його професійної мобільності, інтерпретаційної свободи та готовності до різноманітних форм музично-виконавської діяльності.

Формування імпровізаційних навичок студента-інструменталіста в процесі індивідуальних занять з музичного інструмента передбачає використання комплексу взаємопов'язаних методів, спрямованих на розвиток слухового сприймання, музичного мислення, виконавської свободи та творчої ініціативи. Доцільно виокремити такі основні методи: *метод слухо-інтонаційного наслідування* (відтворення студентом почутих інтонаційних моделей, мотивів, фраз і гармонічних зворотів без нотного запису). Застосування цього методу сприяє розвитку музичного слуху, інтонаційної пам'яті та формуванню навичок добору за слухом як основи імпровізації; *метод варіаційного розвитку музичного матеріалу* (творча трансформація заданого мелодичного, ритмічного або гармонічного матеріалу шляхом його ритмічних, ладо-інтонаційних, тембрових і фактурних змін). Метод формує гнучкість музичного мислення та здатність до самостійного конструювання музичної форми; *метод імпровізації в заданих структурних межах* (виконання імпровізацій на основі чітко визначених параметрів (лад, тональність, метроритм, форма, гармонічна послідовність); *метод стилістичного моделювання* (імпровізація в межах певного музичного стилю або жанру); *метод проблемно-творчих завдань* (реалізується через постановку викладачем творчих завдань відкритого типу – створення вступу, каденції, завершення твору, імпровізаційного діалогу тощо); *метод рефлексії та самооцінювання* (аналіз студентом власної імпровізаційної діяльності, визначення труднощів і шляхів їх подолання). Метод забезпечує усвідомленість освітнього процесу та стійке закріплення матеріалу.

Імпровізаційна діяльність вимагає активного використання уяви, асоціативного мислення та здатності до комбінації музичних елементів у нові форми. Студенти повинні розвивати навички генерації нестандартних музичних ідей, вміти швидко реагувати на музичні зміни, а також сприймати помилки як ресурс для творчого пошуку. У процесі імпровізації важливим є вміння передавати емоційний зміст музичного твору. Емоційна чутливість сприяє формуванню глибокого інтерпретативного слуху та розвитку музичної інтуїції. Розвиток імпровізаційних умінь потребує здатності до самоконтролю: студенти повинні аналізувати власні музичні дії, оцінювати ефективність обраних рішень та коригувати помилки у процесі виконання.

Формування імпровізаційних навичок повинно відбуватися поступово: від елементарних ритмічних та мелодичних вправ до складних музичних конструкцій. На початковому етапі важливо забезпечити студенту орієнтири, які згодом стануть основою для творчого експерименту. Активний розвиток музичного слуху та здатності до точного відтворення музичних фраз без нот є фундаментом імпровізаційної діяльності. Використання тренувальних вправ на інтервали, ритм та гармонію сприяє формуванню аудіальної пам'яті та інтуїтивного музичного вибору.

Оскільки студенти відрізняються рівнем розвитку музичних та творчих здібностей, педагогічний супровід має будуватися з урахуванням їхніх індивідуальних характеристик – когнітивних стилів, темпераменту та музичних уподобань. Створення умов для самостійних творчих пошуків і експериментів сприяє формуванню ініціативності та музичної автономності. Водночас теоретична підготовка з гармонії, музичної форми й стилістики слугує основою для вдосконалення імпровізаційних умінь. Завдання педагога полягає в тому, щоб навчити студента ефективно інтегрувати ці знання в реальний виконавський процес, органічно поєднуючи аналітичне мислення з творчою діяльністю.

Психолого-педагогічні умови розвитку імпровізаційних умінь студента-інструменталіста у процесі фахової підготовки передбачають створення освітнього середовища, яке враховує індивідуальні особливості студентів – когнітивні стилі, музичні уподобання, рівень творчих здібностей та темперамент; забезпечує поетапне формування технічних, інтелектуальних і емоційно-виражальних навичок імпровізації; стимулює самостійні творчі пошуки й експерименти; застосовує диференційований підхід, інтерактивні методи навчання та педагогічний супровід, спрямований на розвиток музичної ініціативності, самостійності та здатності до художньо-виражального самовираження у процесі виконавської діяльності.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, музична імпровізація є універсальним і багатовимірним явищем, що поєднує технічно-виконавські, творчо-креативні та емоційно-образні аспекти діяльності студента-інструменталіста. Вона сприяє розвитку музичного мислення, внутрішнього слуху, творчої автономії та інтерпретаційної свободи, виступаючи

одночасно як засіб самовираження та ефективний педагогічний інструмент формування професійної компетентності.

Формування імпровізаційних умінь ефективно за умови використання комплексного поетапного підходу, який поєднує індивідуальні та колективні форми навчання, інтегровані міждисциплінарні методики, позааудиторні практики, творчі лабораторії та сучасні цифрові технології. Особливе значення має урахування індивідуальних особливостей студентів – когнітивних стилів, темпераменту та музичних уподобань – і стимулювання самостійних творчих пошуків, рефлексії та експериментів.

Інтеграція імпровізації та добору музичного матеріалу за слухом формує цілісну музично-творчу компетентність, підвищує професійну мобільність студента та забезпечує готовність до різноманітних форм виконавської діяльності. **Подальші дослідження** можуть зосереджуватися на удосконаленні методик навчання, диференціації педагогічного підходу та використанні сучасних цифрових ресурсів для розвитку імпровізаційних умінь.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Болдирєва, І. Д., 2022. Імпровізація на фортепіано в комплексній професійній підготовці студентів музично-педагогічних фахів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 13, 87–89.
2. Брилін, Б. А., 2014. *Акомпанемент та імпровізація: тексти лекцій та методичні матеріали з курсу «Акомпанемент та імпровізація»*. 3-тє вид. Вінниця: Твори, 143.
3. Гайдєнко, І., 2026. Від музичної імпровізації до формування творчих установок [online]. Доступно: <http://ihaidenko.inf.ua/txt/from_mus_impr.htm>.
4. Гельфгат, Г. Л., 2026. Імпровізація на фортепіано: програма [online]. Доступно: <<https://www.musicfancy.net/uk/music-creativity-ua/83>>.
5. Головій, С., Дуленко, М., 2019. Особливості вокальної імпровізації епохи традиційного джазу. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*, 14, 110–121.
6. Денисюк, І. С., 2016. Музична імпровізація: від учителя музики до учня. *Мистецтво та освіта*, 2, 18–21.
7. Денисюк, І. С., 2017. Формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 234. Доступно: <https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.053.08/aref_Denysiuk.pdf>.
8. Добриденєва, Н. В., 2019. *Практичний курс навчання імпровізації в мистецькій школі: метод. посіб.* Київ: Агат-Прінт, 48.
9. Мен, М., 2012. Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 289.

10. Мозгальова, Н. Г., 2010. Змістове наповнення поняття «інструментально-виконавська підготовка» вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 9, 39–43. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2010_9_11>.
11. Павленко, О. М., 2013. *Джазова імпровізація в системі інструментально-виконавської підготовки: метод. рек.* Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 35.
12. Падалка, Г. М., 2008. *Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін.* Київ: Освіта України, 274.
13. Сологуб, В. Д., 2021. Специфіка опанування дисципліни «Основи імпровізації». *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 3(2), 122–126.
14. Шевченко, А., 2019. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 6, 129–134.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF IMPROVISATIONAL SKILLS OF THE STUDENT-INSTRUMENTALIST IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Viktor Labunets,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of Department of Music,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>
gitaraclassic@gmail.com

Zhanna Kartashova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Department of Music,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-9249>
lab_ioanna@ukr.net

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the psychological and pedagogical characteristics of the development of improvisational skills in instrumental students in the process of professional musical training. The relevance of the issue is substantiated in the context of contemporary transformations in arts education, oriented toward competency-based, learner-centered, and creative-activity approaches. The scientific views of domestic and foreign researchers on the phenomenon of musical improvisation, its role in the professional formation of the performing musician, and its function within the pedagogical process are analyzed. The psychological mechanisms of improvisational activity are revealed, in particular the interaction of musical thinking, imagination, the emotional–sensory sphere,

intuition, and performance freedom. Pedagogical conditions and methods for the formation of improvisational skills within individual, collective, interdisciplinary, and extracurricular forms of learning are identified. Emphasis is placed on the integration of improvisation with aural-based music selection skills as an important factor in the development of holistic musical and creative competence in instrumental students. The study concludes that a systematic and staged implementation of improvisation in the educational process of higher arts education institutions is expedient, taking into account students' individual psychological characteristics.

It is demonstrated that the formation of improvisational skills and the ability to select musical material by ear constitutes an interrelated integrative process that combines the development of aural perception, intonational–imagery thinking, and performance motor skills. This contributes to an increased level of musical flexibility, independence, interpretive freedom, and readiness for various types of musical performance activities.

The generalization of scholarly positions and practical experience indicates that improvisation is a universal tool for developing students' musical and creative competence, and its systematic incorporation into professional training ensures a harmonious integration of the technical, intellectual, and emotional–imagery development of future musicians. Prospects for further research are associated with improving methods of integrating improvisation into the interdisciplinary educational process, taking into account students' individual cognitive styles, and employing modern digital technologies in music education.

Keywords: musical improvisation; instrumental student; psychological and pedagogical conditions; formation of creative skills; musical thinking; aural selection; professional training; pedagogical methods.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Boldyrieva, I. D., 2022. Improvizatsiia na fortepiano v kompleksnii profesiinii pidhotovtsi studentiv muzychno-pedahohichnykh fakhiv [Improvisation on piano in the complex professional training of music-pedagogical students]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 14: Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*, 13, 87–89.
2. Brylin, B. A., 2014. *Akopianement ta improvizatsiia: teksty leksii ta metodychni materialy z kursu «Akopianement ta improvizatsiia»* [Accompaniment and improvisation: lecture texts and methodological materials for the course “Accompaniment and Improvisation”]. 3rd edn. Vinnytsia: Tvory.
3. Haidenko, I., 2026. *Vid muzychnoi improvizatsii do formuvannia tvorchykh ustanovok* [From musical improvisation to the formation of creative attitudes] [online]. Dostupno: <http://ihaidenko.inf.ua/txt/from_mus_impr.htm>.
4. Helfhat, H. L., 2026. *Improvizatsiia na fortepiano: prohrama* [Improvisation on piano: curriculum] [online]. Dostupno: <<https://www.musicfancy.net/uk/music-creativity-ua/83>>.

5. Holovii, S., & Dulenko, M., 2019. Osoblyvosti vokalnoi improvizatsii epokhy tradytsiinoho dzhazu [Peculiarities of vocal improvisation in the era of traditional jazz], *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny*, 14, 110–121.
6. Denysiuk, I. S., 2016. Muzychna improvizatsiia: vid uchytelia muzyky do uchnia [Musical improvisation: from music teacher to student], *Mystetstvo ta osvita*, 2, 18–21.
7. Denysiuk, I. S., 2017. Formuvannia navychok improvizatsii maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky [Formation of improvisation skills of future music teachers in the process of instrumental-performing training]: *PhD dissertation*. Kyiv. Dostupno: <https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.053.08/aref_Denysiuk.pdf>.
8. Dobrydniyeva, N. V., 2019. *Praktychnyi kurs navchannia improvizatsii v mystetskii shkoli: metodychni posibnyk* [Practical course of improvisation training in art school: methodological manual]. Kyiv: Ahat-Prynt.
9. Men, M., 2012. Formuvannia muzychno-improvizatsiinykh umin u maibutnikh uchyteliv muzyky Ukrainy ta Kytaiu [Formation of musical-improvisational skills of future music teachers of Ukraine and China]: *PhD dissertation abstract*. Odesa.
10. Mozghalova, N. H., 2010. Zmistove napovnennia poniattia «instrumentalno-vykonavska pidhotovka» vchytelia muzyky [Content filling of the concept “instrumental-performing training” of a music teacher], *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity*, 9, 39–43. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2010_9_11>.
11. Pavlenko, O. M., 2013. *Dzhazova improvizatsiia v systemi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky: metodychni rekomendatsii* [Jazz improvisation in the system of instrumental-performing training: methodological recommendations]. Nizhyn: NDU imeni M. Hoholia.
12. Padalka, H. M., 2008. *Pedahohika mystetstva. Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin* [Pedagogy of art. Theory and methods of teaching artistic disciplines]. Kyiv: Osvita Ukrainy.
13. Solohub, V. D., 2021. Spetsyfika opanuvannia dystsypliny «Osnovy improvizatsii» [Specifics of mastering the discipline “Fundamentals of Improvisation”]. *Akademichni studii. Seriya «Pedahohika»*, 3(2), 122–126.
14. Shevchenko, A., 2019. Aktualni pytannia mystetskoi osvity ta vykhovannia [Current issues of art education and upbringing], *Aktualni pytannia mystetskoi osvity ta vykhovannia*, 6, 129–134.

Дата першого подання статті до публікації: 18.02.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 23.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-201-212>

УДК 37.014.5:005.336.2-051(438:477)

Olha Lavro,

PhD student at Ivan Franko National University of Lviv,

Lecturer at the Department of Foreign Languages,

Zhytomyr Military Institute named after S. P. Koroliov, Zhytomyr,

Ukraine

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-1285-9790

olialavro1999@gmail.com

DEVELOPING A TRAINING PROGRAM FOR EXPERTS IN THE FIELD OF EDUCATION IN UKRAINE: A COMPARATIVE STUDY OF UKRAINIAN AND POLISH PRACTICES

Abstract. The full-scale russian invasion of Ukraine has fundamentally disrupted the national educational landscape, simultaneously accelerating the urgency of ongoing structural reforms and introducing unprecedented demands for post-conflict recovery. Central to these systemic transformations is the professionalization of experts in the field of education – specialists tasked with quality assurance, accreditation, and pedagogical support. This article presents a comparative policy analysis of the institutional frameworks governing the training and deployment of experts in the field of education in Ukraine and the Republic of Poland. The study aims to distil actionable insights from the mature, decentralized Polish system to inform the conceptualization of a resilient, crisis-aware training program for Ukrainian experts. Methodologically, the research relies on a comparative documentary analysis of legislative frameworks, national policy strategies, and institutional reports. It examines the historical trajectories and contemporary mandates of key national bodies, including the Polish Centre for Education Development (ORE) and the Ukrainian National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA), and the State Quality Service of Education (SQE). The findings reveal a fundamental conceptual divergence: while the Polish system cultivates the expert primarily as a developmental «mentor» operating within a high-trust, decentralized network, the Ukrainian model, driven by an accelerated EU integration timeline and an imperative to combat legacy corruption, currently prioritizes the expert as an independent «auditor, consultant». The paper argues against the direct transplantation of Polish practices. Instead, it proposes a context-sensitive adaptation of Poland's coordinated multi-level training infrastructure, modular e-learning ecosystems, and formalized mentorship networks. Crucially, the study concludes that any adapted Ukrainian training framework must be conceptually redesigned to incorporate trauma-informed pedagogy and crisis management competencies. This ensures that the new era of experts is equipped to navigate both European accreditation standards and the profound psycho-social exigencies of wartime and post-war educational reconstruction.

Keywords: expert in the field of education; professional training; study programme; quality assurance; comparative education policy; professional development; post-conflict recovery; educational reform; educational resilience; Ukraine; Poland.

1. INTRODUCTION

Statement of the problem. The full-scale russian invasion of Ukraine on February 24, 2022, represents not only a profound geopolitical and humanitarian crisis but also a critical inflection point for the nation's educational system. Before the invasion, Ukraine was in the midst of ambitious, systemic reforms, aimed at fundamentally reshaping pedagogical approaches and aligning the educational sector with European standards. A key, though often overlooked, element of this reform architecture was the development of a new era of experts in the field of education – individuals tasked with accreditation, quality assurance, teacher training, and curriculum development. The war has not negated the need for this expertise; it has, in fact, magnified its urgency while radically altering its required substance and scope. This paradigm shift introduces a complex dual challenge: how to sustain the momentum of pre-war reforms while simultaneously adapting the system to the exigent realities of education in and after conflict, a context demanding resilience, trauma-informed pedagogy, and rapid reconstruction.

This paper addresses a central puzzle emerging from this dual challenge: what constitutes an effective training program for experts in the field of education in Ukraine today? I argue that designing such a program requires more than an emergency response; it necessitates a critical and comparative look at established practices in a country that offers relevant, though not identical, parallels. As Iveta Silova has noted, post-socialist education systems are often shaped by a complex interplay of global policy trends and local institutional legacies, resulting in hybrid models of reform that resist simple transplantation. In this context, Poland offers a particularly instructive case. As a neighbouring country that navigated its own post-socialist transition and subsequent European Union integration, Poland provides a valuable – though not uncritical mirror for Ukraine's institutional aspirations [1]. Its experience in building a robust system for expert training offers a rich repository of policy lessons, institutional models, and potential pitfalls. This research, therefore, moves beyond a simple description of systems to engage in a process of «policy learning», seeking not to copy but to selectively and critically adapt practices that could strengthen Ukrainian educational resilience.

The analysis proceeds from the premise that the concept of the «experts in the field of education» is itself a social and political construct, shaped by national histories and policy priorities [1]. The comparison between Ukraine's nascent frameworks, such as those governed by the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA) and the State Quality Service of Education (SQE), and Poland's more established structures, like the Centre for Education Development (Ośrodek Rozwoju Edukacji, ORE), reveals fundamental divergences in how expertise is defined, certified, and deployed. This paper, which forms a part of my broader PhD dissertation, draws primarily on a comparative analysis of legislative

documents, national policy strategies, and institutional reports from both countries supplemented by preliminary insights from a pilot expert interview.

Analysis of recent research and publications. The transformation of post-socialist education systems and their alignment with European standards has been extensively analysed in contemporary academic discourse. Scholars such as Iveta Silova emphasize that these systems are shaped by a complex interplay of global policy trends and local institutional legacies, resulting in hybrid models of reform that resist simple transplantation. Broad research on European quality assurance frameworks has covered the institutionalization of structural bodies, yet the conceptualization of «experts in the field of education» as a distinct professional cadre remains under-researched. Furthermore, existing literature predominantly examines policy transfer and educational reforms in peacetime contexts. Consequently, a significant unresolved part of the general problem is the lack of empirical and theoretical frameworks for designing expert training programs under the dual, unprecedented pressures of armed conflict and accelerated European integration. This necessitates a critical comparative analysis of mature, decentralized models (such as in Poland) and nascent, crisis-driven models (such as in Ukraine).

2. AIM AND TASKS

The objective of the article. The primary objective of this study is to distil actionable insights from the Polish experience of professionalizing educational experts in order to inform the conceptualization and design of a contextually sensitive, crisis-aware training program for experts in the field of education in Ukraine. To achieve this aim, the study sets the following **tasks**: 1) to compare the historical and contemporary institutional frameworks for expert training in both countries; 2) to analyse the conceptual divergences and structural tensions between the Polish «developmental mentor» model and the Ukrainian «independent auditor» model; and 3) to identify adaptable best practices that address the specific requirements of wartime resilience and post-war reconstruction in Ukraine.

3. RESEARCH FINDINGS

The contemporary systems for training and deploying experts in the field of education in Ukraine and Poland are products of divergent historical paths, despite their shared starting point within the Soviet bloc. While both nations regained or reshaped their statehood following the collapse of communist regimes in 1989 – 1991, they inherited highly centralized educational systems rooted in a paradigm where expertise was synonymous with state control and ideological conformity. The «expert» of the Soviet era, often referred to as a *metodyst* (a Soviet-style methodologist) or an inspector, was primarily an agent of bureaucratic enforcement, tasked with ensuring compliance with curricula and pedagogical doctrines dictated from the centre. The subsequent three decades witnessed a profound, albeit uneven, process of dismantling this legacy.

Poland's trajectory was characterized by a rapid and decisive break with the past, driven by the political imperative of swift integration into Western European structures. The educational reforms of the late 1990s were foundational, introducing decentralization that shifted significant administrative power to local governments (*samorządy*) and fostering institutional autonomy. This process necessitated a re-conceptualization of educational expertise. The role evolved from one of inspection to one of support, evaluation, and professional development. Key institutions were established to facilitate this transition. The Centre for Education Development (*Ośrodek Rozwoju Edukacji, ORE*), created through the merger of several existing bodies in 2010, became a central hub for in-service teacher training and the dissemination of new pedagogical methods [9]. It, along with its predecessors like the National Centre for Supporting Vocational and Continuing Education (*KOWEŻiU*), was instrumental in cultivating a new type of expert focused on quality improvement rather than mere compliance. This transformation was deeply embedded in the logic of Europeanization; alignment with standards from the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and the European Union was not just a policy goal but a driver of institutional identity, shaping the very definition of what a Polish educational expert should be and do.

Ukraine's path, by contrast, was marked by what Iveta Silova terms a more «ambivalent and contested» relationship with its Soviet past [3]. For much of the 1990s and 2000s, educational reforms were often superficial, with the core structures of the Soviet system, including the pervasive influence of the Academy of Pedagogical Sciences and the established role of regional methodologists, remaining largely intact. The concept of the expert remained tied to the old paradigm of administrative oversight. A decisive shift only began after the 2014 Revolution of Dignity, which created a powerful political mandate for genuine European integration and systemic de-Sovietization. This period saw the «belated but accelerated» adoption of reforms that Poland had initiated decades earlier [2].

The establishment of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA) in 2014 (though it became fully operational later) and the State Quality Service of Education (SQE) in 2017 were landmark events. They signalled a fundamental break from the old model of state inspection and introduced a European-style, peer-review-based approach to quality assurance. These new bodies were tasked with creating a pool of independent, certified experts for accrediting higher education programs (NAQA) and conducting institutional audits of schools (SQE). However, this process was not merely a technical exercise in «policy borrowing». It was, and remains, a deeply political project aimed at dismantling entrenched interests and fostering a new culture of academic integrity and quality [6]. The experts trained by NAQA and SQE were envisioned as change agents, a stark contrast to the roles they historically occupied. Unlike in Poland, where the evolution of expertise was a more gradual, decades-long process, in Ukraine it has been a compressed and intense development, driven by crisis and the urgent need to align with European standards as a matter of national security and identity. Thus, while both countries sought to build modern systems of educational expertise, their journeys were shaped by different timelines, political dynamics, and relationships with the legacy of their socialist pasts.

The institutional frameworks governing the training and operation of experts in the field of education in Poland and Ukraine reflect their distinct reform trajectories. Poland's system is mature, multi-layered, and relatively decentralized, while Ukraine's is newer, more centralized in its quality assurance functions, and still in the process of defining the roles and responsibilities across its institutional landscape.

In Poland, the framework is anchored by the Ministry of Education and Science (Ministerstwo Edukacji i Nauki), which sets the overarching policy but delegates significant operational responsibility. A key piece of legislation, the Act on School Education, outlines the categories of experts, such as those for teacher professional advancement commissions or textbook evaluation [14]. The training and continuous professional development for these experts are largely orchestrated by the Centre for Education Development (ORE). ORE functions as a national support centre, providing standardized training programs, developing materials, and maintaining registers of qualified experts, ensuring a consistent level of competence nationwide [11]. This centralized provision of training contrasts with the decentralized nature of the educational system itself. Alongside ORE, a network of regional and local teacher training centres (*placówki doskonalenia nauczycieli*) offers more localized support, creating a tiered system where national standards are adapted to local needs. The now-integrated KOWEŻiU historically played a similar role specifically for vocational education, highlighting a Polish tendency to create specialized bodies for specific expert functions, which are later consolidated for efficiency.

The Ukrainian framework, shaped by the post-2014 reforms, presents a different model. Here, the dominant institutions are the national quality assurance bodies, born from a political imperative to combat corruption and enforce new standards. The National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA) has established a rigorous, multi-stage process for selecting and training experts for higher education accreditation. This includes online courses, examinations, and interviews, all designed to cultivate a specific set of competencies centred on objectivity, analytical skills, and academic integrity [7]. Its policies explicitly aim to create a pool of experts who are independent from the institutions they evaluate, breaking the closed-loop systems of the past. The NAQA Action Plan for 2024 – 2026 further emphasizes the internationalization of its expert pool and the continuous professional development of existing experts, signaling an ambition to align fully with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) [8].

For general secondary education, the State Quality Service (SQE) performs a similar function, training experts to conduct institutional audits of schools. These audits are not inspections in the Soviet sense; they are designed to be supportive, evaluating the entire educational environment and providing recommendations for improvement based on clearly defined criteria [5]. However, a significant portion of expert development in the school sector still occurs within the legacy system of regional In-service Teacher Training Institutes (IPPEs). These institutes, while undergoing their own transformation, have historically been responsible for the continuous professional development of all pedagogical staff, including those in leadership or methodological roles. There is an emergent tension and overlap between the centrally managed, competency-based training provided by SQE for its specific audit functions, and the broader, more traditional pedagogical training offered by the regional

IPPEs. Unlike the Polish model, where the national body (ORE) and regional centres have more clearly delineated, complementary roles, the Ukrainian system appears to be navigating a more complex co-existence of new, specialized quality assurance agencies and established regional training infrastructures.

While Poland and Ukraine share a common goal of aligning their educational systems with European standards, a closer analysis reveals fundamental divergences in how they conceptualize, institutionalize, and operationalize the role of the educational expert. These differences are not merely technical; they reflect distinct political priorities, historical legacies, and institutional capacities, which in turn generate significant challenges for policy learning and transfer.

A primary divergence lies in the conceptualization of «expertise» itself. In Poland, the role has matured into a professionalized function focused on development and support. The Polish expert, particularly one operating under the auspices of ORE or regional teacher training centres, is primarily a facilitator of professional growth, a consultant, and a peer evaluator. This model evolved within a context of established decentralization and institutional trust. In Ukraine, by contrast, the emerging role of the expert, as shaped by new quality assurance bodies (NAQA and SQE), reflects a dual function – as a guarantor of standards and as an agent of disruption. The training for NAQA experts, for instance, is heavily focused on the procedural and ethical dimensions of accreditation, aiming to build a cadre capable of resisting the corrupt practices of the past [7]. This represents a deliberate redrawing of professional jurisdictions, where the authority of the expert is derived not from pedagogical seniority (the old Soviet model) but from a claim to procedural objectivity and independence – a classic case of a new professional segment carving out its niche [1]. The Ukrainian expert is thus conceived as an external auditor first and a developmental mentor second, a prioritization dictated by the urgent need to build system-wide trust and credibility.

This conceptual difference is inextricably linked to the divergent models of centralization. Poland's system can be described as one of coordinated decentralization. The Ministry sets the direction, ORE provides standardized training and resources, but the application and further professional development are handled by a robust network of regional and local institutions. This allows for flexibility and adaptation to local contexts. Ukraine's model is more akin to a centralized intervention within a decentralizing system. The post-2014 reforms created powerful, top-down quality assurance agencies that operate nationally. NAQA and SQE have a clear mandate to enforce a single, high standard of quality across the country, a necessary step to overcome regional disparities and vested interests. This has led to a palpable tension. While administrative and financial decentralization empowers local communities and schools, the quality assurance framework recentralizes a critical function, creating a potential clash between local autonomy and national standardization.

This tension manifests as institutional friction. In Poland, the national (ORE) and regional (*placówki doskonalenia*) bodies have largely complementary functions. In Ukraine, the new quality assurance agencies and the old regional In-service Teacher Training Institutes (IPPEs) exist in a more ambiguous and sometimes competitive relationship. The SQE trains experts for its institutional audits according to a specific, competency-based framework [5].

The IPPEs, however, continue to provide broader, often more traditional, professional development for school leaders and teachers, who may also be SQE experts. This can result in fragmented or even contradictory training, where an expert receives procedural instruction from the national agency but pedagogical guidance from a regional institute still partially rooted in older methodologies. This lack of a coherent, system-wide strategy for expert development, bridging both quality assurance and pedagogical support, is a significant challenge for Ukraine.

Finally, the very nature of policy transfer between the two systems is fraught with contradictions. While Ukraine rightly looks to the transparency and established procedures of the Polish system as a model, the contexts are profoundly different. The Polish model of a supportive, developmental expert is the product of three decades of peacetime reform and gradual trust-building. Ukraine is attempting to implement similar reforms under the extreme pressures of war and an accelerated EU accession timeline, which prioritizes accountability, anti-corruption, and rapid verification of standards above all else. Simply adopting the Polish model of a developmental expert without first firmly establishing the institutional and ethical foundations of quality assurance would be premature. The core challenge for Ukraine is therefore not to choose between the Polish «developmental» model and its own «auditor» model, but to find a way to sequence them, building a foundation of rigorous quality assurance upon which a more supportive, trust-based culture of professional expertise can eventually be built.

Engaging in policy learning between Poland and Ukraine requires a departure from the notion of simple «best practice» transfer. Given the profound contextual differences – most notably, Ukraine’s active state of war and its compressed reform timeline – a more nuanced, experimental approach is necessary. This involves identifying specific mechanisms within the Polish system, interrogating their underlying principles, and exploring how they might be radically adapted to function within Ukraine’s unique reality. Three areas from the Polish experience seem particularly promising for such critical adaptation: the coordinated training infrastructure, the use of modular e-learning platforms, and the formalization of mentoring networks.

The most compelling feature of the Polish system is its coordinated, multi-level infrastructure for professional development, linking the national Centre for Education Development (ORE) with a network of regional and local teacher training centers (placówki doskonalenia nauczycieli). ORE develops standardized training programs and materials for various expert roles, ensuring a baseline of quality and a common conceptual language across the country [11]. This provides a potential solution to the institutional friction identified in Ukraine between national quality agencies (NAQA, SQE) and regional In-service Teacher Training Institutes (IPPEs). A hypothetical adaptation could see the development of a core curriculum for Ukrainian experts, co-designed by NAQA, SQE, and the Ministry of Education and Science. This curriculum, focusing on procedural ethics, quality criteria, and analytical methods, could then be licensed or mandated for delivery through the existing IPPE network. Such a move would not only harmonize training standards but also repurpose the IPPEs, integrating them into the new quality assurance paradigm rather than leaving them as competing sources of professional identity. The

Polish model shows that national standardization and regional delivery are not mutually exclusive; they can be mutually reinforcing.

A second, highly transferable practice is Poland's extensive use of digital infrastructure for expert training. ORE's e-learning platform (platforma.ore.edu.pl) serves as a national hub, offering a wide array of online courses, webinars, and digital resources for teachers and experts [10]. This model offers a powerful blueprint for Ukraine, where the war has made remote and flexible learning not a convenience but a necessity. Developing a similar unified digital platform in Ukraine could serve multiple functions: it could host the standardized training modules discussed above, provide a secure repository for audit and accreditation materials, and foster a virtual community of practice for experts. The feasibility of creating such a platform from scratch during wartime is questionable. However, a phased approach seems plausible. Initially, this could involve leveraging existing technologies to create a central resource portal, later evolving into a more interactive platform with modular courses. This approach aligns with recommendations from international bodies like UNESCO, which emphasize the need for flexible, technology-enabled learning systems to ensure educational continuity during crises [13]. The Polish experience provides a concrete example of what a resilient, state-supported digital ecosystem for professional development can look like.

Finally, Poland's system offers insights into formalizing mentorship. While less centralized than its training programs, the Polish framework for professional advancement recognizes experienced, high-performing teachers (*nauczyciel dyplomowany*), who often take on mentoring roles within their schools and regions [14]. This concept could be adapted to address the challenge of scaling up Ukraine's expert pool rapidly. A structured «train-the-mentor» program could be established, identifying experienced Ukrainian experts certified by NAQA or SQE and training them specifically in coaching and mentoring methodologies. These lead experts could then support newly trained colleagues, providing guidance on complex cases, ethical dilemmas, and report writing. This creates a cascading model of professional development that is less reliant on centralized, in-person training sessions and more embedded in a network of peer support. The key here is adaptation: rather than just expecting mentorship to happen organically, Ukraine could learn from Poland by creating a formal status and support structure for expert-mentors.

However, the process of adapting these practices is fraught with risks that demand an experimental mindset. Could a nationally mandated curriculum stifle regional innovation at the IPPEs, or would it resolve the current institutional confusion? This is not a theoretical question. A graduate of a regional ORE-led training program interviewed for this study pointed directly to the «lack of coordination and duplication of training» between her institute and the SQE, describing a system where school leaders are unsure whose guidance to follow. She advocated for a «*unified national approach*» to set core competencies for experts, but one that explicitly empowers regional centres like the IPPEs to design and deliver the training with «flexibility to meet local needs». How would a mentoring network, another promising Polish practice, function in a low-trust environment where the legacy of hierarchical inspection is still potent? Most critically, any training program for Ukrainian experts must be fundamentally redesigned to address the deep traumas of war. Polish curricula, developed in peacetime, do not contain modules on identifying

student trauma, implementing psychosocial support, or planning for education in post-conflict recovery. Therefore, a central task of policy learning is not just to borrow structures, but to infuse them with new, contextually vital content. This would mean integrating guidelines on crisis-responsive education from sources like the Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) into the very core of any adapted training module. Ultimately, the Polish system offers a valuable set of tools and institutional hypotheses. For Ukraine, the task is to treat them not as a finished blueprint, but as a starting point for a process of creative and context-aware experimentation.

4. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Through this research, I set out to understand how Ukraine might design a training system for experts in the field of education amidst war and reform. The Polish experience served as a useful point of reference – but one that had to be questioned at every turn. The Polish case serves as a critical, if imperfect, mirror, reflecting both the possibilities of a mature, decentralized system and the deep contextual chasms that separate the two nations' present realities. My analysis suggests that the primary challenge for Ukraine is not a lack of reformist ambition, but a series of structural and conceptual tensions that complicate the process of policy learning. These include the conflicting conceptualizations of the expert as either an «auditor» or a «mentor», the institutional friction between new quality assurance agencies and legacy training institutes, and the overarching paradox of attempting to foster a trust-based developmental culture within a context that demands stringent, top-down accountability.

