



Інститут педагогіки
НАПН України

Збірник матеріалів
V МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

СВІТ ДИДАКТИКИ: ДИДАКТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ

9-10 грудня 2025

До 100-річчя заснування
Інституту педагогіки
НАПН України



Київ
2026

Національна академія педагогічних наук України
Міністерство освіти і науки України
Відділення загальної середньої освіти і
цифровізації освітніх систем НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
Державний педагогічний університет імені Іона Крянге в Кишиневі (Республіка Молдова)
Малопольський державний університет
імені капітана Вігольда Пілецького в Освенцимі (Республіка Польща)
Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі (Республіка Польща)
Університет природничих наук у Варшаві (Республіка Польща)
Інститут україністики Варшавського університету (Республіка Польща)
Резекненська академія Ризького технічного університету (Латвійська Республіка)
LUMEN Conference Center (Румунія)
Грузинський міжнародний університет (Грузія)
Промисловий, технічний й автомобільний заклад
профільної середньої освіти в Їглаві (Чеська Республіка)
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Рада молодих вчених НАПН України



***Збірник матеріалів
V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«СВІТ ДИДАКТИКИ: ДИДАКТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ»***

**До 100-річчя заснування
Інституту педагогіки НАПН України**

***Київ
Видавництво Людмила
2026***

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 2 від 05 лютого 2026 року)*

ЕКСПЕРТ:

Головко Микола Васильович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України.

РЕЦЕНЗЕНТ:

Опалюк Тетяна Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

ЗА ЗАГАЛЬНОЮ РЕДАКЦІЄЮ

доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України

Топузова Олега Михайловича,

доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України

Малихіна Олександра Володимировича.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Арістова Наталія Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор;

Калініна Людмила Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор;

Попов Роман Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, старший дослідник;

Павельчук Марина Олександрівна, кандидат педагогічних наук;

Ліпчевська Інна Леонідівна, доктор філософії в галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка»;

Тетик Валентина Романівна.

С24 Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 09–10 грудня 2025 р. / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О. М. Топузова; доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України О. В. Малихіна. Київ : Видавництво Людмила, 2026. 674 с.
ISBN 978-617-555-352-7

До збірника увійшли матеріали учасників V Міжнародної науково-практичної конференції «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі» (09–10 грудня 2025 р.).

У матеріалах конференції розглянуто питання теорії і методології сучасних дидактичних процесів; організації освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану; компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану в Україні та повоєнний період (інноваційні підходи, технології, моделі, методики, методи і засоби навчання); психолого-дидактичних проблем організації освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства; тенденцій розвитку сучасної дидактики (зарубіжний досвід); трансформаційних процесів в освіті XXI століття (дистанційне та змішане навчання); формальної, неформальної, інформальної освіти; інноваційних підходів, технологій, методик, методів, прийомів і засобів навчання.

Збірник адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам, докторантам, аспірантам, студентам.

УДК 37.02(063)

За зміст публікацій, достовірність інформації, цитат, покликань на літературні джерела відповідальність несуть автори.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Alakbarova Z. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR CREATING A DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT FOR PRIMARY GRADES IN MODERN DIDACTICS	18
Babayeva A. DIDACTIC POTENTIAL OF ACTIVE LEARNING METHODS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS IN THE AZERBAIJANI CONTEXT	20
Kuhi R. VALUE-BASED DIDACTICS IN HIGHER EDUCATION: INTEGRATING NATIONAL CULTURAL HERITAGE INTO MODERN TEACHING AND PLANNING MODELS	23
Petuhova I. THE PHENOMENON OF MORPHOLOGICAL FOSSILIZATION IN ADULT SPOKEN LANGUAGE PERFORMANCE LEARNING ENGLISH AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE.....	27
Барановська О. В. ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ УЧНЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ УСВІДОМЛЕНОГО ЖИТТЄВОГО ВИБОРУ	31
Бардадим О. В., Гаркавий С. Ф. ЦИФРОВА ДИДАКТИКА ТА ВИКОРИСТАННЯ ІІІ В ОСВІТІ.....	34
Боднар Г. М. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИРОБНИЧОМУ НАВЧАННІ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ: ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ	38
Бондарчук Ю. А. РЕФЛЕКСІЙНИЙ ВИМІР ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ	40
Васильєв О. В. РЕІНТЕРПРЕТАЦІЯ МОДЕЛІ SAMR У ДИДАКТИЧНОМУ ПРОЄКТУВАННІ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ІІІ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС	43
Данильчук В. Р., Балашова І. С. ІНТЕГРАЦІЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ В ШКІЛЬНИЙ КУРС ІСТОРІЇ: ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ.....	49
Крижановська В. УНІВЕРСИТЕТСЬКІ АНАЛІТИЧНІ ЦЕНТРИ У СТРУКТУРІ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ: ДАТАОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРИЙНЯТТЯ ОСВІТНІХ РІШЕНЬ.....	53

Малихін О. В., Бондарчук Ю. А. КОМПЛЕКС ДИДАКТИЧНИХ УМОВ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ	57
Островський О. О. ЛІНГВОЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: НОВІ ДИДАКТИЧНІ ОБРІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ.....	60
Радько О. В., Данильчук В. Р. МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ.....	64
Рева С. В. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ В АГРАРНІЙ ОСВІТІ	67
Удод О. А. ІСТОРИЧНА ДИДАКТИКА І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ.....	72
Чайковська О. В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ МОДУЛЬНЕ ТА ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ З ОХОРОНИ ПРАЦІ.....	76
Чижевський Б. Г. ЗАКОНИ ДИДАКТИКИ – ДЖЕРЕЛО ВИЗНАЧЕННЯ ПОРЯДКУ ДОСЯГНЕННЯ МЕТИ, ЦІЛЕЙ, ЗАВДАНЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	78

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Aliyeva O., Popovych A. INTEGRATION OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES INTO TEACHING MEDICAL AND BIOLOGICAL DISCIPLINES IN THE MEDICAL EDUCATION SYSTEM.....	87
Petrenko V. RESILIENT PEDAGOGY AND DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE UNDER MARTIAL LAW	90
Алатиренко М. А. ДИДАКТИЧНА «АПТЕЧКА» «ШВИДКОЇ» ДОПОМОГИ В УМОВАХ ВІЙНИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ГПД І ПОЗАШКІЛЛЯ)	92
Бойчук К. Ю., Глущенко К. Г., Самсонович О. О., Савченко Л. Л. ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ТА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ	97
Вережак А. АНАЛІЗ СТАНУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ ПЕРІОДУ ПЕРЕБУДОВИ (1985–1991 рр.) НА ШПАЛЬТАХ ГАЗЕТИ «СВОБОДА».....	102

Дзякович В. М. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ – ВИКЛИКИ ТА ЇХ ВИРІШЕННЯ.....	106
Лобасова М. М. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПЕДАГОГІВ І УЧНІВ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ	109
Михалюк І. М., Михалюк А. М. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	113
Попович А. П., Алієва О. Г. ПОШУК ЗАСОБІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАЛЕЖНОГО РІВНЯ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ	116
Синеок В. А. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ХОРЕОГРАФІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	121
Шостацька М. О., Кобилянський О. В. ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ	125
Якимова Я. Л. МЕТОДИКИ СЕНСОРНОЇ АДАПТАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	128
Яковишина Т. В. ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ЕФЕКТИВНІСТЬ, ПРОБЛЕМИ, ІННОВАЦІЙНІ РІШЕННЯ	130
КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МОДЕЛІ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ	
Нукчоретс S. A PEDAGOGICAL MODEL FOR CLOSING ESP LEXICAL GAPS IN TECHNICAL UNIVERSITIES: MICROLEARNING AND SPACED REPETITION AMID AIR-RAID ALERTS	135
Беньковська Н. Б. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ТА ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	140
Дроздов Д. В. СТАН ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	142
Желанова В. В. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ В СУЧАСНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ТА ВЕКТОРИ ЇХ ОНОВЛЕННЯ	147

Глійчук Л. В. МЕХАНІЗМИ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	151
Кодола Р. М., Смірнова О. І. АІ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ДЛЯ КУРСАНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	155
Крентовська А. П. КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНІХ І СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ ВТРАТ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	157
Лисевич О. В., Лисенко Т. І. АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	161
Піддубна А. Д. ДИСТАНЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА МЕТОДИКИ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ	164
Правдюк В. М. ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМСТВА В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОГО РИНКУ	168
Тафінцева С. І. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ.....	171
Храбан Т. Є. РОЗВИТОК МЕТАКОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ У СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	175
Цимбалюк С. М. ЦЕНТРИ АКАДЕМІЧНОГО УСПІХУ У СИСТЕМІ ПІСЛЯВОЄННОГО ОСВІТНЬОГО ВІДНОВЛЕННЯ.....	178

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Арістова Н. О., Вишне夫ська М. О. ВИЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	183
Базь Л. О. МЕДІА, ПАМ'ЯТЬ І КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ: РОЛЬ ВІЗУАЛЬНИХ НАРАТИВІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	189
Боль К. МОВА ЯК ТЕРАПІЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ	192

Гальчинський В. В., Дембіцька С. В. ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ.....	194
Данко А. Ю. ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ГІМНАЗІЇ.....	197
Дімітров О. Ю. ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК НАСКРІЗНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ЗВО	199
Дорофей Л. В. ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ	204
Доскоч А. С., Кобилянська І. М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ЕКОНОМІКИ.....	207
Єпіхіна М. А. ПАРТНЕРСЬКИЙ ВИМІР СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ.....	210
Єфременко А. Г., Малашенко Ю. А. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ОНЛАЙН-ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	213
Завгородній Д. В. АНАЛІЗ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	216
Кисла О. Ф. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	219
Ковбасюк Т. Л. ПСИХОЕМОЦІЙНА РІВНОВАГА ТА МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	222
Кондратюк М. В. ІНТЕГРАЦІЯ SEL-КОМПОНЕНТІВ У СИЛАБУСИ ТА НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ ЗВО	227
Кривошей К. Ю. СТВОРЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	229
Кудра А. С. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	232

Курільченко М. О. ПРО РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	234
Левченко А. В., Таможська І. В. РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	237
Листопад О. А. ІНТЕРАКТИВНІ КНИГИ-ІГРИ ЯК ЗАСІБ ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ.....	243
Малашенко Ю. А., Єфременко А. Г. МОДЕЛІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІСТІВ У ВОЄННИЙ ЧАС	249
Полякова Д. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	253
Самбор М. А. РОЛЬ ПРАВА ЯК ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА	256
Степанюк А. В., Сорока О. В. ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	261
Шевченко Л. Л. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	265

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Churkina V. GIFTEDNESS RESEARCH AND THE FORMATION OF A PERSONALITY'S AESTHETIC CULTURE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION	268
Fedorenko S. TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN DIDACTICS	273
Ду Фенін АНАЛІЗ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КНР.....	276
Кіріяченко І. А. АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПЕРШОГО В КНР ЗАКОНУ ПРО ДОШКІЛЬНУ ОСВІТУ	279
Козир М. ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	283
Лисенко С. А. НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ БРАЗИЛІЇ	286

Лучка І. Р. _Тос222330029

СИНГАПУРСЬКИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ..... 290

Малихін О. В., Липчевська І. Л., Павельчук М. О.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД 295

Науменко С. О.

МІЖНАРОДНЕ ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ TALIS ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ..... 299

Стойка О. Я.

ІНТЕГРАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ В НАЦІОНАЛЬНУ СИСТЕМУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОВОЄННОГО РОЗВИТКУ 305

Суворова Л. К., Гайдай І. О., Задюченко О. І.

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД..... 309

Сюй Чуньхун

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ..... 314

Теряєв Д. О.

ДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ДОСВІД ПРЯШІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРЯШЕВІ (СЛОВАЦЬКА РЕСПУБЛІКА) 318

Часнікова О. В.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ 323

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ ХХІ СТОЛІТТЯ: ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ

Lemberskyi O., Baranovska A., Sukhomlin A.

INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION 326

Pelekh M.

THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING ON STUDENT MOTIVATION..... 328

Алека Г. І.

ОНЛАЙН-ДОШКИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТІВ 331

Гавриш І. Л.

ПРО ПЕДАГОГІЧНУ ПІДТРИМКУ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ..... 334

Галаєвська Л. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ 339

Грогуль А. С., Кобилянський О. В. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ.....	341
Дроздова І. П. КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	344
Каплун Д. С., Савченко Л. Л., Сініченкова А. С., Савченко Д. Р. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	348
Рій Ю. В. НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	353
Саух І. В., Огородзька-Мазур Е. ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ОСВІТІ.....	356
Тетик В. Р. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ	359
Ткаченко В. І., Пугачова В. М. ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	362

ФОРМАЛЬНА, НЕФОРМАЛЬНА, ІНФОРМАЛЬНА ОСВІТА

Копилець Є. В. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ДИДАКТИЦІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ.....	366
Курепін В. М. НАВЧАННЯ З ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ЯК ФОРМА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ	370
Прилуцька Т. Д., Ялліна В. Л. РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПІДВИЩЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ТА ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	374
Рощева Ю. О. ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ.....	377
Самойлова Ю. І. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАВНИКІВ ТА ПРАВООХОРОНЦІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	380

Столяренко Ок. В., Столяренко Ол. В. СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	383
Шлеїна Л. І., Ісакова О. І., Зімонова О. В. ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА В АГРАРНІЙ ОСВІТІ: СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ	387
Ярич І. Я. ЕКОНОМІЧНІ ТРЕНІНГИ, ХАКАТОНІ ТА ІТ-ЧЕЛЕНДЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ФАХОВИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ДОСВІД ДНЗ «ЛЬВІВСЬКЕ ВПУ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СЕРВІСУ».....	392

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

Aghayeva J. USING ORIGINAL MATERIALS TO ENHANCE READING SKILLS IN THE SECOND LANGUAGE.....	396
Aghayeva N. AN INNOVATIVE APPROACH TO THE USE OF LISTENING TEXTS IN AZERBAIJANI LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS	400
Binnatova Sh. POSSIBILITIES FOR INTEGRATIVE TEACHING OF MATHEMATICS AND INFORMATICS IN PRIMARY EDUCATION	405
Bondarenko O. INNOVATIVE METHODS OF DIGITAL PEDAGOGY IN TRAINING FUTURE PRESCHOOL SPECIALISTS IN NORWAY	409
Dubinina O. PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	412
Jafarli E. HOBBY-ORIENTED LEARNING ACTIVITIES AND THE FORMATION OF INTERNAL MOTIVATION OF STUDENTS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS.....	415
Pogorila A. INNOVATIVE DIGITAL TOOLS FOR ENGLISH TEACHING	418
Renska A., Pidvoynyi V. DIGITAL RESOURCES IN TEACHING CRIMEAN TATAR AND TURKISH: DIDACTIC OPPORTUNITIES FOR MINORITY AND TURKIC LANGUAGES.....	422

Renska I. INTEGRATING DIGITAL TOOLS INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING: ENHANCING LEARNER ENGAGEMENT AND AUTONOMY IN MODERN DIDACTIC PRACTICE.....	426
Sidash N. INNOVATIVE APPROACHES TO SPIRITUAL AND CULTURAL EDUCATION.....	429
Tsukanova A. LINEAR ALGEBRA VIA COMPUTER TECHNOLOGIES.....	432
Vasylyshyna N. DIGITAL DICTIONARIES AS AN EMPOWERING TOOL FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DURING STUDY OF THE DISCIPLINE “THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION” BY UNIVERSITY UNDERGRADUATES.....	437
Yatsenko V. FORMATION OF STUDENTS’ RESEARCH COMPETENCIES THROUGH THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPARATUS OF THE TEXTBOOK “GENERAL GEOGRAPHY” 6TH GRADE.....	441
Zeynalli A. THE USE OF MODERN TEACHING TECHNOLOGIES IN PREPARING MASTER’S STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY	445
Аніщенко В. О., Євсєєнков Т. В. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПЕРСОНАЛУ.....	449
Арістова Н. О., Кугай К. Б. ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ КОМП’ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	454
Басюк Н. А. АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	457
Базиволяк О. В. СПОСОБИ КОРЕКЦІЇ ГІПЕРАКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	461
Белан В. Ю. ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЗВОРОТНЬОГО ЗВ’ЯЗКУ НА ЦИФРОВІЙ ПЛАТФОРМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ	464
Бернадін Д. В. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ АКАДЕМІЙ США	470

Білик В. М., Ялліна В. Л. МОДУЛЬ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА»: ДОСВІД ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	473
Бойко Є. В. ОСВІТА ЗБАЛАНСОВАНОГО РОЗВИТКУ В ПОСТІНДУСТРІАЛЬНИХ ЕКОНОМІКАХ (ЗЗСО, ЗВО)	476
Боровець О. В. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	479
Бхіндер Н. В. НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО.....	482
Волицька І. О. ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-6 КЛАСАХ НУШ	486
Демчук-Маригіна Д. П. ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В 6 КЛАСІ ЧЕРЕЗ ІГРОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ	489
Деркач А. І. УМОВИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ».....	492
Дика Н. Д., Савченко Я. В. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБОМ СІНГАПУРСЬКОЇ МАТЕМАТИКИ	497
Довгань Н. В., Панченко О. О. ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	502
Єремєєв М. І. АСИНХРОННІ (РЕТРОСПЕКТИВНІ ТА ПЕРСПЕКТИВНІ) МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ПРАВОЗНАВСТВА ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В 10 КЛАСІ.....	505
Жукова А. Р. ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ШЛЯХІВ І МЕТОДІВ В ОПАНУВАННІ КУРСАНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	510
Жукович І. І. ПОДКАСТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КУРСАНТАМИ ВВНЗ.....	512
Заєць Л. П. НАСТУПНІСТЬ У ВИКОРИСТАННІ МЕТОДІВ STEAM- ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ПІДТРИМАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	515

Захарова Г. Б., Кохан А. О. НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	519
Кайдалова Л. Г. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ	525
Канарова О. В., Гаврюшенко Н. С. РОЗВИТОК ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	528
Канарова О. В., Коломєєць В. В. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЯМИ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ.....	531
Каретна О. О. ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ	533
Кобернік С. Г. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ У БАЗОВІЙ ЛАНЦІ НУШ (АВТОРСЬКІ ІДЕЇ).....	537
Коваль В. О. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДНИЧИХ КОЛЕКЦІЙ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	541
Когут Л. В., Іванікович Г. В. РОЗВИТОК ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ФІЗИКИ ТА ХІМІЇ ЗАСОБАМИ ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ СИМУЛЯЦІЙ	544
Колесник Є. І. ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	547
Король А. М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	551
Кулібаба Є. Л., Кобилянський О. В. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	555
Левченко Ф. Г. STEM-ОСВІТА ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ДИДАКТИКИ ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	557
Леонтєєва І. В. КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ.....	563
Лисак Н. А. CANVA-ЯКІСНЕ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО КОНТЕНТУ ДЛЯ УРОКІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	567

Лихота Н. І. ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	569
Малихін О. В., Чернюк А. П. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	572
Мельник А. О., Мельник О. Ю. ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОВОГО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ Й ІНШИХ МИСТЕЦТВ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ	576
Молодецька С. Ф. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДИК НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ТРУДНОЩАМИ: ДОСВІД СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	581
Насакіна С. В. НОВА ДИДАКТИКА ОСВІТНІХ ПРОСТОРІВ ЗВО: ВИКЛИКИ ЦИФРОВОГО ПОВОРОТУ	584
Нелін Є. В. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ: ПРАКТИЧНІ КЕЙСИ І МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ.....	587
Озарчук А. В. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГІЇ: РОЛЬ GEM-БОТА STORYBOOK У СТИМУЛЮВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	590
Патріарх І. П. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	596
Ружицька А. В. ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1920-1990-ті рр.) ЯК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПІДХОДІВ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ.....	599
Рябець С. І., Хильченко Є. І. ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ ТЕХНОЛОГІЙ ЩОДО ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШІ.....	604
Семеновська Л. А. ВІД СУПРОВОДУ ДО АВТОНОМІЇ: ТЬЮТОРСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ	606
Степанова Н. М. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	611

Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. ПІДРУЧНИК З МАТЕМАТИКИ ЯК ОСНОВА ДИДАКТИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСТВА В НУШ.....	614
Татаринів І. Є. ВИКОРИСТАННЯ МАКЕТІВ ОЗБРОЄННЯ ТА РЕПЛІК ІСТОРИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРІЇ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	617
Тишковець М. Д. РОЗВИТОК НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ STEM- ДИДАКТИЧНІ РІШЕННЯ ТА ЕФЕКТИВНІ ПРАКТИКИ	620
Ткачова Н. О., Ткачов А. С. КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	623
Фариба І. А. ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІЩАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	626
Філь О. Р., Святюк О. Р. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЛІДЕРСТВА В ОСВІТІ	629
Хомчак В. Г. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ.....	631
Чернюк А. П. РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ.....	634
Шабала Ю. А. СКРАПБУКІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	637
Шаргородська В. М. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ.	641
Швидка І. Г. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	645
Шевченко С. С. ЧИТАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	650
Шерганов В. О. ВИКОРИСТАННЯ VR ТА AR ДЛЯ ФОРМУВАННЯ Й ВДОСКОНАЛЕННЯ МОТОРНИХ НАВИЧОК У СПОРТИВНИХ ЄДИНОБОРСТВАХ	652
Шуляр В. І., Гладішев В. В. ТЕОРІЯ Й ПРАКТИКА ВИЯВЛЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ БІБЛІОТЕРАПЕВТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ БІБЛІОТЕРАПЕВТИЧНОГО ЧИТАННЯ	654

Щербина О. О. НАВЧАННЯ МИСТЕЦТВУ КОМУНІКАЦІЇ – НЕТВОРКІНГУ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	659
Ярич І. Я. ВИКОРИСТАННЯ БІЗНЕС-СИМУЛЯЦІЙ, ЕКОНОМІЧНИХ КЕЙСІВ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЇ У НАВЧАННІ: ДОСВІД ДНЗ «ЛЬВІВСЬКЕ ВПУ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СЕРВІСУ»	662
Ярошенко О. І., Пузеєва С. М., Маліченко О. О. ПРИРОДОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ДІЯЛЬНІСНО- ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ТЕРЕНКУРУ	665
Яцишин А. В., Коваленко В. В., Брюяка А. В. РОЛЬ УЧИТЕЛІВ У ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ТЕМАТИКИ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОСТІ В БУДІВЛЯХ Й ВІДНОВЛЮВАНІ ЕНЕРГЕТИКИ: РЕЗУЛЬТИ ОПИТУВАННЯ У РАМКАХ ПРОЄКТУ REBUILD.....	670

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Alakbarova Z.

Ganja State University

(Ganja, Azerbaijan)

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR CREATING A DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT FOR PRIMARY GRADES IN MODERN DIDACTICS

In the contemporary educational environment, the creation of a developmental learning environment is of great importance for enhancing primary school students' learning interest, research skills, and level of social development. Such an environment represents a multi-component system that determines not only the physical organization of the classroom but also the teacher's pedagogical strategies, the types of student activities, forms of social interaction, and motivational mechanisms within the learning process. Brooks and Brooks (1999) characterize the constructivist classroom environment as a "learning atmosphere," emphasizing that this atmosphere should facilitate students' active participation in the process of knowledge construction. From this perspective, one of the key conditions for improving the quality of instruction in primary education is organizing the classroom environment in an activity-oriented, safe manner that stimulates students' intrinsic motivation.

One of the methodological foundations of a developmental environment is the principle of student-centered learning. Tomlinson's (2001) differentiated instruction model highlights the importance of addressing students' individual needs and demonstrates that the pace of knowledge acquisition varies during the primary school years. According to this model, the learning environment should be accessible to students with diverse learning styles, and activities should be organized in group, pair, and individual formats. Such an approach not only enhances students' level of socialization but also fosters self-assessment and responsibility skills.

The teacher's role is decisive in organizing a developmental environment. Based on large-scale meta-analyses, Hattie (2012) shows that teacher feedback, cognitive modeling, questioning strategies, and the quality of relationships with students are among the factors with the greatest impact on learning outcomes. Therefore, the primary school teacher should function not as a controller of the environment but as a "facilitator" who actively engages students in learning. In the Azerbaijani education system, this approach is reflected in the professional standards of the Ministry of Education (2019), which identify the protection of the social-emotional environment as a core competency of primary school teachers.

Special attention is also paid to the appropriate organization of physical resources when establishing a developmental environment. Research indicates that ergonomic classroom design, the allocation of activity zones, accessibility of visual

materials, and the creation of a safe atmosphere enhance students' attention, emotional engagement with lessons, and opportunities for self-expression. Methodological guidelines of the Baku City Education Department (Taghiyeva, 2017) identify the organization of creative activity corners, research areas, and group-friendly desk arrangements as key elements of a developmental environment in primary classrooms.

Social interaction is another essential component of a developmental learning environment. Approaches based on Vygotsky's theory demonstrate that a student's "zone of proximal development" expands through social communication and that more effective development occurs in collaborative settings. Group projects, game-based technologies, and dialogue-oriented tasks implemented in primary classrooms strengthen students' cognitive and emotional skills while also supporting the formation of independent learning habits.

One of the most critical aspects of creating a developmental environment is the atmosphere established by the teacher. According to Hattie's research, clear and timely feedback provided by the teacher, along with the communication climate created in the classroom, directly affects students' learning outcomes (Hattie, 2012, pp. 45–47). In primary education, the teacher's sincerity, respect for children's opinions, and willingness to listen increase students' self-confidence, encouraging active participation in lessons and self-expression. Thus, a well-organized environment is shaped not only by instructional materials but also by the quality of teacher–student relationships.

Brooks and Brooks' constructivist approach is also highly relevant for primary education. They argue that when students discover knowledge themselves, learning becomes more meaningful and long-lasting (Brooks & Brooks, 1999, pp. 37–40). Therefore, it is especially important in primary classrooms to encourage students to engage in inquiry, ask questions, work collaboratively, and share their findings. This principle is also supported within the Azerbaijani education system: professional standards of the Ministry of Education clearly emphasize that the primary teacher's main role is to act as a "guide who organizes and directs learning" (Ministry of Education, 2019).

The proper organization of the classroom's physical environment complements this process. Methodological recommendations of the Baku City Education Department specifically emphasize the creation of creative zones, research corners, and suitable furniture for group work in primary classrooms (Taghiyeva, 2017). Such an environment—where children can move freely, easily access materials, and feel comfortable—enhances their emotional attachment to the learning process. Tomlinson's differentiated instruction approach also supports this view, indicating that when students with different learning styles have access to diverse activities, their learning motivation increases (Tomlinson, 2001, pp. 56–59).

The analysis demonstrates that creating a developmental learning environment in primary education is one of the key directions of modern didactics and has a direct impact on learning outcomes. Student-centered approaches, constructivist learning principles, differentiation, social interaction, and the teacher's pedagogical leadership

constitute the main methodological pillars of such an environment. A comparative analysis of international and local studies shows that developmental environments accelerate the development of critical thinking, creativity, self-expression, and motivation among students. Therefore, establishing a developmental environment in primary education is not merely a methodological choice but a strategic pedagogical necessity aimed at improving the overall quality of teaching.

REFERENCES

1. Brooks, J. G., & Brooks, M. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. ASCD. <https://eric.ed.gov/?id=ED431762>
2. Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge. <https://digilib.unibba.ac.id/index.php?bid=1705&fid=66&p=fstream-pdf>
3. Ministry of Education. (2019). Qualification standards for the specialty of primary school teaching. Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. <https://www.kvalifikasiya.edu.az/noduploads/kvalifikasiya/7926111ad618a57a202f7c876dd45d58.pdf>
4. Taghiyeva, Q. (2017). Organizing developmental learning in primary grades: Methodological recommendations. Baku City Education Department. <https://baku.edu.gov.az/az/page/9/1995>
5. Tomlinson, C. A. (2001). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/01/Classrooms-2nd-Edition-By-Carol-Ann-Tomlinson.pdf>

Babayeva A.

*Ganja State University
(Ganja, Azerbaijan)*

DIDACTIC POTENTIAL OF ACTIVE LEARNING METHODS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A THEORETICAL AND EMPIRICAL ANALYSIS IN THE AZERBAIJANI CONTEXT

The increasing globalization of education and the pervasive role of English as an international language necessitate innovative approaches to language teaching. This study examines the didactic potential of active learning methodologies, specifically Problem-Based Learning (PBL) and Project-Based Learning (PjBL), in English Language Teaching (ELT) within the Azerbaijani context. By combining theoretical insights with empirical classroom data, the research demonstrates how active learning enhances communicative competence, critical thinking, collaboration, and learner autonomy. Challenges and practical implications are also discussed, providing a roadmap for implementing these strategies effectively in modern ELT classrooms.

The Republic of Azerbaijan, like many other nations, emphasizes the importance of innovative pedagogical approaches in English language education to cultivate professionals capable of thriving in a globalized world (Babayeva & Alekberova, 2023, p. 412; Verdiyeva, 2021, p. 1713). The global significance of English as a lingua franca underlines the necessity of preparing students not only for academic

success but also for effective communication in professional environments (Babayeva & Alekberova, 2023, p. 409). Consequently, integrating active learning methodologies such as Problem-Based Learning (PBL) and Project-Based Learning (PjBL) offers a transformative strategy for enhancing ELT within Azerbaijan (Huseynova, 2023).

Active learning fosters learner autonomy, reflective thinking, and problem-solving, moving beyond traditional teacher-centered approaches that rely heavily on rote memorization. By adopting these methods, educational institutions aim to cultivate critical cognitive and linguistic skills, equipping students with both communicative competence and adaptability necessary in real-life English-speaking contexts (Babayeva & Alekberova, 2023, p. 420).

Traditional pedagogical models, often characterized by passive reception and teacher-centered instruction, have proven insufficient for the development of complex linguistic and cognitive skills necessary for effective communication (Aldobekhi & Abahussain, 2024, p. 318). In contrast, active learning strategies such as PBL require students to engage actively with content, fostering deeper comprehension, application, and critical analysis of linguistic structures (Milad & Fayez, 2024, p. 468).

PBL challenges learners to confront authentic language problems, promoting critical thinking and communicative strategies for articulating solutions effectively. It provides students with autonomy in exploring complex scenarios, thereby enhancing decision-making abilities, self-efficacy, and analytical reasoning (Sultana & Arif, 2024, p. 143; Aldobekhi & Abahussain, 2024, p. 301).

Project-Based Learning, similarly, emphasizes extended collaborative inquiry through real-world projects, bridging language learning with content knowledge and fostering creativity, teamwork, and contextualized language acquisition (Latifaj & Xhaferi, 2023, p. 84; Sultana & Arif, 2024, p. 146). These methodologies align with constructivist theories, which underscore knowledge construction through experiential engagement, social interaction, and contextualized learning (“International Journal of New Developments in Education,” 2022). Importantly, both PBL and PjBL extend beyond conventional lecture-based models by nurturing 21st-century skills such as critical thinking, collaboration, and creative problem-solving (Saimon et al., 2022, p. 6270; Gumartifa et al., 2023, p. 153).

Empirical studies corroborate the effectiveness of these approaches. PBL enhances communicative competence by requiring learners to negotiate meaning, justify viewpoints, and articulate arguments in English (Alsayegh, 2023, p. 63). Simultaneously, PjBL fosters sustained engagement through authentic task completion, supporting autonomy, reflective thinking, and practical application of language (Rosca, 2019, p. 80; AbdAlgane et al., 2024, p. 182).

This study explores the didactic potential of active learning strategies in Azerbaijani ELT classrooms. Conducted at Ganja State University, the research involved 64 first- to third-year EFL learners and four instructors over a six-week period. Data were collected through classroom observation, structured teaching interventions, and student surveys to evaluate both PBL and PjBL applications.

Implementation of PBL

Learners engaged with three localized, real-life problem scenarios: integration challenges faced by international students, low public awareness of ecotourism in Ganja, and increasing code-switching among bilingual youth. Students collaboratively formulated guiding questions, proposed hypotheses, collected data via interviews, surveys, and online resources, analyzed findings, and presented solutions in English.

Implementation of PjBL

Students participated in four-week project cycles, producing tangible outputs such as a multimedia tourism brochure, a healthy lifestyle campaign, research on local social issues, and posters linking local and global concerns. Roles were distributed among team members (leader, researcher, editor, presenter), and digital tools such as Canva, PowerPoint, and Padlet facilitated collaborative work.

These results highlight the practical effectiveness of both PBL and PjBL methods. In the case of Problem-Based Learning (PBL), students reported increased use of English during discussions, with 71% noting this improvement. Additionally, 63% of students conducted independent research for the first time within an ELT task, demonstrating their active involvement in the learning process and the development of research skills. Teacher observations further revealed notable improvements in spontaneous speech, vocabulary, and argumentation skills.

During Project-Based Learning (PjBL), students experienced greater opportunities for self-expression in English, with 78% reporting enhanced ability to communicate their ideas. Furthermore, 82% of participants indicated higher motivation and engagement as a result of the project activities. Instructors observed improvements in teamwork and presentation skills, including among students who had previously been less active.

These findings confirm that active learning strategies foster critical thinking, collaborative problem-solving, and communicative competence, aligning empirical outcomes with theoretical expectations.

The integration of PBL and PjBL in ELT classrooms cultivates essential cognitive and linguistic skills. Learners develop analytical, evaluative, and creative capabilities while enhancing fluency and communicative confidence (Song et al., 2024, p. 407; M. & T, 2025, p. 7031). Collaborative problem-solving strengthens interpersonal skills and reflective thinking, while authentic, context-driven tasks increase intrinsic motivation and engagement (Aristizábal-Jiménez, 2020, p. 183; “Exploring a College English Teaching Model,” 2024).

Despite positive outcomes, challenges emerged, including unequal participation, time constraints, limited technological resources, and gaps in assessment design and academic writing skills. Addressing these requires targeted professional development and systematic institutional support to optimize active learning outcomes.

REFERENCES

1. AbdAlgane, M., Ali, R., Elkot, M. A., & Youssif, E. (2024). Leveraging Problem-Based Learning via Virtual Environments to Enhance Business Students' English and Motivation.