The Polish experience underscores that a functional expert system relies on institutional coherence and a clear division of labour – outcomes of a decades-long, peacetime evolution. Ukraine does not have the luxury of such time. Therefore, the goal cannot be replication. Instead, the task is one of radical and context-aware adaptation. The Polish models of coordinated training infrastructure, national e-learning platforms, and formalized mentorship offer powerful structural hypotheses, but they must be infused with content that is uniquely Ukrainian. This means embedding competencies related to trauma-informed pedagogy, crisis management, and post-conflict recovery into the very DNA of any training program. The expert of tomorrow's Ukraine must be as adept at identifying and supporting a traumatized child as they are at evaluating a curriculum for compliance with European standards.

Moving forward, this research will pivot to a more intensive qualitative phase, seeking to deepen the insights gained from the preliminary interview in Lviv. By engaging with a broader range of experts from NAQA, SQE, IPPEs, and their Polish counterparts, I aim to further test the feasibility of the adaptive models proposed in this paper. The ultimate objective remains the development of a flexible, modular, and resilient training program framework that can serve Ukraine not only in its current struggle for survival but in the monumental task of post-war reconstruction that lies ahead. The future of the Ukrainian education system depends on its ability to cultivate a new generation of experts who embody

both the highest standards of professional integrity and the deepest commitment to human-centered, resilient pedagogy.

The findings of this study, including the comparative analysis and the conducted expert interviews, will serve as preliminary groundwork for my future doctoral research. These materials will be **further developed**, expanded, and systematically analysed as part of my dissertation, which aims to explore the evolution of educational expertise and quality assurance in post-socialist contexts.

5. REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Abbott, A., 1988. *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
2. Berezivska, L., Kalashnikova, L. S., Ogienko, O. O., & Pinchuk, O. S., 2023. The New Ukrainian School Reform and Its Impact on the Development of School Principals' Leadership Potential. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(6). DOI: <https://doi.org/10.1177/17411432231184394>.
3. Chankseliani, M., & Silova, I. (Eds.), 2018. *Comparing Post-socialist Transformations: Purposes, Policies, and Practices in Education*. Oxford, UK: Symposium Books.
4. Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2010. *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York, NY: INEE.
5. *Approving the Procedure for Conducting Institutional Audits of General Secondary Education Institutions*. Order No. 17. Ministry of Education and Science of Ukraine. Available at: zakon.rada.gov.ua.
6. *Development of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education for 2020, 2021*. National Agency for Quality Assurance in Higher Education. Kyiv: NAQA.
7. Regulations on NAQA Experts and Expert Groups, 2024. National Agency for Quality Assurance in Higher Education, protocol 15(65).
8. Strategy and Action Plan for the Development of NAQA for 2024–2026, 2023. National Agency for Quality Assurance in Higher Education. Kyiv: NAQA.
9. *Report on the Activities of the Centre for Education Development for 2011, 2012*. Education Development Center. Warsaw: ORE.
10. *Report on the Implementation of Tasks in 2022, 2023*. Education Development Center. Warsaw: ORE.
11. Statute of the Centre for Education Development in Warsaw, 2018. Education Development Center. Warsaw: ORE.
12. Silova, I. (Ed.), 2010. *Post-Socialist Mobilities: Cross-Border Transformations in Education and Gender in the Post-Soviet Block*. Oxford, UK: Symposium Books.
13. *Education in Emergencies*, 2017. UNESCO Paris: UNESCO. Available at: unesco.org.
14. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe [Act of 14 December 2016 – Law on School Education], 2017. Dz.U. z 2017 r. poz. 59.

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ТА ПОЛЬСЬКИХ ПРАКТИК

Лавро Ольга Олегівна,

аспірантка Львівського національного університету імені І. Я. Франка,

викладач кафедри іноземних мов,

Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова,

Житомир, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1285-9790>

olialavro1999@gmail.com

Анотація. Повномасштабне російське вторгнення в Україну фундаментально дестабілізувало національний освітній ландшафт, водночас каталізувавши нагальність структурних реформ та сформувавши безпрецедентні виклики щодо повоєнного відновлення. Центральним елементом цих системних трансформацій є професіоналізація експертів у галузі освіти – фахівців, на яких покладено функції забезпечення якості, акредитації та педагогічного (консультативного) супроводу. У статті представлено порівняльний аналіз інституційних моделей підготовки та залучення експертів у галузі освіти в Україні та Республіці Польща. Метою дослідження є виокремлення релевантного досвіду зрілої децентралізованої польської системи для концептуалізації адаптивної, кризово-орієнтованої програми підготовки українських фахівців. Методологічно дослідження ґрунтується на порівняльному аналізі нормативно-правової бази, національних стратегій та інституційних звітів, зіставляючи історичні траєкторії та поточні повноваження ключових національних інституцій, серед яких польський Центр розвитку освіти (ORE), а також українські Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) та Державна служба якості освіти (ДСЯО). Результати дослідження виявляють фундаментальну концептуальну дивергенцію: якщо польська система формує експерта насамперед як «ментора» з розвитку, що діє в межах децентралізованої мережі з високим рівнем довіри, то українська модель, детермінована прискореним курсом на євроінтеграцію та імперативом подолання корупційної спадщини, наразі пріоритезує роль експерта як незалежного «аудитора, консультанта». У статті аргументується недоцільність прямого перенесення іноземного досвіду. Натомість пропонується контекстуально чутлива адаптація польської координованої багаторівневої інфраструктури підготовки, модульних екосистем електронного навчання та формалізованих менторських мереж. Зроблено висновок, що будь-яка адаптована українська модель підготовки повинна бути докорінно переосмислена шляхом інтеграції травмо-орієнтованої педагогіки та антикризового менеджменту. Це гарантуватиме, що нова генерація експертів буде здатна не лише імплементувати європейські стандарти акредитації, але й

ефективно реагувати на глибокі психосоціальні виклики воєнного часу та повоєнної відбудови освіти.

Ключові слова: експерт у галузі освіти; професійна підготовка; освітня програма; забезпечення якості освіти; порівняльна освітня політика; професійний розвиток; повоєнне відновлення; освітня реформа; освітня резильєнтність; Україна; Польща.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Abbott, A., 1988. *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
2. Berezivska, L., Kalashnikova, L. S., Ogienko, O. O., & Pinchuk, O. S., 2023. The New Ukrainian School Reform and Its Impact on the Development of School Principals' Leadership Potential. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(6). DOI: <https://doi.org/10.1177/17411432231184394>.
3. Chankseliani, M., & Silova, I. (Eds.), 2018. *Comparing Post-socialist Transformations: Purposes, Policies, and Practices in Education*. Oxford, UK: Symposium Books.
4. Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2010. *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York, NY: INEE.
5. Міністерство освіти і науки України, 2019. Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти: Наказ МОН України від 09.01.2019 № 17 [Онлайн]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19>>.
6. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2021. *Звіт про діяльність Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2020 рік*. Київ: НАЗЯВО.
7. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2024. *Положення про експертів та експертні групи Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти*, протокол № 15 (65) [Онлайн]. Доступно: <<https://naqa.gov.ua>>.
8. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2023. *Стратегія та план дій щодо розвитку Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти на 2024–2026 роки*. Київ: НАЗЯВО.
9. *Sprawozdanie z działalności Ośrodka Rozwoju Edukacji za rok 2011, 2012*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warsaw: ORE.
10. *Sprawozdanie z realizacji zadań w 2022 roku, 2023*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warsaw: ORE.
11. *Statut Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, 2018*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warsaw: ORE.
12. Silova, I. (Ed.), 2010. *Post-Socialist Mobilities: Cross-Border Transformations in Education and Gender in the Post-Soviet Block*. Oxford, UK: Symposium Books.
13. *Education in Emergencies, 2017*. UNESCO Paris: UNESCO. Available at: <unesco.org>.
14. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, 2017. Dz.U. z 2017 r. poz. 59.

Дата першого подання статті до публікації: 09.02.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 02.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-213-225>

УДК 378.018.8:37.011.3-051]:004](045)

Муковіз Олексій Павлович,

доктор педагогічних наук, професор,
виконуючий обов'язки завідувача кафедри початкової освіти,
Уманський національний університет.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9262-9209>

alexmukovoz@gmail.com

Бахмат Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, в.о. ректора,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>

bakhmat.nataliya@kpmu.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ЦИФРОВИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього педагога до роботи з цифровими технологіями в умовах цифрової трансформації сучасної освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, розширенням цифрового освітнього середовища, активним упровадженням дистанційного та змішаного навчання, а також зростанням вимог до цифрової компетентності майбутніх педагогічних працівників. Наголошено, що сучасний педагог повинен не лише володіти базовими цифровими навичками, а й уміти ефективно інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес, забезпечуючи його інноваційність, інтерактивність і доступність.

У дослідженні проаналізовано наукові підходи до трактування поняття «цифрова компетентність педагога», визначено її структурні компоненти та охарактеризовано міжнародні й вітчизняні підходи до формування цифрової компетентності майбутніх учителів. З'ясовано, що цифрова компетентність є важливим складником професійної компетентності педагога та охоплює здатність працювати з цифровими ресурсами, створювати електронні навчальні матеріали, використовувати онлайн-сервіси, організовувати цифрову комунікацію, забезпечувати інформаційну безпеку й дотримуватися принципів академічної доброчесності.

Особливу увагу приділено аналізу змісту навчальної дисципліни «Цифрові технології в освіті», яка розглядається як важливий компонент професійної підготовки майбутніх педагогів. Визначено основні тематичні напрями дисципліни,

серед яких: базова конфігурація сучасного комп'ютера, робота з операційними системами, текстовими та табличними редакторами, створення мультимедійних презентацій, використання ресурсів мережі Інтернет, цифрових сервісів і платформ для організації освітнього процесу. Обґрунтовано значення практичної підготовки здобувачів освіти до використання цифрових технологій у професійній діяльності, розвитку їхніх навичок створення навчального контенту, обробки інформації та організації взаємодії в цифровому освітньому середовищі.

У статті підкреслено, що інтеграція цифрових технологій у систему професійної підготовки майбутніх педагогів сприяє розвитку інноваційного мислення, підвищенню якості освіти, формуванню цифрової культури та готовності до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства. Зроблено висновок, що ефективна професійна підготовка майбутніх педагогів повинна мати системний характер і передбачати поєднання теоретичної та практичної підготовки, спрямованої на формування цифрової компетентності як ключової складової сучасної педагогічної діяльності. Перспективами подальших досліджень визначено розроблення ефективних методик інтеграції цифрових технологій у різні освітні дисципліни, а також оцінювання результативності формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка; цифрові технології; цифрова компетентність; інформаційно-комунікаційні технології; цифровізація освіти; майбутній педагог; освітній процес; цифрові інструменти; цифрова грамотність; педагогічна діяльність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімким поширенням цифрових технологій, що суттєво змінюють зміст, форми та методи організації освітнього процесу. Цифровізація суспільства, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах діяльності, а також впровадження інноваційних підходів у навчанні зумовлюють необхідність підготовки майбутніх педагогів, здатних ефективно застосовувати цифрові інструменти у професійній діяльності. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування у майбутніх і практикуючих педагогів готовності до використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Використання цифрових ресурсів, освітніх платформ, офісних програм, мережесервісів і мультимедійних засобів розширює можливості організації навчання, сприяє підвищенню його наочності, інтерактивності та доступності. Водночас ефективне застосування цифрових технологій вимагає від педагога не лише володіння базовими комп'ютерними навичками, а й сформованої цифрової компетентності, уміння інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес відповідно до педагогічних цілей і потреб здобувачів освіти.

Попри значну увагу до цифрової трансформації освіти, у практиці підготовки педагогічних кадрів ще недостатньо забезпечено системне формування готовності до роботи з цифровими технологіями. Це зумовлює необхідність удосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх педагогів, спрямованих на розвиток їхньої цифрової компетентності та ефективне використання сучасних цифрових інструментів у професійній діяльності. Саме тому проблема професійної підготовки майбутнього педагога до роботи з цифровими технологіями є актуальною та потребує подальшого наукового осмислення.

Водночас сучасні процеси цифровізації освіти змінюють не лише інструментарій педагогічної діяльності, а й саму роль педагога в освітньому процесі. Якщо раніше цифрові технології розглядалися переважно як допоміжний засіб навчання, то сьогодні вони стають невід'ємним компонентом освітнього середовища, засобом організації комунікації, індивідуалізації навчання та професійної взаємодії. За таких умов традиційна підготовка майбутніх педагогів уже не повною мірою забезпечує готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в цифровому суспільстві. Це потребує оновлення змісту професійної підготовки, переосмислення підходів до формування цифрової компетентності та посилення практичної складової використання цифрових технологій у педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до використання цифрових технологій активно досліджується українськими та закордонними науковцями. У науковій літературі значна увага приділяється питанням формування цифрової компетентності педагогів, інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес та розвитку цифрового освітнього середовища.

Теоретичні аспекти формування цифрової компетентності педагога розглядаються у працях О. Овчарук [2; 8], яка аналізує міжнародні тенденції розвитку цифрової компетентності вчителя та характеризує рамки цифрових компетентностей, зокрема DigComp та DigCompEdu, що визначають основні сфери використання цифрових технологій у професійній діяльності педагога. Дослідниця підкреслює, що цифрова компетентність учителя охоплює здатність ефективно використовувати цифрові ресурси для організації навчання, комунікації та професійного розвитку.

Важливе значення для розвитку сучасних підходів до формування цифрової компетентності педагогів мають міжнародні рамки цифрових компетентностей. Зокрема, у European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) цифрова компетентність педагога розглядається як комплекс професійних умінь, пов'язаних із використанням цифрових ресурсів, організацією цифрового навчання, оцінюванням, професійною комунікацією та підтримкою цифрової компетентності здобувачів освіти. У документах UNESCO ICT Competency Framework for Teachers наголошується, що ефективне використання цифрових технологій у діяльності педагога є необхідною умовою забезпечення якості сучасної освіти та розвитку навичок XXI століття.

Питання розвитку цифрової компетентності педагогів в умовах цифровізації освіти досліджує С. Толочко [7]. Науковець визначає цифрову компетентність як сукупність знань, умінь і навичок використання цифрових технологій для комунікації, створення цифрового контенту, організації освітнього процесу та забезпечення індивідуалізації навчання.

Проблеми формування цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти розглядає А. Самко [4]. У дослідженні наголошується, що цифрова компетентність передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, професійної діяльності та участі в суспільному житті.

Значну увагу науковці приділяють також формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів. Так, О. Орлов [3] підкреслює, що процес цифровізації суспільства висуває нові вимоги до підготовки студентів педагогічних університетів, що потребує модернізації змісту освітніх програм та активного використання цифрових інструментів у навчанні.

У праці О. Сахна [5] аналізуються підходи до трактування поняття «цифрова компетентність», визначаються її структурні компоненти та умови розвитку в освітньому середовищі, а також обґрунтовується важливість використання цифрових ресурсів і онлайн-інструментів у педагогічній діяльності.

Окремі аспекти розвитку професійної компетентності педагога в умовах цифровізації освіти розглядають О. Сторонська та М. Воробель [6], які акцентують увагу на необхідності формування цифрових навичок і цифрової культури педагогів як складника їхньої професійної компетентності.

Отже, аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема професійної підготовки педагогів до використання цифрових технологій є актуальною і багатоаспектною. У працях учених розкрито сутність цифрової компетентності педагога, визначено її структурні компоненти та окреслено напрями формування у процесі професійної підготовки. Водночас питання ефективної підготовки майбутніх педагогів до практичного використання цифрових технологій в освітньому процесі потребує подальшого наукового дослідження.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості професійної підготовки майбутнього педагога до роботи з цифровими технологіями в умовах цифровізації освіти та визначити напрями формування його цифрової компетентності.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- проаналізувати наукові підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до використання цифрових технологій та уточнити сутність поняття «цифрова компетентність педагога»;
- обґрунтувати особливості формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в умовах цифровізації освіти;

– дослідити зміст і практичне значення навчальної дисципліни «Цифрові технології в освіті» як засобу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Сучасний розвиток інформаційного суспільства та процеси цифровізації всіх сфер життєдіяльності зумовлюють суттєві зміни в системі освіти. У цих умовах цифрові технології стають важливим інструментом організації освітнього процесу, що забезпечує доступ до різноманітних інформаційних ресурсів, сприяє підвищенню ефективності навчання та створює нові можливості для професійного розвитку педагогів. Саме тому підготовка педагога до роботи з цифровими технологіями набуває особливого значення та розглядається як важлива складова його професійної компетентності.

Однією з ключових характеристик сучасного педагога є цифрова компетентність, яка передбачає здатність ефективно, критично та безпечно використовувати цифрові технології у професійній діяльності. Вона охоплює вміння працювати з цифровими ресурсами, створювати та використовувати електронні навчальні матеріали, організовувати комунікацію із здобувачами освіти за допомогою цифрових інструментів, а також застосовувати різноманітні онлайн-сервіси для підтримки освітнього процесу [1].

У сучасних наукових дослідженнях цифрову компетентність педагога доцільно розглядати не лише як сукупність технічних умінь, а як інтегративну професійну характеристику, що поєднує здатність критично оцінювати цифрові ресурси, педагогічно доцільно інтегрувати їх в освітній процес, організовувати цифрову взаємодію та забезпечувати безпечне освітнє середовище. Цифрова компетентність охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, технологічний, комунікативний та рефлексивний компоненти, які в сукупності визначають готовність педагога до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти.

Формування цифрової компетентності педагога передбачає оволодіння базовими навичками роботи з комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням. Насамперед це знання базової конфігурації персонального комп'ютера, розуміння принципів функціонування операційних систем, а також умінь ефективно використовувати прикладні програми. Важливе місце у професійній підготовці педагога займає опанування офісних програм, зокрема текстового редактора, табличного процесора та програм для створення презентацій, які широко використовуються під час підготовки навчальних матеріалів, планування освітньої діяльності та представлення навчальної інформації.

Значну роль у діяльності сучасного педагога відіграє вміння використовувати мережу Інтернет як джерело інформаційних ресурсів і засіб організації комунікації. Інтернет-технології надають можливість використовувати електронні бібліотеки, освітні платформи, інтерактивні сервіси, а також забезпечують умови для дистанційного та змішаного навчання. Використання таких ресурсів сприяє розширенню освітнього

простору, підвищенню доступності навчання та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Окремого значення в сучасних умовах набуває використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. Інструменти генеративного штучного інтелекту (ChatGPT, Gemini, Microsoft Copilot та ін.) відкривають нові можливості для створення навчального контенту, адаптації освітніх матеріалів, автоматизації рутинних педагогічних завдань та індивідуалізації навчання. Водночас їх використання потребує формування у майбутніх педагогів навичок критичного аналізу AI-контенту, дотримання принципів академічної доброчесності та цифрової етики.

Водночас ефективне застосування цифрових технологій в освітньому процесі потребує не лише технічних умінь, а й сформованого педагогічного підходу до їх використання. Майбутній педагог повинен уміти інтегрувати цифрові інструменти в структуру уроку, обирати доцільні цифрові ресурси відповідно до мети навчання, вікових особливостей учнів та змісту навчального матеріалу. Це передбачає розвиток здатності до критичного аналізу цифрових ресурсів, їх педагогічної доцільності та ефективності використання.

Важливим напрямом професійної підготовки педагога є також формування цифрової культури, що передбачає дотримання етичних норм роботи з інформацією, забезпечення інформаційної безпеки, дотримання авторського права та принципів академічної доброчесності. Вміння відповідально працювати з цифровими ресурсами сприяє формуванню інформаційної культури не лише самого педагога, а й здобувачів освіти.

У сучасних умовах професійна підготовка педагога дедалі більше пов'язується з концепцією цифрової педагогіки, яка передбачає не лише використання цифрових технологій як технічного засобу навчання, а й переосмислення методики викладання, форм взаємодії та організації освітнього процесу в цифровому середовищі. Цифрова педагогіка орієнтує педагога на використання інтерактивних, персоналізованих та студентоцентризованих підходів до навчання.

Отже, професійна підготовка педагога до роботи з цифровими технологіями повинна мати системний характер і передбачати формування цифрової компетентності, розвиток практичних навичок використання цифрових інструментів та здатність інтегрувати їх у освітній процес. Використання сучасних цифрових технологій сприяє підвищенню якості освіти, забезпечує інноваційний характер педагогічної діяльності та створює умови для ефективної організації навчання в умовах цифрового суспільства.

З огляду на зазначене, ефективна підготовка педагога до використання цифрових технологій у професійній діяльності потребує цілеспрямованого формування відповідних знань, умінь і навичок у процесі професійної підготовки. Одним із важливих шляхів реалізації цього завдання є впровадження в освітній процес спеціальних навчальних дисциплін, спрямованих на формування цифрової компетентності майбутніх педагогів та оволодіння ними сучасними цифровими інструментами.

Водночас аналіз практики професійної підготовки майбутніх педагогів свідчить про наявність низки проблем, що ускладнюють ефективне формування цифрової компетентності майбутніх учителів. Серед них – нерівномірний рівень цифрової підготовки здобувачів освіти, недостатня практична спрямованість окремих освітніх компонентів, швидке оновлення цифрових технологій, обмежене використання інтерактивних платформ та недостатня інтеграція технологій штучного інтелекту в освітній процес. Це зумовлює необхідність постійного оновлення змісту професійної підготовки педагогів відповідно до сучасних цифрових викликів.

У цьому контексті особливого значення набуває навчальна дисципліна «Цифрові технології в освіті», зміст якої спрямований на формування у здобувачів освіти базових знань про цифрові технології та розвиток практичних умінь їх використання у професійній діяльності педагога. Вивчення цієї дисципліни передбачає ознайомлення студентів із можливостями сучасних цифрових засобів, принципами роботи з комп'ютерною технікою, програмним забезпеченням та мережевими ресурсами, що є необхідною умовою ефективної організації освітнього процесу.

У межах дослідження доцільно проаналізувати зміст навчальної дисципліни «Цифрові технології в освіті», яка охоплює комплекс тем, спрямованих на формування практичних навичок роботи з цифровими інструментами та їх застосування в освітній діяльності (рис. 1).

Таблиця 1

Зміст навчальної дисципліни «Цифрові технології в освіті»

№	Тема навчальної дисципліни	Основний зміст	Сформовані компетентності
1	Інформаційно-комунікаційні технології в освіті	Поняття цифрових технологій, історія розвитку ІКТ, роль цифровізації в сучасній освіті, цифрове освітнє середовище	Розуміння основ цифровізації освіти, усвідомлення ролі цифрових технологій у професійній діяльності педагога
2	Базова конфігурація сучасного комп'ютера	Будова комп'ютера, периферійні пристрої, правила безпечної роботи, основи технічного забезпечення освітнього процесу	Базові навички роботи з комп'ютерною технікою та цифровими пристроями
3	Робота з операційними системами Windows 10/11	Інтерфейс ОС, робота з файлами й папками, використання стандартних програм, організація цифрового робочого простору	Уміння організовувати роботу в цифровому середовищі

4	Робота з текстовим редактором Microsoft Word	Створення та форматування документів, таблиці, графічні об'єкти, робота з великими документами	Навички створення навчально-методичних матеріалів
5	Робота з табличним редактором Microsoft Excel	Формули, обчислення, діаграми, аналіз та візуалізація даних	Уміння обробляти інформацію та здійснювати візуалізацію даних
6	Створення мультимедійних презентацій у Microsoft PowerPoint	Робота зі слайдами, анімація, мультимедійний контент, дизайн презентацій	Здатність створювати інтерактивний навчальний контент
7	Хмарні технології та онлайн-сервіси в освіті	Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Zoom, Canva, Padlet, LearningApps, Kahoot	Навички використання цифрових платформ для організації змішаного та дистанційного навчання
8	Робота в мережі Інтернет	Пошук інформації, браузерери, вебресурси, електронна пошта, цифрова комунікація	Інформаційно-пошукові та комунікативні цифрові навички
9	Цифрова безпека та академічна доброчесність	Захист персональних даних, авторське право, академічна доброчесність, цифрова етика	Здатність безпечно та відповідально працювати в цифровому середовищі
10	Технології штучного інтелекту в освіті	ChatGPT, Gemini, Copilot, AI-сервіси для створення контенту, персоналізація навчання	Навички використання AI-інструментів у професійній діяльності педагога
11	Цифрові освітні платформи та дистанційне навчання	Moodle, Google Classroom, електронні освітні ресурси, LMS-системи	Уміння організовувати дистанційне та змішане навчання
12	Індивідуальний навчальний проєкт	Розроблення цифрового освітнього продукту або навчального проєкту	Здатність комплексно застосовувати цифрові технології у професійній діяльності

Отже, зміст навчальної дисципліни «Цифрові технології в освіті» має комплексний характер і охоплює як базові технічні аспекти роботи з цифровими інструментами, так і практичні питання їх використання в освітньому процесі. Це забезпечує формування в майбутніх педагогів не лише цифрової грамотності, а й готовності до педагогічно доцільного використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Після опанування дисципліни «Цифрові технології в освіті» здобувачі освіти набувають здатності ефективно використовувати сучасні цифрові інструменти у професійній діяльності. Зокрема, вони оволодівають базовими знаннями про цифрові технології та їх можливості в освітньому процесі, набувають практичних умінь роботи з комп'ютером, операційною системою та прикладним програмним забезпеченням.

Важливим результатом вивчення дисципліни є формування навичок використання офісних програм для створення та опрацювання навчально-методичних матеріалів, підготовки дидактичних ресурсів, обробки інформації та візуалізації навчального контенту. Крім того, здобувачі освіти опановують можливості мережі Інтернет для пошуку, аналізу та використання освітніх ресурсів, а також для організації комунікації та взаємодії в освітньому середовищі.

Особливої актуальності в сучасних умовах набуває формування в майбутніх педагогів навичок використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. Застосування AI-інструментів дає змогу автоматизувати створення навчальних матеріалів, здійснювати адаптацію контенту відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти, організовувати інтерактивну взаємодію та підтримувати персоналізоване навчання. Водночас професійна підготовка педагогів повинна забезпечувати формування навичок етичного та критичного використання технологій штучного інтелекту в освітній діяльності.

Таким чином, опанування дисципліни сприяє формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів, розвитку їхньої готовності до використання сучасних цифрових технологій у професійній діяльності та ефективної організації освітнього процесу в умовах цифровізації освіти.

Отже, аналіз змісту навчальної дисципліни «Цифрові технології в освіті» свідчить про її важливу роль у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Опановуючи зазначену дисципліну, здобувачі освіти набувають базових знань і практичних умінь роботи з цифровими інструментами, що забезпечує формування їхньої цифрової компетентності та готовності до використання сучасних технологій у професійній діяльності. Включення до змісту підготовки майбутніх педагогів навчальних дисциплін, спрямованих на оволодіння цифровими технологіями, сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку інноваційного мислення майбутніх педагогів та ефективній організації навчання в умовах цифрової трансформації освіти.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього педагога в умовах цифровізації освіти повинна бути спрямована не лише на формування технічних умінь роботи з цифровими ресурсами, а й на розвиток здатності педагогічно доцільно використовувати цифрові технології для організації сучасного освітнього процесу. Важливого значення набуває підготовка майбутніх педагога до роботи в умовах відкритого цифрового освітнього середовища, використання інтерактивних платформ, технологій штучного інтелекту та цифрової комунікації.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проведений аналіз наукових джерел, нормативних документів та змісту навчальної дисципліни «Цифрові технології в освіті» свідчить про те, що підготовка майбутніх педагога до роботи з цифровими інструментами є важливим компонентом його професійної компетентності. Цифрова компетентність майбутніх педагогів передбачає володіння базовими знаннями про інформаційно-комунікаційні технології, практичними навичками роботи з сучасним комп'ютером, операційними системами, офісними програмами, а також здатністю ефективно використовувати мережеві ресурси для організації освітнього процесу.

Вивчення дисципліни дозволяє здобувачам освіти формувати вміння створювати та використовувати навчально-методичні матеріали, організовувати комунікацію та співпрацю в освітньому середовищі, дотримуватися норм інформаційної безпеки та академічної доброчесності. Це забезпечує їхню готовність до застосування сучасних цифрових технологій у професійній діяльності, розвиток інноваційного мислення та підвищення ефективності освітнього процесу.

Отже, інтеграція навчальної дисципліни «Цифрові технології в освіті» в систему підготовки майбутніх педагогів сприяє формуванню цілісної цифрової компетентності та підвищенню якості освіти в умовах цифрової трансформації суспільства.

Перспективним напрямом подальших досліджень є обґрунтування ефективних методик інтеграції цифрових технологій у різні освітні дисципліни та оцінювання результативності формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у процесі навчання.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Миронова, Л. А., Брюховецька, І. В., Семеняко Ю. Б., 2023. Цифрова компетентність педагога як важлива складова підготовки здобувачів до сучасного цифрового світу. *Інноваційна педагогіка*, 59, 233–237. Доступно: <https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/50.pdf>.
2. Овчарук, О., 2019. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*, 4(100), 52–55. Доступно: <https://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/66/57>.
3. Орлов, О., 2025. Формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів. *Професійно-прикладні дидактики*, 2, 33–37. Доступно: <https://journals.pdu.khmelnitskiy.ua/index.php/pad/article/view/573/526>.
4. Самко, А., 2021. Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, 2(13), 33–43. Доступно: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/3_Samko_213_2021_33_43.pdf.

5. Сахно, О., 2020. Цифрова компетентність і технології для освіти: принципи та інструменти. *Імідж сучасного педагога*, 6(195), 10–14. Доступно: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/217325/pdf_104>.

6. Сторонська, О., Воробель, М., 2023. Професійна компетентність педагога в умовах цифровізації освіти. *Молодь і ринок*, 10(218), 72–76. Доступно: <<https://mir.dspu.edu.ua/article/view/290462/288557>>.

7. Толочко, С., 2021. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 13(169), 28–35. Доступно: <<https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/358/387>>.

8. Цифрова компетентність вчителя Нової української школи 2024: інновації в умовах змін, 2024. Монографія / за заг.ред. О. В. Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України, 268. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741602/1/МОНОГРАФІЯ_ЦИФРОВА%20КОМПЕТЕНТНІСТЬ%20ВЧИТЕЛЯ%202024_7.pdf>.

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH DIGITAL TECHNOLOGIES

Oleksii Mukoviz,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Acting Head of the Department of Primary Education,
Uman National University,
Uman, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9262-9209>
aleksmukovoz@gmail.com

Nataliia Bakhmat,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding member of the NAES of Ukraine, Acting rector,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>
bakhmat.nataliya@kpnu.edu.ua

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the issue of professional training of future teachers to work with digital technologies in the context of the digital transformation of modern education. The relevance of the study is determined by the rapid development of information and communication technologies, the expansion of the digital educational environment, the active implementation of distance and blended learning, and the increasing requirements for the digital competence of teaching staff. It is emphasized that a modern teacher must not only possess basic digital skills but also be able to effectively integrate digital tools into the educational process, ensuring its innovativeness, interactivity, and accessibility.

The study analyzes scientific approaches to interpreting the concept of “teachers’ digital competence,” identifies its structural components, and characterizes international and national approaches to the formation of digital competence in future teachers. It has been established that digital competence is an important component of a teacher’s professional competence and includes the ability to work with digital resources, create electronic educational materials, use online services, organize digital communication, ensure information security, and adhere to the principles of academic integrity.

Special attention is paid to the analysis of the course “Digital Technologies in Education,” which is considered an important component of the professional training of future teachers. The main thematic areas of the course are identified, including the basic configuration of a modern computer, work with operating systems, word processors and spreadsheet software, the creation of multimedia presentations, and the use of Internet resources, digital services, and educational platforms for organizing the educational process. The importance of practical training of students in the use of digital technologies in professional activity, the development of skills for creating educational content, processing information, and organizing interaction in a digital educational environment is substantiated.

The article emphasizes that the integration of digital technologies into the system of teacher professional training contributes to the development of innovative thinking, improvement of education quality, formation of digital culture, and readiness for professional activity in a digital society. It is concluded that effective professional training of future teachers should have a systematic character and involve the combination of theoretical and practical training aimed at developing digital competence as a key component of modern pedagogical activity. Prospects for further research include the development of effective methods for integrating digital technologies into various educational disciplines, as well as evaluating the effectiveness of digital competence formation in the process of teacher professional training.

Keywords: teacher training; digital technologies; digital competence; information and communication technologies; digitization of education; future teacher; educational process; digital tools; digital literacy; pedagogical activity.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Myronova, L. A., Briukhovetska, I. V., & Semeniako, Yu. B., 2023. Tsyfrova kompetentnist pedahoha yak vazhlyva skladova pidhotovky здобувачів до сучасного tsyfrovoho svitu [Digital competence of a teacher as an important component of preparing learners for the modern digital world]. *Innovatsiina pedahohika*, 59, 233–237. Dostupno: <<https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/50.pdf>>.
2. Ovcharuk, O., 2019. Tsyfrova kompetentnist uchytelia: mizhnarodni tendentsii ta ramky [Digital competence of a teacher: international trends and frameworks]. *Nova pedahohichna dumka*, 4(100), 52–55. Dostupno: <<https://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/66/57>>.

3. Orlov, O., 2025. Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv [Formation of digital competence of students of pedagogical universities]. *Profesiino-prykladni dydaktyky*, 2, 33–37. Dostupno: <<https://journals.pdu.khmelnitskiy.ua/index.php/pad/article/view/573/526>>.

4. Samko, A., 2021. Tsyfrova kompetentnist pedahohichnoho personalu v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Digital competence of pedagogical staff in the system of postgraduate pedagogical education]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 2(13), 33–43. Dostupno: <https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/3_Samko_213_2021_33_43.pdf>.

5. Sakhno, O., 2020. Tsyfrova kompetentnist i tekhnolohii dlia osvity: pryntsyipy ta instrumenty [Digital competence and technologies for education: principles and tools]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6(195), 10–14. Dostupno: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/217325/pdf_104>.

6. Storonska, O., & Vorobel, M., 2023. Profesiina kompetentnist pedahoha v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Professional competence of a teacher in the conditions of digitalization of education]. *Molod i rynek*, 10(218), 72–76. Dostupno: <<https://mir.dspu.edu.ua/article/view/290462/288557>>.

7. Tolochko, S., 2021. Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii zakladiv osvity ta dystantsiinoho navchannia [Digital competence of teachers in the conditions of digitalization of educational institutions and distance learning]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka*, 13 (169), 28–35. Dostupno: <<https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/358/387>>.

8. Ovcharuk, O. V. (Ed.), 2024. Tsyfrova kompetentnist vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly 2024: innovatsii v umovakh zmin [Digital competence of the New Ukrainian School teacher: 2024: Innovations in conditions of change]. Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741602/1/МОНОГРАФІЯ_ЦИФРОВА%20КОМПЕТЕНТНІСТЬ%20ВЧИТЕЛЯ%202024_7.pdf>.

Дата першого подання статті до публікації: 05.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 07.04.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-225-238>

УДК 378.091.26:81'243'342.3

Обіход Інна Василівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови,

Тернопільський національний педагогічний

університет імені Володимира Гнатюка,

Тернопіль, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-6565>

innaobihod@gmail.com

КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АУДІЮВАННІ

Анотація. У статті досліджено проблему контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні здобувачів вищої освіти в контексті сучасної

компетентнісно орієнтованої парадигми іншомовної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі іншомовної комунікації в умовах глобалізації, інтенсивного міжкультурного обміну, цифровізації освітнього простору та потребою у формуванні здатності особистості ефективно сприймати, інтерпретувати й використовувати усне іншомовне мовлення в реальних комунікативних ситуаціях. Обґрунтовано, що аудіювання є складним рецептивним, когнітивним і комунікативним видом мовленнєвої діяльності, який передбачає взаємодію перцептивних, мнемічних, аналітико-синтетичних, мовних, мовленнєвих і соціокультурних механізмів. Мета статті полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні особливостей організації контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні. У межах дослідження уточнено сутність поняття «аудіювання», охарактеризовано види аудіювання відповідно до глибини розуміння аудіотексту, визначено об'єкти, критерії та показники контролю аудитивної компетентності, а також систематизовано методичні підходи до укладання контрольних завдань. У статті розкрито невербальні й вербальні способи контролю аудіювання, зокрема рецептивні та репродуктивні форми перевірки. Акцентовано увагу на доцільності використання завдань множинного вибору, дихотомічного вибору, коротких відповідей, завдань на встановлення відповідності, диктантів із пропусками, а також завдань, спрямованих на розпізнавання емоційного стану мовців за інтонацією, наголосом, тембром голосу й лексичним наповненням. Окремо розглянуто специфіку контролю розуміння співрозмовника в усній інтеракції, що дає змогу оцінювати аудіювання як складник реальної комунікативної взаємодії. Доведено, що ефективний контроль іншомовної компетентності в аудіюванні має ґрунтуватися на принципах валідності, надійності, об'єктивності, автентичності, методичної доцільності та відповідності рівню мовної підготовки здобувачів освіти. Зроблено висновок, що контроль аудитивної компетентності повинен бути спрямований не лише на фіксацію правильних відповідей, а й на діагностику різних рівнів розуміння аудіотексту: загального, вибіркового та детального.

Ключові слова: аудіювання; читання; іншомовна компетентність; контроль рівня сформованості навичок в аудіюванні; об'єкт контролю; тестові завдання множинного вибору; здобувачі вищої освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації освітньої парадигми, зумовленої процесами глобалізації, культурної дифузії, міграційних хвиль, прискорення темпів розвитку технологій віртуальної та доповненої реальності, зміною способів подання та сприйняття інформації на основі ШІ, інтенсивного міжкультурного обміну та зростанням ролі іншомовної комунікації в усіх сферах суспільного життя, формуванням ключових компетентностей (критичне і стратегічне мислення, здатність до адаптації, емоційний інтелект), особливої актуальності набуває проблема формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої

освіти. Нові тенденції у визначенні ролі і характеру іншомовної освіти мають глобальний характер, адже мовна освіта набуває статусу дієвого інструменту розвитку інтелектуального потенціалу суспільства і є важливим засобом, котрий формує здатність особистості швидко адаптуватись в полікультурній і мультилінгвальній спільноті людей, бути мобільною в суспільстві, яке весь час змінюється, вести діалог культур у світі, що об'єднується навколо розв'язання важливих проблем, адаптуватися до нових викликів, будувати індивідуальну освітню траєкторію і навчатися протягом життя [1, с. 104].

Процес навчання іноземної мови – складна система із власними структурними елементами і тісними взаємозв'язками між ними. Одним із базових складників іншомовної освіти є компетентність в аудіюванні, яка забезпечує здатність особистості сприймати, осмислювати, інтерпретувати та адекватно реагувати на усне іншомовне мовлення в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Аудіювання посідає особливе місце в системі іншомовної підготовки, оскільки воно є не лише реактивним, рецептивним видом мовленнєвої діяльності, а й важливою передумовою успішної усної взаємодії. Саме через слухове сприймання відбувається засвоєння інтонаційних, фонетичних, лексичних, граматичних і прагматичних особливостей мови, що сприяє розвитку мовної здогадки, оперативної пам'яті, уваги, антиципації та здатності до смислової інтерпретації почутого. Від рівня сформованості компетентності в аудіюванні значною мірою залежить ефективність іншомовного спілкування, адже недостатнє розуміння усного мовлення унеможливорює повноцінну участь у комунікативному процесі.

У контексті компетентісно орієнтованого навчання особливого значення набуває не лише процес формування вмінь аудіювання, а й об'єктивний, систематичний та методично обґрунтований контроль рівня їх сформованості. Контроль у навчанні іноземної мови виконує не тільки діагностичну, а й навчальну, коригувальну, мотиваційну та прогностичну функції. Він дає змогу виявити ступінь досягнення очікуваних результатів навчання, визначити типові труднощі здобувачів освіти у сприйманні іншомовного мовлення, своєчасно скоригувати зміст, методи й форми навчальної роботи, а також забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу.

Водночас контроль рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні є складною методичною проблемою, оскільки аудіювання як вид мовленнєвої діяльності має прихований характер перебігу. На відміну від говоріння чи письма, результат слухового сприймання не завжди може бути безпосередньо зафіксований, що ускладнює добір адекватних засобів перевірки. Крім того, ефективність аудіювання залежить від низки чинників: темпу мовлення, тривалості звучання аудіоповідомлення, фонетичних особливостей мовця, наявності фонових шумів, рівня складності тексту, обсягу незнайомої лексики, труднощів аналітико-синтетичної діяльності, сформованості мовленнєвих стратегій, попереднього досвіду реципієнта та його соціокультурної обізнаності, індивідуально-психологічних особливостей самого слухача тощо.

З огляду на це актуалізується потреба в науковому осмисленні критеріїв, показників, форм і методів контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні. Особливо важливим є забезпечення відповідності контрольних завдань реальним комунікативним потребам здобувачів освіти, рівням володіння мовою, визначеними Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, а також принципам валідності, надійності, об'єктивності, доступності й автентичності оцінювання.

Отже, проблема контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні є багатоаспектною та потребує комплексного підходу, що передбачає врахування лінгводидактичних, психолінгвістичних, методичних і комунікативно-прагматичних чинників. Її розв'язання сприятиме підвищенню якості іншомовної освіти, удосконаленню системи оцінювання навчальних досягнень і формуванню здатності здобувачів освіти до ефективної міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Палітру доробків вітчизняних науковців, які працюють над проблемами формування іншомовної компетентності в аудіюванні характеризують дослідження О. Бігич, І. Білянської, Л. Городничої, І. Задорожної, Н. Дячук, Я. Крапчатової, І. Лисовець, О. Петрашук, Г. Пристай, Н. Харченко, Л. Ягеніч та ін. У сучасному зарубіжному науковому дискурсі проблема формування та контролю іншомовної компетентності в аудіюванні розглядається в межах кількох взаємопов'язаних напрямів в працях U. Behrens, G. Dietz, S. Horstmann, K. Kleppin, M. Krelle, J. M. Levis, K. Masalon, H. Yildirim, R. Grotjahn, R. Porsch, M. Reed, M. Rost, B. Tesch та ін. У їхніх дослідженнях аудіювання розглядається як складний рецептивний, когнітивний і комунікативний процес, що потребує науково обґрунтованих підходів до декодування усного мовлення, використання автентичних матеріалів, аудіовізуального розуміння, когнітивних і мовно-комунікативних параметрів аудіювання. Водночас актуальність проблеми формування іншомовної компетентності в аудіюванні зумовлюється потребою дослідження особливостей контролю рівня її сформованості.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні особливостей організації контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні здобувачів вищої освіти. Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення наступних **завдань**: наукове трактування поняття «аудіювання»; характеристика різних видів аудіювання залежно від жанру аудіотекстів і комунікативного завдання; визначення особливостей контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні; окреслення методичних рекомендацій щодо укладання завдань для перевірки розвитку аудитивних умінь здобувачів освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS.

У методиці навчання іноземних мов [2, с. 280] дотримуються думки, що аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення: від описів подій, розповідей, інтерв'ю, оголошень, реклами, радіо- та теленовін, діалогів до прагматичних текстів (інструкцій). З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність, оскільки: здійснюється перцепція/сприйняття; ця діяльність пов'язана з основними розумовими операціями – аналізом, синтезом, дедукцією, індукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; відбувається виділення та засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і впізнавання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті [1, с. 87; 2, с. 283]. Об'єктами контролю компетентності в аудіюванні виступають знання, мовленнєві навички та вміння, сформованість яких забезпечує здатність здобувача освіти сприймати й інтерпретувати усне іншомовне мовлення. При цьому важливим є врахування соціокультурних особливостей аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, оскільки розуміння усного повідомлення значною мірою залежить не лише від мовної підготовки, а й від фонових знань, рівня розвитку слухової диференційованої чутливості здобувачів освіти, їхньої слухової пам'яті, концентрації уваги, комунікативного досвіду та здатності інтерпретувати мовлення в певному соціокультурному контексті [2, с. 297]. Відтак можемо стверджувати, що об'єкти контролю аудитивної компетентності мають комплексний характер і охоплюють кілька взаємопов'язаних складників.

Як засвідчив аналіз опрацьованих джерел, контроль рівня сформованості компетентності в аудіюванні може здійснюватися за допомогою різних способів, які умовно поділяють на невербальні та вербальні. До невербальних способів належать такі форми перевірки, як виконання певних дій за прослуханою інформацією, використання цифрових позначень, робота із сигнальними або обліковими картками, створення схем, таблиць, креслень, а також добір відповідних ілюстрацій до змісту аудіотексту. Вербальні способи контролю поділяють на рецептивні та репродуктивні. Рецептивні способи передбачають перевірку розуміння почутого шляхом підтвердження або заперечення/спростування фактів і тверджень, вибору правильного заголовка чи пункту плану аудіотексту, а також виконання тестових завдань. Репродуктивні способи контролю орієнтовані на активніше відтворення змісту прослуханого матеріалу. До них належать відповіді на запитання, переказ основного змісту рідною або іноземною мовою, переклад окремих лексичних одиниць, словосполучень чи речень, складання плану аудіоповідомлення, формулювання запитань до нього, а також бесіда з опорою на зміст прослуханого [2, с. 297].

Вибір конкретного способу контролю рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні залежить від низки чинників, зокрема від етапу навчання іноземної мови, ступеня підготовленості здобувачів освіти, мети перевірки та виду аудіювання. Оскільки різні види аудіювання передбачають неоднаковий ступінь глибини розуміння (загальний, детальний/повний, вибірковий), контрольні завдання

мають добиратися відповідно до характеру слухового сприймання. Так, аудіювання з розумінням основного змісту спрямоване на загальне усвідомлення інформації з декодуванням найсуттєвіших деталей аудіотексту, визначення його смислових частин і зв'язків між ними; аудіювання з метою пошуку конкретних відомостей передбачає вибіркове розуміння і орієнтацію в логіко-смисловій структурі аудіоповідомлення; аудіювання з детальним розумінням має на меті максимально повне й точне сприймання змісту аудіотексту, критичний аналіз імпліцитної інформації, а також оцінювання й зіставлення прослуханого зі своїм досвідом [2, с. 289]. Відповідно, кожен із зазначених видів аудіювання потребує адекватних способів контролю.

О.Бігич наголошує, що критеріями оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні слугують якісні та кількісні показники. До основних якісних показників належить ступінь або глибина розуміння прослуханого тексту, що може виявлятися на рівні загального, вибіркового чи повного розуміння змісту. У зв'язку зі специфікою аудіювання, порівняно з читанням, особливої ваги набувають умови сприймання усного мовлення, зокрема джерело мовлення, тривалість звучання аудіотексту, чіткість вимови, інтонаційні характеристики, наявність пауз, шумового фону та інших акустичних чинників. Саме тому до кількісних показників, які дають змогу визначити рівень сформованості аудитивної компетентності, доцільно відносити тривалість звучання аудіоматеріалу, темп мовлення, обсяг тексту, кількість пред'явлень аудіозапису та кількість правильно виконаних завдань [2].

Рівень розвитку здатності до аудіювання може перевірятися як безпосередньо в процесі виконання спеціально дібраних контрольних завдань, так і опосередковано – через спостереження за особливостями іншомовного спілкування, анкетування, опитування, тестування та аналіз реакцій здобувачів освіти на усне мовлення. Сформованість компетентності в аудіюванні є важливою передумовою розвитку іншомовної комунікативної компетентності загалом, оскільки ефективно сприймання усного мовлення забезпечує повноцінну участь особистості в міжкультурній комунікації.

Зазначимо, що під час перевірки сформованості компетентностей в аудіюванні, аудіовізуальному розумінні необхідного навчального контенту важливо визначити, за допомогою яких форматів завдань можна діагностувати окремі рівні відповідних рецептивних умінь, а також на які методичні особливості доцільно звертати особливу увагу.

Рівень розвитку здібностей до аудіювання може перевірятися з опорою на такі аспекти:

- розпізнавання здобувачами освіти важливих для розуміння тексту лексичних одиниць та надання їм змістовно адекватного значення відповідно до контексту;
- виокремлення основного змісту коротких аудіоповідомлень і відеофрагментів, а також аудіо-/відеотекстів більшого обсягу з метою їх декодування, визначаючи смислові частини тексту і зв'язку між ними;
- знаходження в аудіо-/відеотексті конкретної детальної інформації з опорою на логіко-смислову діяльність;

- визначення за інтонацією, логічним наголосом, лексичним наповненням емоцій, думок та дій мовців;
- уміння здобувачів освіти достатньою мірою розуміти співрозмовника/співрозмовницю в усній взаємодії на основі аналітико-синтетичних дій [3, с. 88].

Для перевірки того, чи може здобувач освіти розпізнавати важливі для розуміння тексту лексичні одиниці та надавати їм змістовно адекватного значення відповідно до контексту, може бути використаний диктант із пропусками (нім.: Lückendiktat). Завдання учасників тестування полягає в тому, щоб реконструювати слова, вилучені з транскрипту аудіоповідомлення. Варто зауважити, що реконструкція при цьому має здійснюватися безпосередньо під час слухання. Вважаємо, що лише за такої умови можна уникнути ситуації, коли здобувачі освіти відновлюють пропуски після завершення прослуховування виключно на основі своїх раніше здобутих компетентностей у читанні, лексичних знань і граматичної компетентності, не залучаючи при цьому власне аудитивні вміння. Щоб запобігти такому зміщенню об'єкта контролю, після завершення прослуховування аудіотексту учасникам тестування бажано не надавати додатковий час для виконання завдання.

Щоб перевірити, наскільки може здобувач освіти виокремити основний зміст коротких аудіоповідомлень і відеофрагментів, а також аудіо-/відеотекстів більшого обсягу з метою їх декодування, визначаючи смислові частини тексту і зв'язку між ними, можна запропонувати завдання на встановлення відповідності. З цією метою добирають кілька коротких текстів, у яких, наприклад, ідеться про різні пропозиції в інтернеті в межах відповідних тем. Після цього стисло описують шість ситуацій, в межах яких особи хотіли б знайти відповідну інформацію в інтернеті.

Замість описів або як доповнення до них можуть також використовуватися зображення чи малюнки. Учасники тестування мають співвіднести подані ситуації з відповідними інтернет-оголошеннями або повідомленнями. З метою уникнення можливості автоматичного визначення останньої відповідності без реального розуміння здобувачами освіти інформації з аудіоматеріалу, необхідно стежити за тим, щоб кількість ситуацій та текстів не була однаковою. Наприклад, доцільно запропонувати більше текстів, ніж ситуацій. Такі завдання порівняно легко конструювати після того, як викладачем було попередньо дібрано кілька коротких текстів у форматі однієї тематичної сфери.

І. Задорожна [4, с. 191] наголошує на тому, що особливої уваги потребують фразеологічні та ідіоматичні звороти, які є частиною щоденної живої мови (в фільмах, подкастах, радіошоу тощо) і не перекладаються «буквально». Вони роблять мовлення більш виразним, колоритним, додають відтінки іронії, жарту або сарказму. Водночас розуміння таких зворотів є критичним для повного розуміння змісту, контексту та емоційного забарвлення аудіоконтенту. Під час аудіювання доцільно не намагатись перекласти кожне слово окремо. Якщо почутий вираз не має логічного змісту буквально, варто сприйняти його як єдине ціле. Крім того, дослідниця пропонує забезпечувати здобувачів освіти ключами для самоперевірки, коментарями певних лінгвосоціокультурних явищ, а також не обтяжувати вправи кількістю лексичних

одиниць такого роду навіть за умови їх попередньої семантизації та опрацювання [4, с. 191].

На етапі підготовки до аудіювання доцільно забезпечити:

- афективно-емоційну підготовку здобувачів освіти до сприймання аудіотексту, наприклад за допомогою сприятливих фонових шумів, дружніх настанов, створення відповідної атмосфери, використання зображень, фотографій, ілюстрацій або візуальних імпульсів;
- актуалізацію загальних знань в межах відповідних тем шляхом мозкового штурму (Brainstorming), створення асоціативних карт / ментальних мап (Mind-Mapping), а також усунення ймовірних мовних труднощів;
- ситуативне окреслення послідовності аудіювання, тобто визначення основних параметрів комунікативної ситуації: учасників, місця, часу, дії та її загальної структури;
- цілеспрямоване налаштування до рецепції за допомогою ключових слів або контекстуальних матеріалів;
- надання здобувачам освіти достатнього часу перед першим прослуховуванням для уважного ознайомлення з інструкціями до роботи, форматами завдань і поставленими запитаннями. Це сприяє концентрації уваги та скеровує процес сприймання необхідної інформації.

У стандартизованих іспитах для перевірки розуміння основного змісту аудіо- або відеотекстів більшого обсягу дуже часто використовуються завдання множинного вибору (Multiple-Choice-Questions, MCQ), завдання в контексті дихотомічного прийняття рішення (вибір лише між двома протилежними, взаємовиключними альтернативами, наприклад, «так / ні»; «правильно / неправильно») та завдання з короткою відповіддю. Завдання у форматі «так / ні; правильно / неправильно» і короткі відповіді можуть у навчальному контексті використовуватися у різний спосіб, а також є значно автентичнішими, ніж завдання множинного вибору. Крім того, їх порівняно легко укласти.

Наведений нижче приклад демонструє завдання на перевірку компетентності в аудіюванні у форматі «правильно / неправильно» [3, с. 89]:

Приклад 1.

Завдання: Прослухайте аудіоповідомлення і визначте правильні та неправильні твердження. Для самоконтролю прослухайте аудіотекст ще раз.

Abschnitt 1.

- a) Die Lehrer der vierten Grundschulklasse haben die Schüler für Christopher ausgesucht.
- b) Die Entscheidung fiel, als er zehn Jahre alt war.
- c) Christopher findet, dass diese Schule gut für ihn ist.
- d) Er möchte lieber auf eine weniger anspruchsvolle Schule.
- e) Er versteht nicht, warum er schlecht in der Schule ist.

richtig	falsch

Коротким відповідям, порівняно із завданнями у форматі «так / ні; правильно / неправильно» та завданнями множинного вибору, надають перевагу, оскільки учасники тестування не можуть випадково обрати правильне рішення із запропонованих варіантів відповідей. Проте доцільно попередньо підготувати здобувачів освіти до того, що в цьому форматі йдеться саме про перевірку коректності змісту коротких відповідей, а не про оцінювання того, чи здатні вони будувати граматично та орфографічно правильні речення.

Загалом під час контролю вмінь здобувачів освіти знаходити в аудіо-/відеотексті конкретну детальну інформацію можуть бути використані формати завдань, які було нами уже названо: до них належать, зокрема, завдання множинного вибору, завдання у форматі дихотомічного вибору («так/ні; «правильно/неправильно») та короткі відповіді. Водночас варто зауважити, що у таких вправах на аудіювання завдання / пункти тесту мають бути представлені ще до прослуховування аудіотексту, щоб учасники могли заздалегідь сконцентруватися на тій інформації, яку вони повинні виокремити із прослуханого. Порівнюючи з аудіюванням, у процесі перевірки розуміння прочитаного черговість виконання завдань не є настільки важливою, оскільки учасники тестування можуть повертатися до тексту й, як правило, самостійно вирішувати, у якій послідовності опрацьовувати завдання.

Виокремлення специфічної детальної інформації перевіряється також за допомогою формату із пропусками в реченнях. Для цього в тексті цілеспрямовано вилучаються змістово релевантні слова, які здобувачі освіти мають реконструювати. При цьому, безперечно, одночасно із компетентністю в розумінні прослуханого тексту перевіряються також продуктивні лексичні та граматичні компетентності.

Після перевірки змістових деталей тексту можна додатково запропонувати завдання, спрямовані на визначення емоційного стану мовців. У процесі їх виконання учасники мають звертати увагу на відповідні індикатори, зокрема на добір лексичних одиниць, інтонацію, наголос, тембр і забарвлення голосу.

Використовуючи такі вправи, необхідно забезпечити, щоб для їх розв'язання були потрібні ті види інформації, які ще не перевірялися в попередніх пунктах завдання. Це відповідає вимозі так званої взаємної незалежності тестових завдань, згідно з якою виконання одного пункту не повинно автоматично підказувати відповідь на інший пункт.

Наприклад, після прослуховування радіоінтерв'ю можна запропонувати аудіоповідомлення, у якому потрібно визначити емоційний стан кожного мовця. Учасники процесу аудіювання мають обрати, чи є персонаж обуреним, пригніченим, радісним або стурбованим. Таке завдання спрямоване не лише на розуміння фактичної інформації, а й на інтерпретацію прагматичних та емоційно-оцінних компонентів усного мовлення.

Приклад 2.

Завдання: Прослухайте інтерв'ю з Евою і Ларсом. Підкресліть, який настрій у них. Ви слухаєте інтерв'ю лише один раз.

In welcher Stimmung sind Eva und Lars? Kreuzen Sie an:

Eva ist:	Lars ist:
– empört	– empört
– deprimiert	– deprimiert
– erfreut	– erfreut
– besorgt	– besorgt

Перевірка здатності здобувачів вищої освіти розуміти співрозмовника або співрозмовницю в усній взаємодії може здійснюватися за допомогою усних інтерв'ю, які проводить викладач, парних іспитів або групових форм контролю за участю щонайменше трьох осіб. У такому разі оцінюється не лише мовленнєва продукція учасника, а й те, наскільки його реакції свідчать про достатній рівень розуміння висловлювань партнера по комунікації.

Такий формат перевірки є особливо важливим, оскільки в реальному спілкуванні аудіювання не існує ізольовано, а функціонує як невід'ємний структурний елемент в системі інтерактивної мовленнєвої діяльності. Осмислене розуміння реплік співрозмовника, уміння адекватно на них реагувати, уточнювати інформацію, аргументувати свою позицію, емоційно забарвлювати і підтримувати діалог, враховувати комунікативний контекст є суттєвими показниками сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Наведемо приклад вправи, зорієнтованої на мовленнєву взаємодію між ініціатором спілкування – адресантом і слухачем (партнером по спілкуванню – адресатом) [3, с. 91]:

Приклад 3.

Завдання: Arbeiten Sie in Gruppen. Stellen Sie sich Fragen zum Thema „Das letzte Wochenende“ und beantworten Sie die Fragen.

Einkaufen: Wo? Was? – Essen/Trinken: Was? –

Freunde/Familie treffen: Wann? – Freizeit: Was? Wo? Mit wem?

Читання й аудіювання (в тому числі аудіовізуальне розуміння навчального контенту) мають низку спільних рис як рецептивні види мовленнєвої діяльності, однак між ними існують важливі відмінності. Однією з принципових відмінностей є те, що процес аудіювання відбувається в реальному часі. На відміну від читача, слухач зазвичай не має можливості повернутися до попереднього фрагмента тексту і повинен одразу зрозуміти інформацію в акустичному коді, відібрати і оцінити її відповідно до власних інтересів чи поставлених завдань.

В освітньому процесі та під час багатьох стандартизованих іспитів аудіотекст часто подається двічі, хоча в реальних комунікативних ситуаціях усне повідомлення, як правило, сприймається лише один раз. Повторне прослуховування (дворазове пред'явлення одного й того ж аудіоповідомлення), особливо на початковому ступені навчання іноземної мови, дає змогу більш адекватно оцінити рівень аудитивних умінь, оскільки в аудіотекстах можуть траплятися чинники, що ускладнюють сприймання необхідної інформації (наприклад, відсутність досвіду сприймання мовлення в заданих умовах, завищений обсяг інформації тощо [2, с. 284]). Крім того, друге прослуховування

знижує рівень тривожності, яка нерідко супроводжує здобувачів освіти під час перевірки іншомовної компетентності в аудіюванні, та сприяє стимуляції їх уваги на глибше розуміння змісту.

У рамках нашого дослідження вважаємо за доцільне висвітлити методичні рекомендації щодо укладання тестових завдань множинного вибору (MCQ), оскільки вони є популярним інструментом об'єктивної оцінки розуміння прослуханого тексту і вимагають від слухача не лише сприйняття на слух мовлення, а й аналізу почутої інформації в умовах обмеженого часу [3, с. 91; 5; 6]:

- завдання бажано конструювати з однією правильною відповіддю, оскільки такий формат простіше створювати й оцінювати;
- у завданнях на аудіювання кількість варіантів відповіді не повинна бути надмірною: оптимально використовувати не більше трьох опцій, щоб учасники тестування не витрачали занадто багато часу на читання варіантів;
- у завданнях на читання кількість опцій також не має бути надто великою, оскільки надмірний обсяг варіантів ускладнює сприймання й може зміщувати акцент із перевірки розуміння тексту на перевірку здатності аналізувати самі варіанти відповіді;
- варіанти відповіді мають бути приблизно однаковими за довжиною; якщо цього досягти неможливо, слід уникати ситуації, коли правильна відповідь систематично є найдовшою і тому привертає особливу увагу;
- варіанти відповідей, як правило, не повинні бути пов'язані з власними назвами (імена, географічні назви тощо) і не обмежуватись одним форматом в межах основної інформації (наприклад, лише національності, продукти харчування або види діяльності тощо);
- дистрактори (неправильні варіанти) мають бути правдоподібними; ці відповіді звучать схоже на текст, але є хибними, щоб перевірити уважність і глибоке розуміння аудіоповідомлення, а не лише розпізнавання окремих слів;
- формулювання варіантів відповідей повинні бути максимально зрозумілими і чіткими, без надмірної складності, зокрема без подвійного заперечення або ствердження;
- для виконання завдань множинного вибору фонові знання, що не належать до вимірюваного конструкта, мають відігравати мінімальну роль; необхідно уникати ситуацій, коли завдання можна виконати лише на основі загальної ерудиції, без реального розуміння аудіотексту;
- якщо використовується кілька завдань множинного вибору поспіль, правильні відповіді мають розташовуватися на різних позиціях; для цього порядок варіантів можна упорядковувати за алфавітом або за зростанням довжини, якщо не вдається підібрати приблизно однакові за обсягом опції;
- варто забезпечити незалежність кожного тестового пункту: відповідь на одне завдання не повинна залежати від відповіді на інше, а окремий пункт не має містити прямої чи опосередкованої підказки до наступних завдань
- у разі вибору кількох текстових фрагментів із довшого аудіоповідомлення доцільно забезпечити звучання різних мовців;

- надати достатній час для ознайомлення із завданнями та їх виконання;
- в особливих випадках подавати пояснення до змістово значущих понять/лексичних одиниць, які, ймовірно, можуть бути незрозумілими учасникам тестування, але є необхідними для виконання завдання;
- самі відповіді мають відповідати хронології аудіотексту, належним чином охоплювати весь його зміст та не повинні дослівно повторювати формулювання речень з тексту-джерела;
- питання не повинні стосуватися першого речення тексту, щоб учасники тестування мали час адаптуватися до сприймання мовлення на слух;
- завдання мають мати різні рівні складності й таким чином забезпечувати можливість оцінювання аудитивних навичок в межах усього спектра навчальних балів.

У завданнях на аудіювання доцільно обмежувати кількість варіантів відповіді, оскільки надмірне когнітивне навантаження може зміщувати акцент із перевірки аудитивної компетентності на здатність швидко читати й порівнювати опції під час виконання. Варто зауважити, що завдання множинного вибору можуть бути валідним інструментом контролю іншомовної компетентності в аудіюванні лише за умови їх відповідності змісту аудіотексту, рівню мовної підготовки здобувачів освіти та принципам об'єктивності, надійності й методичної доцільності оцінювання.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, перевірка навичок іншомовного аудіювання потребує ретельного добору форматів завдань, урахування специфіки слухового сприймання, часових обмежень, когнітивного навантаження та принципів якісного тестування. Ефективний контроль аудитивної компетентності має бути спрямований не лише на фіксацію правильних відповідей, а й на діагностику різних рівнів розуміння: загального, детального/повного, вибіркового.

Перспективним напрямом є дослідження ефективності цифрових платформ, мультимодальних ресурсів, технологій штучного інтелекту та автоматизованих систем оцінювання у процесі контролю аудитивних умінь. Подальшого наукового обґрунтування потребують також критерії оцінювання інтерактивного аудіювання, зокрема здатності здобувачів вищої освіти розуміти співрозмовника в реальному або змодельованому комунікативному середовищі.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Обіход, І., Закордонець, Н., Плавущька, О., 2021. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу у сучасній системі навчання іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2, 103–113.

2. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*, 2013: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої, Київ: Ленвіт, 590.
3. Grotjahn, R., & Kleppin, K., 2024. *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München, 176.
4. Задорожна, І. П., 2012. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: *дис.... доктора пед. наук: 13.00.02. Київ*, 770.
5. Junghanns, Ch., & Schinschke, A., 2021. *Überprüfung des Hörverstehens / Hörverstehens in einer Klausur der modernen Fremdsprachen in der Qualifikationsphase im Land Brandenburg. Empfehlungen und Beispielaufgaben*. Ludwigsfelde, 17.
6. Behrens, U., & Krelle, V., 2014. Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch*, 36, 86–107.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE LISTENING COMPREHENSION GETTING HIGHER EDUCATION COMPETENCE DEVELOPMENT

Inna Obikhod,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of German Philology and
Methodology of Teaching German,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-6565>
innaobikhod@gmail.com

Abstract. The article examines the issue of assessing the level of foreign language listening competence formation among higher education students within the framework of the contemporary competence-oriented paradigm of foreign language training. The relevance of the study is determined by the increasing role of foreign language communication in the context of globalization, intensive intercultural interaction, the digitalization of the educational environment, and the need to develop an individual's ability to effectively perceive, interpret, and use oral foreign language discourse in real communicative situations. It is substantiated that listening is a complex receptive, cognitive, and communicative type of speech activity that involves the interaction of perceptual, mnemonic, analytical-synthetic, linguistic, speech-related, and sociocultural mechanisms. The aim of the article is to identify and scientifically substantiate the specific features of organizing assessment of the level of foreign language listening competence formation. Within the study, the essence of the concept of "listening" is clarified; types of listening are characterized according to the depth of audio text comprehension; the objects, criteria, and indicators of listening competence assessment are defined; and methodological approaches to designing assessment tasks are systematized. The article outlines non-verbal and verbal methods of assessing listening, including receptive and reproductive forms of evaluation. Particular attention is paid to the expediency of using multiple-choice

tasks, dichotomous-choice tasks, short-answer tasks, matching tasks, gap-filling dictations, as well as tasks aimed at identifying the emotional state of speakers through intonation, stress, voice timbre, and lexical content. The specific features of assessing the understanding of an interlocutor in oral interaction are considered separately, as this makes it possible to evaluate listening as a component of real communicative interaction. It is proved that effective assessment of foreign language listening competence should be based on the principles of validity, reliability, objectivity, authenticity, methodological appropriateness, and correspondence to the students' level of language proficiency. The article concludes that the assessment of listening competence should be aimed not only at recording correct answers but also at diagnosing different levels of audio text comprehension: global, selective, and detailed.