International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 18(13), 179.
<https://doi.org/10.3991/ijim.v18i13.48109>

2. Aldobekhi, S. A., & Abahussain, M. O. (2024). Enhancing English Language Students Productive Skills through Project-based Learning: A Mixed Method Research. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(1), 300.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.23.1.12>

3. Alsayegh, F. K. (2023). Enhancing Language Learning through PBL in an Aviation Engineering Class. *English Language Teaching*, 17(1), 50.
<https://doi.org/10.5539/elt.v17n1p50>

4. Babayeva, A., & Alekberova, Z. (2023). Theoretical and Practical Aspects of Modern Methods of Teaching English at the Ganja State University. *Arab World English Journal*, 14(4), 409. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no4.26>

5. Gumartifa, A., Syahri, I., Siroj, R. A., Nurrahmi, M., & Yusof, N. (2023). Perception of Teachers Regarding Problem-Based Learning and Traditional Method in the Classroom Learning Innovation Process. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 5(2), 151.
<https://doi.org/10.23917/ijolae.v5i2.20714>

6. Latifaj, D., & Xhaferi, B. (2023). Implementing Project-Based Learning in English Language Classes – a Case of Kosovar Lower Secondary Schools. *Baltic Journal of English Language Literature and Culture*, 13, 84. <https://doi.org/10.22364/bjellc.13.2023.06>

7. Rosca, A. (2019). What Do Major Stakeholders Really Think? Business English Students' Perceptions About Problem-Based Learning. *ESP Today*, 7(1), 68.
<https://doi.org/10.18485/esptoday.2019.7.1.4>

8. Song, X., Razali, A. B., Sulaiman, T., & Jeyaraj, J. J. (2024). Impact of Project-Based Learning on Critical Thinking Skills and Language Skills in EFL Context : A Review of Literature. *World Journal of English Language*, 14(5), 402. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n5p402>

9. Sultana, M., & Arif, M. (2024). Empowering EAP Learners: PBL as a Speaking and Listening Catalyst. *Linguistics and Literature Review*, 10(1), 140.
<https://doi.org/10.32350/llr.101.08>

Kuhi R.

*Baku State University
(Baku, Azerbaijan)*

VALUE-BASED DIDACTICS IN HIGHER EDUCATION: INTEGRATING NATIONAL CULTURAL HERITAGE INTO MODERN TEACHING AND PLANNING MODELS

Modern didactics emphasizes learner-centeredness, competency development, critical thinking, and active engagement. These principles create a foundation for integrating national cultural values, which play a crucial role in shaping students' ethical orientation, social responsibility, and identity formation. While global educational reforms tend to universalize learning standards, the inclusion of cultural heritage ensures that education remains contextually meaningful and socially relevant.

National-spiritual values represent cultural, ethical, and historical elements rooted in the traditions, customs, and worldview of a nation. Their integration into higher education serves several key purposes:

- Strengthening students’ sense of national identity;
- Encouraging participation in social and cultural life;
- Enhancing ethical awareness and civic responsibility;
- Promoting culturally grounded professional thinking.

The teaching process in higher education extends beyond the delivery of theoretical knowledge and aims to shape students’ worldview and value systems. Therefore, the integration of national values can be implemented through the following approaches: Curriculum integration:

- Inclusion of topics related to national history, culture, literature, and heritage;
- Expansion of national identity-related themes in social sciences and humanities;
- Embedding cultural perspectives and traditional approaches into professional courses.

Reflection of national values in teacher–student interaction:

- Promotion of respect, courtesy, and ethical behavior based on national traditions;
- Incorporation of culturally appropriate communication principles into pedagogical practice.

National components in teaching methods:

- Encouraging the selection of national topics in projects, presentations, and research work;
- Addressing national social issues within problem-based learning frameworks.

The planning stage of the teaching process must reflect national priorities and value-based objectives. This can be achieved through:

- Aligning academic plans with national educational priorities;
- Integrating value-based quality indicators into educational standards;
- Organizing faculty and university-wide cultural and national heritage events.

Student clubs, volunteer groups, and academic organizations provide a rich platform for strengthening national-spiritual values:

- Organizing events related to national holidays and cultural heritage;
- Supporting clubs and initiatives focused on literature, folklore, and the arts;
- Encouraging the selection of national themes in student research projects.

Assessment should reflect not only academic performance but also students’ personal, social, and value-based growth:

- Use of portfolio assessment;
- Activity-based assessment methods;
- Considering the cultural relevance of topics in project and research evaluations.

Value-based didactics represents a modern instructional paradigm that systematically incorporates moral, cultural, national, and social values into all stages of the teaching–learning process. It goes beyond the traditional transmission of

knowledge and emphasizes the formation of value-oriented competencies, ethical behavior, cultural identity, and social responsibility. In this approach, values become not only educational content but also guiding principles that shape curriculum design, instructional planning, pedagogical interaction, and assessment practices.

The theoretical foundation of value-based didactics is multidimensional and draws from several influential pedagogical frameworks:

1. Constructivist Learning Theory;

Constructivism provides the epistemological basis for value-based education, assuming that learners actively construct meaning through interaction with their environment, culture, and social context. From this perspective, values are not imposed; rather, they are internalized through experience, reflection, and meaningful engagement. Constructivist strategies such as collaborative learning, inquiry-based tasks, and problem-solving activities allow students to explore, negotiate, and personalize cultural and moral values within authentic learning situations.

2. Competency-Based Education;

Competency-based education emphasizes the development of measurable, contextually relevant, and transferable skills. In the context of value-based didactics, these competencies include ethical decision-making, intercultural communication, civic responsibility, and culturally informed problem-solving. CBE supports the alignment of values with learning outcomes, ensuring that students not only acquire knowledge but also demonstrate the ability to apply societal and cultural values in real-life contexts.

3. Cultural Pedagogy;

Cultural pedagogy forms the central pillar of value-based didactics, especially in educational systems where national identity and cultural heritage have strategic importance. This framework recognizes culture as both content and method of instruction. Through cultural symbols, traditions, historical narratives, literature, and the arts, learners develop a deep connection with national values. Cultural pedagogy promotes cultural continuity, strengthens identity formation, and ensures that education remains relevant to learners' sociocultural environment. Our national leader H. A. Aliyev said the following on this issue at the First Republic Forum of Youth: "Our youth must be educated in the national spirit; they must be brought up on the basis of our national and moral values. Our young people must know our history well, they must have a strong understanding of the past. A young person who does not know our national values, our national traditions, who does not know our history well, cannot be a patriot." (Aliyev, 2006).

4. Humanistic Education;

Humanistic education provides the philosophical foundation by emphasizing the holistic development of the individual. It focuses on cultivating empathy, personal autonomy, dignity, and self-actualization. Within value-based didactics, the humanistic perspective ensures that education fosters not only intellectual growth but also emotional and moral maturity. This approach encourages supportive teacher-student relationships, learner autonomy, and reflective practices that help students internalize moral and cultural values in a meaningful way.

This study employs a qualitative, descriptive, and analytical methodology to examine the integration of national cultural heritage into modern didactic practices. This approach enables an in-depth understanding of how traditional values, customs, and cultural knowledge can be effectively incorporated into contemporary education, enhancing both the relevance and quality of teaching and learning processes.

Integration of National Cultural Heritage into Modern Didactics:

1. Curriculum Design. Designing curricula that incorporate elements of national cultural heritage, ensuring that learning objectives, thematic units, and course outcomes reflect cultural values.

2. Instructional Planning. Planning instructional activities that integrate cultural content in alignment with students' cognitive levels, learning needs, and educational standards.

3. Teaching Strategies. Employing teaching strategies that reflect cultural values, including storytelling, role-playing, project-based learning, and case studies. Integrating modern technologies and interactive methods to enhance student engagement and comprehension of cultural content.

4. Assessment Models. Developing assessment models that evaluate both academic achievement and understanding of cultural heritage. Utilizing reflective assignments, portfolios, presentations, and practical projects to demonstrate students' ability to apply cultural knowledge in academic contexts.

Azerbaijan is a country undergoing rapid modernization and progressively integrating into European and global structures. Naturally, the accelerating processes of globalization in the contemporary world have also impacted our nation. However, in the context of globalization, it is imperative that we do not lose sight of our national values and remain committed to preserving them. (Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Azerbaijan, 2014).

The integration of national-spiritual values into the teaching and learning processes of higher education is not merely an educational preference but a strategic necessity for safeguarding cultural continuity and fostering the holistic formation of future professionals. In an era characterized by rapid globalization, technological acceleration, and shifting societal norms, the preservation and transmission of national identity require a deliberate and pedagogically justified approach. Embedding national-spiritual values into higher education ensures that students do not acquire knowledge in isolation but internalize it within the ethical, cultural, and historical frameworks that define their society.

For the effective realization of this objective, higher education institutions must adopt a systematized and research-informed model of curriculum design, instructional planning, and assessment. Pedagogical alignment with national priorities enables the cultivation of value-oriented competencies, such as moral reasoning, social responsibility, cultural literacy, and respect for national heritage. These competencies, when integrated into academic content and teaching methods, contribute to the formation of a learner who is not only professionally skilled but also culturally grounded and ethically mature.

Moreover, the establishment of culturally sensitive assessment mechanisms strengthens the validity of the educational process by ensuring that learning outcomes reflect both academic mastery and value-based development. Such an approach supports sustainable educational modernization, encourages the internalization of national ideals, and enhances the coherence between higher education policies and the broader socio-cultural imperatives of the country.

Value-based didactics serves as an integrative framework that harmonizes global educational trends with national cultural identity. This synergy prevents the erosion of indigenous values while simultaneously enabling students to participate effectively in the international academic and professional environment. By merging universal pedagogical standards with national-spiritual dimensions, higher education institutions can cultivate an educational environment that is academically rigorous, culturally enriched, and developmentally transformative.

Ultimately, reinforcing national-spiritual components within the organization, planning, and evaluation of teaching contributes to the long-term resilience and competitiveness of the higher education system. It promotes the preparation of specialists who are capable of responding to global challenges without losing their cultural orientation, ethical sensitivity, and social responsibility. Therefore, the integration of national-spiritual values should be considered a foundational pillar for the sustainable, culturally conscious, and human-centered development of higher education.

REFERENCES

1. Aliyev, P. B. (2006). Education of Youth on the Basis of National and Moral Values. Baku, 135 p.
2. Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Azerbaijan, F. Kocharli Republican Children's Library, Scientific-Methodical Department. (2014). Let us preserve our national and spiritual values and pass them to future generations. Baku.

Petuhova I.

*Rīga Technical University Rēzekne Academy
(Rēzekne, Latvia)*

THE PHENOMENON OF MORPHOLOGICAL FOSSILIZATION IN ADULT SPOKEN LANGUAGE PERFORMANCE LEARNING ENGLISH AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE

During the process of learning a foreign language, learners often encounter complex and persistent linguistic errors. These mistakes often originate in the learners' interlanguage-it can be thought of as the transitional language system they build on their way to mastering the target language (Barone, 2024; Li & Ren, 2023; Selinker, 1972; Wei, 2008). Instead of being a simple mix of two languages, this system is a developing structure that combines aspects of the learner's native language (L1) and the target language (L2) with new patterns and rules formed by the learner (Barone, 2024).

The real problem arises when these forms or usages become so stable that they are resistant to change- this is what an American linguist Selinker in 1972 called interlanguage fossilization and contemporary scholars still refer to this definition as a core in their studies (Ananda, 2023; Chen & Zhan, 2013; Jiang, 2023; Li & Ren, 2023; Qian & Xiao, 2010; Xu, 2022). He noted that 95% of L2 learners fail in their attempts to reach the same level of L1 competence. According to Selinker fossilization is a permanent mental roadblock that can occur at any time and level of proficiency during target language acquisition, as well as take different forms (Ananda, 2023; Selinker, 1972; Yang & Xu, 2019).

In recent fossilization studies, most researchers refer to Selinker's (1996) fossilization grouping. He noted that fossilization can occur at both the individual and group levels. He also differentiates it by duration, classifying fossilized forms as either temporary, which may be overcome with explicit instruction, or permanent, which tend to persist (Jiang, 2023; Wei, 2008; Chen & Zhan, 2013; Ananda, 2023; Qian & Xiao, 2010). Wei characterises fossilization as a distinct linguistic phenomenon, reflected in learner forms that occur from the second language. It can appear at every level of language: phonological, morphological, syntactic, semantic and pragmatic (Wei, 2008).

There is no doubt that fossilisation presents a substantial barrier to language learning and overall learner development, especially in spoken communication (Jiang, 2023). Effective speaking plays a crucial role in developing adult learners' general English proficiency. While learners often improve quickly at first, they eventually reach a point where progress slows and certain recurring mistakes- in vocabulary, grammar, syntax, or other areas- become hard to correct (Jiang, 2023).

According to Barone (2024) and other researchers, as learners improve in a second language, their interlanguage also changes. It is not something fixed; instead, it shifts and develops as learners get more exposure to the target language, communication with native speakers, and use different learning strategies. Every learner's interlanguage is unique because it is influenced by many internal and external factors, including their first language, how much they use a target language in daily life, their age, motivation and attitude, L2 learning strategies, the teaching methods they experience, personality, intelligence and aptitude as well as cognitive strategies (Barone, 2024; Jiang, 2023; Qian & Xiao, 2010). Han (2004) specifies that, for adult learners, the essential causes of fossilization are age-related limitations, prior knowledge and the learner's native language. Additionally, Ellis (2004) states that the variation found in interlanguage depends on the type of task the L2 learners are engaged in.

Selinker (1972) explained that fossilization can develop through five processes: the influence of the native language, the tendency to overgeneralize linguistic rules, the effect of training (instruction), learning strategies, and the communication strategies they rely on, and the environment in which the language acquisition takes place influences the process (Xu, 2022), furthermore, Jiang (2023) proposes the necessity of an efficient and strategic feedback. From a morphological perspective, fossilization may be linked to L1 transfer (Han, 2013). Selinker considers this the

most important of his five core processes, placing it first on his list. When the L1 and the L2 share similar patterns, rules, or structures, the transfer that occurs is positive, supporting learners in developing and using the new language more effectively. However, when there are significant differences between the two languages- such as in pronunciation, vocabulary, grammar, cultural norms, or thought patterns- the transfer becomes negative, creating difficulties for learners and hindering second language acquisition (Barone, 2024; Jiang, 2023; Xu, 2022; Wei, 2008).

This aligns with my experience working with Latvian adult learners of English. Over more than twenty-five years of teaching, I have observed many advanced students continue to make the same mistakes despite extensive practice. Common problem areas include the use of articles, verb conjugations in present and past tenses, plural noun forms, and the incorrect use of prepositions and other morphemes. These mistakes are particularly noticeable in spontaneous language use, where learners generate their own meanings and expressions. Furthermore, according to recent studies in England, China, Indonesia, Latin America, and Ukraine, scholars and language learners experience a similar or even identical phenomenon of fossilisation in second language acquisition (Ahibalova, 2019; Ananda, 2023; Fauziati, 2011; Jiang, 2023; Reed, 2019; Xu, 2022). Such errors reveal how learners are organizing their language understanding in their minds and can help teachers identify their students' stage in the learning process (Barone, 2024).

Studies have shown that conditionals, forms, contexts, and grammatical complexity are critical obstacles for non-native users and language learners. Xu, in her study on grammatical and oral fossilization in oral and written tasks has discovered that Chinese language learners are influenced by L1 linguistic structures and directly translate into English (Xu, 2022). Similarly, Fauziati claims that Indonesian English language learners frequently rely on prior linguistic knowledge derived from either their first language or their second language (Fauziati, 2011). Fortunately, much of this fossilization in speaking is temporary and can be reduced or overcome with targeted teaching methods (Jiang, 2023; Xu, 2022).

From a teaching perspective, the phenomenon of fossilization, especially temporary, carries important consequences for language instruction. When teachers understand interlanguage, they can adapt their instruction to the learner's current level and propose focused feedback to address key errors. Rather than simply pointing out a mistake, the teacher can help the learner see why the error occurred and how it relates to the structure of his/her interlanguage. This type of personalized, reflective teaching not only assists learners in resolving errors, but also strengthens their metalinguistic awareness and deepens their understanding of how language functions (Ananda, 2023; Barona, 2024). Reed (2012) in her study found that learners can turn their explicit knowledge of grammar rules into fluent, spontaneous use when they are given enough chances to practice the target structure and receive the corrective feedback they need. This transition is most successful when the feedback is immediate, consistent, and focused on the specific structure being learned.

Metalinguistic feedback is an effective form of corrective feedback because it performs several functions simultaneously. Within a single interaction, it signals that

an error has occurred, identifies its nature and location, directs learners to the relevant explicit knowledge they already have, and prompts them to self-correction and deeper thinking (Reed, 2012). Rather than providing the correct form directly, the teacher offers comments, information, or guiding questions related to the violated language rule. This approach encourages learners to consider the rule underlying grammatical principle and strengthen their explicit knowledge, which may later become procedural. Metacognitive feedback is a pedagogical strategy that aligns closely with my professional interests and forms the core focus of my master's thesis.

Interlanguage fossilization- first described by Selinker in 1972- continues to be a major issue in Second Language Acquisition. As studies discussed in this article have shown, fossilization occurs when certain language forms or patterns become fixed in a learner's language system and stop developing, even with further exposure or instruction. It is a unique and very individual linguistic process that can appear at any level of language, including morphology.

The present study seeks to examine in greater depth the phenomenon of morphological fossilization in the spoken English performance of Latvian adult learners. The objective of the empirical study is:

- to identify and categorise the types of morphological fossilization evident in the oral performance of L2 learners;
- to propose a relatively novel pedagogical approach aimed at facilitating morphological defossilization.

REFERENCES

- 1.Ahibalova, T. (2019). Fossilization in adult second language acquisition. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія», 6(74), 150–153. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2019-6\(74\)-150-153](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2019-6(74)-150-153)
- 2.Ananda, A. T. (2023, March). Students' strategy to overcome temporary fossilization in second language acquisition. In *Proceeding of International Conference on Education* (pp. 18–21).
- 3.Barone, S. (2024). The importance of interlanguage in language teaching: An analysis of its development in L2 learners. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*, 21(3), 81–97. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.6>
- 4.Chen, H., & Zhao, B. (2013, August). A study of interlanguage fossilization in second language acquisition and its teaching implications. In *2013 International Conference on Educational Research and Sports Education (ERSE 2013)* (pp. 18–20). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/erse.2013.6>
- 5.Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227–275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x>
- 6.Fauziati, E. (2011). Interlanguage and error fossilization: A study of Indonesian students learning English as a foreign language. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 23–38.
- 7.Han, Z. (2004). Fossilization in adult second language acquisition (Vol. 5). *Multilingual Matters*.
- 8.Jiang, Y. (2023, March). A study on the fossilization of oral English and English writing in second language. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2022)* (Vol. 730, p. 384). Springer Nature.
- 9.Li, Y., & Ren, Y. (2023). A review of research on fossilization in second language learning. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/28/20231246>

10. Qian, M., & Xiao, Z. (2010). Strategies for preventing and resolving temporary fossilization in second language acquisition. *English Language Teaching*, 3(1), 180–183.
11. Reed, M. (2012). The effect of metacognitive feedback on second language morphophonology. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, 3(1).
12. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
13. Wei, X. (2008). Implication of IL fossilization in second language acquisition. *English Language Teaching*, 1(1), 127–131.
14. Xu, G. (2022). Grammatical and oral fossilization of a college student in English acquisition: A longitudinal study. *Open Journal of Modern Linguistics*, 12(6), 681–696. <https://doi.org/10.4236/ojml.2022.126049>
15. Yang, Q., & Xu, Y. (2019). English teaching reform in local undergraduate colleges based on interlanguage fossilization. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(3), 313–319.

Барановська О. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ УЧНЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ УСВІДОМЛЕНОГО ЖИТТЄВОГО ВИБОРУ

У сучасній системі освіти одним із ключових завдань є формування здатності учнів до усвідомленого життєвого вибору, який визначає їх подальший освітній та професійний шлях. У контексті швидких змін у суспільстві та на ринку праці важливо, щоб здобувачі освіти не лише отримували базові знання, але й розвивали компетентності, необхідні для самостійного планування власного життя, ухвалення зважених рішень та активної реалізації своїх інтересів і потенціалу. Індивідуальні освітні траєкторії (ІОТ) виступають ефективним інструментом у цьому процесі. Вони дозволяють інтегрувати особистісні інтереси, інтелектуальні здібності та цінності учня з освітніми стандартами і потребами ринку праці. Завдяки ІОТ учень отримує можливість формувати власний навчальний маршрут, визначати пріоритети в освоєнні знань і навичок, поєднувати академічні досягнення з практичним досвідом, а також брати активну участь у виборі форм і методів навчання. Ключовим аспектом ІОТ є розвиток самостійності та внутрішньої мотивації учня. Вони забезпечують гнучкість освітнього процесу, дозволяють адаптувати його до індивідуальних особливостей, сприяють більш усвідомленому підходу до навчання та професійного самовизначення. Впровадження індивідуальних освітніх траєкторій не лише підвищує ефективність навчання, а й формує у здобувачів освіти важливі життєві компетентності, які є запорукою успішної самореалізації у сучасному світі.

Алгоритм побудови Індивідуальної освітньої траєкторії. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії є системним процесом, що передбачає послідовне врахування особистісних характеристик учня, його освітніх потреб, інтересів та професійних орієнтирів. Алгоритм формування ІОТ включає кілька

ключових етапів, які забезпечують цілісність та ефективність освітнього маршруту.

1. Аналіз особистісних характеристик учня. На початковому етапі здійснюється комплексна оцінка індивідуальних особливостей учня. Це передбачає виявлення його інтересів, сильних сторін, здібностей, схильностей та навчальних потреб. Для цього використовуються різноманітні методи: спостереження за навчальною діяльністю, опитувальники, психологічні та профорієнтаційні тести, а також консультації зі шкільним психологом та в рамках трикутника «учні-вчителі-батьки». Важливо, щоб цей етап дав змогу сформуванню цілісної картини потенціалу учня та його мотиваційних пріоритетів, що стане основою для подальшого планування траєкторії.

2. Постановка цілей навчання та професійного розвитку. Наступним кроком є визначення конкретних навчальних та професійних цілей учня. Вони можуть бути короткостроковими (опанування конкретного предмету, проходження курсу чи реалізація проєкту) та довгостроковими (вибір професії чи напрямку майбутньої практичної діяльності, підготовка до вступу у вищий навчальний заклад та формування портфолію). На цьому етапі важливо визначити пріоритети серед навчальних дисциплін, активностей та компетентностей, які будуть розвиватися у першу чергу, враховуючи інтереси та потенціал учня.

3. Планування освітнього маршруту. Після визначення цілей здійснюється детальне планування освітнього маршруту. Учень після консультацій обирає навчальні дисципліни, спеціалізовані курси, проєкти, додаткові активності, які сприятимуть досягненню поставлених цілей. Крім традиційних академічних предметів, до такої траєкторії можуть включатися стажування, волонтерські програми, науково-дослідницькі роботи, участь у конкурсах та проєктах. Такий комплексний підхід дозволяє формувати цілісну освітню траєкторію, що поєднує теоретичні знання та практичний досвід.

4. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії. В процесі навчання учень виконує заплановані навчальні завдання за обраним профілем та поступово реалізує поставлені розвивальні цілі в командній та індивідуальній роботі. Важливу роль відіграє регулярний моніторинг прогресу через зустрічі з тьютором або педагогом-наставником. Під час таких зустрічей оцінюються досягнення учня, визначаються труднощі, обговорюються нові можливості та шляхи вдосконалення. Це дозволяє забезпечити системну підтримку та коригування навчального процесу відповідно до реальних результатів та інтересів учня.

5. Адаптація та корегування. Відбувається оцінювання досягнутих результатів навчання та розвитку і корегування освітньої траєкторії. Залежно від прогресу, нових інтересів чи зміни зовнішніх умов, учень разом із тьютором може корегувати вибір дисциплін, види діяльності або інтенсивність участі у проєктах та інших активностях. Адаптація ІОТ забезпечує гнучкість навчального процесу, підтримує мотивацію та дозволяє максимально ефективно реалізувати потенціал кожного здобувача освіти.

Алгоритм побудови ІОТ є системним та інтегрованим процесом, що забезпечує індивідуалізацію навчання, розвиток компетентностей та усвідомлене самовизначення учня. В умовах воєнного стану індивідуальна освітня траєкторія розглядалася як компенсація освітніх втрат здобувачів освіти і один зі шляхів забезпечення рівного доступу до освіти (Алексеева, 2023).

Приклади індивідуальних кейсів. Кейс 1: Творча орієнтація. Обдарований учень обирає поглиблене вивчення графічного дизайну та цифрового мистецтва, бере участь у конкурсах і проєктах, які формують портфоліо для вступу на факультет дизайну. Кейс 2: Науково-технічна орієнтація. Учень, зацікавлений програмуванням та сучасними напрямками в кібернетиці бере участь у наукових проєктах, науково-дослідних конференціях, готує стартап-проєкт. Кейс 3: Соціальна орієнтація. Учениця, яка має інтерес до психології та соціальної роботи проходить відповідні тренінги, бере участь у вебінарах, волонтерських програмах, реалізує власний міні-проєкт у громаді.

Індивідуальні освітні траєкторії виступають ефективним інструментом формування свідомого підходу учня до вибору професії та навчального шляху. Вони дозволяють розглянути всі можливі варіанти розвитку, оцінити власні інтереси, здібності та пріоритети, а також порівняти їх із реальними можливостями навчальних програм та професійних сфер. ІОТ сприяють підвищенню внутрішньої мотивації, адже навчальний процес враховує особисті інтереси, цінності та потенціал учня. Такий підхід дозволяє зменшити ризик неправильного вибору професійного шляху та забезпечує гармонійний розвиток особистості, формує впевненість у власних рішеннях і сприяє більш усвідомленому підходу до майбутньої кар'єри та життєвих пріоритетів (Алексеева, 2023; Барановська, 2025а; Барановська, 2025b; Барановська, 2025с; Малихін, Арістова & Ліпчевська, 2025; Топузов, Малихін, Алексеева & Арістова, 2024; Шелестова & Барановська, 2024).

Отже, індивідуальна освітня траєкторія є ключовим механізмом підтримки усвідомленого життєвого вибору старшокласника. Вона забезпечує персоналізацію навчального процесу, інтегруючи особисті інтереси та здібності учня з академічними вимогами та потребами ринку праці. Системне використання ІОТ у поєднанні з тьюторським супроводом дозволяє ефективно планувати та реалізовувати освітній маршрут, розвивати самостійність, відповідальність, навички рефлексії та критичного мислення. Такий підхід сприяє не лише академічному зростанню, а й формуванню внутрішньої мотивації, усвідомленому вибору професійного шляху та гармонійному розвитку особистості. Індивідуальні освітні траєкторії створюють умови для самореалізації, допомагають учню стати активним учасником власного освітнього процесу та підготуватися до свідомого вибору життєвих стратегій у майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Алексеева, С. В. (2023). Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. У Витоки педагогічної майстерності. Вип. 32. (с. 5–9). DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292607>
- 2.Барановська, О. В. (2025a). Складові готовності випускника старшої школи до здійснення життєвого вибору. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29-30 жовтня 2024 р. (с. 55–60). Київ: Педагогічна думка. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744866>
- 3.Барановська, О. В. (2025b). Обдарованість і життєвий вибір старшокласника: діагностика та підтримка. В М. Мельник, В. Шульга (упор.). Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку: матеріали науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 22–26 травня 2025 року). (с. 56–64). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746456>
- 4.Барановська, О. В. (2025c). Обдарованість старшокласника як чинник життєвого вибору в умовах профільного навчання. Обдаровані діти – скарб нації! : матеріали VI Міжнародної науковопрактичної онлайн-конференції (Київ, 22–28 жовтня 2025 року). Упоряд.: М. С. Гальченко, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. С. 78–84. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747210>
- 5.Малихін О. В., Арістова Н. О., Липчевська І. Л. та ін. (2025). Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: методичні рекомендації. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка. 107 с.
- 6.Топузов О. М., Малихін О. В., Алексеева С. В. та Арістова Н. О. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі: методичний посібник. Київ: Видавничий дім «Освіта». 99с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741094/1/%D0%91%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0.pdf>
- 7.Шелестова Л. В. & Барановська О. В. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник / наук. ред. д. пед. наук, проф. О. В. Малихін. [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта». 225 с. ISBN 978-966-983-488-1 URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742079>

Бардадим О. В.

*Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького
(Черкаси, Україна)*

Гаркавий С. Ф.

*Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького
(Черкаси, Україна)*

ЦИФРОВА ДИДАКТИКА ТА ВИКОРИСТАННЯ ШІ В ОСВІТІ

Розвиток цифрових технологій та впровадження штучного інтелекту в освітній процес стимулюють зміни дидактичних підходів і формування нових компетентностей педагогів. Цифрова дидактика розглядається як система методів, принципів і засобів, що забезпечують ефективне навчання у цифровому середовищі, інтерактивність, персоналізацію, розвиток критичного мислення та самостійності студентів (Шпак & Бардадим, 2022).

Сучасні ШІ-інструменти, зокрема мовні моделі, дозволяють персоналізувати навчання, адаптувати його до потреб окремого студента, а також забезпечують аналітику, прогнозування та автоматизований зворотний зв'язок (Бардадим, 2024; Bardadym, 2024a, 2024b, 2025)

Для ефективного використання цих технологій педагогам потрібні нові компетентності, що включають розуміння роботи моделей, здатність формулювати дидактичні промти, керувати параметрами генерації та інтегрувати ШІ в навчальні сценарії (Bardadym, 2024a, 2024b, 2025). Нижче наведено ключові терміни, які становлять основу цифрової дидактики та роботи з мовними моделями у навчальному процесі (див. таблиця 1 і 2).

Таблиця 1

Основні терміни для роботи з мовними моделями у освіті

Термін	Визначення за першоджерелом	Авторська інтерпретація (для освіти та цифрової дидактики)
Промт (Prompt)	Початковий текстовий запит, що задає контекст і характер відповіді LLM	Навчальний промт — дидактичний інструмент, що формує алгоритм мислення студента: завдання, структура, критерії оцінювання, стиль відповіді. Основний інструмент цифрової дидактики при роботі з ШІ
Промт-інженерія (Prompt Engineering) [3–5]	Процес проєктування, тестування та оптимізації промтів для отримання якісних результатів	Сучасна цифрова компетентність педагога та менеджера освіти. Створення навчальних сценаріїв, шаблонів завдань, що формують критичне мислення, академічну добросовісність та навички роботи з ШІ
AI Assistant (ШІ-асистент)	Інструмент на базі ШІ, що допомагає виконувати завдання: пояснює, аналізує, рекомендує	Педагогічний помічник для підтримки індивідуалізації, створення зворотного зв'язку та мікро-тьюторингу, не замінює викладача
Токен (Token)	Найменша одиниця тексту, яку обробляє модель (частина слова, слово або символ)	Визначає обсяг текстів, з якими можна працювати: есе, реферати, аналітика. Важливо для цифрової грамотності та роботи зі ШІ
Температура (Temperature)	Параметр, що визначає випадковість та креативність у	Керує стилем мислення студента: низька температура — аналітика, фактологія;

	відповіді моделі: низьке — точність, високе — креативність	висока — творчі ідеї, проекти, мозковий штурм
--	--	---

Таблиця 2

Ключові терміни цифрової дидактики та ІІІ в освіті

	Термін	Визначення за автором / першоджерелом	Авторська інтерпретація (для освіти)
	Adaptive Learning	Corbett & Anderson (1994)	Платформи, які змінюють складність, темп і тип завдань залежно від індивідуального прогресу учня
	Personalized Learning	Patrick, Kennedy & Powell (2013)	Використання ІІІ для формування індивідуальних освітніх траєкторій, рекомендацій і ресурсів
	Learning Analytics	Siemens & Long (2011)	Системи, що аналізують активність студентів і формують висновки для педагогів
	Educational Data Mining (EDM)	Romero & Ventura (2007)	Методи ІІІ для розуміння поведінки учнів та оптимізації навчання
	Intelligent Tutoring Systems (ITS)	Anderson, Boyle & Reiser (1985)	Цифрові «репетитори», що надають поради, підказки та фідбек у реальному часі
	Formative Assessment Automation	Black & Wiliam (1998)	Автоматичний фідбек по завданнях, тестах чи проєктах без участі викладача
	Automated Essay Scoring (AES)	Page (1966)	ІІІ аналізує структуру, аргументацію й мову студента, пропонуючи оцінку та рекомендації
	Chat-Based Learning	Weizenbaum (1966)	Навчання через чат-ботів, які пояснюють, тренують навички, проводять мікроуроки
	AI Literacy	Ng (2021), Long & Magerko (2020)	Компетентність майбутніх фахівців працювати з ІІІ критично, безпечно та ефективно
0	Digital Literacy	Gilster (1997)	Інтегрована компетентність роботи з платформами, даними та ІІІ
1	Algorithmic Bias	Friedman & Nissenbaum (1996)	Ризик отримання несправедливих результатів від

			III — важливо для освітньої етики
2	Explainable AI (XAI)	Gunning (2017)	AI, який може пояснити логіку відповіді учню або вчителю
3	Responsible AI	OECD AI Principles (2019); UNESCO (2021)	Безпечне й відповідальне впровадження AI в освіту: приватність, справедливість, прозорість
4	Data Privacy	GDPR (2016)	Захист даних студентів при використанні навчальних платформ і III
5	Content Generation	OpenAI (2020+), Google, Meta	Створення навчальних матеріалів: конспекти, тести, презентації, кейси
6	Learning Pathways	P21 Framework, UNESCO (2015)	III пропонує персональні траєкторії: що вчити далі, які прогалини є
7	Microlearning with AI	Hug (2005)	Короткі індивідуалізовані блоки матеріалу, які AI добирає під рівень студента
8	AI-powered Feedback	Narciss (2008)	Персональний фідбек щодо письма, рішень, тестів, аргументації
9	Educational Decision Support Systems	Turban (1995)	Аналітичні AI-системи для керівників: ризики, навантаження, успішність, планування
0	Predictive Analytics in Education	Arnold & Pistilli (2012)	Системи AI, що прогнозують успішність, ризики студентів і потребу в інтервенціях

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бардадим, О. (2024). *Сервіси для перевірки інформації*. Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: зб. матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 19 грудня 2024 р. Луцьк: КЗВО «Луцький педагогічний коледж». <https://doi.org/10.5281/zenodo.14832217>

2. Шпак, В., & Бардадим, О. (2022). *Формування інформаційно-цифрової компетентності вчителів природничого напрямку: діяльнісний складник*. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 90(1)2, 153–170. <https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.14>

3. Bardadym, O. V. (2024a). *Implementation of the “open data” concept in higher education institutions*. Гуманітарний корпус, (53), 71–73.

4. Bardadym, O. V. (2025). *Types of information systems for managing an educational institution*. IV Міжнародна науково-практична конференція «Цифрові інновації та соціальні

трансформації в освіті та професійному середовищі», Київ.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14840251>

5. Bardadym, O. V. (2024b). *Prompt Engineering as a modern competence of managers and teachers*. Modern vision of implementing innovations in scientific studies: collection of scientific papers «SCIENTIA», Sofia. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13731827>

6. Corbett, A. T., & Anderson, J. R. (1994). *Knowledge tracing: Modeling the acquisition of procedural knowledge*. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 4(4), 253–278.

7. Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013). *Mean what you say: Defining and integrating personalized, blended and competency education*. iNACOL.

8. Romero, C., & Ventura, S. (2007). *Educational data mining: A survey from 1995 to 2005*. *Expert Systems with Applications*, 33(1), 135–146.

9. Siemens, G., & Long, P. (2011). *Penetrating the fog: Analytics in learning and education*. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–32.

Боднар Г. М.

*Державний навчальний заклад
«Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»
(Львів, Україна)*

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ВИРОБНИЧОМУ НАВЧАННІ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ: ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ

Сучасна професійна освіта вимагає від здобувачів освіти не лише опанування технологій пошиття одягу, а й розвитку комплексних професійних компетентностей, що включають планування, організацію робочого процесу, контроль якості та прийняття професійних рішень. Особливо важливо в умовах швейної галузі поєднати теоретичну підготовку з практичними навичками, створюючи цілісний освітній процес, у якому здобувачі освіти поступово набувають професійної зрілості та готовності до реального виробництва. У цьому процесі роль майстра виробничого навчання є визначальною. Майстер виступає координатором і наставником, організовуючи діяльність здобувачів освіти так, щоб кожен етап навчання – від теоретичних занять до практичної роботи у майстерні та виробничої практики на підприємствах – сприяв формуванню професійних компетентностей.

Компетентнісний підхід, який впроваджується у Львівському вищому професійному училищі технологій та сервісу, реалізується через поєднання кількох дидактичних принципів. Перш за все це цілісність навчального процесу. Майстер організовує заняття так, щоб здобувачі освіти могли одразу застосовувати отримані знання у виробничих операціях. Наприклад, під час вивчення технології пошиття верхнього одягу здобувачі освіти спершу ознайомлюються з теоретичними аспектами обробки тканин, потім практикуються у майстерні, виконуючи завдання, що максимально наближені до реальних виробничих процесів. Такий підхід допомагає здобувачам освіти

розвивати аналітичне мислення, відчувати послідовність технологічних операцій та прогнозувати результати своєї роботи.

Майстер також забезпечує орієнтацію навчання на результат. Кожне завдання має чітко визначену мету: опанувати певні професійні навички, навчитися контролювати якість виробів, дотримуватися технологічних стандартів і організувати роботу ефективно. Під час роботи здобувачі освіти отримують не лише практичні навички, а й навчаються відповідальності за кінцевий результат. Індивідуалізація навчання є ще одним важливим аспектом. Майстер формує завдання відповідно до рівня підготовки та здібностей кожного здобувача освіти, надає рекомендації та корегує робочі процеси, допомагаючи кожному розвиватися в оптимальному темпі.

Активізація пізнавальної діяльності здобувачів освіти досягається через використання інтерактивних методів: модульне та проєктне навчання, кейси, групові завдання. Такий підхід дозволяє розвивати не лише технічні навички, а й критичне мислення, здатність до аналізу, прийняття рішень та творчого підходу до виконання професійних завдань. Зв'язок з виробництвом забезпечується через організацію практики на підприємствах, де здобувачі освіти відчувають реальні умови роботи, застосовують знання на практиці та набувають професійного досвіду під керівництвом майстра.

Практична реалізація компетентнісного підходу у діяльності майстра включає декілька ключових напрямів. По-перше, модульне навчання, яке дозволяє здобувачам освіти поступово опанувати весь цикл технологічних операцій: від підготовки матеріалів до готового виробу. Майстер контролює якість виконання завдань, аналізує помилки і дає рекомендації. Завдяки цьому понад 85% здобувачів освіти успішно виконують усі виробничі операції самостійно, що є важливим показником ефективності компетентнісного підходу.

По-друге, проєктна діяльність здобувачів освіти, організована майстром, дозволяє створювати власні вироби від ескізу до готового продукту. У процесі проєкту здобувачі освіти планують роботу, конструюють вироби, виконують операції і контролюють якість, навчаючись одночасно організації процесу, оцінюванню результату і роботі в команді. Здобувачі освіти виготовляють вироби, які представляються на навчально-виробничій виставці училища, демонструючи високий рівень професійних компетентностей.

Використання цифрових технологій є ще одним важливим напрямом роботи майстра. Програми для моделювання одягу та розкрою тканин дозволяють здобувачам освіти бачити результат до початку роботи, уникати помилок і підвищувати точність виконання операцій. Завдяки цьому скорочується час підготовки виробів на 20–25%, що є прямим показником ефективності застосування цифрових інструментів під керівництвом майстра.

Наставництво та контроль з боку майстра забезпечують постійну підтримку здобувачів освіти, допомагають аналізувати помилки та робити висновки. Система наставництва дозволяє всім здобувачам освіти, що проходять практику, успішно виконати завдання та отримати позитивні оцінки

від підприємств-партнерів. Комплексне оцінювання компетентностей включає не лише перевірку правильності виконання операцій, а й оцінку здатності здобувачів освіти планувати роботу, організувати процес, контролювати якість і креативно підходити до вирішення завдань, формуючи професійну відповідальність і готовність до самостійної діяльності.

Результати діяльності майстра у Львівському вищому професійному училищі технологій та сервісу очевидні: здобувачі освіти формують професійні компетентності і можуть виконувати весь цикл швейного виробництва самостійно, підвищується якість виробів та скорочується час їх виготовлення, розвиваються ключові компетентності – самостійність, відповідальність, вміння працювати в команді, а здобувачі освіти успішно адаптуються до сучасних вимог виробництва та ринку праці.

Роль майстра є вирішальною: він організовує процес навчання, контролює його якість, створює умови для ефективного застосування компетентнісного підходу і формує готовність здобувачів освіти до професійної діяльності. Саме завдяки його методичній роботі, наставництву і використанню сучасних технологій компетентнісний підхід у виробничому навчанні швейного профілю реалізується максимально ефективно, забезпечуючи високий рівень професійної підготовки здобувачів освіти та їх конкурентоспроможність на ринку праці XXI століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>.
2. Odnoroh, H. (2021). Model of integral key competence of future qualified workers of sewing profile. *Continuing Professional Education: Theory and Practice, 3*(2). <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.3.2>.
3. Vynogradskaya, H. Y. (2025). *Formation of professional competence of future skilled workers in the sewing industry on the basis of public-private partnership* (PhD dissertation). Institute of Vocational Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746532/>.

Бондарчук Ю. А.

*Навчально-науковий інститут міжнародних відносин
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна)*

РЕФЛЕКСІЙНИЙ ВИМІР ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ

Сучасна дидактика переживає період фундаментальної трансформації, спричиненої глобальними соціальними, технологічними та комунікаційними змінами. Усе частіше науковці звертаються до проблеми переосмислення ролі

освітнього (навчального) процесу, у якому здобувач вищої освіти перестає бути об'єктом зовнішнього впливу й перетворюється на суб'єкта власної освітньої діяльності. Особливо актуальним це є для іншомовної підготовки – процесу, що традиційно поєднує когнітивні, комунікативні, соціокультурні, професійні й особистісні виміри. В умовах цифровізації, глобалізації, інтенсивного інформаційного обміну та зростання вимог до професійної мобільності фахівців іншомовна освіта має бути побудована на інтеграції знань, умінь, рефлексії та технологічної взаємодії. Саме тому рефлексійний вимір іншомовної підготовки стає концептуально значущим – як один із ключових механізмів розвитку особистості здобувача вищої освіти, засіб осмисленого навчання та чинник підвищення ефективності освітнього процесу загалом.

В дидактиці рефлексія розглядається не лише як метод навчання, а як один зі стрижневих принципів побудови освітньої взаємодії, що забезпечує перехід здобувача вищої освіти від зовнішньої мотивації до внутрішньої, від репродуктивної діяльності – до творчої, від формального виконання завдань – до усвідомленого професійного й особистісного розвитку. Рефлексія дає змогу здобувачам вищої освіти аналізувати власні дії, коригувати освітні (навчальні) стратегії, оцінювати освітні (навчальні) досягнення, формувати індивідуальні освітні траєкторії й автономно керувати процесом навчання (UNESCO, 2018). Стосовно іншомовної підготовки це набуває особливої ваги, оскільки мова є не лише інструментом комунікації, а й засобом пізнання, соціалізації й інтеграції до професійного середовища.

Сучасний розвиток іншомовної освіти висуває перед здобувачем вищої освіти нові вимоги: уміння працювати з великими обсягами інформації, критично її оцінювати, аналізувати іншомовні повідомлення різного рівня складності, здійснювати міжкультурну комунікацію, застосовувати мову в професійно-значущих ситуаціях, адаптувати мовні стратегії під певний контекст. Усі ці вміння неможливо сформувати без розвитку рефлексійної компетентності, що включає рефлексійні вміння (аналіз, самооцінювання, прогнозування), рефлексійну компетентність (усвідомленість, відповідальність), рефлексійну позицію (стійку здатність до самоаналізу, самокорекції, самоорганізації). Як показує сучасний досвід країн ЄС, механізми рефлексії є невіддільною частиною європейських стандартів мовної освіти, зокрема CEFR (Council of Europe, 2020), де вони виступають однією з умов розвитку автономності та стратегічної компетентності здобувачів вищої освіти.

У дидактичному вимірі рефлексія забезпечує декілька ключових функцій. По-перше, вона стабілізує процес формування іншомовних умінь, оскільки дає змогу здобувачу вищої освіти усвідомлено підходити до вибору стратегій, технік і засобів навчання. По-друге, рефлексія виступає засобом подолання труднощів, що типово виникають у процесі іншомовної діяльності. По-третє, вона формує критичне ставлення до власної мовленнєвої продукції, що є основою професійної комунікації. По-четверте, рефлексія сприяє інтеграції освітнього (навчального) досвіду з реальними комунікативними потребами здобувача вищої освіти, перетворюючи навчання на змістовне, а не суто

формальне. По-п'яте, вона допомагає сформувати метакогнітивні вміння, які дають змогу планувати, контролювати й оцінювати процес засвоєння мови.

В умовах цифровізації освіти рефлексійний вимір іншомовної підготовки значно посилюється завдяки новим можливостям освітнього (інформаційно-освітнього) середовища. Цифрові платформи, мобільні застосунки, електронні освітні середовища, ресурси формувального оцінювання та симулятори професійних ситуацій створюють можливості для багатовимірної, персоналізованої та динамічної рефлексії. Здобувач вищої освіти отримує доступ до об'єктивних часових, кількісних і якісних показників власної освітньої діяльності, що формує доказову основу для самооцінювання. Це відповідає сучасним підходам до цифрової компетентності, визначеним у європейській рамці DigComp 2.2 (European Commission, 2022), яка підкреслює значення цифрової саморегуляції та здатності осмислювати власну діяльність у цифровому середовищі.

Одним із найпотужніших інструментів розвитку рефлексії є технології штучного інтелекту. Інтелектуальні тренажери, генеративні моделі, системи автоматичного аналізу мовлення, адаптивні освітні (навчальні) платформи та засоби оцінювання з використанням алгоритмів машинного навчання забезпечують новий рівень зворотнього зв'язку – персоналізований, миттєвий, глибоко аналітичний. ШІ дає змогу здобувачеві вищої освіти побачити структуру власних помилок, визначити типологію недоліків, порівняти свої результати з еталонними, отримати рекомендації щодо подальшого навчання. Цей інструмент не лише сприяє розвитку рефлексії, а й формує культуру усвідомленої самоорганізації.

Рефлексійний вимір також має тісний зв'язок із професійною спрямованістю іншомовної підготовки. Сучасні фахівці повинні володіти мовою не просто як засобом комунікації, а й як інструментом професійної діяльності: презентування, аргументації, ведення переговорів, створення звітів, участі в міжкультурних проєктах. Для цього здобувач вищої освіти має вміти аналізувати власну мовленнєву поведінку, усвідомлювати її адекватність професійному контексту, визначати специфічні лінгвістичні потреби, використовувати широкий спектр стратегії мовленнєвої діяльності. Рефлексія забезпечує підвищення рівня професійної іншомовної мобільності та здатності адаптуватися до вимог глобального ринку праці.

Поступове впровадження рефлексійної компоненти в систему іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти вимагає оновлення ролі викладача. Він має виступати не лише інструктором, а й модератором рефлексії, фасилітатором, консультантом і стратегом освітньої взаємодії. Викладач забезпечує методичні інструменти для розвитку рефлексії, створює ситуації для усвідомлення здобувачем вищої освіти власного досвіду, супроводжує процес формування індивідуальних траєкторій, підтримує здатність до самооцінювання. Він також виконує аналітичні функції, оцінюючи якість і динаміку рефлексійної діяльності, допомагаючи здобувачеві вищої освіти перетворити рефлексію на інструмент самовдосконалення.

Таким чином, рефлексійний вимір іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти є одним із ключових концептів сучасної дидактики. Він визначає характер освітнього процесу, його зміст, структуру, спрямованість і результати. Рефлексія забезпечує перехід до компетентісно орієнтованого, технологічно підтриманого, особистісно спрямованого навчання, сприяє самостійності й відповідальності здобувачів вищої освіти, формує їхню здатність до критичного мислення й усвідомленої комунікації. Як результат створюється нова модель іншомовної освіти – відкрита, динамічна, суб'єктна, у якій рефлексія виступає не допоміжним, а стратегічним чинником, інтегрованим до всіх етапів освітньої (навчальної) діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герасимова, О. І. (2012). Особливості формування рефлексивних умінь у навчально-професійній діяльності студентів вищих навчальних закладів. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 42(IX), 100–105. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4160>

2. Малихін, О. В., & Герасимова, О. І. (2015). Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. У Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри (с. 128–150). Університет імені Б. Грінченка. <https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/21905>

3. Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Опалюк, Т. Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713245>

4. Council of Europe. (2020). CEFR Companion Volume. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/companion-volume>

5. European Commission. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128415/JRC128415_01.pdf

Васильєв О. В.

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

РЕІНТЕРПРЕТАЦІЯ МОДЕЛІ SAMR У ДИДАКТИЧНОМУ ПРОЄКТУВАННІ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ІІІ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Актуальність розробки дидактичних методик інтеграції штучного інтелекту (далі — ІІІ) в освітній процес зумовлена принциповою відмінністю генеративного ІІІ від попередніх поколінь цифрових інструментів навчання. Цифрові інструменти — Google Classroom і Moodle — були успішно впроваджені в освітній процес і нині виконують переважно організаційно-допоміжну функцію, зокрема спрощують доступ до навчальних матеріалів та організацію оцінювання. Натомість сучасні генеративні ІІІ-системи здатні консультувати студентів щодо шляхів розв'язання навчальних завдань та фактично брати на себе значну частину їх виконання, отримуючи лише умову.

Ігнорування поширення ШІ-технологій серед студентів ставить під загрозу сталі методи навчання, водночас повна відмова від використання ШІ означає втрату значних педагогічних можливостей. У цьому контексті особливої ваги набуває дидактичне проектування, яке дослідники обґрунтовують як інструмент пошуку відповідей на запитання «що саме вчити?», «як вчити?», «навіщо вчити?» та «як вчити результативно?», що стає підґрунтям формування технологічного підходу до навчального процесу й розроблення цілісних технологій навчання (Lebedyk, 2020, 117). Саме дидактичне проектування має сприяти створенню таких навчальних матеріалів і підходів, які, з одного боку, зберігають ефективність традиційних форм і методів навчання, перевірених десятиліттями, а з іншого — дають змогу вдосконалювати освітній процес завдяки використанню можливостей нових інструментів, зокрема ШІ. Для досягнення цієї мети важливо спиратися на наявні моделі інтеграції цифрових технологій у навчальний процес, які слугують теоретичною основою дидактичного проектування.

Однією з таких моделей є SAMR. Дослідники визначають модель SAMR як таку, що має потужний дидактичний потенціал для вдосконалення процесу викладання засобами цифрових технологій (Lavrysh & Buha, 2021, 1). Модель SAMR, розроблена Рубеном Пуентедурою, є інструментом аналізу технологічної інтеграції через чотири послідовні рівні: заміна (Substitution) — пряма заміна традиційних інструментів цифровими без функціональних змін; доповнення (Augmentation) — технологія додає функціональні переваги до існуючих практик; модифікація (Modification) — суттєва трансформація навчальних завдань завдяки технології; перевизначення (Redefinition) — створення принципово нових освітніх можливостей, недосяжних без технології (Puentedura, 2015). Водночас дослідники вказують на суттєві обмеження моделі, зокрема на відсутність достатніх якісних чи кількісних доказів для обґрунтування диференціації її рівнів, а також на недостатнє врахування контексту застосування (Hamilton et al., 2016, 437–438). Ці критичні зауваження стають особливо значущими у контексті впровадження ШІ, де ця модель потребує реінтерпретації. У нашому дослідженні модель SAMR реінтерпретується у форматі триелементної дидактичної рамки S-AM-R, що складається з трьох рівнів: захисного рівня Substitution (S), інтеграційного рівня Augmentation–Modification (AM) та трансформаційного рівня Redefinition (R).

Рівень S у реінтерпретованій рамці набуває принципово нового значення як механізм захисту фундаментальних когнітивних компетенцій від технологічної ерозії. На відміну від традиційної інтерпретації «заміни» як механічної підміни інструментів, у контексті ШІ цей рівень передбачає свідоме обмеження використання технології — тобто заміну ШІ традиційними методами й засобами навчання — для збереження простору для розвитку базових навичок. Фактично при створенні дидактичних матеріалів та підходів рівня S ми маємо максимально обмежити використання ШІ студентами. Необхідність такого підходу підтверджується дослідженнями, які вказують, що систематична взаємодія з ШІ-асистентами, котрі перебирають на себе

когнітивні процеси користувача, гальмує розвиток компетенцій та призводить до феномену «skill decay» — поступової атрофії когнітивних навичок (Masnamara et al., 2024, 4). Дидактичні матеріали рівня S проєктуються відповідно до конкретних освітніх цілей і умов: для формування алгоритмічного мислення — завдання без ШІ-асистентів; для розвитку авторського голосу — написання есе без технологічної допомоги; для навичок аргументації — дискусії в режимі реального часу. Практичний приклад: на заняттях з вищої математики студентам обмежують доступ до ШІ, натомість надають методичні матеріали з правилами розв'язання задач, що спонукає залучати власні когнітивні ресурси, а не передоручати аналітичні операції ШІ.

Рівень АМ об'єднує два традиційні рівні моделі SAMR в єдиний функціональний континуум, що є методологічно обґрунтованим рішенням для контексту генеративного ШІ. По-перше, спільною характеристикою Augmentation і Modification є оптимізація навчального процесу без радикальної зміни дидактичних матеріалів: технологія підвищує ефективність виконання завдань через автоматизацію рутинних операцій та функціональне вдосконалення процесів, забезпечуючи економію часу. По-друге, доцільність об'єднання впливає з архітектури сучасних генеративних ШІ-систем і логіки їх реального використання. Наприклад, під час роботи із системами ШІ загального призначення, такими як ChatGPT або Gemini, для виправлення помилок і вдосконалення структури тексту студент отримує модифікований варіант, який водночас поєднує елементи покращення та переформулювання. Таким чином, один запит одночасно забезпечує коригування й змістову адаптацію, що робить нерозривність компонентів А та М радше нормою, ніж винятком. Штучне розмежування цих процесів вимагало б запровадження технічних обмежень до інструментів ШІ. Натомість континуум АМ точніше відображає роботу ШІ-асистентів і полегшує прийняття рішень викладачами, фокусуючи їхню увагу не на технічному типі операції, а на тому, чи змінюється освітня мета. Це можна проілюструвати на прикладі платформи Gamma: студент самостійно розробляє структуру та змістовне наповнення презентації, а інструмент ШІ генерує слайди із заданим змістом та візуальним оформленням. Водночас результат генерації може не повністю відповідати очікуванням студента, що вимагатиме додаткової корекції цієї презентації. Варто також зазначити, що студент міг би виконати це завдання у PowerPoint без використання ШІ.

На відміну від рівня АМ, де дидактика розглядає ШІ як допоміжний інструмент автоматизації рутинних операцій та засіб покращення виконання завдань, які існували ще до появи ШІ, рівень R має принципово іншу природу. Цей рівень охоплює випадки, коли ШІ дозволяє реалізувати принципово нові форми навчання, які були б недосяжні без цієї технології. Як зазначається в дослідженнях, ШІ надав цифровим технологіям здатність враховувати індивідуальні особливості людей, відкриваючи шлях до глибокої персоналізації в освіті (Bhutoria, 2022, 1). Студент може не лише знаходити джерела інформації, а й ставити до них уточнювальні запитання, просити ШІ пояснити

незрозумілі моменти іншими словами або через аналогії — система адаптує пояснення до індивідуального стилю сприйняття, що раніше вимагало персонального репетитора. Іншим прикладом є використання ІІІ для мовної практики: студент отримує унікальну можливість вести природну розмову іноземною мовою з віртуальним співрозмовником, який адаптується до його рівня, виправляє помилки та пояснює нюанси. Також трансформаційним є проведення брейнштормінг-сесій, де ІІІ виступає партнером для генерації та критичного аналізу ідей: студент може дослідити десятки підходів до вирішення проблеми, отримати контраргументи до власних гіпотез та виявити слабкі місця в аргументації. Ці форми навчальної взаємодії були технічно неможливими до появи ІІІ та відкривають принципово нові педагогічні можливості.

Практичне застосування адаптованої рамки S-AM-R залежить від специфіки навчального предмета та дидактичних цілей конкретного заняття. Під час проєктування навчальних матеріалів та підходів на основі цієї рамки можливі різні стратегії поєднання рівнів. У тих дисциплінах, де критично важливим є формування фундаментальних компетенцій, виправданим є послідовний підхід, починаючи з рівня S. Наприклад, студент-програміст повинен спочатку опанувати алгоритмічне мислення без ІІІ-асистентів — через аудиторні заняття з обмеженим доступом до технології ІІІ, де доступні лише методичні матеріали для самостійного написання коду. Ситуація, коли програміст-початківець постійно використовує ChatGPT, не вмючи самостійно написати алгоритм сортування, є тривожним сигналом про порушення дидактичної послідовності. Важливим є формування етичної позиції студента через консультативну роботу: викладач має пояснювати, що навчання відбувається для власного розвитку, а використання ІІІ на етапі формування навичок може призвести до їх несформованості. Водночас у контексті вивчення іноземної мови доцільно відразу застосовувати трансформаційний рівень R для отримання мовної практики паралельно з вивченням нових тем, оскільки жодна інша технологія не забезпечує такої інтерактивної комунікації, як ІІІ. Можлива також комбінована стратегія: студент спочатку працює на рівні AM — використовує ІІІ-перекладач із подальшим власноручним коригуванням результату, а потім переходить на рівень S під час аудиторних занять без доступу до цифрових перекладачів.

Також принципово важливим для застосування адаптованої рамки є розуміння того, що рівень визначається не технологією, а дидактичними цілями конкретного заняття. Одна й та сама технологічна дія може бути доцільною в одному освітньому контексті та неприпустимою в іншому — залежно від того, яку компетентність формує викладач. Генерація програмного коду через ІІІ, зокрема ChatGPT, для студента-програміста, дидактичною метою якого є розвиток алгоритмічного мислення, є неприпустимою — завдання виконується на рівні S без технологічної допомоги, оскільки саме процес самостійного написання коду формує цільову компетентність. Водночас той самий студент-програміст може застосовувати підхід інтеграційного рівня AM для створення

шаблону вебсайту: він за допомогою ChatGPT генерує скрипти та базову структуру сторінок, автоматизуючи цю рутинну частину роботи, а потім редагує отриманий результат під власні потреби. Фактично, студент здатний створити структуру вебсайту самостійно, проте залучення ШІ дозволяє суттєво зекономити час. Разом з тим, некритичне використання та запуск згенерованих скриптів без їх попередньої верифікації та фахового аналізу є неприпустимим. Натомість для дослідника-гуманітарія, який не володіє навичками програмування, генерація коду для аналізу даних відповідає рівню R. У цьому контексті технологія ШІ відкриває можливості, які раніше були для нього недоступними. Така контекстуальність вимагає від викладача чіткого визначення освітніх цілей перед вибором рівня технологічної інтеграції.

Впровадження рамки S-AM-R в українському освітньому контексті стикається зі специфічними викликами, що потребують окремого аналізу. Реалізація захисного рівня S є надзвичайно складною в умовах воєнного стану, коли значна частина освітнього процесу в прифронтових, деокупованих та потенційно небезпечних регіонах відбувається виключно в онлайн-форматі. У дистанційному середовищі технічно неможливо обмежити використання студентами ШІ-інструментів під час виконання завдань, що ставить під загрозу саму концепцію «захисних зон» для розвитку базових когнітивних компетенцій. З іншого боку, рівні AM та R стикаються з викликом цифрової нерівності. Для досягнення дидактичних цілей може знадобитися розширений функціонал ШІ-інструментів, доступний виключно за платною підпискою. Наприклад, створення спеціалізованого «Custom GPT», здатного виконувати роль екзаменатора на основі заданих інструкцій та завантажених методичних матеріалів, потребує підписки ChatGPT Plus вартістю 20 доларів США на місяць (без урахування податків), що створює суттєвий фінансовий бар'єр для частини українських студентів. Для таких сценаріїв безкоштовні альтернативи або відсутні, або істотно обмежені за функціональністю.

Реагування на зазначені виклики потребує комплексного підходу з урахуванням українських реалій та наявних ресурсів освітньої системи. Для рівня S в умовах вимушеного дистанційного навчання ефективною стратегією є розробка завдань з акцентом на синхронний усний захист: відеосесії, під час яких студенти демонструють розуміння матеріалу через відповіді на додаткові запитання викладача. Це дозволяє оцінити реальний рівень знань та компетенцій навіть без контролю за використанням технологій. Для подолання бар'єру доступу до платних ШІ-інструментів на рівнях AM та R перспективним є створення освітніх хабів на базі університетів, де студенти зможуть працювати з платними функціями сервісів ШІ. У цьому контексті важливо враховувати динаміку розвитку ШІ-платформ: багато функцій, що були доступні лише через платні підписки, згодом стали безкоштовними для всіх користувачів. Формування базових навичок роботи з такими інструментами через університетські хаби дозволить студентам швидко адаптуватися до нових можливостей, коли ці функції стануть загальнодоступними.

Реінтерпретація моделі SAMR у форматі рамки S-AM-R забезпечує структурований методологічний підхід до проектування дидактичних матеріалів та підходів в умовах цифрової трансформації освіти. Ефективність запропонованої тріади визначається двома чинниками. По-перше, рамка забезпечує баланс між захистом когнітивної автономії студентів (рівень S) та реалізацією педагогічного потенціалу технології III (рівні AM та R). По-друге, концепція контекстуальності рівнів — коли одна технологічна дія належить до різних рівнів залежно від дидактичних цілей — дозволяє викладачам приймати гнучкі рішення замість механічного застосування правил. Подальші дослідження будуть зосереджені на емпіричній валідації цієї рамки в системі вищої освіти України. Рамка S-AM-R пропонує обґрунтований шлях до освітнього майбутнього, у якому технологія підсилює, а не замінює людський потенціал, зберігаючи центральну роль педагога в проектуванні навчального процесу та освітнього досвіду студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bhutoria, A. (2022). Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a human-in-the-loop model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, Article 100068. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100068>
2. Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60, 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
3. Lavrysh, Y., & Buha, S. (2021). Educational technologies as a tool for autonomous personalized foreign language learning at universities. *Scientific Papers of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, (1), 26–33. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-1-26-33>
4. Lebedyk, L. V. (2020). *Pidhotovka maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly do proektuvannia dydaktychnykh system [Preparation of future higher education teachers for the design of didactic systems]* [Monograph]. Poltava University of Economics and Trade. http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16917/1/8_Lebedyk_Mon_2020.pdf
5. Macnamara, B. N., Berber, I., Çavuşoğlu, M. C., Krupinski, E. A., Nallapareddy, N., Nelson, N. E., Smith, P. J., Wilson-Delfosse, A. L., & Ray, S. (2024). Does using artificial intelligence assistance accelerate skill decay and hinder skill development without performers' awareness? *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9, Article 46. <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00572-8>
6. Puentedura, R. R. (2015). SAMR: A brief introduction. *Hippasus*. http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2015/10/SAMR_ABriefIntro.pdf

Данильчук В. Р.

*Національний університет водного
господарства та природокористування,
(Рівне, Україна)*

Балашова І. С.

*Національний університет водного
господарства та природокористування,
(Рівне, Україна)*

ІНТЕГРАЦІЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ В ШКІЛЬНИЙ КУРС ІСТОРІЇ: ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ

Культурна спадщина – це не лише пам'ять про минуле, а й потужний освітній ресурс, здатний формувати цілісний світогляд, розвивати ключові та предметні компетентності, стимулювати емоційне залучення та практичну активність учнів. У контексті сучасної освітньої парадигми, яка орієнтована на компетентнісне навчання, культурна спадщина набуває особливої значимості. Вона дозволяє поєднувати знання, навички, цінності та досвід у навчальному процесі, роблячи його більш глибоким, змістовним і пов'язаним із життєвим досвідом учнів.

Матеріальні та нематеріальні елементи культурної спадщини можуть бути і є інтегрованими в навчальні програми з різних предметів: історії, мистецтва, літератури, географії, етики, громадянської освіти (Кобижча, 2021, 58). Така інтеграція дозволяє створювати міжпредметні зв'язки, формувати системне мислення, розвивати здатність до аналізу, порівняння, інтерпретації.

Для прикладу, вивчення архітектури замків може поєднувати історичний контекст (час побудови, політичні події), географічне розташування (стратегічні особливості місцевості), художні стилі (готика, бароко, ренесанс), соціальні функції (оборонна, адміністративна, символічна). Такий підхід дозволяє учням бачити об'єкт не ізольовано, а як частину складної системи взаємозв'язків. Аналіз народної пісні – це водночас літературознавство (текст, образи, метафори), музика (мелодія, ритм), етнологія (традиції, обряди), соціологія (соціальні ролі, цінності). Через пісню учні можуть досліджувати ментальність народу, його історичний досвід, емоційний світ.

Культурна спадщина також є джерелом для формування локального контексту навчання. Вивчення історії рідного краю, місцевих пам'яток, традицій дозволяє учням краще зрозуміти своє оточення, відчути зв'язок із громадою, сформувані почуття відповідальності за збереження культурного надбання.

Однією з найважливіших особливостей культурної спадщини є її здатність викликати емоційний відгук, формувати ціннісне ставлення до минулого, ідентичності, традицій. Через взаємодію зі спадщиною учні не лише отримують знання, а й переживають досвід, що сприяє розвитку емпатії, поваги до

різноманіття, естетичного смаку. Екскурсія до історичного місця, участь у фольклорному святі, дослідження родинної історії – це не просто навчальні заходи, а події, що формують емоційний зв'язок із культурою, мотивацію до навчання, особистісне зростання. Учні починають усвідомлювати, що спадщина є не чимось далеким і абстрактним, а є частиною їхнього життя, їхньої родини, громади.

Культурна спадщина також сприяє формуванню ідентичності як особистої, так і колективної. Через вивчення традицій, мови, символів учні усвідомлюють свою приналежність до певної культурної спільноти, розуміють її цінності, історію, перспективи. Естетичний компонент спадщини (архітектура, мистецтво, музика) формує художній смак, здатність до сприйняття краси, творчість (Кривицька, 2019, 18). Учні вчать бачити естетичну цінність у навколишньому світі, розвивають здатність до самовираження, інтерпретації, створення.

Культурна спадщина дозволяє створювати навчальні ситуації, наближені до реального життя. Вона є основою для практичної діяльності учнів, що розвиває навички планування, комунікації, співпраці, відповідальності. Учні можуть брати участь у проєктах з дослідження, збереження, популяризації спадщини: створювати презентації, буклети, відео, проводити екскурсії, брати участь у волонтерських акціях тощо. Такі форми роботи сприяють формуванню активної громадянської позиції, підприємливості, лідерських якостей. Учні навчаються працювати в команді, розподіляти ролі, вирішувати проблеми, презентувати результати. Вони бачать реальний результат своєї діяльності, що підвищує мотивацію, самооцінку, впевненість у власних силах. Практична діяльність також дозволяє інтегрувати спадщину в позаурочний простір: шкільні музеї, тематичні виставки, культурні заходи, екскурсії, конкурси. Це розширює освітнє середовище, робить навчання більш живим, цікавим, значимим.

Проектна діяльність є однією з найефективніших форм інтеграції культурної спадщини в навчальний процес (Овчарук, 2016, 110). Вона дозволяє учням самостійно досліджувати об'єкти спадщини, створювати інформаційні продукти, презентувати результати. Проєкти можуть бути індивідуальними, груповими, міжшкільними, міжрегіональними, що сприяє розвитку комунікативних, соціальних, інформаційних компетентностей.