Keywords: listening; reading; foreign language competence; assessment of the level of listening skills formation; object of assessment; multiple-choice test tasks; higher education students.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Obikhod, I., Zakordonets, N., & Plavutska, O., 2021. Realizatsiia komunikativno-dialnisnoho pidkhodu u suchasni systemi navchannia inozemnoi movy [The Implementation of the Communicative and Activity-Based Approach in the Contemporary System of Foreign Language Education]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*. Ternopil, 2, 103–113.
2. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice], 2013: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in.; za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi, Kyiv: Lenvit, 590.
3. Grotjahn, R., & Kleppin, K., 2024. *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München, 176.
4. Zadorozhna, I. P., 2012. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnykh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikativnoiu kompetentsiieiu [Theoretical and Methodological Principles of Organizing Independent Work of Future Teachers in Acquiring English-Language Communicative Competence]: *dys. doktora ped. nauk: spets. 13.00.02*. Kyiv, 770.
5. Junghanns, Ch., & Schinschke, A., 2021. *Überprüfung des Hörverstehens / Hörverstehens in einer Klausur der modernen Fremdsprachen in der Qualifikationsphase im Land Brandenburg. Empfehlungen und Beispielaufgaben*. Ludwigsfelde, 17.
6. Behrens, U., & Krelle, V., 2014. Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch*, 36, 86–107.

Дата першого подання статті до публікації: 02.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 31.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-239-254>

УДК 004.4:005.95/.96:331.108.4

Карташова Любов Андріївна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти дорослих та цифрових технологій,
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1270-4158>

lkartashova@ua.fm

Олейко Максим Олегович,

аспірант кафедри освіти дорослих та цифрових технологій,
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-5749-9318>

maksymoleiko@uem.edu.ua

СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІТ-ФАХІВ: МАТРИЦЯ ЗРІЛОСТІ РОЛЕЙ ВІД ДЖУНІОРА ДО СЕНЬОРА

Анотація. статті здійснено комплексний теоретико-практичний аналіз проблеми розвитку професійних компетентностей ІТ-фахівців у контексті трансформації їхніх ролей від junior- до senior-рівня. Обґрунтовано актуальність впровадження сучасних підходів до оцінювання професійної зрілості працівників ІТ-команд в умовах цифрової трансформації, високої динаміки технологічних змін та зростання вимог до міждисциплінарної взаємодії. Встановлено, що традиційні моделі оцінювання персоналу переважно орієнтуються на технічні знання та продуктивність праці, недостатньо враховуючи поведінкові, комунікаційні, управлінські та лідерські компетентності, які є критично важливими для ефективного функціонування сучасних ІТ-команд. У дослідженні представлено концептуальну модель Role Maturity Matrix (RMM) як інструмент комплексного оцінювання професійної зрілості ІТ-фахівців. Розкрито сутність і структуру матриці, яка охоплює чотири взаємопов'язані блоки компетентностей: технічні (hard skills), поведінкові (soft skills), управлінські компетентності та особистісний розвиток. Охарактеризовано критерії визначення рівнів професійної зрілості ролей, особливості переходу між рівнями Junior, Middle та Senior, а також специфіку інтеграції технічної експертизи, комунікативних навичок, здатності до прийняття рішень, адаптивності та лідерського потенціалу. Особливу увагу приділено аналізу зарубіжних і вітчизняних моделей зрілості, зокрема Capability Maturity Model (CMM), People Capability Maturity Model (P-CMM), Agile- та Scrum-орієнтованих моделей розвитку компетентностей, а також концепціям цифрової зрілості організацій. Визначено, що запропонована модель RMM дозволяє інтегрувати різні аспекти професійного розвитку ІТ-фахівців у єдину систему оцінювання, забезпечуючи прозорість кар'єрного зростання, об'єктивність оцінювання та формування індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

Емпіричну основу дослідження становили результати оцінювання співробітників ІТ-компанії із застосуванням багатостороннього підходу, що включав самооцінювання, оцінювання колег, керівників, підлеглих і клієнтів. Результати дослідження підтвердили ефективність використання RMM для виявлення сильних сторін працівників, визначення зон професійного розвитку, підвищення рівня самоусвідомлення та вдосконалення командної взаємодії. Доведено, що впровадження матриці зрілості ролей сприяє формуванню культури безперервного професійного розвитку, розвитку внутрішнього наставництва, підвищенню мотивації персоналу та оптимізації процесів управління людськими ресурсами в ІТ-компаніях.

Ключові слова: ІТ-команда; професійна зрілість; RMM, трансформація ролей; розвиток компетентностей; кар'єрне зростання.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних ІТ-компаніях спостерігається значна диференціація рівнів підготовки фахівців, що мають різний досвід, та існуючими практиками оцінювання персоналу. Більшість традиційних методів орієнтовані переважно на технічні знання і продуктивність, ігноруючи поведінкові, комунікативні та управлінські компетентості, які також є критично важливими для ефективної командної взаємодії та розвитку високого рівня професійної зрілості. Існуючі моделі для оцінювання не завжди враховують динаміку кар'єрного зростання та зміну ролей у команді, що створює певну невизначеність щодо критеріїв просування й очікувань працівників. У низці зарубіжних досліджень питання розвитку компетентностей та оцінки зрілості ІТ-фахівців розглядається через системні моделі, проте вони не повною мірою охоплюють специфіку еволюції ролей у сучасних ІТ-командах.

У більшості зарубіжних досліджень оцінювання компетентностей ІТ-фахівців здійснюється через різні традиційні моделі, що зосереджуються переважно на технічних навичках, продуктивності та оцінці індивідуальних характеристик. S.Y. Но та К. Frampton детально описують підхід до побудови моделей компетентностей для ІТ-спеціалістів, однак вони формують оцінювання навколо технічної експертизи й окремих поведінкових компетентностей, залишаючи поза увагою рольові переходи та динаміку розвитку фахівця всередині команди [9]. Традиційні моделі часто не відображають того, як змінюється відповідальність, вплив, рівень автономності чи командна взаємодія при переході від джуніора до мідла чи сеньйора. Крім того, такі моделі зазвичай не враховують еволюцію ролей у контексті сучасних гнучких підходів до розробки, де здатність співпрацювати, вирішувати конфлікти, фасилітувати процеси чи приймати технічні рішення є критично важливими для команди.

У контексті здійснення процесу цифрової трансформації модель розвитку компетентностей працівників індустрії 4.0 підкреслює важливість структурованого, поетапного підходу до формування професійних навичок і моделей поведінки. Однак, незважаючи на широкий спектр охоплених компетентностей (від технічних до соціальних)

така модель зосереджується на макрорівні змін, які відбуваються в економіці, виробництві та бізнес-середовищі, і не деталізує механізмів еволюції індивідуальних ролей у команді. У сфері ІТ, де розвиток спеціаліста відбувається за рахунок швидкого переходу між рівнями складності завдань та зростання взаємозалежності в команді, відсутність деталізації стає критичною, оскільки перехід від джуніора до мідла чи сеньйора включає не тільки розвиток технічної експертизи, а й зміни у поведінкових паттернах, відповідальності та впливі на командні процеси [16].

Серед українських дослідників на проблеми оцінювання ІТ-персоналу звертає увагу І. Мендзєбровський, який зазначає, що ці процеси часто позбавлені достатньої об'єктивності та системності. За його висновками, у практиці вітчизняних ІТ-компаній нерідко бракує інтегрованих моделей оцінювання, що поєднують технічні, комунікативні, управлінські та поведінкові компетентності. Це призводить до того, що оцінювання фахівців здійснюється фрагментарно, на основі суб'єктивних критеріїв або неструктурованого зворотного зв'язку, що не дозволяє повною мірою визначити потенціал розвитку працівника. Такий підхід ускладнює не лише планування кар'єрних траєкторій, але й також формування ефективних команд, у яких кожна роль має бути чітко визначена і збалансована з іншими [2].

У зв'язку з цим актуальним є впровадження Role Maturity Matrix, здатної відображати еволюцію ролей ІТ-команд: від джуніора до сеньйора. На відміну від традиційних моделей оцінювання, саме RMM дозволяє структурувати процес професійного зростання на основі чітких критеріїв зрілості, охоплюючи технічні, поведінкові, комунікаційні та лідерські аспекти діяльності ІТ-фахівця. Такий підхід дає змогу інтегрувати різні вимоги до компетентностей у єдину логічну систему, забезпечуючи прозорість очікувань, чіткість кар'єрних переходів та можливість прогнозування розвитку спеціаліста.

Окрім того, існує потреба в емпіричному дослідженні застосування такої матриці в реальних ІТ-командах, адже лише практична апробація дозволить визначити її ефективність, адаптивність та вплив на формування професійних спільнот. Емпіричні дані можуть стати основою для подальшого вдосконалення моделі, її адаптації до специфіки різних типів команд, методологій розробки та організаційних культур, що в підсумку сприятиме підвищенню якості управління людськими ресурсами та професійного розвитку в ІТ-сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. N. Assyne, H. Ghabari та M. Pulkkinen здійснили систематичний аналіз моделей компетентностей у галузі інженерії програмного забезпечення. Автори виявили 49 ключових компетенцій, що охоплюють не лише технічні знання та навички, але й поведінкові, комунікативні та соціальні аспекти. Вони підкреслюють, що існує дуже суттєвий розрив між академічними моделями компетентностей і практикою – багато компаній приділяють надто велике значення застарілій технічній експертизі, нехтуючи soft skills, які критично важливі для розвитку професійної зрілості [4].

Окрім RMM у практиці також застосовується класична модель Capability Maturity Model (CMM), розроблена Software Engineering Institute (SEI), та є одним із найвпливовіших інструментів для оцінювання зрілості процесів розробки програмного забезпечення.

M.C. Paulk, B. Curtis, M.B. Chrissis, C.V. Weber у версії 1.1 (CMM v1.1) описували п'ять рівнів зрілості: від «Initial» (хаотичні процеси) до «Optimizing» (безперервне покращення). Хоча дана модель є процесною і не персоніфікована за ролями, її концепція «зрілості» і рівнів може бути трансформована у модель розвитку IT-спеціаліста. Наприклад, ключові відмінності між джуніором, мідлом і сеньйором можна описати через ступені зрілості навичок, поведінки, а також організаційного впливу [13].

People Capability Maturity Model (P-CMM) – ще одна важлива модель для оцінки компетентностей IT-фахівців. Дана модель є адаптацією класичної CMM для людських ресурсів, розроблена SEI. У P-CMM представлено п'ять рівнів, які стосуються розвитку кадрового потенціалу: від початкового рівня без системної політики до рівня, коли розвиток працівника є стратегічною частиною роботи організації. Для оцінки за допомогою RMM можна використовувати структуру, за якою доцільно формалізувати рівні зрілості ролей IT-фахівців не лише з точки зору технічних навичок, але й системного підходу до їх розвитку (менторство, навчання, кар'єрний ріст) [5].

У праці B. Purwandari, A. Hidayati, E. Budiardjo та H. Edison представлено модель компетентностей для Scrum-команд у міжнародному контексті. Автори виділяють домени компетентностей (технічні, комунікаційні, лідерство, гнучкість) та описують, як ці компетентності «зріють» на різних рівнях команди – від низької координації до високої автономії, коли члени команди беруть на себе складні ролі, фасилітують процеси та приймають стратегічні рішення. Ця модель досить близька до RMM, оскільки підкреслює, що зрілість у команді – це не лише про індивідуальні навички, але й про системну взаємодію та вплив ролей [14].

L. Gren, A. Knauss, C.J. Stettina досліджували зв'язок між нетехнічними навичками (комунікація, командна робота і т.д.) серед окремих IT-фахівців та «зрілістю» практик Agile у командах. Результати показали, що на рівні окремої людини нетехнічні навички мають надто слабкий кореляційний зв'язок із тим, як глибоко команда впроваджує Agile-практики. Автори дійшли висновку, що більш релевантним є розгляд компетентностей на рівні команди або системи, ніж фокус лише на індивідуальних навичках. Дане дослідження має велике значення для оцінювання IT-фахівців на основі RMM, адже підкреслює, що при побудові матриці зрілості потрібно оцінювати не просто індивідуальні ролі, а їхній вплив на командні практики та динаміку [8].

K. Al-Sabbagh K у співавторстві з L. Gren автори використали групову модель розвитку для здійснення аналізу того, як зрілість команди корелює з метриками продуктивності, такими як швидкість розробки та ефективність планування. Вони виявили, що групова зрілість (особливо на четвертому етапі розвитку групи) суттєво пов'язана з кращим плануванням, хоча не обов'язково з більшою швидкістю роботи. Результати підкреслюють, що «рольова зрілість» повинна враховувати не лише технічні аспекти, а й етапи командної взаємодії та психологічного розвитку, що може бути інтегровано в RMM при моделюванні переходу до senior-рівня, де важлива колаборація та стратегічне мислення [3].

Модель ECDMM4.0 (Employee Competency Development Maturity Model for I4.0 Adoption), запропонована Treviño-Elizondo та ін., орієнтована на розвиток компетентностей працівників в умовах індустрії 4.0. Саме у цій моделі «зрілість» розглядається через чотири вектори, як персональні, професійні, соціальні та цифрові

компетентності. Модель пройшла валідацію за допомогою методу Дельфі, залучивши експертів з академії й індустрії. Автори також розробили “дорожню карту” розвитку людського капіталу на шляху до зрілості. Ця модель є цінною для RMM, бо демонструє, як можна формалізувати розвиток ролей у контексті цифрових трансформацій – вона поєднує компетентності і стратегію розвитку, що особливо релевантно для ІТ-команд, які працюють у динамічному, технологічно змінному середовищі [16].

J. Kasser та M. Frank запропонували модель, яка не базується на роках досвіду, а на реальних компетентностях ІТ-фахівців. У дослідженні визначено зрілі рівні компетентності: від базових знань до рівня, коли ІТ-фахівець здатен до стратегічного мислення, проектування систем високої складності та впливати на систему в цілому. Модель повністю резонує з ідеєю «role maturity»: зрілість – це не просто стаж або кількість відпрацьованих років, а якість, глибина й вплив ролі, що відображено через компетентності [10].

Підсумовуючи, огляд останніх досліджень і публікацій засвідчує, що хоча загальноновизнаної та уніфікованої RMM, орієнтованої виключно на ІТ-команди, наразі не існує, фундамент для її побудови є достатньо розгалуженим. У науковій літературі представлено низку концептуальних підходів до оцінювання зрілості – процесноорієнтовані моделі (CMM), моделі розвитку людського капіталу (P-CMM), компетентнісні схеми для Agile- та Scrum-команд, теорії групової зрілості і моделі розвитку компетентностей у контексті сучасної Індустрії 4.0. Кожна з цих моделей пропонує власну логіку поступового ускладнення поведінкових, технічних та управлінських характеристик, що дає змогу інтерпретувати їх як складові потенційної RMM. Інтеграція технічних, комунікаційних, лідерських і системних компетентностей із різних моделей зрілості створює міцну основу для формування цілісної матриці розвитку ролей, яка здатна відображати реальну динаміку професійного зростання ІТ-фахівців і усунути певну фрагментарність у існуючих підходах до оцінювання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – науково обґрунтувати та розробити концептуальну модель Role Maturity Matrix (RMM), яка відображає трансформацію ролей ІТ-фахівців від джуніора до сеньйора на основі інтеграції технічних, поведінкових, комунікаційних та лідерських компетентностей.

Завдання дослідження – визначити теоретичні основи формування RMM, окреслити критерії та рівні професійної зрілості ІТ-фахівців, розробити модель RMM та запропонувати практичні підходи до її застосування для комплексного оцінювання, планування розвитку й підтримки кар’єрних пріоритетів персоналу ІТ-команди.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Для вирішення поставленої мети використано наступні методи наукового дослідження:

Вибірка. Дослідження проведено на базі ІТ-компанії, у якій працює 28 осіб, що займають різноманітні посади – від розробників і тестувальників до менеджерів проєктів та аналітиків. Для участі в оцінюванні за методом Role Maturity Matrix залучено всіх співробітників, включаючи керівників команд, колег по відділах, підлеглих і клієнтів. Кожен учасник одночасно виступав як оцінювач і як оцінювана особа, що забезпечувало взаємний і багатосторонній характер збору даних.

Інструмент. Для проведення оцінювання використано Role Maturity Matrix – метод, що дозволяє комплексно оцінити професійні навички, поведінкові та управлінські компетентності, необхідні для ефективної роботи в ІТ-команді. Дана Матриця складається з чотирьох блоків компетентностей:

- 1) технічні компетентності(hard skills) – володіння технологіями, якість виконання завдань, дотримання термінів;
- 2) поведінкові компетентності (soft skills) – комунікація, командна взаємодія, адаптивність;
- 3) управлінські компетентності – планування, делегування повноважень, прийняття рішень;
- 4) особистісний розвиток – самооцінка, ініціативність, прагнення до навчання.

Оцінювання проводилося шляхом визначення рівня зрілості ролі для кожного співробітника в кожному блоку компетентностей, від базового (Junior) до просунутого (Senior). Для збору масиву даних використовувалися спеціально підготовлені шаблони матриці та онлайн-платформа для анонімного введення оцінок.

Процедура. Процес оцінювання складався з трьох етапів:

- підготовчий етап – роз'яснення мети оцінювання, ознайомлення з принципами Role Maturity Matrix, інструктаж оцінювачів щодо критеріїв оцінювання та об'єктивності;
- основний етап – заповнення анкети оцінювачами (керівники, колеги, підлеглі, клієнти) та самооцінка співробітників. Кожен оцінювач визначав рівень розвитку компетентностей у відповідності до критеріальних описів ролі;
- аналітико-зворотний етап – обробка всіх даних, формування матриць розвитку для кожного учасника опитування, проведення зустрічей для надання персоналізованого зворотного зв'язку.

Оцінювання результатів. Для кожного співробітника визначався рівень зрілості ролі за кожним блоком компетентностей. Порівняння самооцінки та зовнішніх оцінок дозволяло визначити рівень самоусвідомлення фахівця, сильні сторони та потенційні зони розвитку, необхідність підтримки або навчання для підвищення зрілості ролі. На підставі підсумкових даних формувалася рівень компетентності: базовий (Junior), проміжний (Middle) або високий (Senior).

Зворотний зв'язок. Отримані результати оцінювання обговорювалися під час індивідуальних сесій співробітника з керівником або HR-фахівцем. Під час зустрічі аналізувалися ключові сильні сторони, визначалися зони для розвитку та розроблявся персональний план підвищення зрілості ролі. За потреби пропонувалися навчальні курси, менторська підтримка та додаткові проєктні завдання для розвитку компетентностей.

Методи аналізу:

- кількісний аналіз – розрахунок рівнів зрілості ролі за блоками певних компетентностей, аналіз розбіжностей між оцінками груп оцінювачів, перевірка кореляцій та узгодженості оцінок;
- якісний аналіз – аналіз коментарів оцінювачів, оцінка сприйняття процедури співробітниками та визначення чинників, що впливають на точність оцінювання.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

У сучасній літературі моделі зрілості (maturity models) розглядаються як фундаментальні інструменти для аналізу, вимірювання й управління розвитком організацій, процесів або функцій. Відповідно до систематичного огляду щодо застосування maturity-моделей, модель зрілості – це інструмент, який описує та аналізує практики, поведінки й процеси, що допомагають організаціям досягати надійних і сталих результатів. У цьому сенсі maturity-модель виступає у ролі «повторного референту», що не лише відображає поточний стан системи, але й дає змогу прогнозувати подальший розвиток, формуючи логіку переходу між рівнями – від початкового до «зрілого» відповідно до заданих характеристик [15].

З теоретичної точки зору, поняття «матриця зрілості» (maturity matrix) часто виникає як двовимірне представлення, де один вимір – це рівень зрілості, а інший – домени або аспекти, за якими оцінюється зрілість. Прикладом є матриця, запропонована В. Walter та співавторами, яка поєднує рівні зрілості та ключові домени (комунікація, координація, автономність команд, технічні практики) для оцінки організаційного розподілу ІТ-команд. В їхньому підході кожна клітинка матриці відповідає певній комбінації «рівень зрілості» + «аспект організаційної функції», що дозволяє чітко вимірювати те, наскільки команди на певному рівні автономії вже ефективно обмінюються практиками, або як зрілість процесів корелює з рівнем технічної компетентності. Таке двовимірне представлення дає змогу глибше зрозуміти, як «дорослішає» ІТ-команда: не лише через технічні вдосконалення, а через розвиток соціальної структури, процесної дисципліни та культурної організації [17].

Історично теоретична основа maturity-моделей походить від класичних моделей якості, зокрема Quality Management Maturity Grid (QMMG), розробленої Філіпом Кросбі (Philip B. Crosby). У даній матриці є п'ять рівнів «зрілості щодо управління якістю» – від «Uncertainty» до «Certainty», які відображають, як організація поступово переходить від хаотичних, непередбачуваних практик до систематизованих, прогнозованих і стабільних. Саме ця модель є значущою, оскільки вона задає базову лінію: зрілість – це не просто процес або технологія, а глибина інтеграції управлінських принципів у культуру будь-якої організації [6].

Більш системний підхід до теорії maturity був представлений у загальній дефініції maturity-моделі. Згідно з визначенням Т. Mettler, maturity-модель – це рамка для вимірювання зрілості організації або бізнес-суб'єкта в певній площині, де «зрілість» означає здатність до безперервного вдосконалення. Більше того, теорія maturity часто враховує три ключові виміри: людей, культуру процесів, структур та

технологій, об'єктів. Теоретичний підхід до визначення сутності поняття дає міцну основу для побудови матриць зрілості в ІТ-командах: будь-яка матриця може бути спроектована з урахуванням цих трьох вимірів, щоб оцінити, наскільки команда розвинена не лише в технічних аспектах, а й соціальної взаємодії та технологічної інфраструктури.

З теоретичної точки зору важливо також розуміти підходи до побудови моделей зрілості. У літературі виділяють два підходи: top-down (зверху вниз) та bottom-up (знизу вгору). У top-down підході зазвичай визначають фіксовану кількість етапів (рівнів), а потім вже задають характеристики або критерії для кожного рівня. У bottom-up підході дослідники спочатку виявляють окремі елементи або практики (assessment items), а потім згруповують їх у рівні зрілості. Така теоретична розрізненість дуже релевантна для ІТ-команд: залежно від контексту (стартап чи велика корпорація, R&D-команда чи продуктова команда) може бути доцільно обирати інший підхід побудови матриці – або генерувати рівні спершу, або збирати практики й агрегувати їх в зрілі рівні [11].

Концепція матриці зрілості продемонструвала свою універсальність і для процесів управління знаннями, а не лише для технічних. Дослідження науковців показало, що на основі 39 ключових практик можна побудувати модель із 5-ма рівнями зрілості, яка систематизує процеси оцінки та вдосконалення процесу управління знаннями. Такий підхід підтверджує гнучкість застосування матриць зрілості в ІТ-командах, зокрема для внутрішніх дослідницьких або аналітичних процесів, дозволяючи ефективно відстежувати та оптимізувати розвиток різних компетентностей [7].

Українські науковці аналізували моделі цифрової зрілості організації, зокрема матрицю цифрової зрілості MIT & Capgemini, а також моделі Deloitte і BCG. Вони зазначають, що матриця – це не просто інструмент діагностики, а концептуальний засіб формування «мапи змін»: кожна комірка матриці вказує на конкретну конфігурацію цифрових і організаційних характеристик, що визначає подальші кроки трансформації. У ІТ-сфері це означає, що maturity matrix може виступати середовищем як для стратегічного планування розвитку команд, так і для оцінювання поточного стану та формування шляху розвитку технологічної команди або організації [1].

Узагальнюючи результати теоретичного огляду, можна констатувати, що концепція матриць зрілості є важливим теоретико-практичним інструментом для систематизації, оцінки та управління розвитком ІТ-команд і організацій. Вона дозволяє інтегрувати технічні, процесні та соціальні аспекти функціонування команди, відображаючи рівні розвитку та ключові домени компетентностей, що формують лише ефективну роботу. Аналіз наукових джерел показав, що матриці зрілості можна застосовувати як для оцінки процесів управління знаннями та внутрішніх дослідницьких практик, так і для процесу стратегічного планування цифрових трансформацій, забезпечуючи прозорість, прогнозованість, а також повторюваність розвитку. Крім того, теоретичні підходи до побудови матриць, такі як top-down та bottom-up, дозволяють адаптувати їх до специфіки різних ІТ-команд, незалежно від масштабу, типу діяльності чи навіть рівня організаційної зрілості. У

сучасних умовах maturity matrix виступає не лише діагностичним інструментом, а й рамкою з метою формування послідовного, структурованого розвитку ролей, компетентностей та командної взаємодії в ІТ-організаціях.

У процесі оцінювання технічних компетентностей (hard skills) за допомогою Role Maturity Matrix було встановлено, що близько 60% працівників знаходяться на проміжному рівні (Middle), демонструючи впевнене володіння основними технологіями та стабільне виконання завдань у встановлені терміни. Водночас 20% співробітників показали базовий рівень (Junior) у певних технологічних областях, що свідчить про необхідність додаткового навчання та наставництва. Ще 20% працівників досягли високого рівня зрілості (Senior), здатні ефективно виконувати складні завдання та передавати знання колегам, що забезпечує стабільну роботу ІТ-команди і створює міцну основу для розвитку внутрішнього експертного середовища.

Аналіз поведінкових компетентностей (soft skills) виявив, що близько 70% співробітників мають високий або проміжний рівень комунікації та командної взаємодії, що підтверджує ефективну роботу в командних проектах. Проте у 30% учасників відзначено потребу у розвитку адаптивності та навичок управління конфліктами, що є потенційною зоною для росту. Такі результати свідчать про необхідність регулярного проведення низки тренінгів з командної взаємодії та розвитку емоційного інтелекту для підвищення загальної ефективності команди.

У сфері управлінських компетентностей було виявлено, що близько 50% керівників та досвідчених фахівців досягли високого рівня зрілості ролі, успішно здійснюють планування, делегування своїх повноважень та прийняття рішень. Водночас 40% працівників, які перебувають на проміжному рівні технічної експертизи, показали недостатню зрілість у зазначених компетентностях, а 10% співробітників залишаються на базовому рівні, що потребує цілеспрямованої підтримки та менторства. Дані підкреслюють важливість формування системи внутрішнього наставництва в команді та розвитку управлінських навичок у менш досвідчених працівників.

Що стосується особистісного розвитку, то приблизно 65% співробітників проявляють високий рівень ініціативності та прагнення до навчання, активно займаються самоосвітою та вдосконалюють професійні навички. Водночас 35% показали невисокий рівень самоусвідомлення, недостатньо усвідомлюють свої сильні сторони й зони для подальшого вдосконалення, що вказує на необхідність регулярного зворотного зв'язку, індивідуальних сесій та персональних планів розвитку для стимулювання професійного росту та підвищення мотивації.

Порівняння самооцінки та оцінок колег, керівників і клієнтів показало, що близько 60% працівників адекватно оцінюють свої компетентності, тоді як 40% демонструють розбіжності у сприйнятті власного рівня, особливо у блоках управлінських та поведінкових компетентностях. Результати підкреслюють потребу у розвитку самоусвідомлення, проведенні зустрічей з фідбеком та використанні інструментів, які допомагають співробітникам оцінювати свої ролі об'єктивно.

Загалом результати дослідження показали, що використання Role Maturity Matrix дозволило не лише комплексно оцінити різні професійні, поведінкові та управлінські компетентності співробітників ІТ-компанії, а й чітко ідентифікувати рівень зрілості ролі кожного працівника у межах команди. Інструмент допоміг визначити як сильні сторони окремих фахівців, так і ключові зони для розвитку, включаючи як технічні навички, так і певні професійні компетентності, такі як адаптивність, комунікація, лідерські якості та ініціативність у команді. Крім того, результати дозволяють формувати персоналізовані плани професійного розвитку, підбирати відповідні навчальні програми, менторські практики та завдання для прокачування переліку управлінських та поведінкових навичок. Впровадження такого підходу створить системний механізм розвитку команди, дасть змогу ефективніше планувати кар'єрні траєкторії кожного співробітника, підвищувати мотивацію, а також зміцнювати експертний потенціал компанії загалом. Дослідження показало, що застосування матриці зрілості ролей не лише підвищує прозорість оцінювання компетентностей, але й сприяє побудові культури безперервного розвитку, взаємного навчання та ефективної командної роботи, що є ключовим чинником успіху сучасних ІТ-команд.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проведене дослідження в ІТ-компанії, що складається з 28 співробітників, показало ефективність використання методу Role Maturity Matrix як інструменту комплексного оцінювання компетентностей. Завдяки багатосторонньому підходу до збору даних із залученням керівників, колег, підлеглих і клієнтів вдалося всебічно оцінити професійні, поведінкові та управлінські навички кожного працівника. Результати надали чітке уявлення про сильні сторони команди та її окремих членів, а також дозволили виявити ключові зони розвитку, потребу у навчанні і менторській підтримці. Дане дослідження підтвердило, що навіть у невеликій команді систематичне використання матриці зрілості ролей сприяє підвищенню прозорості процесу оцінювання, зміцненню командної взаємодії та формуванню культури безперервного розвитку. Отримані дані дозволили не лише окреслити поточний рівень компетентностей ІТ-команди, а й створили основу для планування персональних і командних стратегій професійного зростання та розвитку внутрішнього експертного потенціалу компанії.

Наукова новизна дослідження полягає у застосуванні Role Maturity Matrix для комплексного оцінювання компетентностей співробітників ІТ-компанії, що включає оцінку професійних, поведінкових та управлінських навичок. Вперше проведено багатосторонній аналіз, що об'єднує самооцінку працівників, оцінки колег, керівників та клієнтів, для визначення рівня зрілості ролей у межах невеликої команди. Дослідження дозволило інтегрувати концепцію зрілості ролі в процес управління персоналом, надавши можливість кількісно й якісно оцінювати компетентності, виділяти ключові зони розвитку та визначати потенціал для професійного зростання кожного співробітника.

Практична значущість дослідження полягає у створенні дієвої методики оцінювання та розвитку персоналу в IT-компанії, що складається з 28 осіб. Використання Role Maturity Matrix дозволило керівникам і HR-фахівцям точно ідентифікувати сильні сторони співробітників, визначити ключові зони для розвитку та створити персоналізовані плани навчання і менторської підтримки. Запровадження такого підходу сприяло підвищенню прозорості оцінювання, розвитку командної взаємодії в компанії та формуванню культури безперервного професійного розвитку, що підвищило ефективність роботи IT-команд.

Імплементация методу Role Maturity Matrix в IT-компанії передбачала поетапне впровадження інструменту оцінювання компетентностей та зрілості ролей. На першому етапі проводилося ознайомлення співробітників із принципами матриці, роз'яснення всіх блоків компетентностей та рівнів зрілості ролей, а також інструктаж щодо об'єктивності оцінювання. На другому етапі працівники заповнювали матриці як у форматі самооцінки, так і оцінки колег, керівників та клієнтів, що забезпечувало багатосторонній та комплексний збір даних. На заключному етапі здійснювалася обробка отриманих результатів, формування індивідуальних та командних профілів щодо зрілості ролей, а також надання структурованого зворотного зв'язку з рекомендаціями з розвитку компетентностей і підвищення рівня зрілості ролей. Саме таке поетапне дослідження дозволило не лише оцінити стан компетентної команди, а й створити основу для системного професійного розвитку та оптимізації управління персоналом у компанії.

Незважаючи на отримані позитивні результати, дослідження має певні обмеження. По-перше, оцінювання проводилося в межах однієї IT-компанії, що складається з 28 співробітників, тому отримані результати мають дещо обмежену узагальнюваність для великих організацій або команд з іншими структурами і профілями. По-друге, метод RMM передбачає часткову суб'єктивність оцінок, оскільки значна частина даних формується на основі самооцінки та оцінок колег і керівників, що може впливати на точність визначення рівня зрілості ролей. По-третє, дослідження зосереджувалося на чотирьох основних блоках компетентностей, що не охоплює весь повний спектр можливих професійних і метапрофесійних навичок, які можуть бути важливими для роботи в IT-команді. Нарешті, через обмежений розмір вибірки статистична обробка даних має занижену надійність для виявлення малих кореляцій і незначних трендів у компетентностях. Врахування цих обмежень в подальшому дозволить точніше інтерпретувати результати та визначати напрями для подальших досліджень.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Одним із ключових напрямів подальших досліджень є масштабування оцінювання за допомогою Role Maturity Matrix на великі IT-команди та компанії з різними профілями спеціалістів, що дозволить перевірити універсальність та надійність даного інструменту в умовах більшої різноманітності посад і компетентностей, а також визначити закономірності розвитку ролей у різних типах проектів та організаційних структурах.

Другим перспективним напрямом є розширення певних блоків оцінювання компетентностей та інтеграція метапрофесійних навичок. Наприклад, можна додати блоки, пов'язані з інноваційністю, критичним мисленням, навичками роботи з клієнтами або знанням бізнес-процесів, що дозволить отримати комплексну картину розвитку співробітників і їх здатності адаптуватися до швидкозмінного ІТ-середовища.

Третій напрям передбачає поєднання Role Maturity Matrix із кількісними показниками продуктивності та результативності командної роботи, що дасть змогу не лише оцінювати компетентності, але й встановлювати прямі кореляції між рівнем зрілості кожної ролі й ефективністю виконання проєктів, термінами здачі завдань, якістю продукту та задоволеністю клієнтів. Такий підхід допоможе інтегрувати оцінювання компетентностей у систему управління результативністю.

Четвертий напрям включає дослідження впливу регулярного зворотного зв'язку і менторства на розвиток ролей. Рекомендується проводити довготривалі когорти спостережень, щоб оцінити, як впровадження індивідуальних планів розвитку, тренінгів і наставництва змінює рівень зрілості ролей у часі, а також визначати найбільш ефективні практики підвищення компетентностей у ІТ-командах.