Наприклад, проєкт «Моє місто – моя спадщина» може включати дослідження архітектури, історії, фольклору, створення карти пам'яток, відеоекскурсії, блогу. Учні вивчають джерела, спілкуються з місцевими жителями, фотографують, монтують відео, пишуть тексти – і в результаті створюють продукт, який має реальну цінність для громади. Проєктне навчання дозволяє поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю, розвивати критичне мислення, творчість, відповідальність. Воно формує навички XXI ст., які є ключовими в сучасному світі.

Інтеграція спадщини в навчальні програми може здійснюватися через інтегровані уроки, які поєднують зміст кількох предметів (Овчарук, 2016, 110).

Це дозволяє глибше розкрити тему, показати її багатогранність, сформувати системне мислення. Наприклад, урок про козацьку добу може включати історичний огляд (події, постаті), літературний аналіз (думи, пісні), географічне моделювання (розташування Січі, походи), музичний компонент (козацькі мелодії). Такий урок є не лише пізнавальним, а й емоційно насиченим, інтерактивним, творчим. Інтегровані уроки сприяють розвитку здатності бачити зв'язки між явищами, критично оцінювати інформацію, формувати власну позицію. Вони дозволяють учням краще зрозуміти складність і багатогранність культурної спадщини (Мусієнко, 2012, 118).

Інтерактивні методи навчання є важливим інструментом реалізації компетентнісного підходу, особливо у сфері культурної спадщини. Вони дозволяють учням не просто засвоювати знання, а активно взаємодіяти з навчальним матеріалом, переживати досвід, формувати власне ставлення, розвивати соціальні та емоційні компетентності. Завдяки таким методам навчання стає живим, динамічним, особистісно важливим.

Рольові ігри – це метод, який дозволяє учням «прожити» історичну ситуацію, уявити себе в ролі історичних персонажів, учасників подій, носіїв культурних традицій (Матлай, 2014, 46). Цікавими є реконструкції – відтворення історичних подій, побуту, архітектури, одягу, музики, що дозволяє учням доторкнутися до спадщини через практичну діяльність (Гончарова, 2018, 115). Вони можуть передбачати виготовлення макетів замків, костюмів, предметів побуту, створення тематичних виставок, участь у шкільних фестивалях. Така діяльність розвиває креативність, творчість, естетичне чуття, командну взаємодію.

Важливу роль відіграють квести – ігрові форми навчання, що поєднують пошук інформації, логіку, творчість, співпрацю. Дієвими є і дебати – це метод розвитку аргументації, публічного мовлення, толерантності до різних точок зору (Мишанич, 2001, 45). Захопливими і водночас ефективними вважаємо віртуальні тури. Це сучасний інструмент, що дозволяє «відвідувати» музеї, пам'ятки, архітектурні об'єкти, не виходячи з класу (Возницький, 2011, 210). Учні можуть створювати власні віртуальні музеї, наповнювати їх контентом, презентувати іншим. Це розвиває цифрову грамотність, навички презентації, інтерпретації спадщини.

Формування ключових компетентностей у контексті культурної спадщини є одним із найважливіших завдань сучасної освіти, що орієнтується на компетентнісний підхід. Культурна спадщина, як багатогранне явище, здатна не лише передавати знання про минуле, а й формувати цінності, навички, світоглядні орієнтири, які є актуальними для життя в сучасному суспільстві. Вона інтегрується в освітній процес як змістовий, емоційний, практичний і символічний ресурс, що сприяє розвитку особистості, її соціалізації, громадянської активності та культурної самосвідомості.

У сучасному освітньому середовищі особливу роль відіграє цифрова спадщина – оцифрування пам'яток, створення віртуальних музеїв, 3D-моделювання, цифрові архіви (Возницький, 2011, 212). Це нові форми

збереження та популяризації спадщини, які активно використовуються в навчанні. Цифрова спадщина також сприяє інклюзивності освіти. Вона доступна для людей з обмеженими можливостями, мешканців віддалених регіонів, учнів з різними стилями навчання.

Актуальним педагогічним завданням і стратегічним напрямом розвитку сучасної освіти, орієнтованої на формування компетентної, свідомої, культурно вкоріненої особистості є інтеграція локальної культурної спадщини в шкільний курс історії (Литвиненко, 41, 99). Локальна спадщина як дидактичний ресурс має унікальну здатність конкретизувати абстрактні історичні знання, робити їх ближчими, зрозумілішими, емоційно значимими для учнів. Вивчення історії рідного краю, місцевих пам'яток, традицій, біографій видатних земляків дозволяє учням побачити історію «на дотик», відчувати її присутність у повсякденному житті. Це сприяє формуванню історичної свідомості, критичного мислення, здатності до інтерпретації джерел, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, розуміння історичного контексту.

Методичні підходи до інтеграції локальної спадщини в курс історії мають бути різноманітними, гнучкими, адаптованими до вікових особливостей учнів, специфіки регіону, наявних ресурсів. Серед найбільш ефективних форм, методів та підходів можна виокремити проєктне навчання, дослідницьку діяльність, екскурсійну практику, використання краєзнавчих джерел, інтегровані уроки, міжпредметні зв'язки, цифрові технології. Кожен із них має свої переваги, але найвищу ефективність вони демонструють у поєднанні, коли створюється цілісна система роботи зі спадщиною.

Використання краєзнавчих джерел (підручників, посібників, карт, збірників документів, архівних матеріалів, спогадів, фольклору) дозволяє наповнити уроки локальним змістом, зробити їх більш наближеними для учнів. Важливо, щоб ці джерела були адаптовані до вікових особливостей, мали наукову достовірність, були методично опрацьовані. Учитель виступає тут як посередник між джерелом і учнем, допомагаючи інтерпретувати, осмислити, співвіднести з особистим досвідом. Інтегровані уроки та міжпредметні зв'язки дозволяють розглядати локальну спадщину в ширшому історичному, літературному, мистецькому та географічному контексті (Мочкін, 1945-1965, 11).

Роль учителя в цьому процесі є ключовою. Він виступає не лише як транслятор знань, а як фасилітатор, наставник, організатор навчального середовища, що стимулює пізнання, діалог, співпрацю. Учитель має володіти методиками краєзнавчої роботи, вміти адаптувати зміст до потреб учнів, створювати умови для активного, емоційно насиченого, особистісно значущого навчання.

Таким чином, культурна спадщина є потужним інструментом формування ключових та предметних компетентностей у сучасній освіті. Вона дозволяє поєднати знання, емоції, практику, творчість, етику в єдиному освітньому процесі, що формує особистість, здатну діяти в складному, багатокультурному, цифровому світі. Її інтеграція в навчання є не лише педагогічною технологією,

а також стратегією розвитку людини, громади та суспільства. Методичні підходи до інтеграції локальної спадщини в шкільний курс історії мають бути системними, інноваційними, чутливими до контексту. Вони повинні поєднувати традиційні та сучасні методи, забезпечувати активну участь учнів, сприяти розвитку історичної свідомості, громадянської відповідальності, культурної ідентичності. Локальна спадщина є не лише об'єктом вивчення, а також ресурсом для формування особистості, зміцнення громади і збереження національної пам'яті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Возницький, Б. (2011). Про замки України. Київ. 575 с.
2. Гончарова, К. (2018). Керівні настанови до імплементації конвенції ЮНЕСКО про охорону всесвітньої культурної і природної спадщини: Збірник документів. Київ. 248 с.
3. Кобижча, Н. & Штефан, І. (2021). Теоретико-методологічне поле дослідження цифрової культури. Гілея. (160), 56-62.
4. Кривицька, Л. (2019). Управління місцевою культурною спадщиною в Україні: огляд державної політики, джерел та моделей фінансування: Біла книга. Львів: Лабораторія міського простору. 55 с.
5. Маньковська, Р. (2010). Сакральна дерев'яна архітектура України в світовій спадщині. Краєзнавство, (4), 77-86.
6. Матлай, Л. С. (2014). Історико-культурна спадщина України у цивілізаційному діалозі. Historical and Cultural Studies, 45-48.
7. Мишанич, В. (2001). Літературна спадщина українського середньовіччя. Київ: Наукова думка. 284 с.
8. Мочкін, С. (2019). Втрачені святині: сакральні пам'ятки західних областей України у 1945-1965 рр. Луцьк: Терен. 227 с.
9. Мусієнко, Н. В. (2012). Методика навчання історії в школі: навч. посіб. Київ: Генеза. 240 с.
10. Овчарук, О. (2016). Антропологічний вимір культурологічного знання: методологічний аспект. Мистецтвознавчі записки, 108-117.

Крижановська В.

*Київський столичний університет імені Б. Грінченка
(Київ, Україна)*

УНІВЕРСИТЕТСЬКІ АНАЛІТИЧНІ ЦЕНТРИ У СТРУКТУРІ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ: ДАТАОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРИЙНЯТТЯ ОСВІТНІХ РІШЕНЬ

У часи невизначеності та стрімкій трансформації суспільства та технологій все більшої популярності набуває датаорієнтований підхід у вищій освіті. Цей підхід дозволяє мінімізувати труднощі, що виникають у організації освітнього процесу спричинені повномасштабним вторгненням, онлайн-навчанням, подоланням освітніх розривів, розвитком штучного інтелекту. Рішення ухвалені на основі цього підходу дозволяють персоналізувати навчання, оптимізувати

ресурси, підвищувати успішність студентів за допомогою аналітики даних, штучного інтелекту та хмарних технологій.(Osadchyi, 2024)

Ця коротка розвідка має на меті розглянути можливість та доцільність застосування даторієнтованого підходу у сучасних дидактичних процесах та представити кейси використання такого підходу.

В Україні даторієнтовані підходи інтегруються через цифровізацію, зокрема платформу «e-University», яка автоматизує вступ, моніторинг якості та аналіз компетенцій. Університети впроваджують аналітику для оцінки програм і мотивації студентів, з акцентом на міждисциплінарні навички в рамках Національної рамки кваліфікацій.(Bondar et al., 2023)

У контексті вищої освіти аналітика даних охоплює різні типи інформації:

- успішність студентів — оцінки, відвідуваність і показники залученості допомагають відстежувати академічний прогрес та визначати сфери, у яких студентам може знадобитися підтримка;(Hunter, 2024)
- вступні дані — інформацію про абітурієнтів, така як демографічні показники, результати тестів і тенденції подання заяв, допомагає закладам коригувати стратегії набору студентів;(Hunter, 2024)
- фінансові дані — розподіл бюджету, оплата навчання та надання фінансової допомоги аналізуються, щоб забезпечити фінансову відповідальність і підтримати студентів, які цього потребують;(Hunter, 2024)
- залученість на кампусі — дані про участь у позанавчальній діяльності та студентському житті дають уявлення про ширший досвід перебування в університеті, що впливає на задоволеність студентів і їхнє утримання в закладі. (Hunter, 2024)

Цією діяльністю в університеті можуть займатись спеціальні аналітичні підрозділи — аналітичні центри. Університетські аналітичні центри — це структурні підрозділи університетів, які продукують дослідження та аналітику, часто використовують міждисциплінарний підхід.(Желанова, 2025)

Такий центр може стати централізованою платформою для збору, аналізу та інтерпретації даних, що забезпечує обґрунтовані управлінські рішення, моніторинг якості освіти та прогнозування ризиків. Також цей центр може координувати оціночно-аналітичну діяльність на всіх рівнях — від державного до індивідуального, інтегруючи дані про навчальні досягнення, ресурси та компетенції студентів. (Миронова, 2022) Задля забезпечення виконання цього підходу центр має здійснювати такі функції:

- збір та обробку даних — формування баз даних про успішність, відтік студентів, ефективність програм через LMS (Moodle, Google Classroom) та опитування, з використанням хмарних технологій; (Bondar et al., 2023)
- аналіз та прогнозування — застосування динамічного, прогностичного аналізу для оцінки якості результатів навчання, компетенцій та впливу інновацій, з розробкою збалансованої системи показників; (Krawitz, Law, & Litman, 2018)

- підтримку рішень — надання рекомендацій щодо оптимізації ресурсів, персоналізації навчання та стратегічного планування, з прямими зв'язком з керівництва закладу вищої освіти.(Bondar et al., 2023)

У структурі сучасних дидактичних процесів датаорієнтований підхід інтегрує аналітику даних для персоналізації освітнього процесу, оптимізації методик та доказового удосконалення програм на основі реальних показників успішності студентів. Це розширить традиційну дидактику, акцентуючи на даних як ключовому ресурсі для прогнозування результатів, адаптації контенту та моніторингу прогресу. (Hunter, 2024) Датаорієнтований підхід у дидактиці можна розглядати як системний метод організації освітнього процесу, де рішення ґрунтуються на аналітиці (аналізі даних про когнітивні процеси, поведінку та результати студентів). Такий підхід буде відповідати та доповнювати принципи дидактики:

- науковості — через впровадження та тестування змін на основі метрик ефективності, з спрямування на компетенції та ринок праці;(Bondar et al., 2023)

- систематичності — через безперервний збір даних в реальному часі для коригування методик та програм;(Bondar et al., 2023)

- індивідуалізації — через адаптацію освітньої траєкторії студентів до профілів навчання завдяки прогнозованій аналітиці ризиків відсів та прогресу.(Krawitz, Law, & Litman, 2018)

Таким чином аналітика дозволить викладачам і закладам освіти проактивно відстежувати академічні результати та вчасно та ефективно підтримувати студентів, а прогностичне моделювання дасть змогу запобігти відрахуванням та покращити результати навчання студентів. Крім цього на швидкомінному ринку праці аналітика допоможе забезпечити актуальність освітніх програм, адже збиратиме: дані для управлінських рішень — аналіз ринку праці та результатів студентів; відповідність програм потребам роботодавців — забезпечить узгодження навчання з актуальними навичками та запитами. (Hunter, 2024)

Успішними кейсами застосування датаорієнтованого підходу у закладах вищої освіти є Crown College (США), Georgia State University (США).

Розглянемо детальніше кейс *Crown College (США)*. Коледж запустив п'ятирічний проект із підвищення показників постійності та завершення навчання для студентів, що перебували у групі ризику. У цьому вони використовували дані за шість років (2009-2014), щоб визначити фактори ризику для студентів та створити регресійну модель, яка прогнозувала ймовірність відрахування студентів. Цю модель вони використовували впродовж 6 семестрів. Як результат коледжу вдалося зменшити кількість відрахувань та підвищити показники утримання студентів, що забезпечило їхнє успішне завершення навчання.(Dataversity, n.d.)

Кейс *Georgia State University (США)* також демонструє проблему відрахувань студентів. У 2008 році з університету було відраховано близько 5600 студентів. Задля мінімізації відрахувань було запроваджено програму GPS

Advising (Graduation Progression Success), яка базувалась на аналізі даних. Було проаналізовано 10 років інформації та визначено близько 800 поведінкових індикаторів. У результаті значно зріс рівень завершеності навчання, зокрема серед афроамериканських чоловіків з 18% до 55% відсотків, збільшилось фінансування за рахунок більшої кількості студентів та зросла репутація закладу освіти. (Notermans, 2025)

Таким чином датаорієнтований підхід в організації освітнього процесу в закладах вищої освіти допомагає ухвалювати рішення на основі аналітики. Це дозволяє значно скоротити час на звітування, оптимально використовувати ресурси та керувати бюджетом, а також персоналізувати освітні траєкторії студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Желанова, В. В. (2025). Реалізація міждисциплінарного підходу в діяльності університетських аналітичних центрів. Перспективи та інновації науки, 55(9), 457–467. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)-457-](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-457-)
2. Миронова, Р. (2022). Оціночно-аналітична діяльність в управлінні якістю вищої освіти. Публічне управління та адміністрування, 1(2), 60–67
3. Bondar, K., Shestopalova, O., Hamaniuk, V., & Tursky, V. (2023). Ukraine higher education based on data-driven decision making (DDDM). CEUR-WS, 3358(26), 53-72.
4. Dataversity. (n.d.). Case study: Crown College uses predictive analytics to retain at-risk students. Dataversity. <https://www.dataversity.net/case-studies/case-study-crown-college-uses-predictive-analytics-to-retain-at-risk-students/>
5. Hunter, B. (2024). The Role of Data Analytics in Transforming Higher Education. Element451. <https://element451.com/blog/data-analytics-in-higher-education>
6. Krawitz, M., Law, J., & Litman, S. (2018). How higher-education institutions can transform themselves using advanced analytics. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/>
7. Notermans, M. (2025). 9 higher education marketing case studies. Think Orion. <https://thinkorion.com/blog/higher-education-marketing-case-studies#case-study-9-georgia-state-university-data-driven-marketing-to-target-prospective-students>
8. Osadchyi, V. (2024). Contemporary Trends of Digitalisation of Management Processes in Higher Education: Data Analytics, Cloud Technologies and Artificial Intelligence. Educological Discourse, 1(44), 8–27. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.11>

Малихін О. В.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

Бондарчук Ю. А.

*Навчально-науковий інститут міжнародних відносин
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна)*

КОМПЛЕКС ДИДАКТИЧНИХ УМОВ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Стрімкі процеси цифровізації, глобалізації, інтернаціоналізації освіти та інтеграції до світового науково-освітнього простору зумовлюють якісні зміни в змісті, методології та стратегіях навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Іншомовна підготовка перестає бути допоміжною або другорядною складовою фахової освіти: у сучасних умовах вона виконує роль ключового інструмента реалізації професійної діяльності, міжнародної співпраці, наукових комунікацій, академічної мобільності та професійної конкурентоздатності. Від фахівця вимагають не лише володіти мовою на рівні побутового чи загального спілкування, а використовувати її в міжкультурному, професійному, науковому й цифровому середовищі.

У цьому контексті постає необхідність глибокого оновлення педагогічної парадигми іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти, що передбачає відхід від репродуктивних моделей і перехід до стратегічно орієнтованих, діджитально підтриманих, компетентнісно спрямованих і рефлексійно організованих освітніх процесів. Інноваційні стратегії іншомовної підготовки мають реалізовуватися на засадах створення науково-обґрунтованого комплексу дидактичних умов, які забезпечують цілісність, системність, прогностичність і результативність навчання. Водночас такі умови повинні забезпечувати взаємодію традиційних методологічних основ із сучасними інструментами цифрової педагогіки, інтелектуальними системами підтримки навчання, адаптивними технологіями та глобальними освітніми ресурсами.

Аналіз сучасних дисертаційних праць, присвячених іншомовній підготовці, інноваційним освітнім технологіям і цифровому освітньому (навчальному) середовищу (Головацька Ю.Б., Засекіна Т.М., Кизенко В.І., Малихін О.В., Мієр Т.І., Онопрієнко О.В., Опалюк Т.Л., Осова О.О., Попов Р.А., Приходькіна Н.О., Пушкарьова Т.О., Собченко Т.М., Шмир М.Ф., Ярова О.Б.) засвідчує, що результативне викладання й навчання іноземних мов ґрунтується на поєднанні стратегічного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, інтерактивного та діджитального підходів. У багатьох дослідженнях науковці акцентують увагу на потребі підсилення

суб'єктності, автономності й відповідальності здобувачів вищої освіти, на розвитку їхньої здатності до рефлексії, саморегуляції, критичного мислення та стратегічного планування власної освітньої (навчальної) траєкторії.

Науково-обґрунтований комплекс дидактичних умов, який забезпечує реалізацію інноваційних стратегій іншомовної підготовки, постає як один з ключових компонентів модернізації професійної підготовки майбутніх затребуваних на сучасному ринку праці фахівців у закладах вищої освіти.

На цій основі визначено провідну дидактичну умову, яка полягає в реалізації стратегічного та компетентнісного підходів як парадигмально-визначальних, а також сукупності традиційних (компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного, комунікативного) і новітніх (інтерактивного, когнітивно-стратегічного, діджитального, інтегративного, предметно-мовного інтегрованого підходу, підходу змішаного навчання, підходу навчання із використанням ШІ) методологічних підходів у процесі реалізації інноваційних стратегій іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. Ця умова забезпечує методологічну цілісність, узгодженість компонентів і парадигмальну визначеність процесу іншомовної підготовки, створюючи фундамент для реалізації інноваційних стратегій, здатних забезпечити відповідність навчання сучасним освітнім і професійним викликам.

Обґрунтовано також чотири супідрядні дидактичні умови, що становлять комплексну систему модернізації іншомовної підготовки. Перша супідрядна умова спрямована на створення ресурсно-насиченого, цифровізованого та адаптивного інформаційно-освітнього середовища, яке містить інтелектуальні (ШІ-орієнтовані) інструменти й виконує роль потужного джерела мотивації та вияву пізнавальної активності та суб'єктності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземних мов. Це середовище не лише підсилює мотивацію, а й забезпечує індивідуалізовані можливості для формування іншомовних умінь, розвиток пізнавальних процесів і здатність до свідомого й цілеспрямованого опанування іноземної мови. Саме ресурсно-цифрове середовище створює інфраструктурне підґрунтя для реалізації інноваційних стратегій.

Друга супідрядна дидактична умова полягає в організації змісту іншомовної підготовки в цифрово-глобалізованому освітньому просторі, який відображає актуальні потреби світового суспільства та сучасного фахівця і забезпечує персоналізовану, адаптивну та стратегіально керовану траєкторію опанування іноземної мови. Ця умова передбачає включення здобувача в реальні міжнародні інформаційні потоки, доступ до автентичних іншомовних ресурсів, онлайн-курсів, міжнародних платформ, професійних спільнот, міжкультурних симуляцій і глобальних комунікативних практик. Вона формує здатність до орієнтації в світовому соціокультурному контексті, розвиток професійної іншомовної мобільності й готовність до комунікації в мультикультурному середовищі. Саме цифрово-глобалізований освітній простір забезпечує розширення меж навчання, вихід за рамки локального контексту й формування в здобувача вищої освіти стратегічної комунікативної компетентності.

Третя супідрядна дидактична умова – забезпечення суб'єктивації процесу іншомовної підготовки та суб'єктивації особистості здобувача вищої освіти через використання в освітньому процесі форм, методів, прийомів, засобів (у тому числі ІКТ та ШІ) навчання іноземних мов, що відповідають потребам здобувача вищої освіти в галузі їхньої професійної підготовки – відіграє ключову роль у формуванні здобувача як активного суб'єкта освітньої діяльності. Суб'єктивація передбачає розвиток автономності, саморегуляції, відповідальності за власний навчальний поступ, здатності до усвідомленого вибору стратегій і засобів навчання, а також професійну спрямованість іншомовної діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології й інструменти штучного інтелекту підсилюють цей процес, забезпечуючи здобувача індивідуальними рекомендаціями, аналітикою прогресу, інтерактивними можливостями й адаптивною підтримкою. Завдяки цій умові навчання перестає бути зовнішньо керованим, а трансформується у внутрішньо мотивований, змістово-насичений і орієнтований на професійні потреби процес.

Четверта супідрядна дидактична умова – формування рефлексійної позиції здобувача вищої освіти задля забезпечення константного відслідковування динаміки змін рівня іншомовної професійно-орієнтованої підготовки – забезпечує системність і безперервність відстеження динаміки розвитку іншомовної компетентності. Рефлексійні вміння (аналіз, самооцінка, корекція, прогнозування), рефлексійна компетентність (інтегрована здатність управляти власною освітньою діяльністю) та рефлексійна позиція (стійка установка на осмислення навчального досвіду) створюють основу для саморозвитку та професійного самовдосконалення здобувача вищої освіти. Використання цифрової аналітики, електронних портфоліо, інтелектуальних систем формувального оцінювання підсилює об'єктивність і структурованість рефлексійних процесів, що забезпечує здатність до коригування індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до професійних потреб.

Комплексний теоретико-методологічний аналіз визначених дидактичних умов дає підстави стверджувати, що їх реалізація забезпечує формування нової моделі іншомовної підготовки, релевантної вимогам цифрової трансформації вищої освіти та викликам глобалізованого суспільства. Поєднання стратегічного та компетентнісного підходів із традиційними та новітніми методологічними засадами створює системну основу, яка спрямовує освітній процес на професійну результативність, адаптивність, гнучкість і технологічність.

Визначені супідрядні умови розширюють можливості для модернізації освітнього (навчального) процесу: ресурсно насичене та цифровізоване освітнє середовище забезпечує технологічний інструментарій для реалізації інноваційних стратегій; цифрово-глобалізований контекст створює автентичні умови міжкультурної комунікації; суб'єктивація іншомовної підготовки сприяє розвитку автономності та професійної спрямованості здобувачів вищої освіти; формування рефлексійної позиції забезпечує внутрішню регуляцію, прогностичність і безперервність освітнього розвитку.

Таким чином, комплекс дидактичних умов функціонує як цілісна система, у межах якої стратегічні, технологічні, когнітивні й рефлексійні компоненти іншомовної підготовки взаємодіють, підсилюючи один одного. Реалізація цієї системи дає змогу підвищити якість іншомовної підготовки в закладах вищої освіти, забезпечити розвиток у здобувачів компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності, міжнародної комунікації й інтеграції до глобального цифрового середовища. Запропонований комплекс дидактичних умов може бути орієнтиром для проектування сучасних освітніх програм, моделей змішаного навчання, індивідуальних траєкторій та інноваційних технологій формування іншомовної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Бондарчук Ю.А. (2025) Умови ефективного впровадження інноваційних стратегій іншомовної підготовки. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. № 7. С. 44-51 <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-7-8>
- 2.Головацька, Ю. Б. (2025). *Теорія і методика фахової підготовки перекладачів на засадах локалізації* (Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Тернопіль. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0525U000307>
- 3.Малихін, О. В. (2009). *Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищих педагогічних навчальних закладів* (Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання). Кривий Ріг. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0509U000693>
- 4.Опалюк, Т. Л. (2019). *Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін* (Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання). Київ. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0415U001197>
- 5.Council of Europe. (2020) CEFR Companion Volume. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/companion-volume>
- 6.Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- 7.Laurillard, D. (2012). Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology. <https://doi.org/10.4324/9780203125083>
- 8.Seven strategies to increase motivation in your language learners (2022) <https://sanako.com/7-strategies-to-increase-motivation-in-your-language-learners>

Островський О. О.

*Закарпатський угорський університет ім. Ф. Ракоці ІІ,
(Берегове, Україна)*

ЛІНГВОЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: НОВІ ДИДАКТИЧНІ ОБРІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ

Тотальна цифровізація освіти наріжним каменем розвитку методики навчання майбутніх вчителів філологічних спеціальностей висуває актуальність використання цифрових рішень, спрямованих на оптимізацію та

інтенсифікацію освітнього процесу, пов'язаного з когнітивною та лінгвістичною складністю його змісту. Останнє десятиліття, охоплене повсюдною цифровізацією, глобалізацією, характеризується масштабним використанням цифрових освітніх середовищ. Багато великих університетів світу, в тому числі й України, ініціюють спеціальні програми, спрямовані на активізацію діяльності з розробки та впровадження таких середовищ у навчальний процес.

Водночас, для сучасної доби цифровізації та цифрової трансформації характерний інтенсивний розвиток мобільних, хмарних технологій та технологій штучного інтелекту. Завдяки яким виникають нові форми лінгвістичного навчання. Вони суттєво активізують мультилінгвальну діяльність суб'єктів освітнього процесу. Адже в умовах професійної підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей моно- та білінгвізм (володіння рідною та іноземною мовою) є нормою. Сучасній лінгводидактиці та методиці викладання мови притаманне використання в освітньому процесі відкритих освітніх ресурсів, цифрових додатків, дистанційних та масових відкритих онлайн курсів, відкритих освітніх ресурсів. Дослідники описують нові види навчання: мобільне, соціальне іммерсивне (на базі технологій додаткової та віртуальної реальності) навчання мови.

Як бачимо, реалії цифрового суспільства вносять серйозні корективи у розуміння процесу професійної комунікації майбутніх вчителів філологічних спеціальностей. Цей процес не може розглядатися ізольовано від цифрового простору, що швидко розвивається. Для розуміння процесів існуючої комунікації майбутніми вчителями філологічних спеціальностей мають істотне значення такі соціальні характеристики цифрового середовища: опосередкована цифрова полікультурна та мультилінгвальна взаємодія; мережевий етикет, що регулює спілкування між віддаленими, часом різномовними партнерами; особливості функціонування спільнот, що складаються в цифровому середовищі, у сфері викладання мов; можливості мультимедійно опосередкованого самовираження мультилінгвальної та полікультурної особистості майбутнього вчителя; когнітивні стратегії за умов оперування цифровими структурами; перенесення у реальну діяльність набутих у цифровому середовищі комунікативних компетенцій та багато іншого.

Вважаємо, що описані властивості можливо зреалізувати в лінгвоцифровому середовищі, де поєднуюватимуться унікальні властивості цифрової мультилінгвальної та полікультурної комунікації. Це дасть змогу майбутнім вчителям філологічних спеціальностей долати просторові та тимчасові обмеження. Водночас, відкриє нові можливості, адже опосередкована цифрова міжкультурна професійна комунікація виступатиме засобом ефективної освітньої взаємодії (Godwin-Jones, 2018, 3).

До переліку засобів створення лінгвоцифрового простору професійної підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей належать: масові відкриті онлайн курси (відеолекції, презентації, додатковий матеріал для читання або перегляду, глосарії, інтерактивні ігри та симуляції, проміжні

літератури обговорення на форумі або у соціальних мережах); освітні LMS-платформи; платформи для онлайн-конференцій; інтерактивні дошки; інтерактивні онлайн-сервіси. Всі вищеперелічені технології мають такі лінгводидактичні властивості: мультимедійність; інтерактивність; нелінійність подання інформації; інформативність; гейміфікація.

Мультимедійність забезпечує адаптацію до автентичного іншомовного середовища, формування у майбутніх вчителів філологічних спеціальностей живого зорового образу країни та суспільства досліджуваної мови, моделювання мовного середовища. Інтерактивність сприяє передачі інформації за допомогою різних видів електронного зв'язку, створення цифрових продуктів, зміни та доповнення інформації, а також забезпечення ефективних умов навчання, організації самостійної роботи. Інформативність забезпечує миттєвий доступ до великого масиву інформації, що дозволяє моментально переходити від одного типу навчальної інформації до іншого. Тобто студенти вибирають зручний їм темп виконання завдань, використовуючи будь-яку довідкову інформацію.

Гейміфікація забезпечує мобілізацію та активізацію можливостей особистості, реалізацію її творчих здібностей. Сприйняття та запам'ятовування інформації при подачі матеріалу з елементами гейміфікації дорівнює засвоєнню інформації, застосованої на практиці або шляхом використання в реальному житті, що сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

Лінгвоцифровий простір – це сукупність унікальних умов для професійної комунікації, які, володіючи широким спектром технологічних можливостей, дозволяють майбутнім вчителям філологічних спеціальностей долати просторово-часові бар'єри в процесі мовної підготовки, а також самостійно проєктувати та застосовувати на практиці нові засоби навчання.

До основних характеристик лінгвоцифрового освітнього середовища прийнято відносити: адаптивність, доступність, широту, збагаченість та наповнюваність. Однією з найважливіших у сучасних реаліях характеристик лінгвоцифрового освітнього середовища вважають високий рівень його адаптивності під індивідуальні запити та особливості майбутніх вчителів філологічних спеціальностей. Доступність лінгвоцифрового освітнього середовища перетворює його на зручний та затребуваний інструмент освоєння змісту навчання у форматі дистанційного чи мобільного навчання. Здатність середовища до розширення дозволяє задовольнити різного рівня лінгвокультурно-логічні потреби майбутніх вчителів філологічних спеціальностей. Збагаченість лінгвоцифрового середовища автентичними матеріалами відповідає за наповнення картини світу студентів новими культурними кодами та значеннями значущими в рамках мови, що вивчається. Наповнюваність середовища відбиває можливість моделювання змістовної сторони безпосередньо суб'єктами освітнього процесу залежно від актуальних запитів суспільства.

Презентовані характеристики лінгвоцифрового середовища зумовлюють широкий спектр можливостей його застосування в освітньому процесі:

- інтеграція нової лінгвістичної інформації з тією, що міститься в інших культурно значущих системах; використання безмежного обсягу автентичної інформації у процесі навчання;
- проведення рутинних пізнавальних операцій з мовною інформацією з високою швидкістю;
- аналіз інформації за допомогою спеціалізованих програм;
- засвоєння письмової та усної форм мовлення одночасно щодо відеоматеріалів;
- миттєве отримання актуальної інформації про сучасні реалії;
- своєчасний зворотний зв'язок за результатами перевірки завдань або відповідь на питання, що виникають у процесі підготовки;
- підвищення мотивації майбутніх вчителів філологічних спеціальностей при освоєнні нових джерел інформації; індивідуалізація навчання;
- взаємодія з носіями мови незалежно від локальної чи тимчасової обмеженості (віддалені території, карантинна ізоляція, різниця у часових поясах);
- застосування мобільних технологій у навчанні та ін.

Отже, лінгвоцифрове освітнє середовище відкриває принципово нові дидактичні можливості для професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, оскільки поєднує потенціал цифрових технологій із потребами сучасної лінгводидактики. Його використання забезпечує формування мультилінгвальної, полікультурної та технологічно компетентної особистості педагога, здатної ефективно діяти в умовах цифрового суспільства та динамічних освітніх трансформацій. Лінгвоцифрове середовище сприяє індивідуалізації та адаптивності навчання, розширює межі академічної мобільності, забезпечує доступ до автентичного контенту та створює умови для становлення високого рівня комунікативної компетентності майбутніх учителів. Саме тому інтеграція цифрових ресурсів і технологій у зміст мовної освіти є не лише ознакою сучасності, а й стратегічною необхідністю, що визначає перспективи модернізації професійної підготовки філологів у контексті глобальних освітніх змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Godwin-Jones, R. (2018). Emerging technologies: Using mobile technologies to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 2–11.

Радько О. В.

*Національний університет водного
господарства та природокористування,
(Рівне, Україна)*

Данильчук В. Р.

*Національний університет водного
господарства та природокористування,
(Рівне, Україна)*

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Сучасна шкільна історична освіта спрямована на розвиток компетентної особистості, здатної критично осмислювати події минулого, аналізувати їхні причини та наслідки. Важливою складовою цього процесу є історичне мислення – уміння встановлювати зв'язки між подіями, оцінювати джерела та формувати власні судження (Держстандарт, 2020; Баханов, 2012; Гринюк, 2017, 181–186). Одним із найефективніших способів його розвитку є метод проєктів, що поєднує навчальну діяльність із дослідницькою та спрямований не лише на засвоєння фактологічного матеріалу, а насамперед, на його глибоке осмислення й практичне застосування в реальних або наближених до реальних умовах.

У педагогічній традиції його підґрунтя закладено працями Дж. Дьюї, який наголошував на ролі активної пізнавальної діяльності, самостійного пошуку та навчання через практичний досвід (Дьюї, 2003, 120–125; Савченко, 2013, 127–139). На думку Дьюї, саме діяльність, спрямована на створення значущого продукту, стає джерелом глибокого навчання, а освіта має опиратися на інтереси й реальні потреби учнів. Класична теорія В. Кілпатріка розвинула ці ідеї й визначила метод проєктів як спосіб організації навчання, у центрі якого перебуває самостійна, мотивована діяльність учнів, спрямована на створення конкретного освітнього продукту, що має особистісну та пізнавальну значимість (Куліченко, 2011, 26–35). Підхід Кілпатріка підкреслює цілісність проєктної діяльності, де учні не виконують розрізнені завдання, а працюють над комплексною проблемою, що потребує інтеграції знань із різних сфер.

Проєктна діяльність стимулює учнів до постановки запитань, формулювання гіпотез, аналізу доказів і побудови власних інтерпретацій історичних фактів. Водночас, вона сприяє тому, що школярі перестають сприймати історію як набір дат і подій, натомість починають розуміти її як складну систему взаємопов'язаних процесів, що потребують осмислення, критичного аналізу та обговорення (Вітюк, 2019, 54–55; Чуян, 2024). Відтак, історичне мислення формується не лише через засвоєння знань, а й через уміння працювати з фактами, співставляти їх, ставити під сумнів і розглядати в ширшому контексті.

Однією з ключових особливостей застосування методу проєктів у шкільній історичній освіті є системна робота з широким спектром джерел. Учні навчаються самостійно добирати документальні матеріали, опрацьовувати мемуари, карти, статистичні таблиці, законодавчі акти, газетні публікації, візуальні джерела, архівні документи, усні свідчення тощо. У процесі роботи вони освоюють прийоми критичного аналізу джерел, включаючи визначення походження, авторської позиції, контексту створення та цільової аудиторії.

З огляду на те, що компетентнісний підхід передбачає, що учень має не лише отримати інформацію, а й навчитися її осмислювати, оцінювати та застосовувати (Баханов, 2012, 12–34; Пометун, 2004, 9–28), проєктна діяльність забезпечує саме таку модель навчання, оскільки створення проєкту потребує перевірки достовірності даних, їх порівняння, синтезу та узагальнення.

Здатність критично працювати з джерелами є ключовою складовою історичного мислення, на чому наголошують сучасні дослідники. В умовах інформаційного перенасичення та активного поширення дезінформації робота над проєктами сприяє формуванню та розвитку критичного мислення та медіаграмотності. Учні вчать не лише отримувати інформацію, а й аналізувати її якість, перевіряти джерела, розпізнавати маніпуляції та формулювати аргументовані висновки (Давидюк, 2025, 27–31; Стефанюк, 2018, 10–24). Це має особливе значення для історичної освіти, оскільки саме вона зіштовхується з великою кількістю міфів, пропагандистських інтерпретацій та спрощених трактувань минулого.

Важливою складовою проєктної діяльності є дотримання норм академічної доброчесності. Виконання історичного проєкту вимагає правильного цитування, належного оформлення бібліографії, чіткого зазначення використаних матеріалів, перевірки інформації на достовірність та поваги до інтелектуальної власності, що актуалізує значимість формування в учнів культури академічної доброчесності (Методичні рекомендації, 2025). Проєктна діяльність допомагає учням практично освоїти ці принципи, адже будь-яка робота з джерелами передбачає необхідність зазначення їх походження, коректне оформлення списку використаних джерел та літератури.

Проєктна діяльність сприяє також глибшому розумінню логіки історичного процесу. Учні формулюють дослідницькі питання, визначають хронологічні межі, вивчають причини та наслідки подій, аналізують різні точки зору та формулюють власні висновки. О. Савченко наголошує на важливості діяльнісного підходу в сучасній українській дидактиці, підкреслюючи, що учні мають не лише отримувати знання, а й вміти їх застосовувати, узагальнювати та переносити в нові ситуації (Савченко, 2013, 14–19). Саме метод проєктів забезпечує реалізацію цього підходу, оскільки вимагає від школярів самостійності, пошукової активності, уміння співпрацювати та відповідально ставитися до результатів своєї діяльності.

Метод проєктів має також важливий виховний і соціальний потенціал. Робота в групах сприяє розвитку навичок командної взаємодії, розподілу ролей, прийняття спільних рішень, аргументації власної позиції, а також здатності

вести конструктивний діалог. Така форма діяльності моделює реальні умови професійної комунікації та готує учнів до ситуацій, у яких важливим є вміння кооперуватися та працювати над спільним завданням. Сучасні педагогічні дослідження підкреслюють, що проєктна діяльність активно формує соціальні, громадянські, комунікативні, підприємницькі та інші компетентності. У контексті європейських освітніх тенденцій метод проєктів розглядається як важливий інструмент формування здатності до самореалізації, відповідального громадянства та активної життєвої позиції (Пошетун, 2004, 27–61; Гринюк, 2017, 54–55).

Використання методу проєктів робить навчання історії інтерактивним, проблемно зорієнтованим і наближеним до сучасних освітніх потреб. Учні працюють із цифровими ресурсами, електронними архівами, онлайн-картами, мультимедійними матеріалами, інтерв'ю та відкритими електронними репозиторіями, що значно розширює їхні можливості в аналізі історичних фактів і процесів. Сучасні дослідники наголошують, що інтеграція цифрових інструментів і активних методів навчання є важливим чинником модернізації шкільної історичної освіти, адже вона відкриває можливість моделювати історичні ситуації, працювати з інтерактивними картами, створювати мультимедійні презентації та цифрові виставки (Давидюк, 2025, 27–31).

Таким чином, метод проєктів слугує дієвим засобом формування історичного мислення, оскільки забезпечує поєднання дослідницької діяльності, критичного аналізу джерел, дотримання принципів академічної доброчесності, роботи з цифровими ресурсами та активної пізнавальної діяльності учнів. Завдяки цьому школярі здобувають не лише предметні знання, а й універсальні компетентності: уміння мислити, аналізувати, аргументувати, працювати з інформацією, приймати рішення та відповідально ставитися до результатів своєї діяльності. Такий підхід узгоджується з вимогами сучасної історичної освіти й спрямований на формування всебічно розвиненої, критично мислячої та академічно доброчесної особистості, готової до сучасних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баханов, К. О. (2012). Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: посібник для вчителя. Х.: «Основа». 127 с.
2. Вітюк, М. В. (2019). Використання методу проєктів на уроках історії. *Науковий журнал «ЛЮГОС. Мистецтво наукової думки»*, (3), 54–55.
3. Гринюк, Л. (2017). Формування історичного мислення старшокласників на уроках історії. *Проблеми дидактики історії*, (8), 181–186.
4. Давидюк, Р., & Данильчук, В. (2025). Використання цифрових технологій у процесі навчання предметів громадянської та історичної освітньої галузі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(8), 26–32.
5. Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
6. Дьюї, Дж. (2003). Демократія і освіта. Львів: Літопис. 294 с.
7. Куліченко, А. К. (2011). Соціокультурні детермінанти поглядів В. Х. Кіпатріка (1871–1965) як реформатора освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 18(71), 26–35.

8. Методичні рекомендації для забезпечення прозорості та доброчесності у діяльності закладів загальної середньої освіти. 2025. 107 с.
9. Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2004). Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ: Видавництво А.С.К. 192 с.
10. Савченко, О. Я. (2013). Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота. 504 с.
11. Стефанюк, Г. В. (2018). Розвиток історичного та логічного мислення на уроках історії. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 62 с.
12. Чужан, І. (2024). Особливості організації та проведення проєктних занять на уроках історії Нової української школи. *Педагогічна Житомирщина. Електронний науково-методичний журнал*, 3(35). URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2024/10/5.-%D0%A7%D1%83%D1%8F%D0%BD-%D0%86.%D0%9B.pdf>

Рева С. В.

*ВСП «Глухівський агротехнічний фаховий коледж СНАУ»
(Глухів, Україна)*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ В АГРАРНІЙ ОСВІТІ

Сучасний етап розвитку аграрного виробництва характеризується швидким упровадженням цифрових технологій, інтелектуальних машин, автоматизованих систем керування, засобів точного землеробства та інноваційних форм управління агробіологічними процесами. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки агроінженерів, здатних забезпечувати ефективне функціонування високотехнологічної техніки, організовувати виробничі процеси, застосовувати сучасні інформаційні системи та приймати комплексні інженерно-технологічні рішення.

Теорія та методологія дидактичних процесів у підготовці агроінженерів має бути спрямована не лише на формування традиційних знань, умінь і навичок, а й на розвиток компетентностей, необхідних для роботи в умовах цифрової трансформації аграрної сфери. Це зумовлює потребу в науковому обґрунтуванні сучасних дидактичних підходів, методів та технологій навчання, орієнтованих на практичну діяльність, інтеграцію міждисциплінарних знань та інноваційних форм організації навчального процесу.

Дидактика як галузь педагогічної науки вивчає процеси навчання та виховання, закономірності їх перебігу, цілі, зміст, методи, форми й засоби навчання. У контексті підготовки агроінженерів дидактика виконує низку важливих функцій:

Освітня забезпечує здобуття системи знань з інженерних дисциплін, агрономії, механіки, електротехніки, автоматизації, інформатики тощо.

Розвивальна сприяє розвитку технічного мислення, аналітичних здібностей, здатності до проєктування технологічних процесів.

Професійно-практична формує навички роботи з технікою, обладнанням, програмним забезпеченням.

Мотиваційна формує ціннісне ставлення до професії, розвиває інтерес до інженерної діяльності.

Інноваційна орієнтує на впровадження нових технологій та сучасних способів виконання виробничих операцій.

Сучасний агроінженер має бути не просто оператором техніки, а менеджером інженерно-технологічних рішень, що підвищує вимоги до змісту дидактичного процесу.

Одним із провідних дидактичних концептів є компетентнісний підхід. Він орієнтує навчальний процес на сформованість у студентів не лише теоретичних знань, а й здатності застосовувати їх у реальних виробничих умовах.

Для агроінженерів ключовими є такі групи компетентностей: інженерно-технічні (проєктування, експлуатація, технічний сервіс, діагностика техніки); цифрові (працювати з GPS-навігацією, датчиками, програмними комплексами, системами точного землеробства); аналітичні (опрацювання технологічних карт, аналіз даних сенсорних систем); практичні (робота на сучасних тракторах, комбайнах, посівних комплексах, діагностичному обладнанні); проєктно-організаційні (планування агротехнологічних процесів, управління ресурсами). Компетентнісний підхід дає змогу поєднувати теорію й практику, забезпечуючи інтегровану підготовку фахівця.

Підготовка інженерних кадрів ґрунтується на таких ключових дидактичних принципах, як науковість, де зміст навчання має відображати сучасні досягнення агроінженерії, цифрових технологій, механіки й автоматизації. Практична спрямованість де знання повинні бути безпосередньо орієнтовані на застосування у виробництві (Личова, 2023, 235–241). Інтеграція теорії та практики де усі навчальні курси повинні супроводжуватися лабораторними й виробничими практиками. Проблемність навчання: акцент на самостійному розв'язанні інженерних завдань. Інноваційність це впровадження сучасних навчальних технологій, цифрових ресурсів, програмних симуляторів. Безперервність освіти дає можливість постійного оновлення знань у відповідь на розвиток аграрних технологій. Ці принципи забезпечують цілісну та сучасну методологію навчального процесу.

Ефективність сучасної агроінженерної освіти значною мірою залежить від використання інноваційних технологій навчання.

Цифрові симулятори та віртуальні тренажери. Теоретично, цифрові симулятори реалізують принципи моделювання реального виробничого середовища, що дозволяє студентам не лише засвоювати знання, а й розвивати навички прийняття рішень, критичного мислення та оперативного реагування на змінні умови. Дослідження показують, що такий підхід підвищує ефективність навчання, скорочує час на відпрацювання навичок та зменшує витрати ресурсів. Важливим елементом методології є поєднання традиційних практичних занять з віртуальними симуляціями, що дозволяє студентам спочатку освоїти алгоритми операцій у безпечному середовищі, а потім застосувати їх на реальному обладнанні. Вони дозволяють моделювати роботу техніки, тренувати навички керування тракторами, комбайнами, сівалками без

ризика для обладнання. Цифрові симулятори та віртуальні тренажери виступають не лише технологічним, а й методологічним інструментом модернізації аграрної освіти, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань та практичних навичок, що відповідає принципам сучасної дидактики.

Електронні технологічні карти (ЕТК) є сучасним інструментом планування та управління агротехнологічними процесами, що дозволяє поєднати теоретичні знання та практичні навички студентів у цифровому середовищі. Вони являють собою структуровані документи у електронному вигляді, які містять опис операцій, норми витрат ресурсів, строки виконання та послідовність технологічних процесів для вирощування культур або виконання агротехнічних робіт. ЕТК ґрунтуються на принципах системного та діяльнісного підходу у сучасній дидактиці, де навчальний процес розглядається як комплекс взаємопов'язаних етапів: підготовки, виконання та оцінки результатів практичної діяльності. Студенти вчаться створювати, аналізувати та коригувати карти технологічних процесів, використовувати програмні комплекси для планування виробництва. ЕТК інтегруються з цифровими симуляторами та віртуальними тренажерами, що дає змогу моделювати виробничі процеси та аналізувати наслідки різних технологічних рішень без ризику для техніки та рослин. ЕТК можуть бути представлені як у вигляді інтерактивних електронних таблиць, так і у вигляді програмних модулів у спеціалізованих навчальних платформах.

LMS-платформи та онлайн-курси. Сучасна аграрна освіта активно інтегрує цифрові технології, що дозволяє підвищити доступність навчальних ресурсів, індивідуалізувати навчальний процес та забезпечити інтерактивне засвоєння знань. LMS-платформи (Learning Management System) та онлайн-курси стали ключовими інструментами цієї трансформації, дозволяючи поєднувати теоретичну підготовку, практичні завдання та моделювання виробничих процесів у віртуальному середовищі. LMS-платформи забезпечують систематизацію та інтеграцію навчальних матеріалів, що відповідає принципам сучасної дидактики. Онлайн-курси дозволяють моделювати різноманітні агротехнологічні процеси, планувати роботи на фермерських підприємствах, вивчати принципи роботи сільськогосподарської техніки та прийняття управлінських рішень у цифровому середовищі. Застосовуються для дистанційного навчання, тестування, роботи з великими масивами навчальних матеріалів.

Проектне навчання. Проектне навчання є сучасним підходом у дидактиці, що спрямований на формування у студентів практичних компетентностей, критичного мислення та навичок самостійного вирішення проблем шляхом виконання комплексних освітніх завдань у вигляді проєктів. У аграрній освіті цей метод дозволяє поєднати теоретичні знання з реальними виробничими сценаріями, сприяючи розвитку професійної готовності майбутніх фахівців. Проектне навчання ґрунтується на принципах діяльнісного підходу та конструктивізму, де студент виступає активним учасником освітнього процесу, а знання формуються через практичну діяльність. Проектне навчання інтегрує

знання з різних дисциплін, дозволяючи студентам бачити комплексність агропроцесів та взаємозалежність технологічних, економічних і екологічних аспектів. Студенти виконують практичні інженерні проекти: розробка технологічних карт; вибір і обґрунтування машинно-тракторних агрегатів; планування виробничих процесів. Методологічно проектне навчання сприяє розвитку самостійності, креативності та навичок прийняття рішень, що є критично важливими для майбутніх фахівців аграрного сектору.

STEM- та STEAM-підхід. STEM-підхід базується на поєднанні природничих наук, технологій, інженерії та математики для формування системного мислення та практичних навичок вирішення проблем. У аграрній освіті це проявляється у використанні математичного та статистичного аналізу для прогнозування врожайності, моделюванні агротехнологічних процесів, застосуванні інноваційних технологій точного землеробства. STEAM-підхід доповнює STEM-освіту компонентом мистецтва та креативності, що дозволяє студентам не лише аналізувати й моделювати процеси, а й розробляти нові дизайнерські рішення, оптимізувати агротехнічні системи та створювати інноваційні продукти у сільському господарстві. Обидва підходи реалізують принципи сучасної дидактики: діяльнісний підхід, проектне навчання, інтеграція теорії і практики, а також моделювання реальних виробничих ситуацій у навчальному процесі. Передбачає міждисциплінарну інтеграцію інженерії, математики, технологій, агрономії.

Використання систем точного землеробства. Системи точного землеробства ґрунтуються на використанні GPS-технологій, датчиків, супутникового моніторингу, дронів та аналітичного програмного забезпечення для контролю і управління агротехнологічними процесами. Теоретично, РА реалізує принципи системного та комплексного підходу, що відповідає сучасним дидактичним засадам. З точки зору дидактики, РА дозволяє поєднувати традиційне навчання з цифровими симуляторами, електронними технологічними картами та LMS-платформами, створюючи інтерактивне та практико-орієнтоване навчальне середовище. Методологічно впровадження РА сприяє формуванню у студентів навичок прийняття рішень на основі даних, планування ресурсів та оцінки економічної та екологічної ефективності агротехнологій. Системи точного землеробства виступають ефективним інструментом модернізації аграрної освіти, поєднуючи теоретичну підготовку, цифрові технології та практичну діяльність для формування висококваліфікованих фахівців нового покоління.

Оцінка ефективності використання навчальних моделей у викладанні сучасних агроінженерних практик демонструє, що моделі сільськогосподарського обладнання допомагають студентам краще зрозуміти складні технічні процеси та розвивають їхні практичні навички. Автори переконливо доводять, що моделювання сприяє підвищенню якості навчання, адже забезпечує наочність, інтерактивність і практичну спрямованість освітнього процесу (Omondi, & Chonge, 2023, 14-27).

Класичне технічне спрямування зберігає центральне значення: сільськогосподарські машини; трактори та автомобілі; теорія механізмів і машин; технічний сервіс; гідравліка та пневматика; електротехніка й електроніка. Методика викладання цих дисциплін має включати демонстрації, моделювання, виїзні лабораторні заняття, роботу на полі.

Розширення можливостей для формування ґрунтовних теоретичних знань, практичних умінь і професійних навичок створює умови для підготовки у фахових навчальних закладах інноваційних, конкурентоспроможних фахівців, затребуваних на сучасному ринку праці (Ростока & Гуралюк, 2018, 61–73).

Цифровізація виробництва зумовлює включення сучасних навчальних модулів: основи точного землеробства; GPS-навігація та автопілотні системи; дистанційний моніторинг техніки; Big Data в агротехнологіях; роботизація та автоматизація. Сучасна методика наполягає на поєднанні теоретичних занять з практикою на реальних системах Trimble, John Deere, Claas, CNH.

Практична підготовка повинна охоплювати: лабораторні заняття; практичні тренінги на навчально-виробничій базі; виробничу практику на підприємствах; участь у сервісних та демонстраційних заходах. Це дозволяє формувати стійкі професійні навички.

Ефективність методичної системи забезпечують такі умови:

1. Модернізація матеріально-технічної бази (тренажери, сучасна техніка, лабораторії).

2. Інтеграція з агропідприємствами та дилерськими центрами техніки.

3. Підвищення кваліфікації викладачів, особливо у сфері цифрових технологій.

4. Розвиток дуальної освіти, що поєднує навчання в університеті та на виробництві.

5. Запровадження модульно-компетентнісних програм.

6. Створення навчально-методичних комплексів нового покоління.

Перспективи розвитку методології підготовки агроінженерів залежить від основних тенденцій, що включають в себе повну цифровізацію навчального процесу; впровадження штучного інтелекту в інженерну освіту; розвиток дистанційних лабораторій; впровадження змішаних форм навчання; активне використання цифрових двійників техніки та полів; формування екологічної й енергетичної культури майбутніх агроінженерів. Усе це потребує вдосконалення дидактичної теорії та методології інженерної освіти.

Теорія та методологія сучасних дидактичних процесів у підготовці агроінженерів базуються на інтеграції традиційних інженерних знань та інноваційних цифрових технологій. Ефективна підготовка фахівців можлива лише за умов упровадження компетентнісного підходу, сучасних педагогічних технологій, практичної спрямованості навчання та оновлення змісту інженерної освіти відповідно до потреб аграрного виробництва.

Дидактичні процеси мають бути орієнтовані на формування інженера нового покоління, який здатний працювати в умовах цифрової економіки,

забезпечувати ефективну експлуатацію високотехнологічної техніки та впроваджувати інноваційні рішення у виробництво.

Розвиток методології агроінженерної освіти — це стратегічний напрям модернізації українського аграрного сектору, що забезпечує якісну підготовку конкурентоспроможних фахівців для світового ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Личова, Т. (2023). Сучасні вимоги до підготовки майбутніх агроінженерів в контексті розвитку ринку праці. Актуальні питання гуманітарних наук, 63(2), 235–241. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-2-38>

2.Omondi, J. O., & Chonge, L. N. (2023). Application of Models in Teaching Modern Agricultural Engineering Practices: A Case Study of Laikipia North Technical and Vocational College. Africa Journal of Technical and Vocational Education and Training, 8(1), 14-27. <https://doi.org/10.69641/afritvet.2023.81156>

3.Rostoka, M., & Guraluk, A. (2019). Informational And Didactic Modeling Of The Content Of The E-Textbook On The Mechanization Of Agricultural Production On The Basis Of The Ontological Approach. Problems of Engineer-Pedagogical Education, (59), 61–73. <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2018-59-61-73>

Удод О. А.

*Інститут історії України НАН України
(Київ, Україна)*

ІСТОРИЧНА ДИДАКТИКА І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Сучасна російсько-українська війна, що розпочалася у 2014 р., закономірно спричинила радикальне переосмислення мети і змісту історичної політики та дослідження і вивчення вітчизняної історії. Реалізація цілей історичної освіти нині відбувається в складних умовах не тільки агресії Росії проти України, а й наростаючої кризи демократії у більшості країн світу (трампізм у США, тоталітаризм у Китаї, диктаторський режим в РФ і Білорусі і т.д.). А тому для історичної науки та освіти важливо знайти додаткові аргументи та технології для формування в українців власної суб'єктності, громадянської солідарності і здатності діяти в умовах збройної та інформаційної війни. Саме війна, а не похідні від неї сентенції чи смисли, визначає жорсткий порядок денний гуманітарних й ідеологічних структур в Україні. Інколи незрозумілим виглядає посил на «воєнний стан» як основну умову діяльності, наприклад, установ освіти. Це небезпечна підміна понять, що латентно пом'якшує агресивну суть війни Росії проти України, її відверто геноцидний характер. За цією тезою слідує практичні дії й політехнологічні конструкції з боку «провідної демократії світу» (мова йде поки що про США): заяви Д. Трампа про обопільну вину Росії і України у розв'язанні війни,

китайського лідера Сі Цзіньпіна про «українську кризу», американського історика Омера Бартова про «пріоритет» війни Ізраїлю в Газі у визнанні геноцидного чи імперіалістичного характеру війни та применшення ролі України у боротьбі за незалежність.

Про роль історичної науки та історичної (громадянської) освіти в умовах війни постійно ведуться дискусії, але їхній лейтмотив однозначний: національна стійкість, міцний фундамент ідентичності, традиції державотворення і суверенітету можуть забезпечити саме ці два актори сучасної суспільно-політичної системи в Україні. Так само досить давно прояснено в академічних колах (переважно) інституційну і методологічну відмінність історичної дидактики від методики викладання (вивчення) історії. Впродовж останнього десятиріччя українська історична дидактика стала об'єктом історіографічного дослідження, тобто вийшла за рамки конкретно історичних і педагогічних праць. До історіографічних джерел усе частіше зараховують шкільні підручники. Сформувалося коло істориків та педагогів, які фахово досліджують проблеми історичної дидактики (П. Вербицька, К. Баханов, В. Мисан, С. Терно, О. Пометун та ін.), опубліковано нові джерела, опрацьовано новітні методики історико-педагогічних студій, вивчено зарубіжний досвід. Уточнено предмет досліджень історичної дидактики й методики навчання історії (С. Терно. Дидактика історії чи методика навчання історії). Переважає думка про те, що історична дидактика є самостійною науковою дисципліною. Вона досліджує, власне, історію як навчальний предмет, що відображає основи історичної науки. Шкільна історія є адекватним відображенням стану історичної науки, уміщує у собі опис, пояснення й оцінки історичного процесу. Але у змісті історичної освіти не представлено методи пізнання історичного минулого, відсутні уявлення про форми історичної свідомості, що характерні для кожної епохи, не вписуються теорії пояснення історичного минулого. Зміст навчання в основному представлено системою історичних фактів і явищ. Як кажуть фахівці з методики викладання історії, шкільний підручник треба писати так само серйозно, по-науковому, але набагато краще. Отже, історична дидактика та методика викладання історії – це близькі, але не тотожні поняття. Вони функціонують на різних рівнях узагальнення. Вищий рівень – це історична дидактика, яка є, насамперед, теоретичною наукою, що вивчає закономірності навчання історії; цілі, принципи та функції історичної освіти; відбір (генералізацію) змісту історичного матеріалу: формування історичного мислення; розробку загальних принципів навчання історії (науковість, системність, доступність тощо). Іншими словами: історична дидактика – це загальна теорія навчання історії. А методика викладання (вивчення) історії – це, насамперед, прикладна педагогічна дисципліна, яка розробляє конкретні способи, форми та прийоми навчання історії у школі чи університеті. Завдання методики: як проводити уроки різних типів; як використовувати карти, джерела, відео, дискусії; як формувати історичне мислення, навички роботи з джерелами; як організувати перевірку знань; практичні поради для роботи вчителя. Іншими словами:

методика – це практичні інструменти, технології та прийоми, як саме навчати історії.

Історична дидактика і методика навчання історії тісно взаємодіють, але виконують різні функції. Їх зв'язок можна пояснити так: 1. дидактика задає теоретичну основу, методика – втілює її на практиці; 2. методика «перевіряє» дидактичні ідеї практикою. Методи, рекомендовані методикою, дозволяють перевірити чи справді ефективні дидактичні принципи, чи відповідає зміст навчальних програм заявленим цілям, наскільки реалістично впроваджувати теоретичні моделі. Практика шкільного викладання дає зворотний зв'язок дидактиці, допомагаючи коригувати теорію.

Історична дидактика і методика викладання історії спільно формують систему історичної освіти. Дидактика визначає: що і навіщо вчити. Методика відповідає: як і за допомогою чого навчати. Разом вони забезпечують: відбір навчального матеріалу; створення програм і підручників; розвиток професійної компетентності вчителя історії; формування в учнів історичного (критичного) мислення. Взаємозв'язок можна описати такою формулою: дидактика – принципи та цілі; методика – конкретні прийоми; практика – нові вимоги; дидактика – переосмислення (оновлення). Тобто маємо справу з циклічною взаємодією.

Війна Росії проти України створила низку гострих проблем для історичної дидактики, оскільки сама історична освіта опинилася в умовах інформаційної та смислової війни. Основні проблеми історичної дидактики, спричинені війною з Росією: 1. Потреба в оновленні змісту історичної освіти, а саме необхідність перегляду підручників і програм, щоб уточнити або переписати розділи, пов'язані з історією російсько-українських відносин; колоніальним впливом Російської імперії й СРСР; сучасною війною (з 2014 року). Потреба подолання радянських і російських історичних наративів, які десятиліттями були присутні в українській школі. 2. Протидія російській дезінформації та історичним фейкам. Адже агресія РФ супроводжується широкомасштабною інформаційною війною, численними ІПСО, що продукують спотворені інтерпретації історії, фальсифікації про українську державність, Другу світову війну, Крим і Донбас, маніпуляції поняттями «спільної історії». Це вимагає від історичної дидактики формувати джерелознавчу грамотність та розвивати критичне мислення на уроках історії. 3. Травматичний досвід учнів і вчителів. Багато учнів пережили обстріли, окупацію, втрати, тому матеріал про війну потребує обережної педагогічної подачі, вимагає включення елементів психологічної підтримки. Головне, як ставити питання: як говорити про жахи війни, не травмуючи повторно? 4. Проблема об'єктивності та емоційності: події є актуальними та болючими, що створює дилему: історик має бути об'єктивним, але не може ігнорувати факт агресії та воєнних злочинів. Потрібні підходи, які дозволяють викладати факти конкретно, не перетворювати урок на політизовану пропаганду, водночас захищати правду та цінності демократії. 5. Відсутність усталеного історичного наративу недавніх подій. Події відбуваються зараз: немає повної джерельної бази, архіви ще не відкриті і не

систематизовані (описані). Дидактика має знайти баланс між науковою коректністю й потребою говорити про війну вже зараз, навчити працювати з первинними джерелами воєнного часу (інтерв'ю, свідчення, медіа). 6. Питання мови та деколонізації. Війна актуалізувала перегляд місця російської мови в історичній освіті, переосмислення ролі російської культури в українському історичному наративі, потребу посиленого вивчення української та європейської історії. 7. Інтеграція теми війни в усі шкільні курси історії. Необхідно вирішити в якому класі, яким обсягом, на основі яких матеріалів вивчати російсько-українську війну. Потрібні нові модулі, карти, схеми, джерела, методи роботи з ними. 8. Організаційні та технологічні труднощі. МОН показало свою інституційну неспроможність, що поглибило загальну кризу в освіті, особливо кадрову. Вчителі працюють в умовах повітряних тривог, онлайн та змішаного навчання, нестачі матеріалів у прифронтових регіонах. Дидактика має враховувати як забезпечити мінімальні стандарти освітнього процесу в умовах війни, як адаптувати уроки до коротких укриттєвих перерв. 9. Потреба у підготовці та перепідготовці вчителів. Викладач історії має володіти новими знаннями про сучасну історію, навичками медіаграмотності, умінням працювати з травматичними темами.

Історична дидактика, будучи сполучною ланкою між шкільною історією та академічною наукою, покликана також актуалізувати нагальні загально-теоретичні проблеми та трансформувати їх у освітню практику. Серед них головні вбачаються такі: 1. розробка і впровадження цілісної концепції історичної освіти (більше десятка спроб її творення за роки незалежності завершилися невдачею); 2. опрацювання поняттєво-категоріального апарату (вітчизняна історія, всесвітня історія, історія України, історія українського народу, інтегровані курси історії та ін.); 3. інструменти для вивчення війни, що триває (назва війни: Війна за Незалежність, за законом №4579-IX від 21 серпня 2025 р., чи інші варіанти, що пропонуються істориками); 4. інституалізація історії сучасності (Contemporary History, Zeitgeschichte, Historie de present) та її розмежування з концептом «новітньої історії». Адже історіографи, які розробляють методологію історичних досліджень, давно ратують за «дослідження сучасності як історії» (Я. Калакура).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Вербицька П. Сучасна історична дидактика: відповіді на суспільні виклики. Проблеми дидактики історії: зб. наук. праць. Вип. 5. Кам'янець-Подільський, НПУ, 2014, С. 3-11.
- 2.Випробування вогнем. Війна за Незалежність України на цивілізаційній мапі історії та глобальної сучасності. К.: Кліо, 2025, - 752 с.
- 3.«Про засади державної політики національної пам'яті Українського народу». Закон України № 4579-IX від 21 серпня 2025 р.
- 4.Снайдер Т. Творчі гуманітарні науки в часи війни на знищення. <https://www.pravda.com.ua/columns/2025/12/07/8010801/>
- 5.Терно С. Дидактика історії чи методика навчання історії? Історія в школах України. – 2024. - № 6. – С. 25

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ МОДУЛЬНЕ ТА ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ З ОХОРОНИ ПРАЦІ

Сучасна професійна освіта з дисципліни «Охорона праці» є багаторівневим та комплексним процесом, який включає формування теоретичних знань, практичних навичок та ключових професійних компетентностей здобувачів освіти. В умовах сучасного виробництва та швейної галузі особливо важливим є забезпечення безпечних умов праці, правильного використання обладнання та дотримання технологічних стандартів. У навчальному процесі Львівського вищого професійного училища технологій та сервісу активно впроваджується модульне та проєктне навчання, що дозволяє ефективно поєднувати теоретичну підготовку зі здобуттям практичних навичок.

Модульне навчання полягає у поділі навчального матеріалу на логічно завершені блоки – модулі, кожен із яких присвячений конкретному аспекту охорони праці. Один із перших модулів, який впроваджується у навчальному процесі, – «Організація безпечного робочого місця». Під час цього модуля здобувачі освіти ознайомлюються з нормативними документами щодо безпеки праці, правилами розташування обладнання, організації робочих зон та системами сигналізації. Практична частина включає облаштування робочих місць у майстернях, оцінку потенційних ризиків, розробку планів евакуації та підготовку рекомендацій для колег. За результатами контрольних практичних завдань понад 90 % здобувачів змогли самостійно організувати безпечне робоче місце відповідно до встановлених стандартів, що демонструє ефективність інтегрованого підходу викладача.

Другий модуль – «Використання засобів індивідуального та колективного захисту». У його межах здобувачі освіти отримують знання про види засобів захисту, правила їх вибору та застосування залежно від характеру роботи. Практична частина передбачає надягання спецодягу, рукавичок, захисних окулярів та масок. За результатами практичних занять 87 % здобувачів освіти правильно та швидко застосовували засоби захисту, що підтверджує ефективність поєднання теоретичного навчання та практичних вправ під керівництвом викладача.