П'ятий напрям полягає у використанні цифрових платформ та аналітики для автоматизації оцінювання ролей. Розробка нових інтегрованих онлайн-інструментів дозволить спростити процес збору та аналізу обсягу даних, швидше і точніше формувати профілі розвитку співробітників, а також проводити регулярний моніторинг прогресу команди. У результаті компанія отримає значні перспективи для створення динамічної системи управління компетентностями, яка адаптується до змін у структурі команди та потребах бізнесу.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Голіонко, Н., & Кондратьєва, К., 2023. Методичні підходи до оцінювання цифрової зрілості організації. *Молодий вчений*, 1(113), 145-150. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-1-113-29>.
2. Мендзєбровський, І., 2014. Сучасні проблеми оцінювання персоналу в аутсорсингових ІТ-компаніях. *Професійна педагогіка*, 8, 34-39. DOI: <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2014.8.34-39>
3. Al-Sabbagh, K., & Gren, L., 2019. The connections between group maturity, software development velocity and planning effectiveness (arXiv:1904.05844) [Online]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1904.05844>.
4. Assyne, N., Ghabari, H & Pulkkinen, M., 2021. The state of research on software engineering competencies: A systematic mapping study. *Information and Software Technology*, 136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2021.106622>.
5. Bakkah Learning, 2025. *What is PCMM? The People Capability Maturity Model and Its Benefits*. [Online]. Available at: <<https://bakkah.com/knowledge-center/the-people-capability-maturity-model>>.

6. Crosby, P. B., 1979. *Quality is free: The art of making quality certain*. McGraw-Hill.
7. Dos Santos, V., Kazman, R., Capilla, R., & Nakagawa, E. Y., 2022. Towards a maturity model for systematic literature review process (arXiv:2206.11936 [cs.SE]). [Online]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2206.11936>.
8. Gren, L., Knauss, A., & Stettina, C. J., 2018. *Non-technical individual skills are weakly connected to the maturity of agile practices* (arXiv:1809.02351). [Online]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1809.02351>.
9. Ho, S. Y., & Frampton, K., 2010. A competency model for the information technology workforce: Implications for training and selection. *Communications of the Association for Information Systems*, 27 (5). DOI: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.02705>.
10. Kasser, J., & Frank, M., 2010. A maturity model for the competency of system engineers. *INCOSE International Symposium*, 20(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2334-5837.2010.tb01055.x>
11. Lahrman G., Marx F., Mettler T., Winter R. & Wortmann, F., 2011. Inductive Design of Maturity Models: Applying the Rasch Algorithm for Design Science Research. *Service-Oriented Perspectives in Design Science Research. Lecture Notes in Computer Science*, 6629, 176-191. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-20633-7_13.
12. Mettler, T., 2011. Maturity assessment models: a design science research approach. *International Journal of Society Systems Science*, 3(1/2), 213-222. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJSSS.2011.038934>.
13. Paulk, M. C., Curtis, B., Chrissis, M. B., & Weber, C.V., 1993. *Capability maturity model for software, version 1.1* (Technical Report CMU/SEI-93-TR-024). Software Engineering Institute, Carnegie Mellon University. [Online]. Available at: https://resources.sei.cmu.edu/asset_files/technicalreport/1993_005_001_16211.pdf.
14. Purwandari, B., Hidayati, A., Budiardjo, E., & Edison, H., 2023. Maturity model of Scrum team's competencies in global software development. *Journal of Software: Evolution and Process*, 1. DOI: <https://doi.org/10.22541/au.168014883.3684955.5/v1>.
15. Tocco-Cano, E., Paz Collado, S., Linkolk López-Gonzales, J., & Turpo-Chaparro, J. E., 2020. A systematic review of the application of maturity models in universities. *Information*, 11(10), 466. DOI: <https://doi.org/10.3390/info11100466>.
16. Treviño-Elizondo, B. L., & García-Reyes, H., 2023. An employee competency development maturity model for Industry 4.0 adoption. *Sustainability*, 15(14), 11-37. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151411371>.
17. Walter, B., Wolski, M., Stanisavljević, Ž., & Todosijević, A. (2019). Constructing a maturity model for a distributed software organization. (arXiv:1908.10156). [Online]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1908.10156>.
18. Yin, A., Figueiredo, S., & Mira da Silva, M., 2011. Scrum maturity model: Validation for IT organizations' roadmap to develop software centered on the client role. *In Proceedings of the Sixth International Conference on Software Engineering Advances (ICSEA 2011)*, 20-29. IARIA.

FROM JUNIOR TO SENIOR: TRANSFORMATION OF ROLES IN AN IT TEAM

Lyubov Kartashova,

doctor of pedagogical sciences, professor,
Professor of the Department of Adult Education and Digital Technologies,
Educational and Scientific Institute of Management and Psychology,
SIHE «University of Education Management».
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1270-4158>
lkartashova@ua.fm

Maksym Oleiko,

Postgraduate Student, of the Department of
Adult Education and Digital Technologies,
Educational and Scientific Institute of Management and Psychology,
SIHE «University of Educational Management»,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-5749-9318>
maksymoleiko@uem.edu.ua

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical and practical analysis of the problem of developing professional competencies of IT specialists in the context of the transformation of their roles from junior to senior level. The relevance of implementing modern approaches to assessing the professional maturity of IT team members under conditions of digital transformation, rapid technological change, and increasing demands for interdisciplinary collaboration is substantiated. It has been established that traditional personnel assessment models are mainly focused on technical knowledge and work productivity, while insufficiently considering behavioral, communicative, managerial, and leadership competencies that are critically important for the effective functioning of modern IT teams.

The study introduces the conceptual model of the Role Maturity Matrix (RMM) as a tool for the comprehensive assessment of the professional maturity of IT specialists. The essence and structure of the matrix are disclosed, covering four interrelated blocks of competencies: technical competencies (hard skills), behavioral competencies (soft skills), managerial competencies, and personal development. The criteria for determining the levels of professional role maturity, the specifics of transitions between Junior, Middle, and Senior levels, as well as the integration of technical expertise, communication skills, decision-making ability, adaptability, and leadership potential are characterized. Particular attention is paid to the analysis of international and Ukrainian maturity models, including the Capability Maturity Model (CMM), People Capability Maturity Model (P-CMM), Agile- and Scrum-oriented competency development models, as well as concepts of organizational digital maturity. It has been determined that the proposed RMM model enables the integration of various aspects of the professional development of IT specialists into a unified assessment system, ensuring transparency of career growth, objectivity of evaluation, and the formation of individual professional development trajectories.

The empirical basis of the study consists of the results of assessing employees of an IT company using a multidimensional approach that included self-assessment, peer review, evaluations by managers, subordinates, and clients. The research findings confirmed the effectiveness of using the RMM to identify employees' strengths, determine areas for professional development, enhance self-awareness, and improve

team interaction. It has been proven that the implementation of the role maturity matrix contributes to the formation of a culture of continuous professional development, the advancement of internal mentoring practices, increased staff motivation, and the optimization of human resource management processes in IT companies.

Keywords: IT team; professional maturity; RMM; role transformation; competency development; career growth.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Holionko, N., & Kondratieva, K., 2023. Metodichni pidkhody do otsiniuvannia tsyfrovoyi zrilosti orhanizatsii [Methodological approaches to assessing an organization's digital maturity]. *Molodyi vchenyi*, 1(113), 145-150. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-1-113-29>.
2. Mendzebrovskiy, I., 2014. Suchasni problemy otsiniuvannia personalu v autsorsynhovyykh IT-kompaniiakh [Modern problems of personnel evaluation in outsourcing IT companies]. *Profesiina pedahohika*, 8, 34-39. DOI: <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2014.8.34-39>.
3. Al-Sabbagh, K., & Gren, L., 2019. The connections between group maturity, software development velocity and planning effectiveness (arXiv:1904.05844) [Online]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1904.05844>.
4. Assyne, N., Ghabari, H & Pulkkinen, M., 2021. The state of research on software engineering competencies: A systematic mapping study. *Information and Software Technology*, 136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2021.106622>.
5. Bakkah Learning, 2025. *What is PCMM? The People Capability Maturity Model and Its Benefits*. [Online]. Available at: <https://bakkah.com/knowledge-center/the-people-capability-maturity-model>.
6. Crosby, P. B., 1979. *Quality is free: The art of making quality certain*. McGraw-Hill.
7. Dos Santos, V., Kazman, R., Capilla, R., & Nakagawa, E. Y., 2022. Towards a maturity model for systematic literature review process (arXiv:2206.11936 [cs.SE]). [Online]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2206.11936>.
8. Gren, L., Knauss, A., & Stettina, C. J., 2018. *Non-technical individual skills are weakly connected to the maturity of agile practices* (arXiv:1809.02351). [Online]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1809.02351>.
9. Ho, S. Y., & Frampton, K., 2010. A competency model for the information technology workforce: Implications for training and selection. *Communications of the Association for Information Systems*, 27 (5). DOI: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.02705>.
10. Kasser, J., & Frank, M., 2010. A maturity model for the competency of system engineers. *INCOSE International Symposium*, 20(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2334-5837.2010.tb01055.x>
11. Lahrman G., Marx F., Mettler T., Winter R. & Wortmann, F., 2011. Inductive Design of Maturity Models: Applying the Rasch Algorithm for Design Science Research. *Service-Oriented Perspectives in Design Science Research. Lecture Notes in Computer Science*, 6629, 176-191. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-20633-7_13.

12. Mettler, T., 2011. Maturity assessment models: a design science research approach. *International Journal of Society Systems Science*, 3(1/2), 213-222. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJSSS.2011.038934>.
13. Paulk, M. C., Curtis, B., Chrissis, M. B., & Weber, C.V., 1993. *Capability maturity model for software, version 1.1* (Technical Report CMU/SEI-93-TR-024). Software Engineering Institute, Carnegie Mellon University. [Online]. Available at: https://resources.sei.cmu.edu/asset_files/technicalreport/1993_005_001_16211.pdf.
14. Purwandari, B., Hidayati, A., Budiardjo, E., & Edison, H., 2023. Maturity model of Scrum team's competencies in global software development. *Journal of Software: Evolution and Process*, 1. DOI: <https://doi.org/10.22541/au.168014883.3684955.5/v1>.
15. Tocco-Cano, E., Paz Collado, S., Linkolk López-Gonzales, J., & Turpo-Chaparro, J. E., 2020. A systematic review of the application of maturity models in universities. *Information*, 11(10), 466. DOI: <https://doi.org/10.3390/info11100466>.
16. Treviño-Elizondo, B. L., & García-Reyes, H., 2023. An employee competency development maturity model for Industry 4.0 adoption. *Sustainability*, 15(14), 11-37. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151411371>.
17. Walter, B., Wolski, M., Stanisavljević, Ž., & Todosijević, A. (2019). Constructing a maturity model for a distributed software organization. (arXiv:1908.10156). [Online]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1908.10156>.
18. Yin, A., Figueiredo, S., & Mira da Silva, M., 2011. Scrum maturity model: Validation for IT organizations' roadmap to develop software centered on the client role. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Software Engineering Advances (ICSEA 2011)*, 20-29. IARIA.

Дата першого подання статті до публікації: 09.02.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 02.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-254-263>

УДК 378.147:811.111'36

Пілюгіна Тамара Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри правничої лінгвістики,

Державний податкового університету,

Ірпінь, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6872-7762>

tamarapiliuhina@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглядається проблема ефективного навчання граматики англійської мови в умовах сучасної іншомовної освіти, де пріоритетним стає

формування комунікативної компетентності. Проаналізовано традиційні і сучасні методики викладання граматичного матеріалу та обґрунтовано доцільність використання комунікативного підходу як одного з найбільш результативних способів засвоєння граматичних структур у мовленні.

Метою дослідження є визначення ролі комунікативного підходу у процесі формування граматичних навичок англійської мови, а також виявлення його переваг у порівнянні з традиційними, переважно репродуктивними методами навчання. Підкреслюється, що граматику розглядається не як окрема система правил для заучування, а як інструмент для реального спілкування.

Методологічну основу дослідження становлять аналіз науково-методичної літератури, узагальнення педагогічного досвіду і порівняльний аналіз ефективності різних підходів до викладання граматики. Особливу увагу приділено інтерактивним формам роботи, таким як рольові ігри, діалогічні вправи, ситуативні завдання і комунікативні практики, що сприяють природному засвоєнню граматичних структур.

Доведено, що комунікативний підхід забезпечує більш стійке засвоєння граматичного матеріалу завдяки його інтеграції у реальні мовленнєві ситуації. Здобувачі не лише запам'ятовують правила, а й навчаються автоматично використовувати їх у процесі спілкування. Це сприяє розвитку мовленнєвої активності, зниженню мовного бар'єру і підвищенню мотивації до вивчення англійської мови. Упровадження комунікативного підходу у навчання граматики є ефективним засобом підвищення якості іншомовної освіти.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у більш глибокому вивченні можливостей використання сучасних цифрових технологій у процесі навчання граматики англійської мови за допомогою комунікативного підходу. Особливо актуальним є дослідження ефективності онлайн-платформ, інтерактивних освітніх ресурсів, мобільних застосунків і технологій штучного інтелекту у формуванні граматичної і комунікативної компетентностей.

Ключові слова: комунікативний підхід; граматику англійської мови; граматична компетентність; комунікативна компетентність; методика викладання; інтерактивне навчання; здобувач вищої освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується посиленням вимог до професійної і мовної підготовки майбутніх фахівців. У контексті глобалізаційних процесів, міжнародної співпраці та інтеграції України до європейського освітнього простору володіння англійською мовою стає необхідною складовою професійної компетентності випускника закладу вищої освіти. Особливого значення набуває здатність використовувати іноземну мову як ефективний інструмент академічної і професійної комунікації.

Важливим компонентом іншомовної підготовки є граматична компетентність, яка забезпечує правильність мовлення, точність передачі думок і розуміння співрозмовника. Однак практика викладання англійської мови свідчить про наявність суперечності між знанням здобувачів граматичних правил і здатністю використовувати їх у процесі реального спілкування. Часто здобувачі освіти демонструють достатній рівень теоретичних знань, проте відчувають труднощі під час побудови власних висловлювань англійською мовою.

У зв'язку з цим актуалізується проблема пошуку ефективних педагогічних підходів до формування граматичної компетентності. Одним із найбільш результативних напрямів сучасної методики навчання іноземних мов є комунікативний підхід, який передбачає засвоєння мовного матеріалу через його функціонування у процесі спілкування. Його основна мета полягає не лише у засвоєнні мовних структур, а й у розвитку комунікативної компетентності. У межах цього підходу граматики розглядається не як ізольована система правил, а як інструмент реалізації мовленнєвої діяльності у конкретних ситуаціях спілкування [7].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю удосконалення методики навчання граматики англійської мови в умовах цифровізації освіти, переходу до компетентнісного навчання і підвищення вимог до рівня іншомовної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження учених присвячено формуванню граматичної компетентності, поєднанню граматики і комунікації, методам і прийомам навчання, використанню цифрових технологій тощо.

Провідними вітчизняними дослідниками у сфері методики викладання граматики є Бунітова І. Р. (становлення складнопідрядного речення), Ніколаєва С.Ю. (засоби викладання іноземних мов), Скляренко Н.К. (методика формування іншомовної компетентності у техніці письма), Чекаль Г.С. (використання технічних засобів навчання у процесі викладання граматики) та ін.

Формування англомовної граматичної компетенції в умовах інтенсивного навчання присвячено роботи Вовк О.І., когнітивній лінгвістиці і лінгвосоціокультурному методу викладання, що включає граматичний аспект досліджувала Мартинюк А.М., сучасні педагогічні технології формування граматичних навичок вивчала Мілютіна О. В., формування граматичної компетенції на засадах інтегрованого навчання англійської мови досліджувала Орловська Л. К., комплексний контроль рівня сформованості англомовної граматичної компетенції вивчала Осідак В. В., формування комунікативної компетенції майбутніх досліджувала Волченко О. М., формування граматичної компетентності у процесі самостійної роботи присвячено роботи Даниленко О. О. Одними з найвідоміших зарубіжних дослідників комунікативного підходу у навчанні граматики англійської мови є Chang S., Ahmed S., Alamin A. та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей навчання граматики англійської мови за допомогою комунікативного підходу, визначенні

його ефективності у формуванні граматичної компетентності, а також у висвітленні методичних прийомів і вправ, що сприяють практичному засвоєнню граматичних структур у процесі мовленнєвої діяльності.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESULTS OF THE RESEARCH

Комунікативний підхід виник у 70-х роках ХХ століття як реакція на недоліки граматико-перекладного та аудіолінгвального методів навчання. Його основою стала концепція комунікативної компетентності, запропонована Д. Гаймсом і розвинена М. Канале та М. Свейном. Згідно з цією концепцією, володіння мовою передбачає не лише знання граматичних правил, а й уміння ефективно використовувати мовні засоби у реальних комунікативних ситуаціях [2].

У межах комунікативного підходу виділяють такі основні принципи: орієнтація на реальне спілкування, інтеграція мовленнєвих навичок, функціональність мовного матеріалу, ситуативність навчання, активна взаємодія учасників освітнього процесу, домінування практичного використання мови над механічним заучуванням правил [6, с. 190].

Комунікативне навчання граматики передбачає формування граматичних навичок через виконання мовленнєвих завдань, що моделюють реальні життєві ситуації. У цьому контексті граматична компетентність виступає складовою комунікативної компетентності і формується у процесі мовленнєвої практики. У сучасній методиці викладання іноземних мов граMATика перестала розглядатися як самоціль навчання. Вона є необхідним інструментом для побудови змістовного і правильного мовлення. Недостатній рівень граматичної компетентності ускладнює комунікацію, призводить до непорозумінь і знижує ефективність мовленнєвої взаємодії. Разом з тим, надмірна увага до механічного засвоєння граматичних правил також негативно впливає на розвиток мовленнєвих навичок. Комунікативний підхід дозволяє поєднати граматичну правильність із мовленнєвою активністю. Граматичні структури вводяться у контексті реальних комунікативних ситуацій, що сприяє усвідомленому засвоєнню мовного матеріалу та його подальшому практичному використанню. Однією з головних особливостей комунікативного підходу є подання граматичного матеріалу у контексті. Нові граматичні структури вводяться через діалоги, тексти, відеофрагменти, комунікативні ситуації або проблемні завдання [1]. Контекстуальне навчання забезпечує усвідомлене засвоєння граматичних явищ, розвиток асоціативного мислення, підвищення мотивації до навчання, формування навичок спонтанного мовлення. Комунікативний підхід передбачає активну участь в освітньому процесі. Основна роль викладача полягає не у передачі готових знань, а в організації комунікативної взаємодії. До найбільш ефективних методів належать рольові ігри, дискусії, парна і групова робота, мовленнєві ситуації, інформаційні прогалини, проєктна діяльність, дебати [8]. Інтерактивна діяльність сприяє автоматизації граматичних навичок, оскільки здобувачі використовують граматичні структури для досягнення конкретної комунікативної мети. Комунікативні вправи

відрізняються від традиційних тим, що орієнтуються не лише на правильність форми, а й на передачу змісту.

У сучасній методиці виділяють три етапи формування граматичних навичок: механічні вправи, умовно-комунікативні вправи, комунікативні вправи [5, с. 155]. На першому етапі здобувачі відпрацьовують форму граматичної структури, на другому – використовують її у частково контрольованих ситуаціях, на третьому – застосовують граматичний матеріал у вільному мовленні. Такий підхід забезпечує поступовий перехід від контролю до вільного використання граматики у мовленні.

Комунікативний підхід має низку важливих переваг, як-то: підвищення мотивації, формування мовленнєвої компетентності, розвиток критичного мислення, подолання мовного бар'єру. Підвищення мотивації під час навчання граматики англійської мови за допомогою комунікативного підходу полягає у створенні таких умов, у яких граматика вивчається не ізольовано, а через живе спілкування і практичне використання мови. Формування мовленнєвої компетентності передбачає розвиток умінь правильно і доречно використовувати граматичні структури у процесі реального спілкування англійською мовою. Розвиток критичного мислення під час навчання полягає у формуванні умінь не лише правильно використовувати граматичні структури, а й аналізувати, оцінювати та аргументовано висловлювати власні думки англійською мовою у процесі спілкування. Подолання мовного бар'єра передбачає створення умов, у яких здобувачі активно використовують англійську мову у реальному спілкуванні та поступово долають страх говоріння і граматичних помилок.

Попри численні переваги, упровадження комунікативного підходу супроводжується певними труднощами, а саме: недостатній рівень мовної підготовки здобувачів, велика кількість людей у групах, недостатня методична підготовка викладачів, переважання тестового контролю. Для ефективної комунікації здобувачі повинні володіти базовим словниковим запасом і мінімальними граматичними навичками. На початкових етапах це може ускладнювати використання повністю комунікативних методів. Організація інтерактивної діяльності потребує індивідуального підходу і постійного контролю з боку викладача. Ефективне використання комунікативного підходу вимагає високого рівня професійної компетентності, творчості і володіння сучасними освітніми технологіями. У багатьох закладах освіти оцінювання орієнтується переважно на перевірку знань граматичних правил, а не на реальні комунікативні умінь. Сучасні дослідники наголошують на доцільності поєднання комунікативного підходу з елементами традиційного навчання граматики для забезпечення балансу між правильністю і вільністю мовлення [3].

Цифрові технології значно розширюють можливості реалізації комунікативного підходу. Онлайн-платформи, мобільні застосунки, відеоконференції, інтерактивні дошки і сервіси для спільної роботи створюють умови для активної мовленнєвої взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Однією з переваг цифрових ресурсів є можливість представлення граматичного матеріалу в інтерактивній формі. Анімації, відеофрагменти, візуальні схеми і стимуляції допомагають краще зрозуміти особливості функціонування граматичних

структур у різних комунікативних ситуаціях. Завдяки цьому підвищується рівень залученості здобувачів до освітнього процесу.

Важливу роль у навчанні граматики відіграють інтерактивні вправи, які передбачають використання граматичних конструкцій у мовленнєвому контексті. Здобувачі можуть створювати діалоги, брати участь у рольових іграх, виконувати проєктні завдання або працювати над спільними онлайн-документами. Такі види діяльності сприяють автоматизації граматичних навичок і розвитку комунікативної компетентності.

Особливого значення набуває використання мобільних технологій Kahoot, Quizizz, Padlet, Google Classroom, LearningApps, Zoom, Microsoft Teams, які значно розширюють можливості комунікативного навчання [4]. Мобільні застосунки забезпечують доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці. Вони дозволяють організувати індивідуальну траєкторію навчання, адаптувати складність завдань до рівня підготовки здобувача освіти і надавати миттєвий зворотний зв'язок.

Сучасні цифрові технології також створюють умови для упровадження елементів гейміфікації. Використання рейтингових систем, віртуальних нагород і змагальних механізмів позитивно впливає на мотивацію здобувачів і стимулює регулярне виконання граматичних завдань. Гейміфіковане навчання сприяє зниженню психологічного бар'єра під час опанування складних граматичних явищ.

Окрему увагу слід приділити використанню технологій штучного інтелекту. Інтелектуальні системи можуть аналізувати типові помилки користувачів, пропонувати персоналізовані рекомендації та формувати індивідуальні навчальні маршрути. Завдяки цьому підвищується ефективність засвоєння граматичного матеріалу та забезпечується більш адресна педагогічна підтримка.

Водночас ефективність застосування цифрових технологій залежить від педагогічно обґрунтованого добору навчальних ресурсів. Викладач повинен організовувати діяльність таким чином, щоб цифрові інструменти не замінювали комунікацію, а сприяли її активізації. Саме поєднання цифрового середовища з принципами комунікативного навчання забезпечує високий рівень сформованості граматичної компетентності.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У результаті дослідження встановлено, що навчання граматики англійської мови за допомогою комунікативного підходу є одним із найбільш ефективних напрямів сучасної методики викладання іноземних мов. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння граматичних правил, а й формування умінь практично використовувати їх у процесі реального спілкування. На відміну від традиційних методів навчання, орієнтованих переважно на механічне запам'ятовування граматичних структур, комунікативний підхід сприяє розвитку мовленнєвої активності здобувачів і формуванню їхньої комунікативної компетентності.

Дослідження підтвердило, що комунікативний підхід позитивно впливає на мотивацію здобувачів до вивчення англійської мови. Використання практично орієнтованих завдань допомагає усвідомити важливість граматики як засобу ефективного спілкування, а не лише як системи правил. Завдяки цьому зростає зацікавленість освітнім процесом, підвищується рівень пізнавальної активності і формується позитивне ставлення до вивчення англійської мови. Установлено, що комунікативний підхід забезпечує інтеграцію усіх видів мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання і письма. Це сприяє формуванню здатності використовувати англійську мову у професійному, академічному і повсякденному спілкуванні.

Використання цифрових технологій у навчанні граматики англійської мови відкриває широкі можливості для реалізації комунікативного підходу. Інтерактивні платформи, мобільні застосунки, онлайн-сервіси та технології штучного інтелекту сприяють підвищенню мотивації студентів, розвитку їхньої автономності та формуванню практичних навичок використання граматичних структур у реальному спілкуванні. Ефективне поєднання комунікативного підходу й цифрових технологій дозволяє перейти від репродуктивного засвоєння правил до свідомого застосування граматики в мовленнєвій діяльності. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення впливу технологій штучного інтелекту на персоналізацію процесу формування граматичної компетентності під час навчання англійської мови.

Отже, результати дослідження дають підстави стверджувати, що навчання граматики англійської мови за допомогою комунікативного підходу є ефективним засобом формування граматичної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей здобувачів. Використання комунікативних методів навчання забезпечує підвищення мотивації, розвиток критичного мислення, подолання мовного бар'єра та активізацію їх пізнавальної діяльності.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у більш глибокому вивченні можливостей використання сучасних цифрових технологій у процесі навчання граматики англійської мови за допомогою комунікативного підходу. Особливо актуальним є дослідження ефективності онлайн-платформ, інтерактивних освітніх ресурсів, мобільних застосунків і технологій штучного інтелекту у формуванні граматичної і комунікативної компетентностей здобувачів.

Таким чином, проблема навчання граматики англійської мови за допомогою комунікативного підходу залишається актуальною і потребує подальшого комплексного дослідження з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти, цифрових технологій і потреб міжкультурної комунікації.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вовк, О.І., 2008. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: *автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ*, 24.

2. Дубасенюк, О.А., 2014. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 15–43.
3. Дубчак, І.П., 2026. Принципи формування граматичних навичок говоріння на засадах комунікативно-когнітивного підходу [Онлайн]. Доступно: <https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=UXEnuWUAAA AJ>.
4. Калінін, В.О., 2005. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Житомир, 20.
5. Орловська, Л.К., 2010. Формування граматичної компетенції на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 301.
6. Семенчук, Ю.О., 2007. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Київський національний лінгвістичний університет, 283.
7. Скляренко, Н.К., 2026. Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма. Іноземні мови [Онлайн]. Доступно: <<http://fl.knlu.edu.ua/article/view/122348/117196>>.
8. Янковець, А.В., 2015. Особливості розвитку граматичних навичок курсантів нефілологічних спеціальностей під час вивчення професійно спрямованих тем. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 272–280.

FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS BASED ON A COMMUNICATIVE APPROACH WHEN LEARNING ENGLISH

Tamara Piliuhina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of The Department of Legal Linguistics,
State Tax University,
Irpın, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6872-7762>

تاماراپیلیухіна@ukr.net

Abstract. The study found that teaching English grammar using a communicative approach is one of the most effective directions of modern foreign language teaching methods. This approach ensures not only the mastery of grammatical rules, but also the formation of skills to practically use them in the process of real communication. Unlike traditional teaching methods, which are focused mainly on the mechanical memorization of grammatical structures, the communicative approach contributes to the formation of their communicative competence.

The study confirmed that the communicative approach has a positive effect on students' motivation to learn English. The use of practically oriented tasks helps students realize the importance of grammar as a means of effective communication, and not just as a system of rules. This increases interest in the learning process, increases the level of cognitive activity and forms a positive attitude towards learning English.

It has been established that the communicative approach ensures the integration of all types of speech activity - speaking, listening, reading and writing. This contributes to the comprehensive development of the student's linguistic personality and the formation of the ability to use English in professional, academic and everyday communication.

Therefore, the results of the study provide grounds to assert that teaching English grammar using a communicative approach is an effective means of forming students' grammatical, speech and communicative competences. The use of communicative teaching methods ensures increased motivation, development of critical thinking, overcoming the language barrier and activation of cognitive activity of students.

Prospects for further scientific research lie in a deeper study of the possibilities of using modern digital technologies in the process of teaching English grammar using a communicative approach. Thus, the problem of teaching English grammar using a communicative approach remains relevant and requires further comprehensive research, taking into account modern trends in the development of education, digital technologies, and the needs of intercultural communication.

Keywords: communicative approach; English grammar; grammatical competence; communicative competence; teaching methodology; interactive learning; higher education student.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vovk, O.I., 2008. Formuvannia anhlo movnoi hramatychnoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv v umovakh intensyvnoho navchannia [Formation of English-language grammatical competence in future teachers in conditions of intensive learning]: *avtoref. dys.. na здobuttia nauk. stupenia k-ta ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 24.*
2. Dubaseniuk, O.A., 2014. Rol pedahohichnykh znan u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [The role of pedagogical knowledge in the professional training of a future teacher]: monohrafiia – monograph. Zhytomyr: vyd-vo ZhDU im. I.Franka, 15-43.
3. Dubchak, I. P. Pryntsypy formuvannia hramatychnykh navychok hovorinnia na zasadakh komunikatyvno – kohnityvnoho pidkhodu [Principles of forming grammatical speaking skills based on the communicative-cognitive approach]: veb-sait. Dostupno: <https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=UXEnuWUAAA_AJ&citation_for_view>.

4. Kalinin, V. O., 2005. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur [Formation of professional competence of a future foreign language teacher through the means of cultural dialogue]: *avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. Nauk – author's abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Zhytomyr*, 20.

5. Orlovska, L. K., 2010. Formuvannia hramatychnoi kompetentsii na zasadakh intehrovanoho navchannia u maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy [Formation of grammatical competence on the basis of integrated learning in future English teachers]: *dys... kand. ped. Nauk – dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Kyiv*, 301.

6. Semenchuk, Y. O., 2007. Formuvannia anhlovnoi leksychnoi kompetentsii u studentiv ekonomichnykh spetsialnostei zasobamy interaktyvnoho navchannia [Formation of English lexical competence in students of economic specialties using interactive learning methods]: *dys. ... kand. ped. Nauk – dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Kyiv. nats. linhv. un-t. Kyiv*, 283.

7. Skliarenko N.K., 2013. *Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u tekhnitsi pysma. Inozemni movy* [Methodology for developing foreign language competence in writing techniques]. Inozemni movy – Foreign languages: veb-sait. Dostupno: <<http://fl.knlu.edu.ua/article/view/122348/117196>>.

8. Yankovets, A. V., 2015. Osoblyvosti rozvytku hramatychnykh navychok kursantiv nefilologichnykh spetsialnostei pid chas vyvchennia profesiinospriamovanykh tem [Peculiarities of the development of grammatical skills of cadets of non-philological specialties during the study of professionally oriented topics]: *zb. nauk. prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogichni nauky – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 272-280.

Дата першого подання статті до публікації: 29.01.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 02.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-264-274>

UDC 378.147.811

Natalia Romanchuk,

PhD, Associate Professor,
Department of Physics and Mathematics,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding,
Mykolaiv, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3225-6428>
nataliaronanchuk11@gmail.com

Oleksandr Maiboroda,

PhD, Associate Professor,
Department of Physics and Mathematics,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding,
Mykolaiv, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9206-4316>
aoks82.09.25@gmail.com

Oleksandr Vasyliiev,

PhD, Associate Professor,
Department of Automatics,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding,
Mykolaiv, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0002-8399-0865>
grigorich041949@gmail.com

Andrii Fomenko,

Senior Teacher,
Department of Automatics,
Admiral Makarov National University of Shipbuilding,
Mykolaiv, Ukraine

ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0005-9163-2090>
fomenko.mk@gmail.com

THE SCIENTIFIC-CREATIVE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF PROSPECTIVE ENGINEERS

Abstract. The scientific-creative approach is identified as a principal vector for the modernization of higher technical education in Ukraine, creating opportunities for prospective engineers to define individually significant creative goals and implement them for effective professional activity. Contemporary challenges faced by engineering specialists, as well as the problems and tasks that must be solved in their professional activity, are becoming increasingly creative, without patterned or standardized solutions.

Based on these tendencies, the problem of forming the personality of an engineering specialist with a developed need for creative self-realization in future professional activity is gaining particular relevance.

The article examines the theoretical foundations and practical aspects of the professional training of prospective engineering specialists for scientific-creative activity in industrial production. The professional training of prospective engineers in the shipbuilding industry is characterized as a system of scientific and creative skills enabling engineering students to structure technical, scientific, and practical knowledge for the effective solution of research tasks in their future professional activity.

Scientific creativity is regarded as the readiness and ability of a prospective engineering specialist to conduct purposeful scientific and research activity in the field of industrial production. It has been established that the formation of scientific creativity skills involves the development of the creative potential and scientific culture of engineering students, as well as their active involvement in fundamental sector research.

The results of the research convincingly demonstrate that the development of scientific creativity skills contributes to the enhancement of the individual creative potential of engineering students and to the advancement of the inventive capabilities of prospective technical specialists. The effectiveness of the process of forming the scientific-creative component of professional training was ensured through the following conditions: the application of active dialogical forms and methods of educational activity, and the involvement of engineering students in the activities of university scientific schools. Courses on the methodology of technical creativity and the fundamentals of scientific research in contemporary engineering also proved to be effective.

Keywords: technical education; professional training; creative approach; prospective engineers; research activity; shipbuilding industry; scientific creativity; sector-specific scientific research.

1. INTRODUCTION

In contemporary conditions, education in Ukraine is recognized as an important factor of the political, social-economic, cultural, and scientific development of society. The main trends in the education of prospective engineers in modern conditions include the fundamentalization of education, the humanistic orientation of professional training, the actualization of spiritual and general cultural components, and the formation among engineering students of a creative approach to the analysis and solution of non-standard technical tasks and social situations. The formation of a competent, highly qualified, and competitive technical specialist with skills of scientific creativity has been identified as the principal objective of engineering education at Admiral Makarov National University of Shipbuilding (NUOS).

The increasing relevance of the scientific-creative approach to the training of engineering specialists is explained both by the social conditions and economic challenges of the country and by the specific characteristics of the future professional activity of engineers, which encompasses the principal spheres of material and spiritual production, public administration, and national culture. Therefore, our attention has been focused on investigating contemporary approaches and developing the necessary conditions for the formation of a creative and socially active personality of a prospective specialist in the shipbuilding industry. Scientific activity is considered an essential condition for the effective preparation of engineering students for intellectual, non-standard, and creative professional activity.

2. AIM AND TASKS

Despite the intensification of research of the theoretical foundations and methodological approaches to the training of prospective engineers, the problem of developing skills of scientific and creative activity remains insufficiently researched. Consequently, there is a need to develop and substantiate the conditions for enhancing the scientific and creative component of the professional training of prospective engineers, which constituted the principal objective of this research.

According to the conclusions of contemporary scholars investigating the theoretical foundations and practical conditions for the implementation of technical specialists' training, engineering activity is inherently cognitive, transformative, and creative in nature [1]. A modern engineering specialist is expected to possess knowledge not only of engineering technologies, contemporary production processes, economics, and ecology, but also the capacity for invention and the skills necessary for a creative approach to professional activity [2]. In particular, researchers emphasize the necessity of training engineering specialists for scientific activity, research work, and the practical implementation of their own creative ideas and concepts [3].

The analysis of scientific works demonstrates that the professional training of specialists in the shipbuilding industry should provide engineering students with opportunities to develop their individual creative potential, cultivate the need for creative self-development, and engage in scientific inquiry aimed at solving complex technical problems [4]. Scientific creativity of an engineering specialist is regarded by contemporary researchers as a personal characteristic determined by the capacity for creative activity, the generation of new original ideas, and the ability to make non-standard and responsible technical decisions [5].

Researchers consider creativity as a specific expression of an individual's intellectual activity, which consists in the ability to carry out the process of cognition beyond the limits of the initial task; thus, the essence of creativity lies in the search for a new and optimal way of solving a problem [6]. At the same time, the creative process requires an individual's ability to effectively perform operations of logical thinking (analysis, synthesis, comparison, classification, etc.) in the course of mastering professional knowledge and the skills necessary for the production process [7]. Researchers have reached conclusions that enable to regard

creativity as the ability to comprehend one's own experience, freely navigate the contemporary information space, and identify optimal solutions in non-standard situations [8]. Consequently, a prospective technical specialist must be capable of applying technologies and creative activity skills that meet contemporary social-economic demands [9].

The conducted analysis demonstrates the increasing relevance of the scientific component in the training of engineering students on the basis of implementing a creative approach. Scientific and creative activity is regarded as a necessary condition for the effective preparation of a competent specialist in the shipbuilding industry, ensured through the integration of the educational, scientific, industrial, and creative activities of the prospective engineer. This integrative process requires the search for ways to improve the training of engineering students aimed at developing skills of scientific creativity.

3. RESEARCH FINDINGS

At the first stage of the study, which involved a review of the literature on the problem and an analysis of practical experience in the training of engineering specialists in higher technical education institutions in Ukraine and abroad, a number of regularities and characteristic features of the training process were identified. These findings were taken into account in the development of the conditions for forming the scientific-creative component of the professional training of prospective engineers. The training of specialists in the shipbuilding industry who meet contemporary social challenges and demands requires purposeful work aimed at identifying and developing the creative potential of engineering students, as well as fostering a creative approach to professional activity. Within this framework, the development of scientific and creative skills becomes essential, which actualizes the problem of forming scientific creativity skills of prospective engineers.

The conducted research demonstrates that a high level of mastery of the necessary professional competences can be achieved through the integration of scientific training of engineering students and the formation of skills for the creative application of theoretical knowledge in the production process [10]. Therefore, it is important not only to teach prospective specialists in the shipbuilding industry to operate knowledge and technologies, but also to prepare them for an active position in social life and to enable them to use scientific and technological achievements for creative activity throughout their lives [11].

The creative potential of the individual is defined as the foundation for the realization of an engineering student as a subject of educational and creative activity in a higher technical education institution. The study demonstrates that the scientific creativity of a prospective engineering specialist in the shipbuilding industry is a dynamic structure of personality expressed through the integration of value-based, cognitive, and activity-related components. In the context of this research, engineering creativity is regarded as the ability to generate new ideas, develop non-standard solutions, and create original inventions.

Scientific creativity of a prospective engineer is defined as a continuous process of identifying and developing individual creative abilities. Under such conditions, the engineering student acts as a subject of creative interaction in the educational process. There is an awareness of the need for continuous creative self-realization based on contemporary

scientific achievements, as well as responsibility for the outcomes of creative activity. The formation of scientific creativity skills requires the development of appropriate training conditions, which include the use of dialogical forms of educational activity and the active involvement of students in the scientific work of the university. The developed scientific and creative skills of engineering students are the result of implementing methodological approaches and techniques in engineering education that correspond to contemporary trends in the development of the shipbuilding industry, society, science, engineering, and advanced technologies [12].

The second stage of the study involved examining the level of formation of students' motivation, knowledge, skills, and experience in conducting scientific and creative activities. To determine the existing level of scientific creativity skills, several validated tests were applied, namely the Guilford test for assessing the level of development of creative abilities; the Torrance Tests of Creative Thinking for diagnosing creativity and creative thinking; the Getzels and Jackson test for studying creative giftedness and high intelligence; the Wallach-Kogan test for pedagogical diagnostics of creative potential; the Remote Associates Test and the Mednick test of verbal creativity. Comprehensive observations of prospective engineers were also conducted.

The analysis of the results demonstrated a relatively high level of motivation among prospective engineers to engage in scientific and creative activity: 78.5% are aware of the necessity of conducting research work; 20% of respondents were unable to clearly formulate the goals and motives of research activity, although they expressed interest in this type of work; 1.5% of respondents do not have clearly formed motives for scientific and creative activity. The study showed that 93.8% of students have insufficient knowledge of research methods; however, they expressed readiness and willingness to study the theoretical foundations of scientific creativity and to participate in the scientific activities of Admiral Makarov National University of Shipbuilding. The presence of skills and experience in conducting research was determined through observation and interviewing, which revealed that only 6.2% of students had knowledge and skills in organizing research activity.

The third stage of the study involved the participation of students and academic staff in experimental work, which included the implementation of the proposed training conditions in the educational process and the verification of their effectiveness in developing the scientific and creative component. The experimental base of the study included the Educational and Scientific Institute of Automation and Electrical Engineering, the Mechanical Engineering Institute, and the Shipbuilding Educational and Scientific Institute of Admiral Makarov National University of Shipbuilding.

The implementation of professional training based on the developed conditions involved the active involvement of prospective engineers in university scientific associations (schools, clubs, laboratories); their participation in special courses such as "Methods of Technical Creativity" and "Fundamentals of Scientific Research in Modern Engineering"; presentations at scientific seminars, round tables, conferences, and symposiums; and publication of research results in collections of scientific papers. The implementation of the experimental methodology was based on thorough instruction, the establishment of feedback mechanisms, and the stimulation of motivation for scientific inquiry. The development of

methodological tools was conducted by specialists in the relevant field of engineering. The main approaches that proved effective in fostering scientific creativity included orienting university activities toward the development of research skills, forming students' experience in scientific work, and encouraging students to solve scientific problems.

The main principles for implementing a creative approach, which we strictly followed during the experimental work, were the observance of ethical norms and standards of research and creative activity. Ethical cognitive activity presupposes a tolerant recognition of the originality and uniqueness of the prospective engineering specialist's personality. The objective creative potential of an engineering student should result in the production of an original and unique research output in accordance with the ethical standards of professional engineering ethics. According to our findings, the ethics of educational creativity is based on volitional qualities of a highly qualified technical specialist, such as perseverance, diligence, organization, purposefulness, and self-control.

An effective means of acquiring knowledge of the methods and principles of organizing scientific and creative activity was identified by 93.7% of engineering students involved in the experimental work as the study of specialized academic disciplines such as "Methods of Technical Creativity" and "Fundamentals of Scientific Research in Modern Engineering," as well as special courses and seminars. Accordingly, 96.5% of prospective engineers noted that participation in student scientific associations (clubs, research groups, and laboratories) contributed to the development of their motivation for scientific inquiry and inventive activity, while also providing opportunities for in-depth study of individual disciplines and mastery of research methodology.

The success of the process of students' creative self-realization is determined by specific scientific and creative outputs: external outputs (reports, essays, abstracts, presentations, articles, innovative inventions, designed devices, engineering developments, etc.); and internal outputs (developed research motivation, values of scientific work, enhanced creative abilities, and skills in conducting scientific inquiry and presenting results). Within the framework of the experimental work, prospective engineers participated in the preparation of reports, presentations, and discussions at the scientific and practical conference of lecturers and students "Innovations in Shipbuilding," which is held annually at Admiral Makarov National University of Shipbuilding.

The effectiveness of the developed conditions for forming scientific creativity is confirmed by numerous publications of student research outputs, carried out under our supervision, in international journals (Tokyo, Toronto, Liverpool, Zurich, Vancouver, and others). According to both lecturers and students, this work contributed to gaining practical experience in discussing and summarizing the results of research activities. Thus, the proposed conditions for the training of engineering students have demonstrated their effectiveness in developing practical skills of scientific creativity.

4. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

A necessary condition for the modernization of engineering education is the integration of education and science, as well as the innovative creative activity of prospective

specialists in the shipbuilding industry. This requirement highlights the need to prepare engineering specialists capable of carrying out research and creative activities in the field of industrial production. Therefore, the conditions for developing students' experience in scientific and creative activity require both theoretical substantiation and practical implementation.

The development of the creative potential of engineering students is one of the main objectives of training prospective specialists in technical fields at Admiral Makarov National University of Shipbuilding. The activity of prospective engineering specialists is aimed not only at mastering fundamental technical knowledge but also at developing the ability to creatively apply it in future research activity within the shipbuilding industry. Scientific and creative activity is regarded as an integral component of overall professional training and constitutes a foundation for the preparation of future engineers in higher technical education institutions. The formation of scientific creativity skills ensures the development of a scientific worldview, as well as the individual research, creative, and inventive abilities of a highly qualified and competent specialist in the shipbuilding industry.

The identified trends convincingly demonstrate that the training of specialists in the shipbuilding industry should provide engineering students with opportunities to develop their creative potential, satisfy the need for creative self-development, and acquire the ability to conduct scientific inquiry aimed at solving technical problems. The study has confirmed the positive impact of the proposed training conditions on the effectiveness of forming students' scientific creativity skills. The scientific novelty of the study lies in its specific focus on prospective engineers in the shipbuilding industry. The results of the research may also be applied in the training of specialists in the humanities.

5. REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Obukhova, L., Galustyan, O., Baklanov, I., Belyaev, R., Kolosova, L., & Dubovitskaya, T., 2020. Formation of organizational competence of future engineers by means of blended learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (ijEP)*, 10(2), 119. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i2.12047>.
2. Slisko, J., 2021. Facebook-supported tasks for exploring critical and creative thinking in a physics teaching course. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 13 (1), 58–82. DOI: <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.004>.
3. Amrulloh, M. Sh., & Galushasti, A. (2022). Professional development teacher to improve skills of science process and creativity of learners. *EduLearn*, 16(3), 299-307. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i3.20404>.
4. Molefe, L., & Aubin, J.-B., 2021. Exploring how science process skills blend with the scientific process: Pre-service teachers' views following fieldwork experience. *South African Journal of Education*, 41(2), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1878>.
5. Chen, H.-H., & Yuan, Y.-H., 2021. The Study of the Relationships of Teacher's Creative Teaching, Imagination, and Principal's Visionary Leadership. *SAGE Open*, 11(3), 215824402110299. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211029932>.

6. Kuleshova, V., & Aksakova, N., 2023. Research activity of a teacher at higher education institutions. *Grail of Science*, 26, 400. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science-14.04.2023.073>.
7. Laval, J. et al., 2021. Toward an innovative educational method to train students to agile approaches in higher education: The alpes. *Education Sciences*, 11(6) DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11060267>.
8. Kuzmenko, H., Zaitseva, V., Zaria, S., Shman, S., Konolavola, O., & Buihasheva, A. 2025. The influence of interactive educational space on the professional self-realisation of future art professionals. *EduLearn*, 19(1), 265-273. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21787>.
9. Tidwell, D., & Edwards, L., 2020. Retrospective self-study: Analysis of the impact of methods on thinking, teaching, and community. in C. Edge, A. Cameron-Standerford, and B. Bergh, editors, *Textiles and Tapestries: Self-Study for Envisioning New Ways of Knowing*. Michigan: EdTech Books.
10. Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F., & Ferreira-Oliveira, A. T., 2020. Graduate employability and competence development in higher education – A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 12(15). DOI: <https://doi.org/10.3390/su12155990>
11. Romanchuk, N., Maiboroda, O., Biliuk, I., & Savchenko, O., 2026. Formation of science and research competence of future engineers in higher technical educational institutions. *Journal of Education and Learning*, 20(2), 998-1006. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v20i2.23462>
12. Zhuravlova, Y., Kichuk, Y., Yakovenko, O., Miziuk, V., Yashchuk, S., & Zhuravska, N., 2022. Innovations in education system: Management, financial regulation and influence on the pedagogical process. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(1), 163–173. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p163>.

НАУКОВО-ТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Романчук Наталія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри фізики та математики,

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

Миколаїв, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3225-6428>

nataliiaromanchuk11@gmail.com

Майборода Олександр Валерійович,

кандидат економічних наук, доцент,

доцент кафедри фізики та математики,

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

Миколаїв, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9206-4316>

aoks82.09.25@gmail.com

Васильєв Олександр Григорович,

кандидат технічних наук, доцент,

доцент кафедри автоматики,

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

Миколаїв, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8399-0865>

grigorch041949@gmail.com

Фоменко Андрій Миколайович,

доцент НУК, старший викладач кафедри автоматики,

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,

Миколаїв, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-9163-2090>

fomenko.mk@gmail.com

Анотація. Науково-творчий підхід визначено концептуальним орієнтиром модернізації вищої технічної освіти в Україні, який створює можливості майбутньому інженеру визначати індивідуально важливі творчі цілі та реалізовувати їх для ефективного професійного функціонування протягом життя. Сучасні виклики, що постають перед інженерними фахівцями, проблеми та задачі, які необхідно розв'язувати в процесі професійної діяльності, стають усе більш творчими, тобто такими, які не мають однозначних, шаблонних шляхів вирішення. З огляду на виявлені тенденції, актуальності набуває проблема формування особисті інженерного фахівця з розвиненою потребою у творчій самореалізації в майбутній професійній діяльності.

У статті досліджуються теоретичні засади та практичні аспекти професійної підготовки майбутніх інженерних фахівців до науково-творчої діяльності в галузі промислового виробництва. Професійну підготовку майбутніх інженерів кораблебудівної галузі охарактеризовано як систему науково-творчих умінь студентів-інженерів структурувати технічні, наукові й практичні знання з метою ефективного розв'язання дослідницьких завдань у майбутній професійній діяльності.

Під науковою творчістю розуміємо готовність і здатність майбутнього інженерного фахівця здійснювати цілеспрямовану наукову, дослідницьку діяльність в галузі промислового виробництва. Встановлено, що формування навичок наукової творчості передбачає розвиток творчого потенціалу, наукової культури студента-інженера, його активне залучення до фундаментальних галузевих досліджень.

Результати дослідницької роботи переконливо свідчать, що формування навичок наукової творчості сприяє розвитку індивідуального творчого потенціалу студента-інженера, розвитку винахідницьких можливостей майбутнього технічного фахівця. Ефективність процесу формування науково творчого компоненту підготовки забезпечувалась наступними умовами: застосуванням активних діалогових форм та методів навчальної діяльності; залученням студентів-інженерів до діяльності університетських наукових шкіл. Засвідчили свою ефективність курси з методики технічної творчості та основ наукових досліджень у сучасній інженерії.

Ключові слова: технічна освіта; професійна підготовка; творчий підхід; майбутні інженери; науково-дослідницька діяльність; кораблебудівна галузь; наукова творчість; галузеві наукові дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Obukhova, L., Galustyan, O., Baklanov, I., Belyaev, R., Kolosova, L., & Dubovitskaya, T., 2020. Formation of organizational competence of future engineers by means of blended learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (ijEP)*, 10(2), 119. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i2.12047>.
2. Slisko, J., 2021. Facebook-supported tasks for exploring critical and creative thinking in a physics teaching course. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 13 (1), 58–82. DOI: <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.004>.
3. Amrulloh, M. Sh., & Galushasti, A. (2022). Professional development teacher to improve skills of science process and creativity of learners. *EduLearn*, 16(3), 299-307. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i3.20404>.
4. Molefe, L., & Aubin, J.-B., 2021. Exploring how science process skills blend with the scientific process: Pre-service teachers' views following fieldwork experience. *South African Journal of Education*, 41(2), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1878>.

5. Chen, H.-H., & Yuan, Y.-H., 2021. The Study of the Relationships of Teacher's Creative Teaching, Imagination, and Principal's Visionary Leadership. *SAGE Open*, 11(3), 215824402110299. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211029932>.
6. Kuleshova, V., & Aksakova, N., 2023. Research activity of a teacher at higher education institutions. *Grail of Science*, 26, 400. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science-14.04.2023.073>.
7. Laval, J. et al., 2021. Toward an innovative educational method to train students to agile approaches in higher education: The alpes. *Education Sciences*, 11(6) DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11060267>.
8. Kuzmenko, H., Zaitseva, V., Zaria, S., Shman, S., Konolavola, O., & Buihasheva, A. 2025. The influence of interactive educational space on the professional self-realisation of future art professionals. *EduLearn*, 19(1), 265-273. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21787>.
9. Tidwell, D., & Edwards, L., 2020. Retrospective self-study: Analysis of the impact of methods on thinking, teaching, and community. in C. Edge, A. Cameron-Standerford, and B. Bergh, editors, *Textiles and Tapestries: Self-Study for Envisioning New Ways of Knowing*. Michigan: EdTech Books.
10. Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F., & Ferreira-Oliveira, A. T., 2020. Graduate employability and competence development in higher education – A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 12(15). DOI: <https://doi.org/10.3390/su12155990>
11. Romanchuk, N., Maiboroda, O., Biliuk, I., & Savchenko, O., 2026. Formation of science and research competence of future engineers in higher technical educational institutions. *Journal of Education and Learning*, 20(2), 998-1006. DOI: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v20i2.23462>
12. Zhuravlova, Y., Kichuk, Y., Yakovenko, O., Miziuk, V., Yashchuk, S., & Zhuravska, N., 2022. Innovations in education system: Management, financial regulation and influence on the pedagogical process. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(1), 163–173. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p163>.

Дата першого подання статті до публікації: 30.01.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 02.03.2026

Дата публікації: 29.05.2026

Розділ 5

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ТА БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-277-287>

УДК 374:378.14:37.091.2:37.02:37.018.43

Калюжна Тетяна Григорівна,

кандидат філософських наук,

старший науковий співробітник

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

імені Івана Зязюна НАПН України,

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3118-2575>

tt-dd-kk@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ В СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ У КОНТЕКСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто окремі методологічні підходи до підготовки викладачів у сфері освіти дорослих, що набувають особливої актуальності в умовах трансформації післядипломної освіти та зростання потреби у безперервному професійному розвитку. Авторкою розглянуто компетентнісний, акмеологічний, андрагогічний та інтегративний підходи до підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих післядипломної педагогічної освіти, які забезпечують ефективність освітнього процесу та сприяють формуванню компетентностей педагогічного персоналу, здатного працювати з різними категоріями дорослих слухачів. Приділено увагу інноваційним стратегіям, які орієнтовані на розвиток критичного мислення, здатності до самоосвіти та використання цифрових технологій у навчанні дорослих. Наголошено на ролі інтерактивних методів, проєктного навчання, кейс-методів та змішаних форматів, що поєднують очне й дистанційне навчання. Підкреслено значення рефлексивних практик, які дозволяють викладачам осмислювати власний досвід і трансформувати його у професійні інновації. Запропоновано узагальнену модель методологічних орієнтирів використання інноваційних стратегій для підготовки викладачів у післядипломній освіті, яка може бути використана для розробки нових освітніх програм підвищення кваліфікації викладачів у закладах післядипломної освіти, а також як аналітичний інструмент для оцінки ефективності існуючих освітніх програм та формування рекомендацій щодо їх оновлення. У статті окреслено перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні, зокрема необхідність створення гнучких програм, адаптованих до потреб різних груп дорослих слухачів. Стаття пропонує системне бачення підготовки викладачів у сфері освіти дорослих, де поєднання сучасних методологічних підходів з інноваційними стратегіями виступають ключовим чинником модернізації післядипломної педагогічної освіти та забезпечення її відповідності сучасним суспільним і професійним викликам.

Ключові слова: методологічні підходи; освіта дорослих; післядипломна освіта; інноваційні стратегії; професійний розвиток.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасна система освіти дорослих перебуває у стані постійних трансформацій, що зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією та воєнним станом в Україні. Освіта дорослих визначається як «ключовий чинник розвитку людського капіталу та суспільної стійкості» [1, с. 16]. У цих умовах підготовка педагогічного персоналу набуває особливого значення, адже саме викладачі стають провідниками інноваційних стратегій, спрямованих на розвиток компетентностей дорослих слухачів. Методологічні підходи до професійної підготовки педагогів у сфері дорослих післядипломної педагогічної освіти потребують системного осмислення, оскільки вони визначають ефективність адаптації освітніх програм до потреб сучасного суспільства.

Інноваційні стратегії у післядипломній освіті виступають не лише інструментом модернізації освітнього процесу, але й засобом формування нової культури педагогічної діяльності, орієнтованої на безперервний розвиток, критичне мислення та здатність до міждисциплінарної взаємодії. Вивчення та узагальнення методологічних підходів у цьому контексті дозволяє окреслити перспективні напрями вдосконалення системи підготовки педагогічного персоналу, що є ключовою умовою підвищення якості освіти дорослих.

Актуальність теми полягає у необхідності осмислення сучасних методологічних підходів та інноваційних стратегій, які сприяють розвитку професійних навичок педагогів, що працюють з дорослими. Це особливо важливо в умовах, коли освітні практики мають бути адаптивними, інтерактивними та орієнтованими на безперервний розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження розвитку освіти дорослих в Україні зробили вітчизняні науковці О. Аніщенко, Л. Лук'янова, проблеми підготовки педагогічних працівників для освіти дорослих розглядали науковці В. Базелюк, С. Гнатюк, О. Сохіна, Т. Чиркова, розкривають принципи андрагогіки та адаптують до українського контенту в своїх працях О. Дубасенюк, В. Кремень, Н. Ничкало. Заслужують нашої уваги зарубіжні науковці М. Ноулз, Д. Колб, С. Дрейфус, які зробили значний внесок у розвиток освіти дорослих. Питання підготовки педагогічного персоналу та удосконалення, розвитку системи післядипломної педагогічної освіти порушували провідні науковці В. Кремень, В. Берека, Н. Рідей, Л. Панченко, О. Кузнєцова, Т. Сорочан, В. Сидоренко, О. Просіна та інші.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – здійснити аналіз сучасних методологічних підходів до підготовки педагогічного персоналу в системі післядипломної освіти та визначити інноваційні стратегії, що забезпечують розвиток професійних компетентностей педагогів у сфері

освіти дорослих. Для досягнення поставленої мети сформульовано **завдання**: проаналізувати сучасні теоретико-методологічні підходи до підготовки викладачів у сфері освіти дорослих; визначити інноваційні стратегії та практики, що забезпечують ефективність підготовки викладачів у системі освіти дорослих; розробити узагальнену модель методологічних орієнтирів для підготовки викладачів у післядипломній освіті.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному розгляді взаємозв'язку між методологічними підходами та інноваційними стратегіями, а також у визначенні їхнього впливу на формування професійних навичок педагогів, здатних ефективно працювати з дорослою аудиторією.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Післядипломна педагогічна освіта у сфері освіти дорослих є ключовим інструментом забезпечення професійної мобільності, адаптації до швидких соціальних змін та розвитку компетентностей, необхідних у кризових умовах (зокрема, війна, цифрова трансформація, економічні виклики). Попри значну кількість програм підвищення кваліфікації, залишається прогалина у знаннях щодо того, які саме методологічні підходи реально сприяють формуванню стійких професійних і соціальних компетентностей дорослих слухачів.

У рамках проведеного дослідження були вивчені різноманітні методологічні підходи до підготовки педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих у післядипломній педагогічній освіті, які визначають якість освітнього процесу та ефективність професійного розвитку викладача. Розглянемо деякі з них: компетентнісний підхід передбачає формування у викладачів не лише знань, а й практичних умінь, які необхідні для роботи з дорослими учнями. Згідно з дослідженнями В. Базелюк, «...компетентнісний підхід в освіті дорослих полягає у створенні умов для розвитку ключових компетенцій, які сприяють особистісному та професійному зростанню викладачів» [2]. Погоджуємося з думкою дослідника О. Лукашук, який у своїй праці зазначає, що «...систематизація педагогічних технологій, що гуртуються на компетентнісному підході, забезпечує інтеграцію теорії та практики підготовки викладачів» [3]. За його словами, важливо розвивати вміння аналітичного та критичного мислення серед викладачів, що дозволяє їм адаптувати освітній процес до потреб дорослих учнів. Компетентнісний підхід у післядипломній педагогічній освіті переорієнтовує підготовку викладачів із простого накопичення знань на формування здатності ефективно розв'язувати професійні завдання в реальних умовах і головною метою є формування професійної компетентності, розвиток потреб у знаннях-трансформаціях, знаннях-інструментах та політехнічних вміннях, що забезпечують соціальну захищеність і професійну мобільність. Наголосимо на інноваційних практиках – від цифрової педагогіки до проєктного навчання, які стають основними інструментами формування компетентностей. Поєднання традиційних та інноваційних практик (табл.1) компетентнісного підходу до підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих у післядипломній педагогічній освіті є не лише теоретичною концепцією, а й практичною стратегією модернізації освітнього процесу.

Інноваційні практики – цифрова педагогіка, проєктне навчання, STEM, гейміфікація – стають ключовими інструментами формування компетентностей, що відповідають викликам сучасного суспільства.

Таблиця 1

Порівняння традиційних та інноваційних практик підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих

Підхід	Традиційні практики	Інноваційні практики
Орієнтація на мету заняття	Передача знань	Формування компетентностей
Методи проведення заняття	Лекції, семінари	Проекти, симуляції, онлайн-курси, освітні платформи, цифрові інструменти
Роль викладача	Джерело знань	Фасилітатор, наставник
Результат	Засвоєння інформації	Розвиток критичного мислення, мобільності, цифрових навичок

Укладено автором

Не менш важливий у підготовці педагогічного персоналу акмеологічний підхід, що базується на теорії акмеології, прагне забезпечити досягнення особистісних і професійних вершин у розвитку індивіда. Як зазначає дослідниця Г. Сотська [4] «основними пріоритетними ознаками акмеологічного підходу в педагогічній освіті є: орієнтація на «акме» – вдосконалення на всіх етапах життя і діяльності людини;...» У контексті освіти дорослих цей підхід відкриває нові можливості для реалізації потенціалу освітнього процесу, сприяє формуванню компетентностей і життєвих навичок, необхідних для успішної самореалізації дорослого учня у сучасному світі. Ключовими елементами акмеологічного підходу до підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих післядипломної педагогічної освіти є:

- *орієнтація на професійне та особистісне зростання* – розвиток педагогів до рівня «акме» (вершини майстерності), формування високої професійної культури;
- *індивідуалізація навчання* – врахування потреб, інтересів і можливостей кожного дорослого учня, що дозволяє створити оптимальні умови для їхньої самореалізації;
- *інтеграція теорії та практики* – поєднання наукових знань з реальними педагогічними ситуаціями, практико-орієнтоване навчання;
- *розвиток життєвих компетенцій* – акцент на формуванні навичок критичного мислення, креативності, емоційного інтелекту, які є необхідними в умовах швидко змінюваного світу;
- *рефлексивність і самоаналіз* – розвиток здатності до критичного осмислення власної діяльності, самокорекції та самовдосконалення;
- *інноваційність та креативність* – стимулювання творчого пошуку, впровадження нових технологій і методів навчання дорослих;

– *ціннісно-мотиваційний компонент* – формування мотивації до безперервного професійного розвитку, відповідальності та педагогічної етики;

– *соціально-комунікативний аспект* – розвиток навичок співпраці, фасилітації, роботи в мережевих освітніх спільнотах.

У контексті акмеологічного підходу до підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих післядипломної педагогічної освіти можуть бути реалізовані різноманітні інноваційні практики (рис. 1), які слугують для підвищення ефективності освіти дорослих.

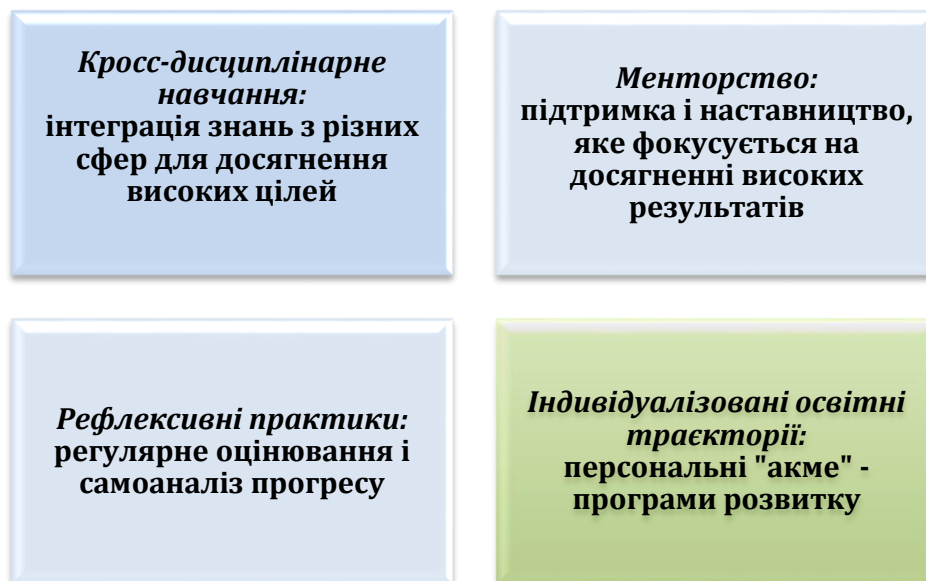


Рис. 1. Інноваційні стратегії акмеологічного підходу до підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих післядипломної освіти

Джерело: укладено автором

Акмеологічні інноваційні стратегії в освіті дорослих відкривають нові можливості для інтеграції теорії та практики, розвитку ключових компетентностей і досягнення професійного «акме». Вони сприяють формуванню освітнього середовища, де дорослий стає активним суб'єктом власного розвитку, а навчання перетворюється на процес досягнення життєвих і професійних вершин.

Отже, акмеологічний підхід, націлений на використання інноваційних стратегій, стає ключовим чинником успіху в сучасній післядипломній педагогічній освіті дорослих. Як зазначає науковиця О. Кузнецова [5, с. 48], «...інноваційний вимір післядипломної освіти полягає у створенні умов для професійного зростання педагогів, що виходить за межі стандартних освітніх програм». Він створює умови для досягнення вершин у професійній діяльності та особистісному розвитку учасників освітнього процесу, що, в свою чергу, визначає успіх у динамічному і змінному світі, формує не лише компетентного педагога, а й стійкий, адаптивний та успішний освітній процес, що відповідає вимогам часу.

Особливо важливим для підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих є андрагогічний підхід, який виступає важливим інструментом для забезпечення ефективного навчання. Його основною метою є адаптація освітнього процесу до особливостей дорослих учнів, врахування їхнього життєвого досвіду та прагнень. Погоджуємося з провідною дослідницею О. Аніщенко, яка наголошує, що «...методологічний концепт професіоналізації педагогічного персоналу має враховувати специфіку дорослого учня та його освітні потреби» [6, с. 21]. Ключові принципи андрагогіки, такі як самоорієнтація, мотивація і цілісність навчального досвіду, допомагають викладачам створювати активні, інтерактивні та адаптивні освітні умови.

Андрагогічний підхід у освіті дорослих пропонує цілий спектр інноваційних стратегій, які сприяють розвитку особистісних і професійних компетентностей. Серед цих стратегій виокремлюються методи змішаного навчання, які дозволяють поєднувати традиційні та новітні технологічні підходи, забезпечуючи гнучкість і доступність навчання. Інтерактивні технології, такі як вебінари та симуляції, активізують участь учнів, покращуючи процес засвоєння матеріалу та формування практичних навичок. Проектне навчання, як інноваційна стратегія, дозволяє учням не лише освоювати нові знання, а й набувати навичок критичного мислення та командної роботи через реальні задачі. Важливість коучингу в андрагогічному підході полягає у створенні індивідуальних маршрутів успіху для кожного учня, які відповідають їхнім особистим цілям та професійним прагненням. Окрім того, рефлексія та зворотний зв'язок як інноваційні складові освітнього процесу забезпечують можливість для самовизначення і корекції навчальних стратегій, що особливо важливо для дорослих учнів, які прагнуть до безперервного професійного розвитку.