Третій модуль присвячений профілактиці виробничого травматизму. Здобувачі освіти аналізують статистику травм у швейній галузі, визначають потенційні небезпеки, розробляють заходи профілактики та моделюють аварійні ситуації. Практичні вправи включають відпрацювання алгоритмів дій у разі аварій, заходів евакуації та надання першої допомоги. Після завершення

модуля понад 90 % здобувачів можуть самостійно оцінювати ризики та пропонувати ефективні профілактичні заходи, що свідчить про формування у них професійної компетентності.

Проектне навчання доповнює модульне та спрямоване на комплексне застосування знань і навичок у практичних умовах. Один із таких проєктів – створення безпечного робочого місця у навчальній майстерні. Здобувачі освіти працюють у групах, аналізують виробничі ризики, планують розташування обладнання, підбирають засоби індивідуального захисту та складають інструкції для колег. Викладач виступає наставником та координатором, забезпечує методичний супровід, контролює виконання завдань та аналізує помилки. За результатами цього проєкту 100 % груп успішно виконали завдання, скоротивши час облаштування робочих місць на 20 % та підвищивши точність оцінки ризиків.

Ще один приклад проєкту – моделювання аварійних ситуацій під час роботи швейного обладнання. Здобувачі освіти визначали потенційні небезпеки, розробляли алгоритми дій у надзвичайних випадках та відпрацьовували заходи евакуації та надання першої допомоги. Практична реалізація цього завдання показала, що понад 85 % здобувачів змогли діяти самостійно та ефективно координувати дії в команді, що підтверджує ефективність поєднання модульного та проєктного навчання.

Важливим компонентом успішного навчання є методичне супроводження. Викладач дисципліни застосовує науково обґрунтовані підходи:

- ✓ індивідуалізація завдань, що дозволяє враховувати рівень підготовки та здібності кожного здобувача освіти;
- ✓ інтерактивні методи навчання, зокрема кейс-методи, рольові ігри, відео-демонстрації, онлайн-тести та обговорення, що стимулюють критичне мислення та самостійність;
- ✓ наставництво та супровід, включаючи постійний аналіз помилок, консультації та рекомендації щодо підвищення безпеки;
- ✓ використання цифрових технологій, зокрема симуляційних програм, VR/AR та електронних платформ, що дозволяють відпрацьовувати небезпечні ситуації без ризику для життя та здоров'я.

Результати впровадження модульно-проєктного навчання підтверджують його ефективність. Порівняльний аналіз показав, що здобувачі освіти, які навчалися за такою системою, на 20–25 % краще засвоїли практичні навички та методи оцінки виробничих ризиків, ніж ті, хто навчався традиційним методом. Крім того, спостерігається підвищення мотивації до навчання, формування професійної відповідальності, здатності до командної роботи та розвитку аналітичного та критичного мислення.

Науково-педагогічний аналіз дозволяє зробити висновок, що модульне та проєктне навчання у сфері охорони праці є високоефективним інструментом формування професійної компетентності здобувачів освіти. Воно забезпечує:

- ✓ інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками;
- ✓ формування ключових професійних компетентностей;

- ✓ підготовку здобувачів до самостійної, безпечної та відповідальної діяльності;
- ✓ підвищення ефективності навчального процесу та готовності до вимог сучасного виробництва.

Викладач дисципліни відіграє вирішальну роль у цьому процесі. Саме він забезпечує організацію навчання, методичний супровід, контроль та наставництво, що дозволяє здобувачам освіти ефективно засвоювати матеріал, застосовувати знання у практичних умовах та формувати високий рівень професійної компетентності, необхідної для роботи в швейному виробництві та на ринку праці ХХІ століття.

Таким чином, модульне та проєктне навчання у поєднанні з методичним супроводженням викладача забезпечує системний розвиток професійної компетентності здобувачів освіти, підвищує безпеку та якість освітнього процесу та формує конкурентоспроможних фахівців у сфері охорони праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Геревенко, А. М. (2023) *Організація охорони праці та безпеки життєдіяльності в закладі професійної освіти: електронний навчальний курс* [Навчальний матеріал]. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738110/>.
- 2.Державний комітет України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду. (2012). *Правила охорони праці для працівників швейного виробництва* (Наказ № 1416). База даних «Законодавство України». <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0052-13>.
- 3.Древаль, О. М., Павленко, Т. С., Латишева, М. М., & Васьковець, Л. А. (2008). *Застосування методики модульного навчання при викладанні дисципліни “Охорона праці”*. НТУ “ХПІ”. <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/33278>.

Чижевський Б. Г.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

ЗАКОНИ ДИДАКТИКИ – ДЖЕРЕЛО ВИЗНАЧЕННЯ ПОРЯДКУ ДОСЯГНЕННЯ МЕТИ, ЦІЛЕЙ, ЗАВДАНЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сфера науки і освіти, а особливо галузь повної загальної середньої освіти розвивається в складних духовно-моральних, культурних, інтелектуальних, інформаційних, соціальних, економічних, фінансових, матеріально-технічних умовах які поглиблюють кризові, конфліктні загрози ускладнені темними, страшними та трагічними реаліями війни, бідності, незахищеності, корупції, безправ'я учасників освітнього процесу. На законодавчому рівні закріплено, що керівниками (директорами) закладів загальної середньої освіти, учителями можуть бути особи без педагогічної освіти, знання філософія, педагогіки, історії розвитку освіти в Україні, дидактики, психології й фізіології розвитку та зростання дітей та учнів, навиків організації навчання, вивчення, виховання, саморозвитку, самоосвіти, самовиховання представників підростаючого

покоління України. Професійна педагогічна проблема поглиблена тим, що внаслідок багатоетапних управлінських центрально-регіональних реформ змінена та кардинально збільшена кількість та диференціація місцевих та регіональних управлінських, методичних інституцій в яких працюють спеціалісти далекі від науки, освіти, школи, педагогіки, психології та дидактики.

У наш час “реформаторами” та їхніми посіпаками нав’язана думка, що керівник (директор) школи має бути менеджером і йому необов’язково знати закони педагогіки, психології, дидактики, відвідувати, аналізувати, оцінювати уроки учителів, навчально-виховні заходи та самому організувати і проводити навчально-виховні заняття, уроки. У той же час реалії життя та особливості організації навчання і виховання дітей та учнів змушують керівників шкіл (директорів), учителів оволодіти, притримуватися та застосовувати духовні, моральні (натуральні), природні, педагогічні, психологічні закони, у тому числі і закони, закономірності, принципи дидактики.

Навчально-виховний процес, який є серцевиною освітнього процесу має свої закони, закономірності та принципи, які визначають порядок досягнення мети, цілей і завдань навчання, вивчення, самоосвіти, викладання та виховання й самовиховання особистості та сприяють ефективному управлінню навчально-виховною діяльністю, надають можливість передбачити результати навчально-виховної роботи, науково обґрунтувати та оптимізувати рівень стандарт, зміст освіти, методи й форми навчання і виховання учнів на сучасному етапі стійкого, стабільного розвитку сфери освіти України в цілому та закладів загальної середньої освіти зокрема.

Освітній процес буде успішний якщо він будується на основі єдності законів, закономірностей, принципів.

У філософії поняття "закон" визначається як філософська категорія для позначення об’єктивних, істотних, необхідних, повторювальних, загальних, стабільних, достатніх зв’язків явищ, предметів, процесів дійсності. Практична значущість закону визначається його прогностичними функціями. Тобто, оскільки в законі відображається стабільність, повторюваність зв’язків між явищами, процесами, подіями то він може служити основою для реалізації однієї з найважливіших функцій наукової теорії - наукового передбачення перебігу явища, процесів, подій та їхніх результатів.

“Закономірність” — це об’єктивний, постійний і необхідний взаємозв’язок між об’єктами, суб’єктами, предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої сутності з урахуванням того, що у певному ряді елементів відбувається повторення чи розвиток, зростання, які є реальними та передбачуваними.

Закон та закономірність існують незалежно від свідомості людини

"Принцип" - термін латинського походження (рґіпсіріит - основа, первоначало), він означає основоположення, керівну ідею, основне правило поведінки, діяльності творчо обдарованої особистості. Принцип — це основа переконань, стійкості й твердості, загальна керівна норма дії, а правило — це

виконання норма дії, що передбачає виконання конкретного робочого завдання. Якщо принципи і правила — це норми діяльності, що встановлені людьми, то закони — це об'єктивно діючі зв'язки.

Отже, за своїм походженням закон, закономірність, принцип — це різні поняття, проте, як це видно з самого визначення закону, закономірності й принципу, вони за своєю суттю - закономірності, тільки один з них (принцип) виявляє більше нормативну дію, а інший (закон) — доленосну, стратегічну, прогножуючу, передбачувану.

Таким чином, дидактичний закон — це такий компонент логічної структури дидактичної науки, який відображає об'єктивні, внутрішні, істотні і відносно стійкі зв'язки навчання, вивчення, викладання, самоосвіти, виховання, самовиховання, саморозвитку, сприяє науковому управлінню навчальною і виховною діяльністю та передбаченню результатів управлінського рішення, спрямованого на оптимізацію змісту, стандарту освіти, форм і методів навчально-виховної діяльності, а принципи - це загальна керівна норма дії

Будь-який закон має і пояснювальну, і прогностичну функції. Дидактичні закони дають змогу з'ясувати сутність навчально-виховного процесу, віддзеркалюють його об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки, закономірності, етапи.

Закони дидактики є фундаментальними правилами, які регулюють процес навчання, вивчення, самоосвіти, викладання та виховання і самовиховання.

Отже, закони дидактики – це її об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки, які виявляються під час організації та проведення навчально-виховного процесу. Вони віддзеркалюють внутрішню сутність останнього. Тому знання цих законів допомагає педагогам обґрунтовано визначати зміст навчання, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання, самовиховання та правильно намічати шляхи та засоби навчально-виховної діяльності, інноваційно і творчо організовувати й проводити навчально-виховні заняття та заходи, ефективно вирішувати дидактичні завдання та в цілому оптимізувати педагогічний процес.

У вітчизняній дидактиці науковцями робиться акцент на такі закони навчання і виховання:

-закон науковості, що передбачає окреслення відповідності наукових знань, досліджень, спостережень, експериментів, дослідів критеріям, параметрам наукового пізнання на основі того, що наукові знання є об'єктивними, системними, раціональними, обґрунтованими, достовірними, доказовими, конкретними й практично ефективними та перевіреними систематичними дослідженнями, спостереженнями, експериментами, аналізом, прогнозуванням застосування гіпотез, теорем, концепцій, доктрин, теорій;

-закон соціальної зумовленості цілей, змісту і методів навчання, вивчення, самоосвіти, викладання та виховання й самовиховання виявляє об'єктивний процес визначального впливу історичної спадщини, здобутків, надбань та суспільних відносин, соціального устрою на формування основних компонентів навчально-виховного процесу;

-закон виховного і розвивального навчання, вивчення, самоосвіти, викладання та виховання й самовиховання, розкриває співвідношення опанування наукових знань, практичних навичок, умінь, компетентностей і всебічного розвитку особистості учня, тобто передбачає наявність значного виховного впливу будь-якого уроку та навчально-виховного заходу, і навпаки – надання процесові опанування наукових знань, практичних навичок і вмінь, компетентностей виховного забарвлення;

-закон зумовленості навчання характером діяльності учнів з'ясовує співвідношення між педагогічним керуванням і розвитком особистої активності учнів як суб'єктів учіння, вивчення, самоосвіти, викладання та виховання, самовиховання, між способами організації дидактичного процесу та його результатами, тобто власне характер навчально-пізнавальної діяльності учнів має формувати зміст навчання, вивчення, самоосвіти, викладання та виховання й самовиховання та визначати основні напрямки їхнього професійного становлення, зростання і вдосконалення;

-закон цілісності та єдності дидактичного процесу виявляє співвідношення частини та цілого в освітньому та навчально-виховному процесах, необхідність гармонійної єдності всіх його компонентів;

-закон системності передбачає формування властивості сфери науки і освіти, галузі повної загальної середньої освіти, закладу освіти, школи, людського організму мати ознаки системи, тобто бути єдиним цілим, що складається з взаємопов'язаних елементів, що формує здатність об'єкта та/або суб'єкта бути цілісним, мати структуру, яка забезпечує їх стабільність, стійкість, твердість, закономірність функціонування та досягнення певної мети на основі порядку і послідовності у діях, думках, стосунках або процесах, а також здатність творчо обдарованої особистості бачити та аналізувати суб'єкт та/або об'єкт, явище, процес як цілісне утворення, усвідомлюючи їх внутрішні зв'язки, а не просто як набір окремих частин, складових, елементів, субстанцій;

-закон повторення мати навчання передбачає повторення навчальних дій та навчального матеріалу які є необхідними для пізнання, засвоєння й закріплення матеріалу та формування навичок, і є однією з закономірностей навчання, що означає важливість повторення для засвоєння знань з урахуванням того, що повторення є ключовим елементом процесу навчання, який допомагає перейти від тимчасових знань до стійких та закріпити їх надовго;

-закон доступності передбачає наявність та створення умов для дітей та учнів незалежно від її фізичних можливостей, віку чи статусу, соціального походження, достатку, місця проживання отримати гарантовану сучасну якісну наукову повну загальну середню освіту, мати доступ до певних науково-освітніх послуг, інформації, будівель, технологій, бібліотеки чи інших аспектів культурно-освітнього, просвітницького, спортивного життя, а також бути захищеними від загроз війни, стресів, конфліктів, протистоянь, цькування, пресингу, несанкціонованого блокування;

-закон відповідності означає співвідношення, узгодженість, кореляція завдань, рівня, стандарту, змісту освіти, запропонованих освітніх технологій із станом, етапами, динамікою духовного, морального, фізичного, інтелектуального розвитку дитини та учня і стосується також узгодженості законів у сфері науки, освіти, інтелектуальної власності із Конституцією України, рішеннями Конституційного Суду України, а також законами педагогіки, психології та є основою соціальним, психолого-педагогічним впливом і прагненням відповідати думкам, почуттям, мріям, бажанням, прагненням або діям інших;

-закон наочності передбачає використання засобів для безпосереднього сприйняття (наприклад, зображень, моделей, схем, таблиць, карт, реальних об'єктів), а також самих цих засобів, які допомагають учням формувати наукові уявлення та поняття, розуміти зв'язок теорії з практикою, і сприяють глибшому засвоєнню матеріалу, щоб розвивати мислення, пам'ять, увагу та стимулювати пізнавальну активність;

-закон усвідомлення визначає закономірності, рівень та тенденцію процесу сприйняття, розуміння та інтерпретації наукових знань, інформації про людину, суспільство, державу, економіку, технології та навколишній світ, а також стан зосередження на минулому, сучасності, майбутньому, що дає змогу формувати глибоке розуміння дітьми та учнями своїх думок, емоцій та дій, які допомагають краще розуміти себе, оточуючих, приймати зважені рішення та знижувати стрес, попереджувати конфлікти, кризи, протиріччя і є ключовим для самоусвідомленості, самовдосконалення та саморозвитку;

-закон активності передбачає системну енергійну діяльність, участь дітей та учнів під час засвоєння наукових знань, оволодіння практичними вміннями і навичками та визначає темп руху і інтенсивність дій живих організмів і явищ та розвиває здатність до реакції, взаємодії, яка може проявлятися по-різному під час засвоєння нового навчального матеріалу спрямованого на розвиток інтелектуальних задатків (пам'ять, мислення, думка, ідея, кмітливість, фізичної активності (спритність, ходьба, біг, фізичні вправи та зарядка, спорт), **психічна активність** (мислення, увага), **діяльність творчої обдарованої особистості** (активне ставлення до суспільства і світу);

-закон наступності формує послідовність, зв'язок і спадкоємність між різними етапами розвитку, процесами чи явищами, коли нове, замінюючи старе, зберігає деякі його елементи, у сфері освіти це означає узгодженість між різними ланками освіти (наприклад, дошкільною та початковою, гімназією, ліцеєм), де навчальний матеріал, методи та форми навчання логічно продовжують і розвивають попередні;

-закон міцності наукових знань, практичних умінь і навичок, компетентностей передбачає розвиток здатності учасників освітнього процесу зберігати здобутий темп навчання, вивчення, самоосвіти, самовиховання, чинити опір інтелектуальним та інформаційним провокаціям, маніпуляціям, деформаціям, хаосу під дією зовнішніх сил, дифузії, навантажень на основі

витривалості та непохитності наукових знань, переконань, захисту цінностей, прав, свобод, волі, а також тренуваності, стійкості;

-закон цілісності та єдності дидактичного процесу виявляє співвідношення частини та цілого в дидактичному процесі, необхідність гармонійної єдності всіх його компонентів;

-закон єдності та взаємозв'язку теорії та практики навчання, вивчення, самоосвіти, викладання та виховання й самовиховання розкриває співвідношення між змістом і методами навчання, вивчення, самоосвіти, викладання та виховання й самовиховання та майбутньою діяльністю учнів, залежністю дидактики від сучасної практики. У зв'язку з цим більшість занять мають бути фундаментально і професійно спрямованими й здійснюватися за допомогою практичних методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Без знання та врахування механізмів та особливостей порівняльної педагогіки та бездумне пропагування та застосування переліку та змісту законів запропонованих представниками метрополій може зашкодити правам, свободі, волі, динаміці та інтенсивності розвитку й зростання представників молодого покоління українців.

Важливо завжди пам'ятати, що основою законів дидактики є духовні, моральні (натуральні), природні закони які об'єднують в єдине ціле такі взаємозалежні та взаємодоповнюючі закономірності дидактики:

– мети навчання, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання (залежить від рівнів і темпів розвитку суспільства, потреб і можливостей суспільства, рівня розвитку і можливостей педагогічної науки та практики, впливу сусідніх країн, партнерів та союзників);

– змісту навчання, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання (залежить від суспільних потреб і цілей навчання, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання, темпів суспільного і науково-технічного прогресу, рівня розвитку теорії та практики навчання, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання, матеріально-технічних і економічних можливостей закладів освіти);

– якості навчання, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання (залежить від продуктивності попереднього етапу і досягнутих на ньому результатів, характеру та обсягу матеріалу, що вивчається, організаційно-педагогічного впливу суб'єктів викладання, здібностей до навчання, вивчення, самоосвіти, самовиховання дітей та учнів, часу і тривалості навчання, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання);

– методів навчання, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання (залежить від знань і навичок у застосуванні методів, мети і змісту навчання, віку дітей та учнів, здібностей учнів, матеріально-технічного та інформаційного насичення й забезпечення, організації навчально-виховного процесу);

– управління навчанням, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання (залежить від інтенсивності зворотних зв'язків у системі навчання, вивчення, самоосвіти, викладання та виховання, самовиховання, обґрунтованості коригувальних впливів);

– стимулювання навчання, вивчення, самоосвіти, викладання і виховання (залежить від мотивів навчання, вивчення, самоосвіти, викладання, виховання, самовиховання, духовно-моральних, культурних умов, суспільних, економічних і педагогічних стимулів).

На кожному етапі суспільного розвитку та організації освітнього і навчально-виховного процесів доцільно поєднувати аналіз вітчизняної та зарубіжної спадщини, напрацювань, здобутків, досвіду, що сприяє пошуку нових, авторських, творчих, інноваційних шляхів ефективної організації навчання і виховання підростаючого покоління на всіх етапах їхнього розвитку та зростання.

У нас час, в епоху цифровізації та інформатизації освіти в широкому розумінні цих понять, дидактика є основою для подолання усіма учасниками освітнього процесу викликів, проблем і загроз зумовлених особливостями та специфікою розробки та застосування в навчально-виховній роботі сучасних цифрових технологій, що використовуються в освітніх і комунікаційних процесах; вмілого поєднання впровадження цифрових інструментів та змісту і технологій навчання в освітньому процесі; врахування сучасних аспектів розвитку STEAM-освіти та освітньої робототехніки; розв'язання проблем зумовлених використанням штучного інтелекту в сфері науки, освіти, інтелектуальної власності; демонстрації не лише сучасного стан та рівня розвитку інноваційних освітніх технологій, але й окреслення потенційних правових, етичних й методичних проблем, що актуалізують подальші науково-практичні дискусії; систематизації знахідок, відкриттів, прикладів та аналіз їх практичної цінності й значущості для науковців, викладачів, освітян, дітей, учнів та їхніх батьків. В епоху цифровізації, комп'ютеризації, наявності широкого спектру електронних мереж, нав'язування правил керівниками, адміністраторами, програмістами, кураторами штучного інтелекту особливо актуальною є проблема організація навчально-виховного процесу дітей та учнів на основі друкованих носіїв інформації та першоджерел.

Отже, **закони дидактики** – це її об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки, які виявляються під час організації та проведення навчально-виховного процесу. Вони віддзеркалюють внутрішню та зовнішню сутність останнього та є джерелом визначення порядку досягнення мети, цілей, завдань навчально-виховного процесу, як серцевини освітнього процесу. Тому знання законів дидактики допомагає педагогам обґрунтовано визначати рівень, стандарт, зміст навчання й виховання дітей та учнів, правильно намічати шляхи та засоби навчально-виховної діяльності, інноваційно і творчо організовувати й проводити навчально-виховні заняття, ефективно вирішувати дидактичні завдання та в цілому науково оптимізувати педагогічний процес.

За законами пізнання людина пізнає в першу чергу явище, процеси, події, зовнішні ефекти, етапи, форму і лише потім розкриває саму їхню суть. Філософи стверджують, що пізнання відбувається в напрямі від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. Якщо взяти до уваги, що закон — це етап у пізнанні явища, а рух, динаміка, розвиток пізнання

відбувається у напрямі від вивчення зовнішніх характеристик явища, процесу, події, форми до встановлення принципу, а далі — до закону, то принципи навчання — це етап у пізнанні механізму і процесу функціонування системи навчання. Зміна статусу закономірності (перехід принципу у закон) визначається мірою заглиблення і розкриття даного боку функціонування системи навчання і виховання. Принципи не є раз і назавжди встановленими категоріями. Виражаючи певні закономірності, вони постійно поглиблюються і видозмінюються.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Алексєєнко, Т., Петрук, О., Барановська, О., Ліпчевська, І., & Павлова, Т. (2024). Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у базовій середній освіті: методичні рекомендації. Педагогічна думка. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/02/Methodichni-rekomendatsii-BO.pdf>
- 2.Богданець-Білоskalенко, Н., Васильєва, Д., Головка, М., Горошкіна, О., Задорожний, К., Засєкіна, Т., Лашевська, Г., Мороз, П., Пометун, О., Рябовол, Л., & Твердохліб, І. (2025). Освітня програма профільної середньої освіти академічного спрямування [Електронне видання]. Педагогічна думка. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/10/OP_1.pdf
- 3.Гончаренко, С. У. (2012). Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Волинські обереги.
- 4.Дічек, Н. П., Саух, П., & Загородня, А. (2025). Філософсько-педагогічна думка України: аспекти ретроаналізу націєтворення : монографія [Електронне видання]. (Н. П. Дічек, наук. ред.). Педагогічна думка. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/09/Monohrafiia_2025.pdf
- 5.Закони дидактики. (б.д.). URL: <https://studfile.net/preview/10007695/>
- 6.Закони навчального процесу (закони дидактики) Тема 10. Закони, закономірності і принципи навчання 10.1. Закони навчального процесу. (б.д.). URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=157
- 7.Дічек, Н. П. (ред.). (2024). *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: виміри історичної пам'яті (український і зарубіжний дискурси): Зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (30 травня 2024 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України) [Електронне видання]. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/07/Tezy_2024.pdf
- 8.Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: Збірник тез IV Всеукраїнської науково практичної інтернет конференції «Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 21 березня 2024 р. (2024). [Електронне видання]. Видавничий дім «Освіта». URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zbirnyk_tez_viddil_susp_2024_ost.pdf
- 9.Лукіна, Т. О. (2025). Професійна діяльність директора закладу загальної середньої освіти та оцінювання її ефективності : аналітичні матеріали за результатами пілотного регіонального онлайн опитування [Електронне видання]. Педагогічна думка. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/Lukina_Profdiialnist-dyrektoziv_Analyyka_Zaporizhzhia.pdf
- 10.Про суть законів, принципів і правил навчання. (б.д.). URL: <https://www.info-library.com.ua/books-text-4279.html>
- 11.Топузов, О., Малихін, О. (ред.). (2025). *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі: Зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29–30 жовтня 2024 р.* Педагогічна думка. URL: <https://undip.org.ua/library/svit-dydaktyky-dydaktyka-v-suchasnomu-sviti-zbirnyk-materialiv-2/>

12.Топузов, О. М. (б.д.). Освітня сфера України: національні пріоритети, проблеми і перспективи: монографія. Серія «Наукова школа». Педагогічна думка.

13.Топузов, О. М., Локшина, О. І., Джурило, А. П., & Шпарик, О. М. (за заг. ред.). (2024). Європейський дослідницький простір : здобутки і перспективи. Пед. думка. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/YEVROPEYSKYY-DOSLIDNYTSKYY-PROSTIR_edited.pdf

14.Трубачева, С. Е., & Алексеєнко, Т. Ф. (2025). Особливості проєктування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану та в період відновлення України : методичні рекомендації [Електронне видання]. Педагогічна думка. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/04/metodychni_rekomendatsii.pdf

15.Чижевський, Б. (2020). Що нав'язують нашим дітям у «Новій українській школі»? (Окремі проблеми реалізації нової редакції Закону України «Про освіту») (2-ге вид. допов.).

16.Топузов, О., Holovko, M., Tverdokhlib, I., Sharlovych, Z., & Ladonia, K. (2025). *Digital transformation of education: Challenges and prospects* [Electronic edition]. Lomza – Kyiv: Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/09/mono_2025.pdf

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Aliyeva O.

*Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
(Zaporizhzhia, Ukraine)*

Popovych A.

*Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University
(Zaporizhzhia, Ukraine)*

INTEGRATION OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES INTO TEACHING MEDICAL AND BIOLOGICAL DISCIPLINES IN THE MEDICAL EDUCATION SYSTEM

The integration of modern information technologies into medical and biological education has become one of the most important tendencies in contemporary medical education. Rapid digitalization of society, the growth of biomedical knowledge, the transition to competency-based education, and the experience gained during the COVID-19 pandemic and periods of martial law, have fundamentally transformed traditional approaches to training future physicians. Disciplines such as anatomy, histology and medical biology require not only the transmission of large volumes of theoretical information, but also the formation of spatial thinking, analytical skills, and the ability to integrate basic science knowledge with clinical reasoning. Today, information technology is not merely an auxiliary tool, but a powerful catalyst for qualitative changes in the educational process (Yeung, et al., 2022, 8-10; Yang, 2023, 7-8).

Traditional lecture-practical models, primarily based on chalk-and-board explanations, glass slides, and paper atlases, are gradually being replaced or supplemented by digital educational environments that provide flexible access to content, interactivity, visualization, and personalized learning trajectories. Learning systems, such as Microsoft Teams and others, have become the organizational core of modern medical education, ensuring structured access to educational materials, video lectures, virtual laboratories, test systems, and communication resources (Popovych & Aliyeva, 2025, 282-284). Through these platforms, students gain the opportunity to prepare in advance for practical classes of medical and biological disciplines, revise complex topics at their own pace, perform self-assessment, and receive prompt feedback from instructors. For teachers, these systems provide powerful instruments for monitoring learning progress, analyzing student activity, and adjusting educational strategies based on objective learning analytics.

One of the most significant achievements of digital transformation in preclinical education is the widespread introduction of virtual microscopy and digital morphology. In histology, traditional work with glass slides and light microscopes, although still valuable, increasingly gives way to whole-slide imaging and online slide viewers (Zviahina, et al., 2023, 157-158). High-resolution digital slides allow

students to examine tissues and organs with unlimited zoom, annotate microstructures, compare normal and pathological specimens, and revisit material anytime and anywhere. This not only increases accessibility and standardization of practical training, but also fundamentally changes the didactics of histology by shifting the emphasis from mechanical slide identification to analytical interpretation of microstructural features and clinico-morphological correlations (Nurunnabi, et al., 2023, 79).

In anatomy, three-dimensional visualization technologies, virtual dissection tables, and extended reality systems have gained exceptional importance (Wang, et al., 2024, 9-10). Three-dimensional digital models of the human body provide layered, interactive views of organs and systems, enable cross-sectional visualization in any plane, and allow integration with radiological images.

Virtual and augmented reality technologies immerse students in three-dimensional anatomical space, enhancing spatial perception and long-term retention of complex topographical relationships (Heather, et al., 2019, 4-5). These tools are especially valuable for studying regions that are difficult to understand using traditional atlases and for situations where access to cadaveric material is limited. At the same time, digital technologies do not eliminate the educational value of traditional dissection but complement it, making anatomical training more flexible, safe, and clinically oriented.

Simulation technologies and virtual patients represent another powerful direction in the digitalization of medical education. High-fidelity manikins, computer simulators, and virtual clinical scenarios allow students to integrate knowledge from anatomy, histology, and physiology into realistic decision-making processes (Lobachev, et al., 2021, 4). For preclinical disciplines, such simulations create a bridge between molecular and cellular mechanisms on the one hand and clinical manifestations on the other, helping students understand how biochemical, physiological, and pathological processes translate into real disease.

Virtual laboratories and remote experiments have further expanded these possibilities, allowing students to perform simulated experiments in molecular biology and genetics.

Mobile learning and web-based educational resources also play an increasingly important role in medical education. Mobile applications for anatomy, histology, and clinical reference provide instant access to atlases, databases, and reference materials. Spaced-repetition flashcard systems support memorization of large volumes of factual information, while video platforms and social networks enable peer interaction, and the formation of professional learning communities. These tools support continuous learning beyond the classroom and help students efficiently use of time for educational purposes.

A particularly promising and rapidly developing area is the use of artificial intelligence in medical education. AI-based systems are already being applied for automatic analysis of histological images, identification of pathological patterns, adaptive testing, and personalized learning recommendations. Intelligent tutoring systems and chatbots are capable of answering student questions, generating

individual exercises, and even acting as conversational virtual patients (Diwan, et al., 2022; Alam, et al., 2023, 3).

The future of medical education is inseparably linked with further development of digital technologies. Extended reality, artificial intelligence, adaptive learning platforms, and global digital educational environments will continue to reshape the way future physicians acquire fundamental knowledge and professional competencies. At the same time, the central role of the teacher as a mentor, guide, and ethical authority will not diminish, but will transform in accordance with new educational realities. Therefore, the integration of modern information technologies into medical education should be understood not simply as a technological upgrade, but as a profound pedagogical transformation aimed at improving the quality, accessibility, and relevance of training for the needs of modern healthcare.

Thus, the integration of modern information technologies into medical and biological education is a logical and necessary stage in the development of higher medical education in the context of the digitalization of society, the growth of scientific knowledge, and the transition to competency-based learning. The digitalization of medical education is not a temporary trend, but a strategic direction of development focused on enhancing the quality of training for future doctors, fostering readiness for continuous learning, and ensuring effective professional activity in the conditions of the digitalization of the healthcare system.

REFERENCES

1. Alam F., Lim M.A., & Zulkipli I.N. (2023). Integrating AI in medical education: Embracing ethical usage and critical understanding. *Frontiers in Medicine*, 10, Article 1279707. <https://doi.org/10.3389/fmed.2023.1279707>
2. Diwan C., Srinivasa S., Suri G., Agarwal S., & Ram P. (2022). AI-based learning content generation and learning pathway augmentation to increase learner engagement. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100110. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100110>
3. Heather A., Chinnah T., & Devaraj V. (2019). The use of virtual and augmented reality in anatomy teaching. *MedEdPublish*, 8, Article 77. <https://doi.org/10.15694/mep.2019.000077.1>
4. Lobachev O., Berthold M., Pfeffer H., Guthe M., & Steiniger B.S. (2021). Inspection of histological 3D reconstructions in virtual reality. *Frontiers in Virtual Reality*, 2, Article 628449. <https://doi.org/10.3389/frvir.2021.628449>
5. Nurunnabi A.S.M., Khalil M., Alim A., Sultana A.A., Rahman S., & Chakma S. (2025). Teaching histology using digital slides in a virtual classroom. *Delta Medical College Journal*, 10(2), 77–82. <https://doi.org/10.3329/dmcj.v10i2.81740>
6. Popovych A., & Aliyeva O. (2025). Opportunities for using artificial intelligence in teaching first-year medical students. *Educational Challenges*, 30(2), 279–291. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.21>
7. Wang J., Li W., Dun A., Zhong N., & Ye Z. (2024). 3D visualization technology for learning human anatomy among medical students and residents: A meta- and regression analysis. *BMC Medical Education*, 24(1), Article 461. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05403-4>
8. Yang J. (2023). Technology-enhanced preclinical medical education (anatomy, histology and occasionally, biochemistry): A practical guide. In *Advances in Experimental Medicine and Biology* (Vol. 1431, pp. 65–93). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36727-4_4
9. Yeung A. W.K., Parvanov E.D., Hribersek M., Eibensteiner F., Klager E., Kletecka-Pulker M., Rössler B., Schebesta K., Willschke H., Atanasov A.G., & Schaden E. (2022). Digital teaching

in medical education: Scientific literature landscape review. *JMIR Medical Education*, 8(1), e32747. <https://doi.org/10.2196/32747>

10.Zviahina H.O., Pototska O.I., Kirsanova O.V., & Makyeyeva L.V. (2023). Optimization of educational activities of departments of morphological profile of Zaporizhzhya State Medical and Pharmaceutical University. *Morphologia*, 17(3), 155–159. <https://doi.org/10.26641/1997-9665.2023.3.155-159>

Petrenko V.

*Kyiv National University of Technologies and Design
(Kyiv, Ukraine)*

RESILIENT PEDAGOGY AND DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE UNDER MARTIAL LAW

The experience of organising education in Ukraine under martial law has become an unprecedented challenge and, at the same time, a demonstration of national resilience. Since February 2022, the Ukrainian educational system has been functioning under conditions of constant uncertainty, security threats, and forced displacement. Teachers, administrators, and students have had to rebuild the entire structure of learning within a few weeks. The purpose of this paper is to analyse the main strategies, difficulties, and pedagogical transformations that ensured the continuity of education during wartime (War and education: two years of full-scale invasion, 2024).