Отже, андрагогічний підхід до підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих у післядипломній освіті, стає важливим інструментом у формуванні конкурентоспроможного фахівця у сучасній освіті дорослих.

Міждисциплінарний інтегративний підхід передбачає поєднання різних методологічних засад у єдину систему, сприяє формуванню міжкультурних компетентностей. Це дозволяє викладачам ефективно працювати у різноманітних освітніх середовищах [7]. Практичне значення інтегративного підходу полягає у:

- синтезі педагогічних, психологічних, управлінських та технологічних знань;
- створенні цілісної моделі професійної підготовки;
- забезпеченні гнучкості та адаптивності педагогів до сучасних викликів.

Інтегративний підхід виступає методологічною основою, що дозволяє гармонізувати компетентнісні, андрагогічні та акмеологічні принципи, формуючи комплексну систему розвитку педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих у післядипломній освіті.

Розглянемо узагальнену модель методологічних орієнтирів використання інноваційних стратегій для підготовки викладачів у післядипломній освіті (рис. 2)

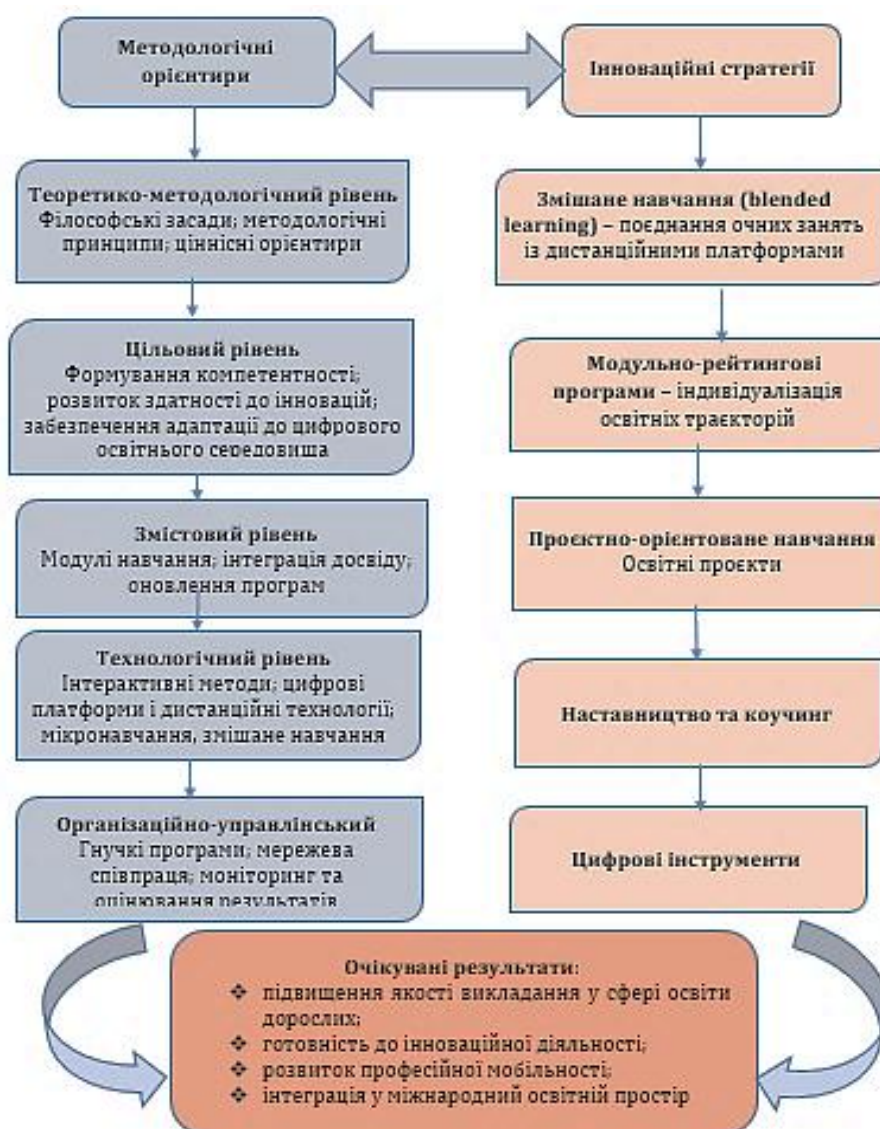


Рис 2. Модель методологічних орієнтирів використання інноваційних стратегій для підготовки викладачів у післядипломній освіті
 Джерело: складено автором за [8; 10; 11]

Запропонована модель є системною рамкою для модернізації підготовки викладачів у сфері післядипломної освіти, з урахуванням специфіки освіти дорослих. Її багаторівнева структура дозволяє інтегрувати філософські засади, цільові орієнтири, змістові компоненти, технологічні рішення, управлінські механізми та очікувані результати в єдину логіку професійного розвитку.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Застосування компетентнісного, андрагогічного, акмеологічного та інтегративного підходів до підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих у

післядипломній освіті забезпечує багатовимірний розвиток педагогічного персоналу. Це дозволяє формувати висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасного освітнього середовища, поєднувати професійну майстерність із культурною чутливістю та адаптивністю, а також досягати вершин професійного саморозвитку.

Сучасні методологічні підходи створюють основу для впровадження інноваційних стратегій у післядипломній освіті та сприяють розвитку професійних навичок педагогів, які працюють з дорослими. Розвиток системи підготовки педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих потребує комплексного оновлення, що враховує як глобальні тенденції, так і специфіку українського контексту. **Перспективними напрямками подальших досліджень** є інтеграція цифрових технологій у післядипломну освіту, створення гнучких онлайн платформ та змішаних форматів навчання, які забезпечують доступність і персоналізацію освітніх траєкторій; міждисциплінарність та практична спрямованість освітніх програм післядипломної освіти, що дозволяє педагогам ефективно реагувати на соціальні виклики та потреби дорослих слухачів; партнерська модель взаємодії між закладами післядипломної освіти, роботодавцями та професійними спільнотами, яка сприяє підвищенню релевантності та прикладної цінності освітніх програм, а також міжнародна співпраця та обмін досвідом, що забезпечує адаптацію найкращих практик до українських реалій та підвищує конкурентоспроможність педагогічного персоналу.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Аніщенко, О., Баніт, О., Калюжна, Т., Коваленко, О., Піддячий, В., Самко, А., 2022. *Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект*. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. Доступно: <<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735119/>>.
2. Базелюк, В., 2017. *Компетентнісний підхід в освіті дорослих*. Доступно: <<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711096/1/>>.
3. Лукашук, О., 2024. *Сучасні педагогічні технології в закладах вищої освіти: змінюючи ландшафт навчання*. Доступно: <<https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/41861?show=full>>.
4. Сотська, Г., 2017. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Освіта для майбутнього в світлі викликів XXI століття*, 1, 387–397. Доступно: <<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709238/>>.
5. Кузнєцова, О., 2024. Інноваційний вимір післядипломної педагогічної освіти: стратегії, функції, механізми. *Вища освіта України*. Доступно: <<https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/269>>.
6. Аніщенко, О., 2022. Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методичний концепт. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2. Київ: ІПООД. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.24-37](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37).

7. НАПН України, 2023. *Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації*. Матеріали науково-практичного семінару. Київ: НАПН України. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736835/>

8. Дубасенюк, О., 2018. Сучасні моделі професійної підготовки педагогів-андрагогів, професійна підготовка педагогів дорослих. Кремень, В.Г. та Ничкало, Н.Г. (ред.) *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*. Київ: Знання України, 174–180. Доступно: <https://eprints.zu.edu.ua/27789/>.

9. Dreyfus, S.E., 2004. The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 177–181. DOI: <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>.

10. Лук'янова, Л., 2016. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти. Монографія. Київ: НАПН України. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710017/>.

11. Лук'янова, Л., 2018. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: польський досвід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2, 45–53. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718442/>.

Автор використовував ChatGPT-5.1 (OpenAI, 2025) виключно для редагування мови та корекції граматики. Весь науковий контент, інтерпретації та висновки були створені автором. Остаточний текст був переглянутий та перевірений автором.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHER TRAINING IN ADULT EDUCATION: INNOVATIVE STRATEGIES IN THE CONTEXT OF POSTGRADUATE EDUCATION

Tatiana Kaluzhna,

Candidate of Philosophical,

Senior Researcher of the Andragogy Department

of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical

and Adult Education of the NAES of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3118-2575>

tt-dd-kk@ukr.net

Abstract. The article considers individual methodological approaches to the training of teachers in the field of adult education, which are becoming particularly relevant in the context of the transformation of postgraduate education and the growing need for continuous professional development. The author considers competency-based, acmeological, andragogical and integrative approaches to the training of pedagogical personnel in the field of adult education of postgraduate pedagogical education, which ensure the effectiveness of the educational process and contribute to the formation of

competencies of pedagogical personnel capable of working with different categories of adult students. Attention is paid to innovative strategies that are focused on the development of critical thinking, the ability to self-education and the use of digital technologies in adult education. The role of interactive methods, project-based learning, case methods and mixed formats that combine face-to-face and distance learning is emphasized. The importance of reflective practices that allow teachers to reflect on their own experience and transform it into professional innovations is emphasized. A generalized model of methodological guidelines for the use of innovative strategies for training teachers in postgraduate education is proposed, which can be used to develop new educational programs for advanced training of teachers in postgraduate education institutions, as an analytical tool for assessing the effectiveness of existing educational programs and formulating recommendations for their renewal. The article outlines the prospects for the development of postgraduate pedagogical education in Ukraine, in particular the need to create flexible programs adapted to the needs of different groups of adult students. The article offers a systemic vision of teacher training in the field of adult education, where the combination of modern methodological approaches with innovative strategies is a key factor in the modernization of postgraduate education and ensuring its compliance with modern social and professional challenges.

Keywords: methodological approaches; adult education; postgraduate education; innovative strategies; professional development.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Anishchenko, O., Banit, O., Kaliuzhna, T., Kovalenko, O., Pidchiachyi, V. & Samko, A., 2022. *Profesionalizatsiia pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity: teoretyko-metodychnyi aspekt* [Professionalization of teaching staff in the field of adult education in the conditions of formal and informal education: theoretical and methodological aspect]. Kyiv: IPOOD imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. Dostupno: <<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735119>>.
2. Bazeliuk, V., 2017. *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti doroslykh* [Competency approach in adult education]. Dostupno: <<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711096/1/>>.
3. Lukashuk, O., 2024. *Suchasni pedahohichni tekhnolohii v zakladykh vyshchoi osvity: zminiuchy landshaft navchannia* [Modern pedagogical technologies in institutions of higher education: changing the landscape of education]. Dostupno: <<https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/41861?show=full>>.
4. Sotska, H., 2017. *Akmeologichniy pidkhid u pedahohichnii osviti Ukrainy* [Acmeological approach in pedagogical education of Ukraine.]. *Osvita dlia maibutnoho v svitli vyklykiv XXI stolittia*, 1, 387–397. Dostupno: <<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709238/>>.
5. Kuznietsova, O., 2024. *Innovatsiinyi vymir pisliadyploumnoi pedahohichnoi osvity: stratehii, funktsii, mekhanizmy* [Innovative dimension of postgraduate pedagogical education: strategies, functions, mechanisms]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. Dostupno: <<https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/269>>.

6. Anishchenko, O., 2022. Profesionalizatsiia pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: metodychnyi kontsept [Professionalization of teaching staff in the field of adult education: methodological concept]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2. Kyiv: IPOOD. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.24-37](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37)
7. NAPN Ukrainy, 2023. *Suchasna pislidyplomna osvita: tradytsii ta innovatsii* [Modern postgraduate education: traditions and innovations]. Materialy naukovo-praktychnoho seminaru. Kyiv: NAPN Ukrainy. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736835/>.
8. Dubaseniuk, O.A., 2018. Suchasni modeli profesiinoi pidhotovky pedahohiv-andrahohiv, profesiina pidhotovka pedahohiv doroslykh [Modern models of professional training of andragog teachers, professional training of adult teachers]. In: Kremen, V.H. and Nychkalo, N.H. (eds.). *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovy dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy*. Kyiv: Znannia Ukrainy, 174–180. Dostupno: <https://eprints.zu.edu.ua/27789/>.
9. Dreyfus, S.E., 2004. The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 177–181. DOI: <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>.
10. Lukianova, L., 2016. Pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia roboty z doroslymy: teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Training of teaching staff to work with adults: theoretical and methodological aspects]. Monograph. Kyiv: NAPN Ukrainy. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710017/>.
11. Lukianova, L., 2018. Pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia roboty z doroslymy: polskyi dosvid' [Training of teaching staff to work with adults: Polish experience]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2, 45–53. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718442/>.

Дата першого подання статті до публікації: 03.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 14.04.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-287-298>

УДК 377.8:004]:316.444-054.73

Свідерський Ігор Володимирович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,

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

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3509-5510>

igorsviderskij806@gmail.com

ЦИФРОВІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз та обґрунтовано роль цифрових ресурсів як ефективного засобу формування підприємницької компетентності

внутрішньо переміщених осіб в умовах неформальної освіти. Актуальність дослідження зумовлена сучасними соціально-економічними викликами, спричиненими воєнним станом в Україні, масштабними процесами внутрішнього переміщення населення та необхідністю створення нових механізмів професійної адаптації й економічної самореалізації ВПО. Установлено, що цифровізація неформальної освіти забезпечує гнучкий доступ до навчальних ресурсів, сприяє розвитку самозайнятості, підприємницького мислення та підвищенню рівня економічної незалежності переселенців.

У дослідженні проаналізовано сучасні цифрові освітні платформи, масові відкриті онлайн-курси, державні цифрові екосистеми та спеціалізовані інформаційно-консультаційні сервіси, які використовуються для розвитку підприємницької компетентності ВПО. Особливу увагу приділено можливостям платформ «Дія.Освіта», «Дія.Бізнес», Prometheus, Google for Business, Projector Foundation, а також міжнародним інструментам діагностики підприємницьких навичок, створеним на основі європейської моделі EntreComp. Визначено, що цифрові ресурси забезпечують поєднання теоретичної підготовки, практичного моделювання бізнес-процесів, дистанційної експертної підтримки та правового супроводу підприємницької діяльності.

Обґрунтовано, що важливими складниками цифрового навчання ВПО є мікронавчання, мобільне навчання та інтерактивні симуляційні технології, які дозволяють адаптувати освітній процес до умов високої мобільності, психологічного стресу та нестабільності життєвих обставин. Доведено, що використання цифрових інструментів сприяє розвитку стратегічного мислення, готовності до ризику, навичок планування, управління бізнес-проектами та прийняття управлінських рішень. Наголошено, що цифрові ресурси створюють умови для формування індивідуальних освітніх траєкторій і забезпечують доступ до безперервного навчання незалежно від місця перебування особи.

Водночас акцентовано увагу на проблемах цифрової нерівності, недостатнього рівня цифрової грамотності окремих категорій ВПО та необхідності створення системи комплексної підтримки користувачів цифрових освітніх сервісів. Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням інтегрованої цифрової екосистеми, що поєднуватиме освітні, фінансові, правові та консультаційні ресурси для комплексного супроводу внутрішньо переміщених осіб у процесі професійної реінтеграції та започаткування власної справи.

Ключові слова: неформальна освіта; цифрові ресурси; ВПО; підприємницька компетентність; самозайнятість; адаптація.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Процеси глобалізації та інтенсивний перехід до інформаційного суспільства зумовили концептуальну зміну в підходах до реалізації стратегії навчання впродовж життя. В умовах воєнного стану в Україні неформальна

освіта, що базується на широкому впровадженні цифрових освітніх ресурсів (ЦОР), трансформується у найбільш гнучкий та адаптивний інструментарій формування навичок самозайнятості та бізнес-грамотності. Особливої гостроти цей запит набуває для найбільш вразливих категорій населення, чий життєвий простір зазнав примусових змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для ВПО проблема соціально-економічної рекуперації та набуття підприємницької компетентності набуває статусу критичної необхідності. Згідно з даними моніторингових звітів Міжнародної організації з міграції (МОМ, раунд 22, січень 2026 р.), нині рівень безробіття серед працездатних ВПО залишається стабільно високим, охоплюючи близько 45% цієї категорії населення. Така ситуація детермінована як структурним дефіцитом вакансій за фахом у територіальних громадах, що приймають, так і складними психологічними бар'єрами інтеграції. Масштабність виклику підтверджується статистикою моніторингових висновків: станом на грудень 2025 року в Україні зафіксовано близько 3,7 млн де-факто ВПО та 4,4 млн осіб, які повернулися. Соціально-економічне становище переміщених осіб ускладнюється деструктивними стратегіями подолання труднощів. Зокрема, 44% домогосподарств перебувають у кризовому стані, а 37% – у надзвичайному. Це виявляється через вичерпання заощаджень, декваліфікацію та обмеження витрат на медицину, що суттєво нівелює довгострокову резильєнтність особистості та посилює її вразливість [13].

Глибина цих викликів зумовлює перехід до нових моделей економічної поведінки, де стимулювання самозайнятості та мікропідприємництва є ефективнішою стратегією порівняно з традиційним наймом. Такий підхід забезпечує відновлення економічної суб'єктності ВПО, капіталізацію їхнього попереднього досвіду та гарантує автономію в умовах високої мобільності. Цифрові ресурси при цьому стають ключовим інструментом, що нівелює територіальну залежність навчання та забезпечує оперативний доступ до фахового освітнього інструментарію для інтенсифікації розвитку підприємницьких компетенцій. Апробація подібних освітніх моделей стала можливою завдяки демократизації доступу до цифрових платформ [2]. Безоплатні програми від провідних освітніх провайдерів та неурядових організацій долають фінансові бар'єри, дозволяючи ВПО акумулювати соціальний та інтелектуальний капітал навіть за умов обмежених економічних ресурсів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі цифрових освітніх ресурсів як засобу неформальної освіти в процесі формування підприємницької компетентності ВПО та аналізі їх потенціалу в цьому контексті.

Для реалізації мети статті нами було визначено такі **завдання**:

1. Вивчення ролі цифрових інструментів у системі неформальної освіти ВПО.

2. Теоретичне дослідження та аналіз функціональних можливостей найбільш розповсюджених цифрових ресурсів (онлайн-платформ, дистанційних курсів) у контексті їхньої ефективності для формування підприємницької компетентності цієї категорії населення.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

У роботі використано комплекс наукових методів: теоретичний аналіз наукових джерел та освітніх онлайн-ресурсів; систематизація та класифікація цифрових освітніх ресурсів; узагальнення даних для обґрунтування актуальності досліджуваної проблеми.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ / RESEARCH RESULTS

На відміну від традиційних педагогічних систем, навчання дорослих у контексті внутрішнього переміщення має ґрунтуватися на принципах гнучкості, автономії суб'єкта та практичної доцільності знань. У сучасних умовах цифрові кейс-стаді та інтерактивні симуляції виступають безпечним середовищем для апробації бізнес-рішень, дозволяючи ВПО опановувати підприємницькі ризики без втрати реальних активів. Зміст такої освіти безпосередньо корелює з актуальними життєвими цілями ВПО та потребою у швидкій інструменталізації отриманих навичок для відновлення їхньої економічної суб'єктності [2], [8].

Підприємницьку компетентність дорослої особи (зокрема ВПО) у межах нашого дослідження ми визначаємо як інтегративну якість особистості, що об'єднує знання, навички, ділові та лідерські якості, а також модель поведінки, необхідні для ініціювання, планування, організації та успішної реалізації власних підприємницьких задумів, бізнес-ідей або проєктів. Вона базується на синергії когнітивного (знання бізнес-процесів), діяльнісного (навички ведення підприємницької діяльності) та особистісно-рефлексивного (психологічна готовність до ризику та відповідальності) компонентів, що реалізуються в умовах динамічного ринку праці [8].

Відповідно до зазначеної трикомпонентної структури, процес формування підприємницької компетентності потребує залучення різнопланового цифрового інструментарію. Ефективність цього процесу для ВПО, на нашу думку, сьогодні критично залежить від інтеграції трьох функціональних груп ресурсів: державних екосистем (зокрема платформ «Дія.Освіта» та «Дія.Бізнес»), масових відкритих онлайн-курсів (МООС) та спеціалізованих інформаційно-довідкових сервісів [1; 2]. Охарактеризуємо деякі з них крізь призму освітніх потреб ВПО (табл. 1).

Таблиця 1

Огляд цифрових ресурсів як засобу формування підприємницької компетентності ВПО в умовах неформальної освіти

<i>Цифровий ресурс</i>	<i>Назва програми, курсу, цифрового освітнього інструментарію</i>	<i>Вектор формування підприємницької компетентності</i>
Міжнародні діагностичні проєкти (Growing Europe).	Online Entrepreneurial Skills Assessment Tool [18].	Забезпечення об'єктивної самодіагностики та оцінки рівня сформованості підприємницьких навичок відповідно до європейського стандарту EntreComp.
Державна екосистема (Дія.Бізнес).	Консультаційна підтримка (індивідуальні та групові формати) [4].	Формування персоналізованої освітньої траєкторії через адресну експертну допомогу (маркетинг, фінанси, юриспруденція).
Освітня платформа (Prometheus) .	«Успішний стартап: від ідеї до масштабування» [14].	Стартап-менеджмент. Опанування повного життєвого циклу підприємницького проєкту: від валідації ідеї до пітчінгу та виходу на ринки.
Освітня платформа (Prometheus).	«ПРО Краудфандинг. Як залучати кошти для соціальних та бізнес-проєктів» [12].	Фандрейзинговий блок. Формування навичок альтернативного інвестування, побудови соціального капіталу та комунікаційних стратегій.
Освітня платформа (Prometheus). Інтерактивні буткемпи (Ukrainian Digital Bootcamp).	Інтерактивна «Бізнес-гра для підприємців» [3].	Розвиток стратегічного мислення через симуляційне моделювання управлінських рішень та апробацію моделей монетизації у безпечному середовищі.
Освітня платформа (Prometheus). Кризовий менеджмент (Prometheus).	«Як почати власну справу в часи невизначеності: покроковий гайд» [16].	Розвиток когнітивної гнучкості та навичок стратегічного планування через інструментарій Business Model Canvas в умовах високих ризиків.
Міжнародні курси (Prometheus, Darden School).	«Зростаєте до величі: розумне зростання для приватного бізнесу» [7].	Системне опанування стратегій масштабування та подолання внутрішніх бар'єрів розвитку бізнесу в умовах кризи.
Академічне партнерство (Prometheus / MIT).	«Підприємництво: Хто ваш клієнт?» [10].	Опанування методології дисциплінованого підприємництва через інструменти сегментації ринку та аналіз цільової аудиторії (TAM, Beachhead Market).

Державна екосистема (Дія.Освіта).	Освітні серіали з професійної підготовки та бізнес-грамотності [6].	Опанування прикладних навичок конкретних професій та базового інструментарію створення власної справи з нуля.
Корпоративні ресурси (Google для бізнесу).	Онлайн-програми для малого та середнього бізнесу [17].	Отримання безкоштовних інструментів для цифрового маркетингу, аналітики та просування бізнесу в мережі.
Неурядові фундації (Projector Foundation).	Програми навчання для жінок-ВПО та ветеранів [9].	Капіталізація потенціалу через безоплатний доступ до високотехнологічних галузей (ІТ, дизайн, маркетинг).

В умовах високої динамічності життєвого контексту ВПО особливої ваги набуває мікронавчання (microlearning). Короткі модулі (відеореєси, подкасти) дозволяють точково засвоювати знання без відриву від процесів побутової адаптації. Такий підхід є критичним через когнітивні особливості сприйняття інформації дорослими особами в стані стресу. Мікроформи допомагають уникати інформаційного перевантаження. Інтеграція самостійної роботи на LMS-платформах із дистанційною експертною підтримкою дозволяє реалізувати модель змішаного навчання (blended learning), що забезпечує глибшу імплементацію теоретичних знань у практичну діяльність [1].

З огляду на високу мобільність ВПО, критичним чинником інклюзивності стає парадигма m-learning (mobile learning). У системі неформальної освіти смартфон забезпечує безперервний доступ до знань в умовах переїздів чи відсутності стаціонарного комп'ютера. Мобільні застосунки (Дія, Prometheus тощо) нівелюють територіальні бар'єри, дозволяючи переселенцям акумулювати людський капітал незалежно від місця перебування [2].

Особливого значення для ВПО набуває етап попередньої діагностики, що дозволяє об'єктивізувати рівень наявних знань та ідентифікувати освітні дефіцити. Релевантним прикладом реалізації такого підходу може виступати електронний ресурс «Online Entrepreneurial Skills Assessment Tool», розроблений у межах міжнародного проекту «Growing Europe» за підтримки Європейської Комісії. Методологічним підґрунтям цього інструменту слугує загальноєвропейська концептуальна модель EntreComp. Використання зазначеного цифрового ресурсу дозволяє суб'єкту навчання отримати валідовану оцінку власних здібностей у різних аспектах лідерства та операційного менеджменту, що є критично важливим для мінімізації ризиків при започаткуванні власної справи в умовах економічної нестабільності [18].

Логічним завершенням такої підготовки є перехід від споживання інформації до практичної апробації власних бізнес-моделей ВПО. Особливої актуальності в цьому аспекті набувають інтерактивні методики, що дозволяють трансформувати теоретичні знання у прикладні навички. Репрезентативним прикладом такого підходу

в контексті цифровізації неформальної освіти ВПО може слугувати інтерактивна бізнес-гра, розроблена в межах проекту «Ukrainian Digital Bootcamp» (за підтримки ЄБРР та фінансування Швейцарії). Цей цифровий інструмент орієнтований на розв'язання реальних викликів малого бізнесу, охоплюючи критичні вузли підприємницької діяльності: від вибору життєздатних бізнес-моделей та пошуку фінансування до оптимізації бізнес-процесів і забезпечення кібербезпеки [3]. Наукова та практична цінність ігрових симуляцій полягає у можливості формування стратегічного мислення через декомпозицію складних бізнес-завдань на послідовні етапи. На відміну від традиційного споживання контенту, ігрова модель створює безпечне цифрове середовище для апробації управлінських рішень, що є критично важливим для ВПО в умовах обмежених ресурсів та високої невизначеності ринку [11].

Паралельно з освітнім процесом критично важливим є подолання адміністративних бар'єрів. Цифровізація правових послуг в Україні станом на 2026 рік досягла рівня, коли реєстрація та супровід мікробізнесу можуть здійснюватися повністю дистанційно. Це надзвичайно важливо для ВПО, оскільки знімає бар'єр територіальної прив'язки до ЦНАПів та податкових інспекцій за місцем реєстрації. Ключовими інструментами правової легалізації підприємницької діяльності ВПО нині виступають державні та спеціалізовані цифрові екосистеми: сервіси екосистеми «Дія» (автоматична реєстрація ФОП, використання Дія.Підпису та інтеграція з Електронним кабінетом платника податків) мінімізують транзакційні витрати, тоді як платформи правового консалтингу (система Безоплатної правничої допомоги, чат-бот «Юридичний порадник для ВПО», база знань WikiLegalAid) формують когнітивний базис для подолання нормативних бар'єрів. Вони надають верифіковані алгоритми дій щодо реєстрації майна, отримання пільг та адаптації бізнесу до умов воєнного стану [6], [15], [19].

Проте, попри доступність зазначених ресурсів, вагомим викликом залишається цифрова нерівність. Недостатній рівень цифрової грамотності окремих категорій ВПО часто стає бар'єром, що ізолює їх від можливостей неформальної освіти, вимагаючи додаткових заходів із базової цифрової підготовки.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що використання онлайн-інструментів у системі неформальної освіти забезпечує необхідну гнучкість навчання, дозволяючи ВПО ефективно поєднувати освітній процес із розв'язанням першочергових побутових проблем. На відміну від уніфікованих підходів формальної освіти, цифрові платформи пропонують персоналізовані траєкторії розвитку, що охоплюють відеолекції, інтерактивні симуляції бізнес-процесів та актуалізацію даних у реальному часі. Такий інструментарій дозволяє не лише засвоювати теоретичні основи підприємництва, а й моделювати сценарії відкриття власної справи, об'єктивно оцінювати ризики та опановувати сучасні цифрові методи управління, що є визначальним чинником успішної соціально-економічної реінтеграції переміщених осіб.

Попри високу ефективність окремих ресурсів, актуальною залишається проблема розпорошеності інформації. Перспективним вектором подальших розвідок вбачається наукове обґрунтування структури цифрового навігатора (інтерактивної дорожньої карти) для ВПО. Така екосистема має об'єднувати верифіковані освітні, правові та фінансові ресурси в єдину логічну систему, мінімізуючи когнітивне навантаження на користувача та забезпечуючи безперервний супровід – від етапу попередньої діагностики до моменту реєстрації та масштабування власного мікробізнесу. Водночас важливою складовою цієї моделі має стати своєчасна підтримка розвитку цифрової грамотності ВПО.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні інтегрованої цифрової платформи підтримки внутрішньо переміщених осіб, що поєднуватиме освітні, правові, фінансові та консультаційні ресурси для формування підприємницької компетентності та професійної реінтеграції ВПО.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Аніщенко, О., Котун, К., Купальний, В., 2024. Цифрові освітні ресурси як засіб забезпечення ефективності змішаного навчання. *Журнал кафедри ЮНЕСКО «Професійна освіта впродовж життя в XXI столітті»*. [Онлайн]. Доступно: <<https://www.semanticscholar.org/paper/99cce882fe867949f9ca9868ec5209cc99f1e647>>.
2. Баніт, Ю.С., 2023. Електронні навчальні ресурси для підприємницької підготовки майбутніх фахівців. *Distance education in Ukraine: innovative, normative-legal, pedagogical aspects*, 3, 66-74. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17765>.
3. Бізнес-гра для підприємців: [онлайн-курс], 2024. *Prometheus*. [Онлайн]. Доступно: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/business-game/>>.
4. Бізнес-психологія: консультаційна підтримка, 2024. *Дія. Бізнес* [Онлайн]. Доступно: <<https://business.diia.gov.ua/consultations/business-psychology>>.
5. Геревенко, А.М., Ільїна, Т.В., Ібрагімова, Л.А., 2024. Використання цифрових платформ для підвищення якості професійної освіти. *Цифрова трансформація освіти: стан, проблеми, перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 трав. 2024 р.), Київ: ІЦО НАПН України, 60-63.
6. Дія. Освіта: національна екосистема цифрової грамотності, 2024 [Онлайн]. Доступно: <<https://osvita.diia.gov.ua/>>.
7. Зростаєте до величі: розумне зростання для приватного бізнесу: [онлайн-курс], 2024. *Prometheus* [Онлайн]. Доступно: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/smart-business-growth-strategies/>>.
8. Лавренко, О.В., 2024. Розвиток підприємницької компетентності майбутніх фахівців: психологічний аспект. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 1(1), 85-98.
9. Місія Projector Foundation: освіта як інструмент соціальних змін, 2024. *Projector Foundation* [Онлайн]. Доступно: <<https://www.prjctrfoundation.com/#mission>>.

10. Підприємництво: Хто ваш клієнт?: [онлайн-курс], 2024. *Prometheus; Massachusetts Institute of Technology* [Онлайн]. Доступно: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/entrepreneurship-101/>>.
11. Практичне навчання бізнесу: Prometheus та Happy Monday запускають безоплатну програму, 2024. *Happy Monday* [Онлайн]. Доступно: <<https://happymonday.ua/praktychne-navchannya-biznes-prometheus>>.
12. ПРО Краудфандинг. Як залучати кошти для соціальних та бізнес-проектів: [онлайн-курс], 2024. *Prometheus* [Онлайн]. Доступно: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/fundraising-crowdfunding-for-social-impact/>>.
13. Україна. Звіт про внутрішнє переміщення населення в Україні. Опитування загального населення (Раунд 22, січень 2026 р.), 2026. *Міжнародна організація з міграції (МОМ)* [Онлайн]. Доступно: <<https://dtm.iom.int/reports/ukraine-zvit-pro-vnutrishne-peremishchennya-naselennya-v-ukraini-opituvannya-zagalnogo>>.
14. Успішний стартап: від ідеї до масштабування: [онлайн-курс], 2024. *Prometheus* [Онлайн]. Доступно: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/successful-startup/>>.
15. Юридичний порадник для ВПО: [чат-бот], 2024. БФ «Право на захист» [Онлайн]. Доступно: <<https://chatbot.r2p.org.ua/>>.
16. Як почати власну справу в часи невизначеності: покроковий гайд: [онлайн-курс], 2024. *Prometheus* [Онлайн]. Доступно: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/start-business-in-uncertain-times/>>.
17. Google для бізнесу: онлайн-програми для малого та середнього бізнесу в Україні, 2024. *Events on Air with Google* [Онлайн]. Доступно: <<https://eventsonair.withgoogle.com/events/google-for-business-ua-smb>>.
18. Online Entrepreneurial Skills Assessment Tool, 2023. *Growing Europe Project* [Online]. Available at: <<https://growingproject.eu/portfolio/online-entrepreneurialskills-assessment-tool/>>.
19. WikiLegalAid: довідково-інформаційна платформа правової допомоги, 2024. *Система безоплатної правничої допомоги* [Онлайн]. Доступно: <<https://legalaidd.wiki/>>.

DIGITAL RESOURCES AS A MEANS OF DEVELOPING ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN NON-FORMAL EDUCATION

Ihor Sviderskyi,

PhD Student (Third Level of Higher Education),

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3509-5510>

igorsviderskij806@gmail.com

Abstract. The article provides a theoretical analysis and substantiates the role of digital resources as an effective means of developing the entrepreneurial competence

of internally displaced persons (IDPs) within the framework of non-formal education. The relevance of the study is determined by current socio-economic challenges caused by martial law in Ukraine, large-scale internal displacement, and the need to create new mechanisms for the professional adaptation and economic self-realization of IDPs. It has been established that the digitalization of non-formal education ensures flexible access to educational resources, promotes self-employment, entrepreneurial thinking, and increases the level of economic independence of displaced persons.

The study analyzes modern digital educational platforms, massive open online courses, state digital ecosystems, and specialized informational and consulting services used for the development of entrepreneurial competence among IDPs. Particular attention is paid to the capabilities of the platforms "Diia.Osvita," "Diia.Business," Prometheus, Google for Business, Projector Foundation, as well as international entrepreneurial skills assessment tools developed on the basis of the European EntreComp framework. It has been determined that digital resources ensure the integration of theoretical training, practical business-process simulation, дистанційної експертної підтримки, and legal support for entrepreneurial activities.

It is substantiated that important components of digital learning for IDPs include microlearning, mobile learning, and interactive simulation technologies, which make it possible to adapt the educational process to conditions of high mobility, psychological stress, and unstable living circumstances. The study proves that the use of digital tools contributes to the development of strategic thinking, readiness for risk-taking, planning skills, business project management, and managerial decision-making. It is emphasized that digital resources create conditions for the formation of individualized educational trajectories and provide access to lifelong learning regardless of a person's location.

At the same time, attention is focused on the problems of digital inequality, insufficient levels of digital literacy among certain categories of IDPs, and the need to create a system of comprehensive support for users of digital educational services. Prospects for further research are associated with the development of an integrated digital ecosystem that would combine educational, financial, legal, and consulting resources to provide comprehensive support for internally displaced persons in the process of professional reintegration and starting their own businesses.

Keywords: non-formal education; digital resources; IDPs; entrepreneurial competence.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Anishchenko, O., Kotun, K., Kupalnyi, V., 2024. Tsyfrovi osvitni resursy yak zasib zabezpechennia efektyvnosti zmishanoho navchannia [Digital educational resources as a means of ensuring the effectiveness of blended learning]. *Zhurnal kafedry YuNESKO «Profesiina osvita vprodovzh zhyttia v XXI stolitti»* [Online]. Dostupno: <<https://www.semanticscholar.org/paper/99cce882fe867949f9ca9868ec5209cc99f1e647>>.

2. Banit, Yu. S., 2023. Elektronni navchalni resursy dlia pidpriemnytskoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Electronic educational resources for entrepreneurial training of future specialists]. *Distance education in Ukraine: innovative, normative-legal, pedagogical aspects*, 3, 66-74. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17765>.
3. *Biznes-hra dlia pidpriemtsiv* [Business game for entrepreneurs]: [onlain-kurs], 2024. *Prometheus* [Onlain]. Dostupno: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/business-game/>>.
4. *Biznes-psykholohiia: konsultatsiina pidtrymka* [Business Psychology: Consulting Support], 2024. *Diia. Biznes* [Onlain]. Dostupno: <<https://business.diia.gov.ua/consultations/business-psychology>>.
5. Herevenko, A.M., Ilina, T.V., & Ibrahimova, L.A., 2024. Vykorystannia tsyfrovyykh platform dlia pidvyshchennia yakosti profesiinoi osvity [Using Digital Platforms to Improve the Quality of Vocational Education, Digital Transformation of Education: Status, Problems, Prospects]. *Tsyfrova transformatsiia osvity: stan, problemy, perspektyvy: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 30 trav. 2024 r.)*, Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy, 60-63.
6. *Diia. Osvita: natsionalna ekosystema tsyfrovoi hramotnosti* [Action. Education: National Ecosystem of Digital Literacy], 2024. [Onlain]. Dostupno: <<https://osvita.diia.gov.ua/>>.
7. *Zrostaite do velychi: rozumne zrostannia dlia pryvatnoho biznesu* [Grow to Greatness: Smart Growth for Private Business]: [onlain-kurs], 2024. *Prometheus*. [Onlain]. Dostupno: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/smart-business-growth-strategies/> (Data zvernennia: 08.03.2026).
8. Lavrenko, O.V., 2024. Rozvytok pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv: psykholohichniy aspekt [Development of Entrepreneurial Competence of Future Professionals: Psychological Aspect, Current Problems of Psychology]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 1(1), 85-98.
9. Misiia Projector Foundation: osvita yak instrument sotsialnykh zmin [Mission of the Projector Foundation: Education as a Tool for Social Change], 2024. *Projector Foundation* [Onlain]. Dostupno: <<https://www.prjctrfoundation.com/#mission>>.
10. Pidpriemnytstvo: Khto vash klient? [Entrepreneurship: Who is your customer?]: [onlain-kurs], 2024. *Prometheus; Massachusetts Institute of Technology* [Onlain]. Dostupno: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/entrepreneurship-101/>>.
11. Praktychne navchannia biznesu: Prometheus ta Happy Monday zapuskaiut bezoplatnu prohramu [Practical Business Training: Prometheus and Happy Monday Launch Free Program], 2024. *Happy Monday* [Onlain]. Dostupno: <<https://happymonday.ua/praktychne-navchannya-biznes-prometheus>>.
12. PRO Kraudfandynh. Yak zaluchaty koshty dlia sotsialnykh ta biznes-proiektiv [ABOUT Crowdfunding. How to Raise Funds for Social and Business Projects]: [onlain-kurs], 2024. *Prometheus* [Onlain]. Dostupno: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/fundraising-crowdfunding-for-social-impact/>>.
13. Ukraina. Zvit pro vnutrishnie peremishchennia naselennia v Ukraini. Opytuvannia zahalnoho naselennia [Ukraine. Report on Internal Displacement in Ukraine. General Population Survey] (Raund 22, sichen 2026 r.), 2026. *Mizhnarodna orhanizatsiia z mihratsii*

(MOM) [Onlain]. Dostupno: <<https://dtm.iom.int/reports/ukraina-zvit-pro-vnutrishne-peremishchennya-naselennya-v-ukraini-opituvannya-zagalnogo>>.

14. Uspishnyi startap: vid idei do masshtabuvannia [Successful Startup: From Idea to Scaling]: [onlain-kurs], 2024. *Prometheus* [Onlain]. Dostupno: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/successful-startup/>>.

15. Iurydychnyi poradnyk dlia VPO [Legal Advisor for IDPs]: [chat-bot], 2024. *BF «Pravo na zakhyst»* [Onlain]. Dostupno: <<https://chatbot.r2p.org.ua/>>.

16. Iak pochaty vlasnu spravu v chasy nevyznachenosti: pokrokovyi haid [How to Start Your Own Business in Times of Uncertainty: A Step-by-Step Guide]: [onlain-kurs], 2024. *Prometheus* [Onlain]. Dostupno: <<https://prometheus.org.ua/prometheus-free/start-business-in-uncertain-times/>>.

17. Google dlia biznesu: onlain-prohramy dlia maloho ta serednoho biznesu v Ukraini [Google for Business: Online Programs for Small and Medium-Sized Businesses in Ukraine], 2024. *Events on Air with Google* [Onlain]. Dostupno: <<https://eventsonair.withgoogle.com/events/google-for-business-ua-smb>>.

18. Online Entrepreneurial Skills Assessment Tool, 2023. *Growing Europe Project*. [Onlain]. Available at: <<https://growingproject.eu/portfolio/online-entrepreneurialskills-assessment-tool/>>.

19. WikiLegalAid: dovidkovo-informatsiina platforma pravovoi dopomohy [WikiLegalAid: Legal Aid Reference and Information Platform], 2024. *Systema bezoplatnoi pravnychoi dopomohy*. [Onlain]. Dostupno: <<https://legalaid.wiki/>>.

Дата першого подання статті до публікації: 22.01.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації: 29.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-299-307>

УДК 378:005.6

Смирнова Ірина Михайлівна,

доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-педагогічної роботи,
Дунайський інститут Національного університету

«Одеська морська академія»,

Ізмаїл, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2085-5391>

phd.smyrnova@gmail.com

Житомирська Тетяна Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник директора з навчально-виховної роботи,
Дунайський фаховий коледж Національного університету
«Одеська морська академія»,

Ізмаїл, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7015-0819>

tanyazhit80@gmail.com

Скляренко Інна Юріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології,
Національний транспортний університет,
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3970-078X>

innakdavn@ukr.net

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У процесі дослідження авторами проаналізовано теоретико-методологічні підходи до забезпечення якості вищої освіти в контексті інтеграції України до Європейського простору вищої освіти, а також сутність і структуру готовності викладачів до реалізації якісних освітніх проєктів. Здійснено узагальнення положень Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО, національної нормативно-правової бази та сучасних наукових досліджень, що дозволило визначити ключові напрями професійної діяльності викладачів у системі управління якістю освіти. Зазначено, що готовність викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів є інтегративною характеристикою, яка поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний та рефлексивно-аналітичний компоненти. Вона передбачає здатність до впровадження

впровадження студентоцентрованого навчання, використання доказово-орієнтованих підходів до моніторингу якості, ефективної інтеграції цифрових технологій, дотримання принципів академічної доброчесності і розвитку міжкультурної комунікації в межах міжнародних освітніх проєктів. Актуальність дослідження обґрунтована необхідністю підвищення якості освітніх послуг і забезпечення конкурентоспроможності закладів вищої освіти України в умовах глобалізації, цифрової трансформації та активної участі в міжнародних освітніх ініціативах. Відповідність діяльності викладачів європейським стандартам якості виступає важливою передумовою ефективної інтеграції до ЄПВО та розвитку культури якості в освітньому середовищі. У результаті дослідження встановлено, що ефективне забезпечення якості освітніх проєктів можливе за умови системного розвитку професійних, цифрових і міжкультурних компетентностей викладачів, їхньої активної участі у внутрішніх системах забезпечення якості та застосування аналітичних інструментів для прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Ключові слова: готовність викладачів; якість вищої освіти; освітні проєкти; Європейський простір вищої освіти; цифрові компетентності; освітній процес.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти, зумовлені цифровізацією освітнього середовища та активізацією міжнародної співпраці, актуалізують проблему забезпечення якості освітніх проєктів відповідно до європейських стандартів. У цих умовах професійна діяльність викладача виходить за межі традиційного дотримання академічних вимог і передбачає здатність гарантувати прозорість, академічну доброчесність, доступність та об'єктивність оцінювання, особливо в умовах онлайн- і змішаного навчання. Готовність викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів передбачає сформованість комплексу професійних і цифрових компетентностей, необхідних для ефективної інтеграції цифрових ресурсів у освітній процес, організації міжкультурної комунікації учасників освітнього процесу та застосування інструментів моніторингу якості на основі доказових даних. У межах Європейського простору вищої освіти якість розглядається як поєднання відповідності визначеним стандартам і принципу безперервного вдосконалення освітніх практик, що відображено у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в ЄПВО (ESG, 2015). Викладач постає ключовим суб'єктом управління якістю освітніх проєктів, беручи активну участь у функціонуванні внутрішніх систем забезпечення якості, залученні здобувачів освіти до процесів оцінювання та модернізації освітніх програм, а також у використанні аналітичних даних для прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Цифрова трансформація освіти не лише зберігає базові принципи якості, а й висуває нові вимоги, серед яких особливого значення набувають забезпечення цифрової інклюзії, кібербезпеки, етичного використання даних, достовірності результатів онлайн-оцінювання, розвиток цифрової педагогіки та підвищення якості освітнього контенту і сервісів підтримки здобувачів освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблематика забезпечення якості вищої освіти в умовах формування та розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) є предметом ґрунтовних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Значний внесок у теоретичне осмислення та практичне впровадження механізмів забезпечення якості зробили такі науковці, як В. Андрущенко, В. Луговий, С. Калашнікова, О. Козлова, В. Кремень, С. Ніколаєнко, Ю. Рашкевич, А. Сбруєва, С. Сисоєва, С. Шевченко, С. Щудло та ін. У їхніх працях розглядаються концептуальні засади розвитку систем забезпечення якості, питання інституційної автономії, інтернаціоналізації, акредитації освітніх програм, а також імплементації європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у національний освітній простір. Поряд із вітчизняними дослідниками, вагомий внесок у розвиток теорії та практики управління якістю освіти здійснили зарубіжні науковці, зокрема Л. Брікерхофф (L. Brinkerhoff) та Л. Боллер (L. Boller). Їхні наукові розвідки присвячені питанням оцінювання ефективності освітніх програм, управління змінами, підвищення інституційної спроможності закладів освіти та впровадження механізмів забезпечення якості в умовах міжнародної співпраці.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності та структури готовності викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів, визначенні її компонентів, а також у розробленні рекомендацій щодо її формування відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти.

У процесі дослідження, відповідно до поставленої мети, було визначено такі **завдання**:

1. проаналізувати європейські та національні підходи до забезпечення якості вищої освіти;
2. визначити структуру та компоненти готовності викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів;
3. обґрунтувати рекомендації щодо формування готовності викладачів відповідно до стандартів Європейського простору вищої освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Основні напрями державної політики щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні визначаються комплексом нормативно-правових актів, які формують цілісну систему регулювання освітньої діяльності та її відповідність європейським стандартам. Базовими документами у цій сфері є Закони України «Про вищу освіту» (2014) [1] та «Про освіту» (2017) [2], що закріплюють принципи автономії закладів вищої освіти, академічної свободи, внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості, а також орієнтацію на компетентнісний підхід і інтеграцію до Європейського простору вищої освіти. Важливі орієнтири модернізації освітньої системи були окреслені в Указі Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), що

сприяв реформуванню сектору освіти відповідно до європейських стандартів. Ключовим інституційним елементом системи зовнішнього забезпечення якості стало створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), утвореного відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України (2014). Діяльність Агентства спрямована на акредитацію освітніх програм, оцінювання внутрішніх систем забезпечення якості та узгодження національних практик із Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [7]. Варто відзначити Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2030 року, а також Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, затверджену розпорядженням Кабінету Міністрів України. Ці документи акцентують увагу на цифровій трансформації освіти, інтернаціоналізації, розвитку людського капіталу, впровадженні студентоцентрованого навчання та зміцненні системи внутрішнього забезпечення якості.

Формування «європейського виміру вищої освіти» стало одним із ключових завдань модернізації освітніх систем країн Європи, що було офіційно закріплено в основоположному документі Болонського процесу – Болонській декларації (1999). У цьому документі підкреслюється, що сталий розвиток Європи ґрунтується на її інтелектуальному, культурному, соціальному та науково-технологічному потенціалі, а система вищої освіти виступає визначальним чинником зміцнення цих вимірів. Відтак, інтеграція національних освітніх систем до Європейського простору вищої освіти передбачає гармонізацію стандартів якості, підвищення конкурентоспроможності освітніх програм і забезпечення мобільності здобувачів та викладачів.

У Болонській декларації окреслено основні механізми реалізації європейського виміру вищої освіти, серед яких особливого значення набувають модернізація навчальних планів, розвиток міжінституційного співробітництва, впровадження програм академічної мобільності, створення спільних освітніх програм і проєктів, а також інтеграція наукових досліджень і практичної підготовки. Усі ці напрями безпосередньо пов'язані із забезпеченням якості освітніх проєктів та вимагають високого рівня професійної готовності викладачів до їх реалізації.

У сучасних умовах готовність викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів розглядається як комплексна характеристика, що включає володіння європейськими підходами до управління якістю, здатність до міжкультурної комунікації, використання інструментів внутрішнього та зовнішнього оцінювання, а також ефективну інтеграцію цифрових технологій в освітній процес [3;6]. Відповідність діяльності викладачів принципам Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти сприяє підвищенню прозорості, академічної доброчесності та інтернаціоналізації освітніх проєктів. Можемо зробити висновки, що ідеї Болонської декларації залишаються концептуальною основою формування готовності викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів, сприяючи інтеграції українських закладів вищої освіти до європейського освітнього простору та підвищенню їхньої міжнародної конкурентоспроможності.

Формування готовності викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів у контексті європейських стандартів вищої освіти є складним багатокомпонентним процесом, що потребує чіткої структуризації за компонентами, критеріями та показниками. У сучасному науковому дискурсі якість вищої освіти безпосередньо пов'язується з професійною компетентністю викладачів, які виступають ключовими суб'єктами реалізації освітніх програм та проєктів.

Аналіз наукових джерел [4;5] дає підстави виокремити такі структурні компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний та рефлексивно-аналітичний. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає орієнтацію викладача на забезпечення якості освіти, дотримання академічної доброчесності та відповідність європейським принципам освітньої діяльності. Когнітивний компонент охоплює знання стандартів забезпечення якості, зокрема положень ESG, що визначають вимоги до внутрішніх і зовнішніх систем оцінювання якості. Діяльнісно-операційний компонент передбачає здатність застосовувати інструменти моніторингу, оцінювання та вдосконалення освітніх проєктів, тоді як рефлексивно-аналітичний – уміння здійснювати самооцінювання та корекцію професійної діяльності.

Сучасні дослідження підкреслюють, що ефективність освітніх проєктів визначається сукупністю чинників, серед яких провідне місце займає людський чинник, зокрема професійна підготовленість викладача, його здатність адаптуватися до змін і використовувати інноваційні підходи. Водночас європейські практики акцентують увагу на студентоцентрованому навчанні як складовій культури якості, що вимагає від викладача відповідних педагогічних і комунікативних компетентностей.

У сучасних умовах інтеграції системи вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти особливого значення набуває практичне впровадження результатів досліджень, спрямованих на підвищення готовності викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів. Це потребує розроблення системних рекомендацій, що враховують як національні особливості, так і європейські підходи до забезпечення якості, зокрема положення Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО, які визначають рамки внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти:

- Доцільним є удосконалення внутрішніх систем забезпечення якості освіти у закладах вищої освіти. Це передбачає впровадження процедур регулярного моніторингу освітніх програм, систематичне залучення здобувачів освіти до оцінювання якості навчання і використання результатів такого оцінювання для вдосконалення освітніх проєктів.

- Важливим напрямом є розвиток професійної компетентності викладачів, зокрема цифрової, аналітичної і міжкультурної. Викладачі повинні володіти інструментами збору та аналізу освітніх даних, використовувати цифрові платформи для організації навчання та забезпечувати академічну доброчесність у змішаному і онлайн-форматах. Це відповідає сучасним вимогам до якості освіти, що передбачають інтеграцію цифрових технологій в освітній процес.

- Важливо забезпечити розвиток студентоцентрованого підходу до навчання, який є одним із ключових принципів ЄПВО. Це передбачає активне залучення здобувачів

освіти до формування змісту освітніх програм, оцінювання результатів навчання й участі у прийнятті управлінських рішень щодо вдосконалення освітнього процесу.

– Необхідним є впровадження доказово-орієнтованого управління якістю, що передбачає використання аналітичних даних, результатів опитувань, зовнішніх і внутрішніх аудитів для прийняття обґрунтованих рішень. Такий підхід сприяє підвищенню прозорості та ефективності освітньої діяльності.

– Розвиток міжнародної співпраці й академічної мобільності сприяє обміну кращими практиками забезпечення якості освіти та інтеграції українських ЗВО до європейського освітнього простору. Реалізація спільних освітніх проєктів дозволяє підвищити якість освітніх програм і забезпечити їх відповідність міжнародним стандартам.

– Необхідно забезпечити дотримання принципів академічної доброчесності, цифрової етики та кібербезпеки, що є важливими складовими сучасної системи забезпечення якості освіти. ESG підкреслюють важливість створення довіри, прозорості та відповідальності в освітньому середовищі.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У процесі дослідження встановлено, що готовність викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів є комплексною інтегративною характеристикою, яка поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний та рефлексивно-аналітичний компоненти. Доведено, що ефективне забезпечення якості освітніх проєктів ґрунтується на відповідності діяльності викладачів принципам Європейського простору вищої освіти, зокрема положенням Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в ЄПВО, студентоцентрованому підході, академічній доброчесності та безперервному професійному розвитку. Визначено, що ключовими чинниками формування готовності викладачів є розвиток цифрових і міжкультурних компетентностей, здатність до використання доказово-орієнтованих інструментів моніторингу якості, активна участь у внутрішніх системах забезпечення якості та залучення здобувачів освіти до процесів оцінювання й удосконалення освітніх програм. Встановлено, що впровадження зазначених підходів сприяє підвищенню ефективності освітніх проєктів, інтеграції закладів вищої освіти України до Європейського освітнього простору і зміцненню їхньої міжнародної конкурентоспроможності. Результати дослідження підтверджують необхідність системної підготовки викладачів до діяльності в умовах європейських стандартів якості вищої освіти. **Перспективи подальших досліджень** у зазначеному напрямі пов'язані з розробленням та експериментальною перевіркою інноваційних моделей професійної підготовки й підвищення кваліфікації викладачів, спрямованих на формування їхніх цифрових, міжкультурних і аналітичних компетентностей.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Закон України «Про вищу освіту», 2014. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.

2. Закон України «Про освіту», 2017. Доступно: <<https://surl.li/pucvjl>>.
3. Кільова, Г. О., 2012. Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти. *Освіта та педагогічна наука*, 5–6, 22–26. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon_2012_5-6_5>.
4. Павлюк, Б. В., Ящук, С. В., 2026. Європейські методики цифровізації професійної освіти: стандарти, інструменти та практики впровадження. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 78, 118-130.
5. Сбруєва, А. А., 2013. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України*, 3, 89-95.
6. Сбруєва, А. А., Єременко, І. В., 2019. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені АС Макаренка.
7. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, 2015. Доступно: <<https://tinyurl.com/yh9vxuww>>.

LECTURERS' READINESS TO ENSURE THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROJECTS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION STANDARDS

Iryna Smyrnova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work of the
Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy»,
Izmail, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2085-5391>
phd.smyrnova@gmail.com

Tetiana Zhytomyrska,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Deputy Director for Educational and
Training Work at the Danube Professional College of the
National University 'Odessa Maritime Academy',
Izmail, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7015-0819>
tanyazhit80@gmail.com

Inna Skliarenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Psychology,
National Transport University,
Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3970-078X>
innakdvt@ukr.net

Abstract. In the course of the study, the authors analysed theoretical and methodological approaches to quality assurance in higher education in the context of

Ukraine's integration into the European Higher Education Area, as well as the nature and structure of lecturers' readiness to implement high-quality educational projects. A synthesis was carried out of the provisions of the Standards and Recommendations on Quality Assurance in the EHEA, the national regulatory framework and contemporary scientific research, which enabled the identification of key areas of teachers' professional activity within the education quality management system. It is noted that teachers' readiness to ensure the quality of educational projects is an integrative characteristic that combines motivational-value, cognitive, activity-operational and reflective-analytical components. It entails the ability to implement student-centred learning, use evidence-based approaches to quality monitoring, effectively integrate digital technologies, adhere to the principles of academic integrity, and develop intercultural communication within the framework of international educational projects. The relevance of this study stems from the need to improve the quality of educational services and ensure the competitiveness of Ukrainian higher education institutions in the context of globalisation, digital transformation and active participation in international educational initiatives. Aligning teaching staff activities with European quality standards is a key prerequisite for effective integration into the EHEA and the development of a culture of quality within the educational environment. The study found that effective quality assurance of educational projects is possible provided there is systematic development of lecturers' professional, digital and intercultural competences, their active participation in internal quality assurance systems, and the use of analytical tools to make informed management decisions.

Keywords: teacher readiness; quality of higher education; educational projects; European Higher Education Area; digital competences; educational process.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zakon Ukrainy «*Pro vyshchu osvitu*» [Law of Ukraine "On Higher Education"], 2014. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.
2. Zakon Ukrainy «*Pro osvitu*» [Law of Ukraine "On Education"], 2017. Dostupno: <http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html>.
3. Kilova, H. O., 2012. Yakist osvity yak kliuchova katehoriia menedzhmentu osvity [Quality of education as a key category of educational management]. *Osvita ta pedahohichna nauka*, (5–6), 22–26. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon_2012_5-6_5>.
4. Pavliuk, B. V., & Yashchuk, S. V., 2026. Yevropeiski metodyky tsyfrovizatsii profesiinoi osvity: standarty, instrumenty ta praktyky vprovadzhennia [European methodologies for the digitalization of vocational education: Standards, tools, and implementation practices]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 78, 118–130.

5. Sbruieva, A. A., 2013. Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: priorytety kompleksnoi stratehii Yevropeiskoho Soiuzu [Internationalization of higher education: Priorities of the European Union's comprehensive strategy]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3, 89–95.

6. Sbruieva, A. A., & Yeremenko, I. V., 2019. Formuvannia yevropeiskoho vymiru zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v konteksti internatsionalizatsii osvitnoho prostoru [Formation of the European dimension of quality assurance in higher education in the context of internationalization of the educational space]. Sumy: Vydavnytstvo SumDPU imeni A.S. Makarenka.

7. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area], 2015. Dostupno: <<https://tinyurl.com/yh9vxxyw>>.

Дата першого подання статті до публікації: 12.03.2026

Дата прийняття статті до публікації після рецензування: 10.04.2026

Дата публікації: 29.05.2026

ЗМІСТ

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Горбатюк Оксана Василівна, Поліщук Світлана Вікторівна, Дутко Олена Миколаївна

Професійна етика як умова об'єктивного моніторингу якості освіти 7

Олефіренко Надія Василівна, Андрієвська Віра Михайлівна

Використання штучного інтелекту при проектуванні цифрових освітніх ресурсів 22

Цигвинцев Ігор

Епістемічна компресія наукового мислення в умовах швидкісного стандартизованого оцінювання: лонгітюдний аналіз тестування з хімії (2008–2025) 36

Розділ 2

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА: АДАПТИВНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТА НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ Ї ОСВІТИ

Каньоса Наталія Григорівна

Гра дошкільника в умовах цифровізації: між традиційною педагогікою та новими освітніми технологіями 47

Мелекесцева Наталія Василівна, Гудима Наталія Василівна

Формування наскрізного вміння читання з розумінням у початковій школі в умовах сучасних освітніх викликів 57

Розділ 3

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Домбровський Андрій Едуардович

Аналіз фізичної мотивації та сформованості міжпредметних знань учнів (на прикладі 9 класу) 71

Натолочений Микола Віталійович

Етапи реалізації організаційно-дидактичних умов інноватизації освітнього середовища на уроках фізичної культури 80

Рудик Олександр Борисович

Аналіз наріжних положень загальної середньої освіти та сприйняття їх суспільством 89

Розділ 4

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Блумгардт Софі

Проблема формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в аудіюванні та читанні у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях 107

Бондаренко Денис Романович, Золотухіна Світлана Трохимівна

Мотиваційний механізм розвитку прогностичної компетентності майбутнього вчителя математики 121

Бренюк Алла Григорівна

Методичні основи аналізу творів декоративно-прикладного мистецтва для студентів художніх спеціальностей 131

Васильєва Катерина Петрівна, Демчук Ангеліна Іванівна

Методика формування англомовної соціокультурної компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти засобами автентичного художнього тексту 141

Желясков Василь Якович, Турлак Людмила Петрівна

Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності як система міжособистісного спілкування майбутнього фахівця морської галузі 155

Караман Станіслав Олександрович, Караман Ольга Володимирівна, Бакум Зінаїда Павлівна

Проектна діяльність як динамічний процес формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців економічної галузі 167

Коновалов Олексій Юрійович

Використання технологій Snort, Suricata та AI-IDS у практичній підготовці здобувачів освіти за спеціальністю «Кібербезпека» 177

Лабунець Віктор Миколайович, Карташова Жанна Юріївна

Психолого-педагогічні особливості розвитку імпрровізаційних умінь студента-інструменталіста в процесі фахової підготовки 187

Лавро Ольга Олегівна

Розробка програми професійної підготовки експертів у галузі освіти в Україні: порівняльне дослідження українських та польських практик 201

Муковіз Олексій Павлович, Бахмат Наталія Валеріївна

Професійна підготовка майбутнього педагога до роботи з цифровими технологіями 213

Обіход Інна Василівна

Контроль рівня сформованості іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в аудіюванні 225

Карташова Любов Андріївна, Олейко Максим Олегович

Система розвитку професійних компетентностей ІТ-фахів: матриця зрілості ролей від джуніора до сеньйора 239

Пілюгіна Тамара Володимирівна

Формування граматичної компетентності здобувачів вищої освіти на основі комунікативного підходу під час вивчення англійської мови 254

Романчук Наталія Олександрівна, Майборода Олександр Валерійович, Васильєв Олександр Григорович, Фоменко Андрій Миколайович

Науково-творчий компонент у структурі професійної підготовки майбутніх інженерів 264

Розділ 5

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ТА БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ

Калюжна Тетяна Григорівна

Методологічні підходи до підготовки викладачів в сфері освіти дорослих: інноваційні стратегії у контексті післядипломної освіти 277

Свідерський Ігор Володимирович

Цифрові ресурси як засіб формування підприємницької компетентності внутрішньо переміщених осіб в умовах неформальної освіти 287

Смирнова Ірина Михайлівна, Житомирська Тетяна Михайлівна, Склярєнко Інна Юріївна

Готовність викладачів до забезпечення якості освітніх проєктів у контексті європейських стандартів вищої освіти 299

CONTENTS

Section 1

METHODOLOGY, THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Horbatiuk Oksana, Polishchuk Svitlana, Dutko Olena

Professional ethics as a condition for objective monitoring of educational quality 7

Olefirenko Nadiia, Andriievska Vira

Use of artificial intelligence in designing digital educational resources 22

Tsyhventsev Ihor

Epistemic compression of scientific reasoning under rapid standardized assessment: a longitudinal analysis of chemistry testing (2008–2025) 36

Section 2

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: ADAPTIVE PRINCIPLES OF PREPARATION AND LEARNING IN THE CONTEXT OF IDEAS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL AND EDUCATION

Kanosa Nataliia

Preschoolers' play in the context of digitalization: between traditional pedagogy and new educational technologies 47

Nataliia Mieliekiestseva, Nataliia Hudyma

Forming reading comprehension as a crosscutting skill in primary school in the context of contemporary educational challenges 57

Section 3

RELEVANT ISSUES OF THEORY AND METHODOLOGY OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Dombrovskyi Andrii

Analysis of pupils' physical motivation and the formation of interdisciplinary knowledge (based on 9th grade pupils) 71

Natolochenyi Mykola

Stages of Implementing Organizational and Didactic Conditions for the Innovatization of the Educational Environment in Physical Education Lessons 80

Rudyk Oleksandr

Analysis of some key provisions of general secondary education and their perception by society 89

Section 4

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION PROCESSES

Blumhardt Sofie

The problem of forming professionally oriented foreign language competence getting higher education in listening and reading in domestic and foreign research 107

Bondarenko Denys, Zolotukhina Svitlana

Motivational mechanism for the development of prognostic competence of a future mathematics teacher 121

Brenyuk Alla

Methodological basis of analysis of works of decorative and applied art for students of art specialties 131

Vasylieva Kateryna, Demchuk Angelina

Methodology for developing english sociocultural competence in professional pre-higher education students through authentic belles-lettres texts 141

Zheliaskov Vasyl, Turlak Liudmyla

Formation of foreign language professional communicative competence as a system of interpersonal communication of a future maritime specialist 155

Karaman Stanislav, Karaman Olha, Bakum Zinaida

Project activity as a dynamic process for forming linguistic and communicative competence of future specialists in the economic field 167

Konovalov Oleksiy

The use of snort, suricata and ai-ids technologies in the practical training of students studying «Cybersecurity» 177

Labunets Viktor, Kartashova Zhanna

Psychological and pedagogical features of the development of improvisational skills of the student-instrumentalist in the process of professional training 187

Lavro Olha

Developing a training program for experts in the field of education in Ukraine: a comparative study of Ukrainian and Polish practices 201

Mukoviz Oleksii, Bakhmat Nataliia

Professional training of future teachers to work with digital technologies 213

Obikhod Inna

Assessment of the level of foreign language listening comprehension getting higher education competence development 225

Kartashova Lyubov, Oleiko Maksym

From junior to senior: transformation of roles in an IT team 239

Piliuhina Tamara

Formation of grammatical competence of higher education students based on a communicative approach when learning English 254

**Romanchuk Natalia, Maiboroda Oleksandr, Vasyliiev Oleksandr,
Fomenko Andrii**

The scientific-creative component in the structure of professional training of prospective engineers 264

Section 5

**POSTGRADUATE EDUCATION AND CONTINUING
PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Kaluzhna Tatiana

Methodological approaches to teacher training in adult education: innovative strategies in the context of postgraduate education 277

Sviderskyi Ihor

Digital resources as a means of developing entrepreneurial competence of internally displaced persons in non-formal education 287

Smyrnova Iryna, Zhytomyrska Tetiana, Skliarenko Inna

Lecturers' readiness to ensure the quality of educational projects in the context of European higher education standards 399

Scientific publication

**Pedagogical Education:
Theory and Practice
Collection of research
papers Issue 40 (1–2026)**

The views expressed in this publication are those of the contributors and do not necessarily reflect the views of the editors

*Publishing house MILENIUM,
60 Kyrylivska, Kyiv
Tel.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Наукове видання

**Педагогічна освіта:
теорія і практика
Збірник наукових
праць Випуск 40 (1–2026)**

Редколегія збірника не несе відповідальності за зміст статей і може не поділяти думку авторів

*Видавництво «МІЛЕНІУМ»
вул. Кирилівська, 60, м. Київ
Тел.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Підписано до друку 16.04.2026 р. Формат 60x84/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографія.
Умовно-друковані арк. 40,5. Обліково-видавничі арк. 39,8.
Наклад 100 прим. Замовлення № 36

Видавництво «МІЛЕНІУМ» (Київ)
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19.07.2001 р.