When martial law was introduced, the education system faced a dual challenge: safeguarding the safety of all participants and ensuring that learning continued. Universities and schools immediately shifted to remote or hybrid formats. The first weeks were chaotic — many institutions lacked stable Internet connections, power supply, or equipment. However, by the middle of 2022, a new digital infrastructure began to develop (Ihnatenko, Shorena, 2024).

Teachers quickly mastered online learning platforms such as Moodle, Google Classroom, and Microsoft Teams—tools that had already become familiar during the COVID-19 pandemic. However, under martial law, their use reached an entirely new level. What had previously been an auxiliary instrument of blended learning had become the primary form of educational interaction. Teachers no longer relied on technology as a temporary substitute but as an essential part of pedagogical design. Students, in turn, learned to organise their time independently, access materials from cloud repositories, and participate in discussions from any location. For many, this became their first experience of genuine academic autonomy supported by digital tools.

Regional and volunteer initiatives played a crucial role. NGOs and local educational departments supplied laptops, mobile internet routers, and psychological support to internally displaced students. Many universities collaborated with international organisations to receive humanitarian and technical assistance. Consequently, Ukraine succeeded in maintaining a unified academic space despite fragmented physical conditions (Youth for democracy in Ukraine, 2025).

The war significantly accelerated the digital transformation that had been gradually developing before 2022. Institutions were compelled to digitise administrative processes, implement electronic record systems, and train staff in IT tools. Teachers created online tests, adapted laboratory work, and experimented with simulation programs to replace unavailable equipment.

Methodologically, the focus shifted from merely transmitting content to developing competencies — such as adaptability, problem-solving, and self-directed learning. The “lecture–seminar–exam” model was replaced by modular courses and project-based assignments. In many cases, teachers began incorporating real-life issues — for example, sustainable reconstruction, psychological resilience, and social volunteering — into their subjects.

Under conditions of constant threat, the human factor has become the key element in successful education. Classes were often interrupted by air alarms, and teachers had to resume lessons from shelters or basements. Many students studied from temporary housing or abroad. Yet, communication between teachers and students grew stronger rather than weakened.

Educators learned to start each class not only with a lesson objective but also with a brief “check-in”: asking how students feel, whether everyone is safe, or if anyone needs assistance. These human gestures fostered a sense of community and trust. Universities also established official programmes of psychological support, online consultations, and peer mentoring groups.

The management system of Ukrainian universities underwent a significant transformation. Deans and department heads implemented crisis management plans, delegated responsibilities, and coordinated communication with local authorities. Decisions that previously took weeks of discussion were made within hours. This flexibility helped prevent the collapse of academic institutions' calendars.

During wartime, the purpose of education in Ukraine has broadened beyond academic subjects. Each lesson now serves to uphold national identity, language, and culture. Teaching in literature, history, and foreign languages increasingly involves discussions on freedom, democracy, and moral decision-making. The focus has moved towards civic and humanitarian education — instructing students not only to think critically but also to act responsibly.

Nevertheless, the challenges persist. Frequent power outages, internal migration, and emotional exhaustion continue to impact both teachers and students. Funding shortages restrict access to modern equipment and learning platforms. Moreover, the ongoing state of uncertainty breeds anxiety about future employment and recognition of qualifications.

The organisation of the educational process in Ukraine under martial law is a story of transformation, endurance, and collective strength. It proves that education is not only a mechanism for transmitting knowledge but also a powerful social institution capable of protecting national identity and shaping the future. Ukrainian teachers and students have demonstrated that learning can continue under any conditions if guided by solidarity, creativity, and faith in human dignity

(Strengthening resilience of education system in Ukraine for emergency response and recovery, 2024).

REFERENCES

1. Ihnatenko K., & Shorena S. (2024). Distance education in higher education institutions in Ukraine during war: challenges and adaptations. *Social Work and Education*, 11(4), 500–514. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.4.4>
2. Strengthening resilience of education system in Ukraine for emergency response and recovery: Program document. *Global Partnership*. (2024). URL: <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2024-02-program-document-ukraine-unesco.pdf>
3. UNESCO's emergency assistance programme for Ukraine (overview). (2025). *UNESCO*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396142>
4. War and education: two years of full-scale invasion (Eng. report). Brief on study results. (2024). *Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Report.War.and.education.Two.years.of.full.scale.invasion.2024.eng-10.02.2024.pdf>
5. *Youth for democracy in Ukraine*. (2025). Council of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/kyiv/youth-for-democracy-in-ukraine>

Алатиренко М. А.

*Комунальний заклад «Чернігівський обласний науковий ліцей»
Чернігівської обласної ради
(Чернігів, Україна)*

ДИДАКТИЧНА «АПТЕЧКА» «ШВИДКОЇ» ДОПОМОГИ В УМОВАХ ВІЙНИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ГПД І ПОЗАШКІЛЛЯ)

*Зрештою, ми живемо в таку пору,
коли люди не мають ніякої цінності.
Людина – наче паперова серветка: в неї
висякаються, зминаються і викидаються.
Ніхто не має свого обличчя.*

*Як можна вболівати за свою футбольну команду,
не знаючи ні розкладу ігор, ані прізвищ гравців?
(Бредбері Р.)*

Четвертий рік поспіль, майже вся Україна потерпає від антигуманної ідеї руського «міра»... Проблеми організації освітньої діяльності і самоорганізації педагогів турбують українських освітян щодня, і, навіть, щоночі. Постійні стреси, часті порушення сну і невідповідні умови організації інтелектуальної діяльності призводять до червоних тем науково-практичного сьогодення України.

Тому у багатьох випадках не запланованих перерв будь-якого заходу повітряними тривогами і позачерговими вимкненнями – увімкненнями електроживлення, працівникам науково-педагогічної сфери часто доводиться

імпровізувати і виявляти своє «нове й інноваційне» «дидактичне винахідництво». Для більш зрозумілого і цільового сприйняття пропонованого матеріалу, доцільно зазначити це вимушеним дидактичним терміном «*Дидактична аптечка*», який диктує нам щоденна реальність умов війни і воєнного стану країни.

Щодо стану дослідженості проблеми, варто зауважити, що попередні пошуки цікавого дидактичного досвіду роботи з непосидючими і допитливими дітьми, були дієвими в умовах мирного стану країни. Такі роботи як «Виховання надзвичайної дитини. Порадник для батьків надто активних, емоційних, вразливих, чутливих і наполегливих дітей» (Курсінка, 2015, 432) Розробки і результати практичних (психолого-педагогічних) досліджень і подібних накопичень у дослідженні успішного і перспективного дидактичного досвіду зарубіжних колег (Алатиренко, 2022а, 2022b), у зв'язку з воєнними діями на території України змінюють свої акценти і, стають не достатніми для організації ефективної роботи зі здобувачами освіти. Загальні проблеми, з якими стикаються наші героїчні вчителі й інші педагогічні працівники, розглянуто нами у попередніх розвідках (Алатиренко, 2023а, 2023b, 2023с, 2024, 2025) у взаємозв'язку з новим досвідом колег з інших постраждалих від агресії й терору областей. Спецкурси пропонують здебільшого індивідуальні види роботи (10; 11).

У вмісті «дидактичної аптечки» для роботи у ГПД (і гуртковій роботі з молодшими школярами) наявні Мішечки з заспокійливими рослинними матеріалами (сушені і подрібнені лаванда, м'ята, листя, квіти, гілочки). Сенс і дія має декілька впливових функцій на гармонізацію психоемоційного стану дітей і їх поведінки під час повітряних тривог, тривалих сидіннях в укритті: 1) запах, як м'яка заспокійлива дія (лише за попередніми узгодженнями з батьками щодо індивідуальної прийнятності ароматичних олій дітей групи); 2) стимулювання дрібної моторики пальців, якими можна відчути через м'яку натуральну тканину дрібні гілочки, квіти квіти-зернятка (стовпчики) лаванди; 3) колір і візерунки тканини (якщо виготовити де-кілька комплектів маленьких мішечків) дозволяють робити різні складання візерунків (з різнокольорових мішечків) разом з друзями, або однокласниками, що передбачає варіативність і ресурсність роботи з матеріалом (мішечки у вигляді маленьких подушечок, різних розмірів 5x7, 8x15 та ін.) (Див. Фото 1).



Фото 1. Варіант середньої індивідуальної «подушечки» (для використання з дітьми ГПД). Джерело: автор публікації.

Вміст дидактико-методичної «Аптечки» має також форми роботи з зерном (і насінням), які відволікають від буденного шуму і хвилювань і допомагають зосередити увагу на розвивальній діяльності учнів в умовах воєнного стану.

Мішечки з зернятками і насінням, виготовляються з тонкої непрозорої тканини на зав'язках, щоби можна було розв'язати і подивитись що в таємничому мішечку, висипати і наново наповнити мішечок. Наповнюємо природніми матеріалами – насінням і зерном (горіхи: грецькі, лісові; зернятка: рис, кукурудза, горох, гречка; насіння: гарбузове, соняшникове, зернятка кавуна). Варіанти ігрових форм роботи можливих в укритті як групові форми – кожен може поторкати мішечки і визначити наосліп що може бути у мішечках. Потім перевіряємо і визначаємо скільки відповідей правильних, скільки хибних. Також можна грати з групою дівчат у «Попелюшок», зсипаючи вміст усіх мішечків у одну ємність, – піднос (лоток, блюдо, ...). Враховується не лише швидкість, а й уважність, правильність і економність, щоби жодне зернятко не загубилось і не потрапило до чужого «Амбару». Ігрова вправа не нова, але варіативна і ресурсна для занять з повторення частин матеріалів з природознавства; для гурткової роботи; для роботи в групі подовженого дня.

Окрім згаданих методичних практичних прийомів, які допомагають гармонізувати психоемоційні настрої і стани здобувачів освіти молодшої шкільної ланки у моменти повітряних тривог, гарні результати отримуємо від роботи з повітряними кульками. «Кулька дружби» (робота з 1 - ю кулькою усією групою); «Кольори взаємопідтримки» (коли три групи в одному просторі укриття отримують різні по кольорам кульки, і обмінюються по черзі, «тримаючі» кульки у повітрі повільними рухами) і подібні варіанти можливих малорухливих вправ для групової роботи у замкненому просторі. Емоційні настрої і впливи частково можливо регулювати і стимулювати за допомогою задалегідь визначених кольорів. Психоемоційна напруга, завдяки цій ігровій варіативній вправі, м'яко переходить у легку позитивну атмосферу й емоції радості.

До «винахідницьких» засобів «дидактичної аптечки», які стали допомогою у врегулюванні негативних емоційних настроїв і кризових ситуацій у моменти непланових вимикань світла під час роботи з учнями ГПД, належить ціла серія творчо зорганізованих «Екскурсій з ліхтарем, по нічній школі». Так, в залежності від наявних учнів групи, дітям пропонується «секретна» екскурсія по нічній школі, з попередніми підготовчими бесідами про можливі небезпеки у темряві і тримання гурту. Діти, зазвичай, залюбки погоджуються і, навіть, ті хто бояться темряви, (тримаючись за руку вихователя) йдучи біля ліхтарика, також проймаються загальним казковим настроєм таємничої екскурсії і задають цікаві запитання. Такі «екскурсії по нічній школі» доцільно проводити етапами, по одному поверху, або по одному крилу, залишаючи інші частини для подальших таємних подорожей. Адже учням цікаво говорити про шкільні столи, які вночі також сплять і відпочивають після важкого дня. Особливо цікавими є подібні «Дидактичні вітаміни» у переддень Різдвяних і новорічних свят, адже спостерігати за тим, як прикрасили свої класні кімнати (зі скляними

дверима) учні різних класів, і порівнювати кольори й ідеї декорів і дизайнів, дітям завжди цікаво і корисно для розвитку словникового запасу, спостережливості і, розуміння й усвідомлення того, що школа жива, шкільні парти також стомлюються, школа також живе своїм «життям» (нічним, денним, святковим і подібне). Найцікавіше, став похід до нічної спортзали (за попередньою згодою), і, навіть, дозвіл на руханки, пробігти і подібне. Особливого колориту, набуває казка про шкільного охоронця, який у таких «нічних екскурсіях» перетворюється на «Срібного Бороду», і виявляється казковим добрим чаклуном – персонажем...

Ще одна творча «мікстура» у «дидактичній аптечці» авторки є спільним з дітьми досягненням. Адже у планові відімкнення світла, (у час клубних годин) передноворічні листівки є і пізнавальним видом (які дерева взимку? Які навесні? Влітку? Восени?) і формою релаксувального виду діяльності з відповідними емоціями. Виготовлення листівки з різдвяним зимовим деревом, за допомогою спецдекору (глітенові блискітки, срібні зірки, сніг з фольги) перетворюється з сумної темряви у казкову феєрію (Див. Фото 2.)



Фото 2. Новорічні практичні заходи (передріздвяне дерево з ліхтариком у темряві і з увімкненими електролампами). Джерело: автор публікації.

Отже, дидактичне «винахідництво» у кризовій ситуації воєнного стану вже почало ставати нормою. Згадані вище і подібні форми практичної освітньої роботи з дітьми є виходом з теперішніх умов шкільної життєдіяльності. Спостереження й теоретичні висновки стосуються однієї цілі – головне – зняти напругу, зробити профілактику накопиченню стресової емоційності і станів, гармонізувати простір і психоемоційний стан дітей в нестабільних стресових умовах роботи.

До дидактичної «аптечки» воєнного стану також увійшли ігри у паперові літачки (змагання на пришкільній ділянці, білі, кольорові і т.д. команди; в укритті, в класній кімнаті), паперове НЛЮ (ігри в літаючі тарілки разових паперових виробів), спроби грати з двома сферичними світлодіодними

«літаючими кульками», і різні дидактичні засоби, якими користуються й інші освітяни.

Дві сторони вимушеної ситуації, в якій перебувають сучасні освітяни – постійне надання переваги електроресурсам і нейромережі є єдиним простором для «наукової інноватики», оскільки це є галуззю інформатики і програмування, а не живим освітнім процесом. У той же час, пересічному науковцю, який займається освітньою практикою стає зрозумілим процес унеможливлення проводити дослідницьку діяльність, адже війна і умови війни не є дослідницькою сферою педагогічної сфери діяльності. Тому наукове спостереження і подібне «дидактичне винахідництво», подане у тезах, є одним із можливих варіантів виживання науково-педагогічної практики, самопідтримки і самоорганізації в умовах війни.

*Знання сильніші за владу... Знання – велика сила!
Карлик на плечах велетня бачить далі за нього!
...А ще там йдеться про трьох головних гравців ролей і серед них була Гелен...
(Бредбері Р.)*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алатиренко М. (2022). Поради щодо можливостей застосування у вихованні української дитини рекомендацій Мері Шіді Курсінки (аналітично-філософська рецензія на книгу М.Ш. Курсінки «Виховання надзвичайної дитини»). *Наш український дім*. №1, 94–101.
2. Алатиренко М. (2025). До проблеми освітніх втрат і забезпечення освітнього процесу НУШ (ГПД) в умовах війни. *Всеукраїнська науково-практична конференція. Освітній процес сьогодні: досягнення, виклики, перспективи*, 140–142.
3. Алатиренко М. (2024). До проблеми освітніх втрат здобувачів початкової освіти періоду воєнного часу (у роботі групи подовженого дня). *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 285–288.
4. Алатиренко М. (2023). Психолого-педагогічні виклики наслідків військового стану у освітньо-розвиваючій роботі позашкільця. *I Міжнародна науково-практична конференція. Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи*. НДУ ім. М. Гоголя, 362–364.
5. Алатиренко М. (2023). Елементи арт-терапії у роботі позашкільця, як умова збереження життєстійкості педагога і вихованців в режимі військового стану. *Педагогіка мистецтва для збереження і розвитку психічного і фізичного здоров'я та культурного зростання особистості впродовж життя*. Запоріжжя: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 7–10.
6. Алатиренко М. (2022). Літературні рефлексії на півроку війни (літературно-науковий огляд педагогічних порадників і мотиваторів). *Наш український дім*, 2, 96–104.
7. Алатиренко М. (2023). Творчість (літературно-наукова і дитяча) як передумова збереження психічного здоров'я і розвитку особистості засобами педагогічного краєзнавства (на матеріалах роботи позашкільця в умовах взаємодії «діти-педагогіка-війна»). *Педагогічне краєзнавство крізь призму історико-культурних явищ та процесів в Україні*. Компрінт, 30–34.
8. Бредбері Р. (2016). *451° за Фаренгейтом: повість*. Пер. з англ. Є. Крижевича. Навчальна книга – Богдан.
9. Курсінка Мері Шіді (2016). *Виховання надзвичайної дитини*. Порадник для батьків надто активних, емоційних, вразливих, чутливих і наполегливих дітей. Пер. з англійської О. Сініциної. Наш формат.

10. Розумію: курс з психологічно-емоційної підтримки. *Освіторія*. URL: <https://osvitoria.university/courses/rozumiju/>

11. Спільно до навчання: ефективна та безпечна освіта під час війни. *Освіторія*. URL: <https://osvitoria.university/courses/spilnodonavchannya/>

Бойчук К. Ю.

*Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)*

Глущенко К. Г.

*Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)*

Самсонович О. О.

*Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)*

Савченко Л. Л.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)*

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ТА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

У період війни, яку російська федерація розв'язала і веде проти України, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення національно-патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських, цінностей.

Формування громадянина-патріота України, підготовленого до життя, з високою національною свідомістю, виховання громадян, які здатні побудувати громадянське суспільство, в основу якого були б закладені та постійно втілювалися демократія, толерантність та повага до прав людини, набуває сьогодні особливого значення. Патріотизм у сучасному розумінні – це відчуття того, що в моєму класі, школі, місті, країні все мене стосується, все залежить від мене.

Питання патріотичного виховання належить до кола наукових інтересів сучасних дослідників психолого-педагогічних аспектів формування особистості. Так, поняття «патріотизм» як базове в національно-патріотичному вихованні охарактеризовано у працях І. Беха, А. Богущ, Т. Поніманської,

Ю. Руденко та ін. Дослідники П. Кононенко, К. Чорна, Г. Шевченко та ін. підґрунтям національно-патріотичного виховання визначають національну свідомість. У дослідженнях Н. Борисової, М. Єпіхіної, Н. Курило, С. Тесленко, Л. Шкрєбтїєнко та ін. розкрито засоби національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

Класиків педагогічної науки Г. Ващенко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський у своїх працях висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини. Взаємозв'язок патріотичного, громадянського та національного виховання висвітлено в працях О. Сухомлинської, Т. Шевченка та інших. Національно-патріотичне виховання на традиціях українського народу розглядали: О. Вишневський, О. Гевко, М. Стельмах, М. Щербань та інші.

Як зазначають дослідники І. Бех і К. Чорна, з патріотизмом поєднується етнічна самосвідомість громадянина, яка базується на етнічній ідентифікації, що вбирає в себе любов до свого народу, віру в його духовні сили, його майбутнє, готовність до праці на користь народу, знання та вміння осмислювати його моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; передбачає систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, звичками, знаннями, відповідальністю перед своїм народом (Качук, 2013).

Основні принципи громадянської освіти та виховання в душі поваги до прав людини добре визначені у відповідних рекомендаціях ООН та Ради Європи. В першу чергу заслуговує на увагу Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини. На національному рівні ці принципи доповнюються національною складовою, яка може містити принципи національно-патріотичного виховання та посилення на традиції українського народу.

Національно-патріотичне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. В його основі лежить виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнародних взаємин, формування у неї потреби та вміння жити в громадському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

Зараз державна освіта має поставити національне виховання дітей та молоді головним пріоритетом (Закон України «Про освіту»; «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти).

Формування ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості у дітей та молоді повинно здійснюватися на прикладах героїчної боротьби Українського народу за самовизначення і творення власної держави, ідеалів свободи, соборності та державності, зокрема, від княжої доби, українських козаків, Українських Січових Стрільців, армій Української Народної Республіки та Західноукраїнської Народної Республіки, учасників

антибільшовицьких селянських повстань, загонів Карпатської Січі, Української повстанської армії, українців-повстанців у сталінських концтаборах, учасників дисидентського руху. Також національно-патріотичне виховання має здійснюватися на прикладах мужності та героїзму учасників революційних подій в Україні у 2004, 2013-2014 років, Героїв Небесної Сотні, учасників антитерористичної операції та операції об'єднаних сил у Донецькій та Луганській областях, спротиву окупації та анексії Автономної Республіки Крим російською федерацією, війни російської федерації проти України.

Громадянська освіта є одним із способів підтримки зв'язку між особистістю і суспільством. Вона спрямована на розвиток культури соціальності (Жадан, Кисельов, Кисельова & Рябов, 2004) – громадянської, політико-правової і соціально-економічної компетентності особистості – надання знань, що є необхідними для людини у набутті повноцінного членства у суспільстві. Громадянська освіта є засобом формування громадянської ідентичності, через яку до структури особистісних потреб, цінностей і ідеалів потрапляють потреби, цінності й ідеали колективної природи. Як правило, маркерами громадянської ідентичності позначаються юридичний і соціальний зв'язки між особистістю і суспільством, які виражаються у відносинах «громадянин-держава», «громадянин-країна».

Оскільки солідарність виникає на основі поєднання індивідуального і колективного, звернемо увагу, що громадянська ідентичність також поєднує усвідомлення особистістю власної значущості (гідності, свободи й рівності у стосунках з іншими) із усвідомленням відповідальності перед іншими, цінуванням суспільної злагоди, вірою у суспільні цінності (Жадан, Кисельов, Кисельова & Рябов, 2004). Громадянська ідентичність утворюється на основі засвоєння цінностей громадянської культури: прав і свобод людини і громадянина, рівності можливостей, справедливості і відповідальності, соціальної співпраці. Розробник концепції громадянської освіти в Україні С. Рябов називав це «громадянськістю» морально-духовним станом свідомості особистості, який, по-перше, зумовлюється обізнаністю людини щодо своїх прав і обов'язків, власних інтересів і можливостей їхньої реалізації в суспільстві, по-друге, має глибокий емоційний вимір і, по-третє, формується на підставі досвіду співіснування громадою. Співіснування громадою означає «зорієнтованість суб'єкта суспільного життя не на боротьбу з іншими, а на співпрацю, здійснення спільних справ, шанування приватності, лояльність до чинного ладу та критичність у ставленні до уряду, участь у розв'язанні спільних проблем, причетність до життя громади» (Рябов, 2007). Це дозволяє розглядати громадянськість як один із проявів феномену суспільної солідарності й громадянську освіту як засіб формування ціннісних засад солідарності у її громадянському значенні.

Ураховуючи специфіку української моделі суспільної солідарності і особливості політичної культури, С. Рябовим було запропоновано як ціннісний пріоритет громадянської освіти розглядати: законотворчість, соціальну і політичну активність, відповідальність особистості за власний добробут;

визнання особистості як творця не лише самої себе, а й свого суспільного середовища; добровільність у розв'язанні проблем життя громад; орієнтованість не на протистояння і конкуренцію, а співпрацю між різними групами населення, між громадою і державою; компетентність у виборі політичних лідерів і державних діячів; готовність висловити непокору щодо політичних заходів законодавців, для привернення уваги влади і громадськості до існуючих проблем шляхом мирного протесту: толерантність, патріотизм (Рябов, 2007).

Риси, які необхідно розвивати в українцях для формування всебічно розвиненої особистості громадянина нової України:

національна свідомість	патріотизм	духовна культура
інтелектуальна культура	розум, здоровий глузд	мудрість, моральна позиція, совість
зміцнення здоров'я	історична пам'ять	естетична культура
особиста гідність	політична орієнтованість	екологічна культура
співчуття	пошана до закону	доброта
самовідповідальність	любов до ближнього	працьовитість
фізична міць	внутрішня свобода	пошана до національно-культурних цінностей інших народів
толерантність	оптимізм	гуманізм

Процес патріотичного виховання дітей і молоді повинен мати випереджувальний характер, відповідати віковим і сензитивним періодам розвитку дитини та особистісним характеристикам, ґрунтуватися на духовно-моральних засадах. Він мусить стати засобом відродження національної культури, припинення соціальної деградації, стимулом пробудження таких моральних якостей, як совість, людяність, почуття власної гідності; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності; гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві.

Значення дошкільного вікового періоду в житті людини важко переоцінити. Це вік найбільш стрімкого фізичного і психічного розвитку дитини, початкового становлення якостей і властивостей, які формують її особистість. Так, однією з найважливіших педагогічних задач, визначених Законом України «Про дошкільну освіту», є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля (Про дошкільну освіту: Закон України, 2024). Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти завдання національно-патріотичного виховання дошкільників містяться у кожній освітній лінії і складають основу всебічного та гармонійного розвитку дітей у закладах дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). В період дошкільного дитинства закладаються основи свідомості і самосвідомості (дитина починає розуміти

суспільні цінності, починає застосовувати моральні норми). Особливо цей час є найбільш вдалим для формування в неї першооснов національної свідомості (етнізації), які включають усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до національної мови, традицій, символіки, зародження фундаментальних рис національного характеру.

Аналіз практики показує, що значна частина педагогів переконана: одвічні поняття «Батьківщина», «Патріотизм» повинні домінувати у свідомості громадян та у виховному процесі закладу освіти, стати могутніми чинниками розбудови й утвердження державності.

У закладі освіти робота з громадянського, національного виховання молоді проводиться в двох напрямках:

– на позакласних заходах (організація і проведення бесід, диспутів і конференцій патріотичної спрямованості, випуск газет чи брошур, перегляд фільмів, екскурсії, зустрічі з видатними людьми тощо);

– на уроках (організація і проведення уроків з використанням матеріалу, що благодатний для здійснення національного виховання).

В початковій школі вчителі приділяють увагу закладанню основних моральних цінностей, норм поведінки. Перевага надається прикладам духовно-моральної, історико-краєзнавчої та національно-патріотичної тематики. Саме вчителі у співпраці з батьками мають закласти фундамент для формування особистості учня, який є частиною суспільства і громадянином своєї країни.

У підлітковому віці виховується духовно осмислений, рефлексивний патріотизм, який поєднує любов до свого народу, нації, Батьківщини з почуттям поваги до інших народів, своїх і чужих прав і свобод.

В ранньому юнацькому віці пріоритетними рисами ціннісного ставлення до Батьківщини є відповідальність і дієвість. Старшокласники не лише ідентифікують себе з українським народом, але й прагнуть жити в Україні, пов'язати з нею свою долю, служити Вітчизні на шляху її національного демократичного відродження; працювати на її благо, захищати її; поважати Конституцію України і виконувати норми законів; дбайливо ставитися до етно-етичної культури народів України; володіти рідною та державною мовами; визнавати пріоритети прав людини, поважати свободу, демократію, справедливість.

Складовою частиною патріотичного виховання є військово-патріотичне виховання, орієнтоване на формування готовності до військової служби як особливого виду державної служби. Його зміст визначається національними інтересами України і покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні безпеки України від зовнішньої загрози. Військово-патріотичне виховання має сприяти обороноздатності країни, яка разом з міжнародною спільнотою братиме участь у миротворчих і гуманістичних операціях, протистоятиме міжнародному тероризму, запобігатиме військовим конфліктам, що загрожують людству, створюватиме стабільність зовнішньополітичного становища у світі. Щоб виконати цю високу місію, військово-патріотичне виховання молодого покоління має базуватися на духовно-моральних цінностях

нашого суспільства, охоплювати військово-історичну підготовку; прикладну фізичну підготовку; підготовку з основ військової служби; знання безпеки життєдіяльності (Савченко & Шапаренко, 2016).

Отже, національно-патріотичне виховання є ключовим фактором у формуванні свідомих та відповідальних громадян України, особливо в умовах воєнного стану. Системне та безперервне виховання патріотизму серед молодого покоління на всіх рівнях освіти, від дошкільної до вищої та позашкільної, є необхідним. Це передбачає не лише вивчення історії та культури України, але й активне залучення здобувачів освіти до діяльностей, що розвивають національну свідомість, моральні цінності та готовність захищати і розбудовувати свою країну. Національно-патріотичне виховання має вирішальне значення для формування інформованих та відповідальних громадян, глибоко пов'язаних з історією, культурою та цінностями своєї країни. Виховуючи почуття гордості та лояльності у молоді, заклади освіти можуть сприяти створенню міцного фундаменту для відданого та свідомого громадянства. Саме завдяки цій освіті майбутні покоління зможуть продовжувати підтримувати та плекати традиції та цінності, які визначають їхню країну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (2021) [Електронний ресурс]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Бех, І. (2004). Законопростір сучасного виховного процесу. *Дошкільне виховання*, (2), 3–4.
3. Савченко, Л. & Шапаренко, Х. (2016). *Виховання патріотичних почуттів і національної свідомості у дітей та молоді: Навчально-методичний посібник*. Харків.
4. Жадан, І., Кисельов, С., Кисельова, О., & Рябов, С. (2004). *Політична культура та проблеми громадянської освіти в Україні: Методичний посібник*. Київ: Тандем.
5. Качук, М. (2013). Поняття «патріотизм» в українській науковій педагогічній думці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6(32), 54–61.
6. *Про дошкільну освіту: Закон України* (2024) [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
7. Рябов, С. (2007). *Громадянська культура та участь громадян* [Рукопис]. Київ: Інститут громадянської освіти.

Вережак А.

*Інститут історії України НАН України
(Київ, Україна)*

АНАЛІЗ СТАНУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ ПЕРІОДУ ПЕРЕБУДОВИ (1985–1991 рр.) НА ШПАЛЬТАХ ГАЗЕТИ «СВОБОДА»

Період «Перебудови», започаткований Михайлом Горбачовим у другій половині 1980-х років, став переломним для Радянського Союзу та, зокрема,

для України. Глибока криза, що охопила всі сфери життя, призвела до послаблення контролю центральної влади над республіками. Це, своєю чергою, створило сприятливі умови для активізації національно-визвольного руху в Україні. В умовах зростаючої гласності та послаблення цензури, важливу роль у формуванні національної свідомості українців відіграли незалежні джерела інформації, серед яких особливе місце посіла газета «Свобода».

Заснована у 1893 році в США, в штаті Нью-Джерсі, де проживала значна українська діаспора, «Свобода» з часом перетворилася на потужний голос українців за кордоном. З 1921 року, ставши щоденною, газета справедливо вважається «Літописом» українського життя. Відсутність цензури в Америці дозволила «Свободі» публікувати матеріали, які висвітлювали правдиву історію України, боротьбу за українську мову та культуру, а також підтримували прагнення до незалежності. На сторінках газети друкувалися статті таких видатних діячів як Іван Франко, Михайло Грушевський, Симон Петлюра та багато інших. Газета мала кореспондентів у всьому світу, що дозволяло оперативно висвітлювати події в Україні та за її межами.

У період з 1985 по 1990 рік «Свобода» стала ключовим джерелом інформації для українців як в Україні, так і за її межами. Газета надавала платформу для публікацій, що пропагували українську національну ідею, підтримували процеси демократизації та висвітлювали питання боротьби за права української мови, культури та історії. Завдяки своїй доступності, «Свобода» вплинула на широке коло читачів, особливо серед молоді, яка активно долучалася до національно-визвольного руху. Так, наприклад, у випуску 6 (1985 р.) згадувалось про 22 січня як національно-державне свято М. Євшанський висловився: «22 січня це свято, яке мають відзначати урочисто всі вільні українці або, інакше кажучи, всі переселенці українського роду, де б вони не перебували. Треба також бути певними, що ці Акти (1918 і 1919 рр.) схороняють у своїх серцях мільйони українських громадян під нелюдським російсько-советським імперіалізмом, що є як ні чим іншим, як режим окупації».

«Свобода» постійно викривала спотворення та цензуру в навчальних матеріалах. Історія та література залишалися міцно пов'язаними з доктриною «старшого брата» та непорушністю радянської системи. Публікації діаспори вимагали відкритого висвітлення Голодомору, сталінських репресій та ролі українських діячів у світовій культурі. Газета публікувала матеріали українських дисидентів (В. Стуса, Л. Костенко та ін.) і емігрантських істориків, які контрастували з офіційним радянським наративом, що домінував у школах.

Газета також займалася систематичним захистом української мови. У період «Перебудови», коли в Україні почали з'являтися дискусії про Національне Відродження, «Свобода» повторювала, що «мова — це не просто засіб спілкування, а фундамент національної ідентичності». Публікації, звернення, аналітичні матеріали в газеті підкреслювали, що без вільного вжитку української мови в усіх сферах — від освіти до культури — українська нація не може повноцінно відновити себе. Через ці матеріали діаспора отримувала не тільки інформацію, але й моральну підтримку, розуміння, що її

зусилля в США значать, що вона не одна. «Свобода» чітко артикулювала екзистенційну загрозу, яку несла русифікація для української нації. Наприклад, у номері за 1989 рік автор Василь Дідюк акцентував: «Якщо не буде української мови в УРСР, то не буде українства і незалежної України». Ця теза підкреслювала, що втрата мови означає втрату державотворчого потенціалу. Вона органічно перегукується з відомим афоризмом Ліни Костенко: «Нації вмирають не від інфаркту. Спочатку їм відбирає мову». Так, наприклад, було висвітлено у зверненні Президії секретаріату СКВУ (Світовий конгрес вільних українців): «Українську мову цілковито усунуто з вищих учбових закладів, обмежено до мінімуму або й зовсім усунуто з середніх і початкових шкіл та навіть з дитячих садків. Всі інші засоби масової інформації, як радіо і телевізія, не говорячи вже про урядові установи т.зв. суверенної української республіки, послуговуються, на розпорядження згори, в основному або й повністю російською мовою. Сьогодні в столиці України Києві, колись культурному й релігійному центрі українського народу, та по всіх інших містах України на вулицях не чути української мови».

Освітня реформа запроваджена в 1980-х рр. (К. У. Черненко) характеризувалася внутрішньою конфліктністю і половинчастістю. Вона виявилася неспроможною остаточно розірвати зв'язок із марксизмом-ленінізмом та подолати традиційне розуміння освіти як інструменту виховання покоління, лояльного до радянської влади. Основними «напрямами реформи» стали: збільшення терміну навчання у загальноосвітній школі з десяти до одинадцяти років (першокласники мали йти у школи вже у шість, а не, як раніше, у сім років); посилення ідеологічного навантаження уроків історії; ще ширше упровадження військово-патріотичного виховання тощо. Ці й інші заходи були спрямовані на подальше посилення «ідеологічної складової» освіти. Предмету історія надавалася особлива увага, бо її потрібно було «переписати», що розкриває усю обмеженість і суперечливість освітньої реформи перебудовної доби. Основна причина полягала в тому, що реформа, «деідеологізація» освіти були неможливими без «переписування» історії. Однак таке «переписування» обов'язково підривало би суть комуністичної освіти і системи загалом. Адже і в роки перебудови не ставили під сумнів слова Джорджа Оруела: «Хто контролює минуле, той контролює майбутнє». Зіткнулися також з питанням написання нових підручників з історії, бо це стало нагальною вимогою в умовах горбачовських реформ. Ці підручники мали відповідати двом умовам, які суперечили одна одній: 1) доносити до юних читачів «переосмислену» історію; 2) сприяти належному вихованню майбутніх громадян радянської держави

У 1990 р. «Свобода» широко висвітлювала акцію протесту – Революцію на граніті, що переросла у політичну вимогу. Газета аналізувала, що це покоління, яке формально навчалось у радянській школі, виростало в національному дусі завдяки самвидаву та впливу сімей. Газета наголошувала, що протест демонструє: комуністична система освіти та пропаганди не змогла знищити національну свідомість у новому поколінні. Студенти, які народилися

і вирости під радянським прапором, стали авангардом боротьби за українську державність. Активну участь газета «Свобода» взяла у зборі коштів для протестуючих та їхніх родин. Так в одному з номерів характеризують протестувальників: «Знову, як далекого 1918 року під Крутами, цвіт нашої молоді йде на пожертву в ім'я незалежної суверенної України. Політичною голодівкою в Києві заявило про себе нове покоління української інтелігенції, що постало в бурхливих очисних процесах відродження нації з руїн тоталітарного режиму, — покоління, для якого кисень громадянської свободи є, вперше за 70 літ радянської влади, по-справжньому природною атмосферою». Успіх протесту (відставка Масола та зобов'язання Верховної Ради) був сприйнятий як велика моральна перемога на шляху до проголошення незалежності в 1991 році. Газета однозначно розцінила Революцію на граніті як переломний момент, який продемонстрував, що український народ готовий боротися за свою незалежність, а комуністичний режим втратив контроль над молодим поколінням.

Період Перебудови (1985–1991 рр.) став ключовим етапом у національному відродженні України, а освітня сфера виступила епіцентром як спроб реформування системи, так і національного спротиву. Аналіз публікацій на шпальтах газети «Свобода» (США) підтверджує її виняткове значення як незалежного джерела правди та каталізатора національної свідомості. Не маючи цензурних обмежень, «Свобода» послідовно викривала непослідовність освітньої реформи періоду Перебудови: Газета чітко артикулювала половинчастість реформаторських кроків, які, хоча й заявляли про «деідеологізацію», все ж були обтяжені прагненням зберегти марксистсько-ленінську доктрину та бачення освіти як інструменту виховання лояльних радянських громадян. Це протиріччя особливо яскраво проявилось у спробі «переписати» історію, не підриваючи при цьому основ комуністичної системи; загрозу русифікації: Протягом усього періоду «Свобода» невтомно захищала українську мову, наголошуючи, що втрата мови означає втрату державотворчого потенціалу. Публікації, як-от цитування Василя Дідука, підкреслювали екзистенційну загрозу, яку становило витіснення української мови з усіх сфер життя, особливо з освіти; студентське пробудження: кульмінацією висвітлення стало надання повної підтримки Революції на граніті (1990 р.). «Свобода» розцінила акцію студентів як беззаперечне свідчення краху ідеологічного виховання радянської школи та як провісник неминучої незалежності. Газета мобілізувала діаспору, визнавши протестуючих молодих людей авангардом боротьби за суверенну Україну.

Таким чином, газета «Свобода» не лише виконувала функцію «Літопису» українського життя за кордоном, а й стала дієвим суб'єктом політичного процесу в Україні. Вона забезпечила життєво необхідний інформаційний та моральний міст між діаспорою та народом на Батьківщині, закладаючи інтелектуальний та ідеологічний фундамент для проголошення незалежності у 1991 році.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврош О. (2023). Найстаріша у світі газета. *Радіо Свобода*. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/24888694.html>
2. Газета «Свобода». Архів. <https://archive.svoboda-news.com/>
3. Дідюк В. (1989). За збереження українства у вільному світі. *Свобода*, 220, 2,4. URL: <https://archive.svoboda-news.com/wp-content/uploads/Svoboda-1989-220.pdf>
4. Морі Є. (2021). 128 років «Свободи» в Америці. Історія найстарішої україномовної газети. *Суспільне Культура*. URL: <https://suspilne.media/culture/63724-128-rokiv-svobodi-v-americi-istoria-najstarisoi-ukrainomovnoi-gazeti/>
5. Письменники підтримали голодуючих студентів. URL: <https://archive.svoboda-news.com/wp-content/uploads/Svoboda-1990-201>
6. ЦДАЗУ. БФ. 3. Інв. № 6500. Дж. Флоріо підтримує незалежність України. (1991). *Свобода (США)*, 1,5.
7. Ясь О.В. Свобода – тижневик. Львів (1897-1938). URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Svoboda>

Дзякович В. М.

*КЗ «Миколаївський ЗДО «Барвінок» Губиниської селищної ради
(Дніпропетровська обл., Україна)*

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ – ВИКЛИКИ ТА ЇХ ВИРІШЕННЯ

Війна в Україні призвела до виникнення викликів в нашому суспільному житті. Одним з важливих є вплив війни на освіту в Україні. Навчальні заклади зазнали руйнувань, перебувають під обстрілами, бомбардуваннями. Тому заклади освіти змушені адаптуватися до обмежень та загроз. Зіткнулися з таким викликом: як гарантувати безпеку, надійність та доступність для всіх освіти в умовах воєнного стану.

В наш час заклади дошкільної освіти стали осередками де відбувається освітній процес, який допомагає отримувати знання та практичні вміння для подальшої самореалізації в житті з урахуванням небезпек в умовах повномасштабної війни, розв'язаної російською федерацією.

В умовах воєнного стану прикладається багато зусиль, щоб зробити все можливе і неможливе, щоб і надалі працювати заради наших дітей. Бо в наш час діти дошкільного віку належать до найуразливішої категорії населення. Діти перебувають в небезпеці, в тривалому стресовому стані, які впливають на їх всебічний розвиток.

Одним з завдань з яким стикаються педагоги – знаття тривоги, напруги, страху, невизначеності для повноцінної соціалізації дитини. Організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти відбувається насамперед з створення безпечного, інклюзивного та підтримувального освітнього середовища, яке гарантується зі ст. 16 Закону України «Про дошкільну освіту». Освітній процес будь – якої вікової групи відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти, який є Державним стандартом, який і в наш час

є актуальним. Заклади дошкільної освіти мають відповідати вимогам і під час дії воєнного стану.

Важливою є допомога дітям, які вимушено переміщені із зони активних бойових дій, які пережили та переживають травматичні події різного характеру. Вони стикаються з проблемою соціальної адаптації. На базі ЗДО діти отримують не тільки знання, практичні вміння, а й психолого – педагогічну підтримку, що дає змогу не втрачати відчуття приналежності до суспільства. Тому важливим завданням дошкільної освіти є консолідація зусиль місцевої влади, дошкільних закладів, громадськості що забезпечує необхідні умови для освітнього процесу, повноцінна соціалізація дітей й створення безпечного середовища у наш час. Обов'язково в своїй роботі використовувати методичні рекомендації Міністерства освіти та науки України.

Освітній процес організують у тісній партнерській взаємодії педагогів і батьків, дітей та обов'язково орієнтуються на фізичний і пізнавальний розвиток. Це включає тематичні й комплексні, інтегровані заняття у дистанційній, змішаній, очній формі навчання. На форму навчання впливає наявність укриття, які призначені для захисту від небезпечних факторів, що виникають внаслідок надзвичайних ситуацій під час дії засобів ураження.

Педагоги закладів дошкільної освіти надають освітні, інформаційні, консультативні послуги сім'ям, де є діти дошкільного віку. В умовах воєнного стану найбільшої актуальності набула система комунікації з дітьми, їхніми батьками, сім'ями, педагогами, що встановлює швидкий обмін інформацією, мобільністю зворотного в'язку що дає змогу дітям отримувати не лише знання та практичні вміння для життя, а й психолого – педагогічну підтримку, не втрачати відчуття приналежності до спільноти. Під час освітнього процесу використовують різні засоби комунікації:

- ✓ розміщення та рекомендації на сайті закладу; створення груп з батьками у соціальних мережах (Viber, Telegram);
- ✓ використання електронних платформ (ZOOM, Google Classroom); проведення скап – спілкування в телефонному режимі;
- ✓ листування через електронну пошту.

Наш дитячий заклад «Барвінок» відвідує 57 дітей дошкільного віку, які розділені на три вікові групи: друга молодша група, середня дошкільна група, старша дошкільна група. Дві з них інклюзивні. В середній групі «Калинка» - дві дитини з особливими освітніми потребами та в старшій «Сонечко» - одна дитина з особливими освітніми потребами. Важлива увага приділяється дітям вразливих категорій, яких разом 21 дитини. Вони отримують допомогу відповідно пільговим категоріям:

- ✓ багатодітні сім'ї;
- ✓ діти – батьки яких мають посвідчення УБД або довідку військово службовця;
- ✓ діти – внутрішньо переміщені;
- ✓ діти з інвалідністю;
- ✓ діти ООП.

Інклюзивний освітній процес забезпечує навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками у звичайній групі, створили для цього рівний доступ до освіти, бо це є підготовка дітей до повноцінного життя в суспільстві. В цих групах створили спеціальні умови. Є підтримка таких дітей асистентом вихователя.

Організація інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти регламентується постановою КМУ від 26.08.2025 № 1036, де внесено зміни до порядку організації інклюзивного навчання. Ці групи створені: за заявою батьків, комплектації груп з урахуванням рівнів підтримки, команди психолого – педагогічного супроводу (вихователі, асистент вихователя, практичний психолог, вчитель-логопед, соціальний педагог, батьки), які розробили індивідуальну програму розвитку на кожен дитину окремо, що передбачає адаптацію матеріалів та індивідуальні корекційно – розвиткові заняття з обов'язковим пріоритетом безпеки та психологічної підтримки згідно оновлених норм МОН та Порядку організації інклюзивного навчання.

В закладі освітній процес відбувається в змішаній формі навчання, що поєднує традиційне (очне) навчання з дистанційною (онлайн) освітою. Це повноцінна інтеграція двох форматів, де діти разом з батьками засвоюють частину матеріалу в садочку, а частину самостійно вдома онлайн під керівництвом вихователя. Обов'язковим є зворотній зв'язок між педагогом та вихованцями і батьками. Цей зв'язок може бути як електронним так і очним.

Для захисту дітей при перебуванні в закладі під час повітряних тривог використовуємо найпростіше укриття яке пристосоване для тимчасового захисту дітей від уламків, ударної хвилі та інших небезпек. Воно обладнане базовими засобами для перебування (стілчики, питна вода, аптечка тощо). З колективом закладу та вихованцями і їх батьками відпрацьований алгоритм дії під час сигналу повітряної тривоги. Це забезпечує безпеку всім учасникам освітнього процесу. Діти часто перебувають у закритих приміщеннях під час повітряних тривог, тому використовують нестандартні підходи до навчання. Враховується емоційний стан дітей, проводять заняття, спрямовані на зниження тривожності та страхів, використовуючи методи гри, співи, танці та малювання.

Велику увагу приділяється формуванню методичної компетентності педагогічних працівників: розроблення внутрішньої системи якості освітнього процесу у нашому закладі дошкільної освіти та її моніторингу, впроваджуємо інноваційні технології в організацію освітнього процесу. Забезпечується реалізація принципу інтерактивного підходу у системі освітнього процесу. Педагогам довелося адаптуватися до онлайн форматів, в умовах величезного психологічного навантаження. Це стало чинником народження інновацій і стійкості.

Велике значення має вплив освіти на ставлення особистості, розвитку її здібностей. Якісне й змістовне життя людини можливе включно в контексті її безперервного розвитку і самореалізації, розумінні цінності освіти.

Завдання дошкільної освіти є:

- ✓ насамперед збереження життя в умовах воєнного стану, зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дитини;
- ✓ виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення й довкілля;
- ✓ формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду;
- ✓ виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптація та готовності продовжувати освіти;
- ✓ здійснення соціального – педагогічного патронажу сім'ї.

Враховуючи всі виклики сьогодення приймаються рішення по створенню комфортних умов та безпеки для дітей та підтримка реалізації нових стандартів освіти і робимо все можливе, щоб допомагати цьому процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вікторчук Н. (2023). Безпечне освітнє середовище в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 17, 43–50. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.5>
2. Косенчук О., Новик І., Венгловська О., & Куземко Л., (2021). *Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження*. Вид-во «Ранок». URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37552/1/O_Polovina_DSDO_1_9_2021.pdf
3. Косенчук О., & Стягунова О. (2023). Безпека освітнього простору закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 1(1)/105, 90–101. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-90-101>
4. Швайка Л. (2019). *Інклюзія в ЗДО*. ВГ «Основа». URL: <https://ru.scribd.com/document/973069135/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D1%96%D1%8F-%D0%B2-%D0%97%D0%94%D0%9E-%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA>

Лобасова М. М.

*Спеціалізована школа І-ІІІ ст. №207
(Київ, Україна)*

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПЕДАГОГІВ І УЧНІВ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Повномасштабна війна в Україні стала масштабною загрозою для освітньої системи, яка знаходиться в умовах постійної небезпеки, стресу та нестабільності має забезпечити не лише якість навчання, а й почуття внутрішньої безпеки у всіх учасників освітнього процесу. Війна підвищила рівень тривожності, стресу, втому, прояви ПТСР у дітей і дорослих, що потребує постійної психологічної підтримки.

Тому питання організації ефективної психологічної допомоги учням та педагогам у закладах освіти є ключовим у забезпеченні стійкості української освіти.

1. Психологічні потреби та труднощі учнів і учителів у воєнний період.

1.1 Основні прояви психологічного стресу в учнів

• підвищена тривожність і страх до звуків великої гучності, сильний страх, що виникає під час сирени

• Труднощі з зосередженням, відсутність мотивації у навчанні.

• постійна втома, розпач, пригніченість, порушення сну

• агресивна і імпульсивна реакція на оточуючих

• відсутність бажання встановлювати соціальні контакти.

1.2 Психологічні виклики для вчителів

Педагоги в умовах війни одночасно виконують багато функцій: педагогічна, виховна, психологічна та соціальна, і це впливає на емоційне навантаження.

Типові труднощі:

• емоційне вигорання

• перевтома

• тривога

• відповідальність за життя учнів

• особисті життєві труднощі

2. Нормативно-правові засади психологічної підтримки у воєнний час

Психологічна підтримка в освіті регулюється сукупністю документів:

• Закон України про освіту (положення щодо створення безпечного та здорового середовища)

• Постанова КМУ №560 щодо організації роботи закладів освіти в умовах воєнного стану.

• Матеріали Українського інституту когнітивно-поведінкової травми.

Документи регламентують створення безпечного середовища, функціонування психологічної служби, заходи щодо зниження стресу, підтримку стійкості педагогів та проведення навчання з першої психологічної допомоги (ППД).

3. Основні напрями психологічної підтримки учнів

3.1 Формування атмосфери емоційної захищеності

У школі мають діяти:

• чіткі алгоритми дії під час тривоги

• комунікація з дітьми та батьками

• ресурсні кімнати

• психологічна підтримка

3.2 Соціально-емоційне навчання (SEL)

Ефективні практики:

• вправи на регуляцію емоцій

• робота з навичками впевненості, емпатії та співпраці з іншими

- ранкові п'яти хвилини
 - рефлексії під час уроків
- ### 3.2 Перша психологічна допомога (ППД)
- нормалізація стану дитини під час стресу
 - техніки дихання для самозаспокоєння
 - «заземлення»
 - проговорення емоцій

ППД – це не психотерапія, а змога знизити рівень стресу і почуття контролю над ситуацією.

3.3Робота з травмою та тривожністю

Застосовуються різні техніки

- намалюй свою емоцію
- «Стаканчик» : (Уяви себе накритим зверху міцним стаканчиком із товстими стінками. Усі труднощі, неприємності та негативні емоції, що трапляються навколо, відбиваються від цього захисного шару і не проникають до тебе. Ти перебуваєш у безпечному, захищеному просторі, де можеш спокійно відновлювати сили, концентруватися на власних відчуттях і контролювати емоції. Цей внутрішній «стаканчик» створює відчуття захищеності та дозволяє підтримувати емоційну рівновагу навіть у стресових обставинах.

- артотерапія
- Дихання за схемою «4-7-8»: вдих 4 секунди, затримка 7 секунд, видих 8 секунд.

- неративні практики (лікування історією)

3.4Підтримка соціалізації дітей категорії ВПО

Важливо:

- підтримка новоприбулих у класі
- згуртовування класу
- уникати травмувальних питань
- підтримувати командність і єдність у класі

4.Психологічна підтримка педагогів

4.1профілактика емоційного вигорання

Ефективні підходи:

- планування робочого навантаження
- відпочинок
- практика «10 тихих хвилин»
- професійні спільноти однодумців

4.2Розвиток навичок саморегуляції

Педагоги використовують:

- Дихальні практики
- Вправи майндфулнес для усвідомлення на концентрації
- Короткі техніки релаксації
- Техніки когнітивної реструктуризації

4.3 Супервізії та інтервізії

У багатьох регіонах діють:

- Безкоштовні супервізії, які проводять МОН і партнери
- Групи для підтримки вчителів
- Надання консультативних послуг психологів та психотерапевтів

4.4 Підготовка педагогів до роботи з травмою

Проводяться тренінги на різних платформах (EdEra, Вчи, Prometheus...)

5. Роль шкільного психолога у воєнний час

5.1 Напрями роботи психологічної служби

- первинна діагностика емоційного стану;
- індивідуальні консультації;
- групові заняття;
- кризові інтервенції;
- робота з батьками;
- підтримка педагогів.

5.2 Організація термінової психологічної допомоги

Психолог виступає

- медіатором у проблемній ситуації
- підтримкою під час адаптації дітей
- координатор з соціальними службами

6. Підтримка батьків є надзвичайно важливою, оскільки саме родина створює основу для відчуття безпеки та емоційного благополуччя дітей.

Основні форми роботи включають:

- проведення онлайн-зустрічей та консультацій для батьків;
- поширення інформаційних бюлетенів із рекомендаціями щодо психологічної підтримки дітей;
- організацію тренінгів з питань емоційної підтримки дітей;
- спільні класні години, присвячені роботі на вдосконалення стійкості та навичок взаємодопомоги.

7. Результати та позитивні зміни у впровадженні психологічної підтримки

Попри війну, українські школи презентують високий рівень адаптивності:

- активізована роль психологічної служби;
- зростання психологічної грамотності у вчителів;
- впровадження SEL-практик у навчальний процес;
- формування шкільних спільнот підтримки;
- відчутне зменшення рівня тривожності у дітей, які отримують постійну підтримку.

Психологічна підтримка в умовах воєнного стану — це не додаткова пропозиція, а необхідна складова безпечного освітнього середовища. Вона дозволяє учням і педагогам утримувати баланс, адаптуватися до змін, підтримувати мотивацію, долати наслідки стресу й травми.

Результативне впровадження системи підтримки можлива лише за умови взаємодії всіх учасників освітнього процесу: педагогів, психологів, адміністрації, батьків і міжнародних партнерів.

Запропоновані практики не лише допомагають пережити воєнний час, а й формують основу для відновлення та розвитку української освіти у майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту». (2017). *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Лист №1/3732-22 «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні». (2022). *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zabezpechennya-psihiologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voennogo-stanu-v-ukrayini>
3. Лист №1/4205-22 «Рекомендації для педагогів з надання психологічної допомоги». (2022). *Міністерство освіти і науки України*.
4. Лист №1/9532-23 «Про забезпечення психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу» (2023). *Міністерство освіти і науки України*.
5. Постанова Кабінету Міністрів України №560 «Про організацію освітнього процесу в умовах воєнного стану». (2024). *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/560-2024-%D0%BF#Text>
6. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. Матеріали з роботи з травмою (б.д).
7. EdEra: курс «Перша психологічна допомога» (б.д).
8. IASC Guidelines for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2007). *World Health Organization*. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/iasc-guidelines-for-mental-health-and-psychosocial-support-in-emergency-settings>
9. Psychological First Aid. Toolkit for Schools (n.d). *UNICEF*.
10. Save the Children. Psychosocial Support for Children in Crisis (2022–2024).

Михалюк І. М.

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
(Кременець, Україна)*

Михалюк А. М.

*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)*

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Воєнний стан, спричинений повномасштабною збройною агресією проти України, поставив систему вищої освіти перед безпрецедентними викликами, що потребують оперативних управлінських рішень та переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу. В умовах небезпеки, переміщення студентів і викладачів, порушення логістичних та комунікаційних зв'язків саме цифровізація стала ключовим інструментом забезпечення

безперервності вищої освіти. Вона дозволила не лише адаптувати освітній процес до екстремальних обставин, а й створила умови для модернізації та подальшої трансформації університетського середовища.

Сучасні університети України ще до початку воєнних дій активно впроваджували цифрові рішення, однак вимушений перехід у дистанційний формат під час пандемії та подальші виклики війни актуалізували потребу в системній цифровій трансформації. У воєнних умовах цифровізація виконала стратегічну функцію – забезпечення стійкості освітнього процесу, доступності навчальних матеріалів та збереження академічної мобільності студентів і викладачів (Андрущенко, Бегаль, Бобрицька, et al., 2018).

Гнучкість цифрових платформ дозволила перейти до різних моделей організації освітнього процесу: повністю дистанційної, змішаної, мультиформатної з елементами асинхронного навчання. Завдяки цьому університети змогли оперативно адаптуватися до обставин, пов'язаних з перебоями в електропостачанні, повітряними тривогами, необхідністю перебування в укриттях.

В інституційному вимірі цифровізація охопила декілька взаємопов'язаних складових:

- системи управління навчанням (LMS) – Moodle, Canvas, Google Classroom, Microsoft Teams, які стали основними майданчиками для організації занять, комунікації та зберігання навчальних матеріалів.

- хмарні сервіси та цифрові бібліотеки – забезпечили доступ до ресурсів навіть у разі руйнування локальних мереж або неможливості фізичного доступу до університету.

- платформи для відеоконференцій – Zoom, Google Meet, Cisco Webex – дозволили проводити лекції, консультації, засідання кафедр та наукові обговорення без територіальних обмежень.

- електронний документообіг – автоматизація внутрішніх управлінських процесів в університетах, що особливо важливо в умовах обмеженого доступу до фізичних офісів.

- цифрові платформи для оцінювання – тестові системи, сервіси для створення інтерактивних завдань та моніторингу навчальних результатів (Концепція розвитку цифрових компетентностей громадян України, 2021).

Цифрова інфраструктура виступає не лише технічним ресурсом, а й компонентом інноваційної культури університету (Moore, & Anderson, 2019). Цифрові технології значно розширили можливості університетів щодо адаптації навчання до умов постійних ризиків. Завдяки цифровим ресурсам навчання стало більш адаптивним. Університети застосовують:

- асинхронні формати (відеолекції, онлайн-курси, електронні конспекти), що дозволяють студентам навчатися у будь-який зручний час;

- синхронні формати (онлайн-заняття), коли обстановка дозволяє;

- змішане навчання, яке поєднує переваги обох підходів.

Таке поєднання забезпечує рівні можливості здобувачам освіти, незалежно від місця проживання, переміщення або статусу внутрішньо переміщеної особи.

Цифрові бібліотеки, репозитарії, бази відкритих освітніх матеріалів (МООС-платформи Coursera, EdX, Udemu) стали альтернативним джерелом знань, що компенсує брак традиційних аудиторних можливостей (Bates, 2022). Крім того, навіть в умовах військових загроз університети зберегли функціонування навчально-наукових груп, засідань кафедр, наукових семінарів. Цифрові платформи дозволили продовжити підготовку курсових, кваліфікаційних та наукових робіт.

Ключовою умовою ефективності цифровізації є цифрова компетентність викладачів і здобувачів освіти. У період війни значно посилюються ініціативи щодо професійного розвитку викладачів у сфері EdTech; їх навчання роботі зі спеціальними сервісами, симуляторами, інтерактивними інструментами; підвищення цифрової грамотності студентів, зокрема навичок самостійної роботи з онлайн-ресурсами, верифікації інформації та кібербезпеки. Формування компетентностей цифрового громадянина стало частиною освітньої політики закладів вищої освіти.

Перехід до дистанційного навчання потребував трансформації підходів до оцінювання. Університети застосовують онлайн-тестування, електронні портфоліо, завдання «відкритої відповіді», проєктні роботи, інтерактивні тренажери. Це дозволяє здійснювати прозору, об'єктивну та оперативну перевірку навчальних результатів.

Цифрове середовище, з одного боку, відкриває додаткові можливості для порушень академічної чесності, а з іншого – надає інструменти контролю (антиплагіатні системи, прокторинг, цифрові журнали активності). Питання формування культури академічної доброчесності стало особливо важливим у воєнних умовах, коли навантаження на студентів і викладачів зростає.

Цифровізація сприяє збереженню та розширенню академічної мобільності студентів і викладачів:

- участь у міжнародних онлайн-програмах;
- спільні освітні й наукові проєкти;
- дистанційні лекції та курси від провідних світових університетів;
- можливість паралельного навчання в українському закладі вищої освіти та іноземному університеті (Концепція цифрової трансформації освіти і науки України, 2021).

Студенти, які вимушено перебувають за кордоном, отримують можливість продовжувати навчання й залишатися частиною національного академічного простору.

Воєнний стан став каталізатором змін, однак цифровізація вже очевидно перетворилася на стратегічний напрям розвитку вищої освіти. Перспективними є:

- формування повноцінної екосистеми цифрового університету;
- розширення використання штучного інтелекту та аналітичних систем;
- персоналізація навчання за допомогою цифрових інструментів;

– розвиток інклюзивних технологій для студентів з особливими освітніми потребами;

– зміцнення партнерств із бізнесом і міжнародними інституціями.

Цифровізація є ключовим фактором стійкості та інноваційності української вищої освіти в умовах воєнного стану. Вона забезпечує доступність, безперервність і гнучкість освітнього процесу; сприяє розвитку компетентностей студентів і викладачів; відкриває можливості міжнародної інтеграції та підвищення якості освітніх послуг. Військові виклики актуалізували необхідність системного підходу до розвитку цифрової інфраструктури та педагогічних технологій, що визначатиме подальший розвиток вищої освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В.П., Бегаль О.М., Бобрицька В.І. та ін. (2018). *Філософія освіти : навчальний посібник*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
2. Концепція цифрової трансформації освіти і науки України: МОН запрошує до громадського обговорення. (2021). *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zapros hue-do-gromadskogo-obgovorenn ya>
3. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації. Розпорядження КМУ від 03.03.2021 №.167-р. (2021). *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p>
4. Bates A.W. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd. URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalage3m/>
5. Moore M. G., & Anderson, W. G. (2019). *Handbook of distance education* (4th ed.). Routledge.

Попович А. П.

*Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
(Запоріжжя, Україна)*

Алієва О. Г.

*Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
(Запоріжжя, Україна)*

ПОШУК ЗАСОБІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАЛЕЖНОГО РІВНЯ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

В умовах повномасштабного воєнного вторгнення в Україну система вищої медичної освіти зіткнулася з безпрецедентними викликами. Забезпечення безперервності освітнього процесу та підготовка висококваліфікованих медичних кадрів набули критичного значення. Запровадження воєнного стану внесли суттєві зміни у режим роботи закладів освіти в Україні. Тому проблема організації і реалізації навчання в закладах вищої освіти є дуже актуальною в сучасних умовах. Безумовно, в такій ситуації треба вишукувати нові шляхи та методи проведення навчання, застосовуючи найбільш доцільніші.

Метою даної статті є пошук та обґрунтування конкретних педагогічних засобів, які, спираючись на принципи SDT, можуть покращати стан рівня освіти та мотивацію студентів-медиків у навчанні під час повномасштабного вторгнення в Україну. Теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT) стверджує, що автономна мотивація (внутрішній інтерес або усвідомлення особистої цінності діяльності) сприяє глибшому засвоєнню знань, кращій успішності та професійному розвитку (Ryan, & Deci, 2000, 68-78).

В межах роботи здійснено комплексний аналіз ефективності застосування різноманітних форм та методів навчання з використанням програмного продукту Office 365 Microsoft Teams. Застосовано метод опитування (анкетування та інтерв'ю). Для дослідження залучено 150 студентів першого курсу медичного університету, які навчаються за спеціальностями медицина, педіатрія та стоматологія. Дослідження тривало протягом 2023-2025 навчального року, проводилося в умовах воєнного стану та тривалих військових дій. Дані збиралися за допомогою авторської анкети та структурованих інтерв'ю з респондентами.

Інструменти збору даних були сфокусовані на вивченні освітніх труднощів, рівня мотивації та самооцінки адаптації студентів до навчального процесу в умовах війни. Проаналізовано ключові виклики, з якими стикаються студенти-медики першого курсу в поточних умовах. Для обробки та інтерпретації отриманих даних використовувалися відповідні статистичні методи.

Викладання медичної біології під час війни стикається з універсальними для всієї української освіти проблемами, а також зі специфічними труднощами. Результати опитування студентів та аналіз їх анкет дозволив визначити основні види викликів, що найбільш ускладнюють процес освіти. Ми об'єднали їх у наступні блоки, що відображено на Рис.1.

Блок 1: Безпекові загрози та фізичне руйнування.

Основний виклик: постійна небезпека, повітряні тривоги, обстріли, дистанційне та змішане навчання: Оцінка 7.0/10 (Помірний вплив).

Блок 2: Соціально-демографічні зміни. Основний виклик: масова внутрішня та зовнішня міграція населення - евакуація учнів та вчителів, проблема адаптації. Оцінка 8.0/10 (Помірно/Високий вплив).

Блок 3: Технічні та логістичні обмеження. Основний виклик: проблеми з доступом до комунікацій та ресурсів. Оцінка 8.5/10 (Високий вплив).

Блок 4: Психоемоційний стан учасників освітнього процесу. Основний виклик: травматичний досвід війни, стрес, тривожність. Оцінка 9.5/10 (Критичний вплив).

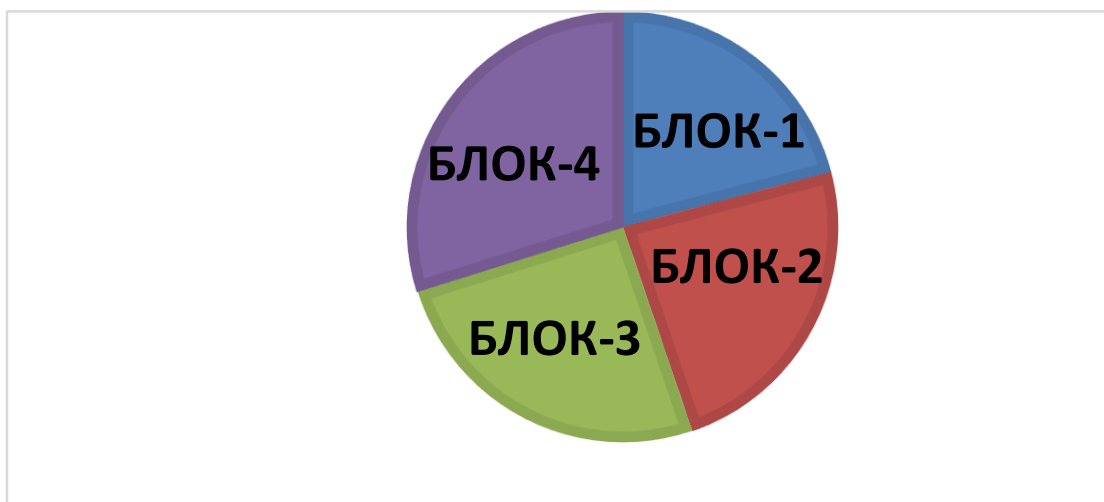


Рис.1 Вплив ключових викликів, спричинених війною в Україні, на процес навчання студентів-медиків

Викладання медичної біології в умовах воєнного стану – це постійний пошук балансу між забезпеченням фундаментальних знань, адаптацією до технічних та безпекових викликів, та підтримкою ментального здоров'я студентів. Формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності - це найважливіше завдання вищої школи. У процесі навчання студент повинен засвоїти прийоми самостійного аналізу та синтезу інформації, вміння та навички з навчальної та науково-дослідницької діяльності (Реун, 2015, 386-394).

В своїй роботі особливу увагу звертаємо на практичне значення біологічних основ для виживання та для медицини в екстремальних умовах. Медична біологія має величезний потенціал для зниження негативних наслідків війни та формування професійної мотивації, яка досягається комплексом засобів, зокрема актуалізацією знань через зв'язок з сучасною практикою. Найефективніший спосіб мотивувати студента – показати, як теорія допомагає вирішувати деякі проблеми життя. Наприклад, вивчаючи одну з тем «Генетика людини. Спадкові хвороби», замість сухого переліку синдромів, ми обговорюємо сучасні методи діагностики, які застосовуються, наприклад, для визначення ризиків народжування хворої дитини при плануванні сім'ї. Наводимо приклад інтерактивного завдання, який потребує детального обговорення в групі, сприяє формуванню клінічного мислення студента. Студенти бачать себе майбутніми фахівцями, здатними використовувати складні генетичні дані для надання індивідуальних рекомендацій та розробки превентивних стратегій.

Наприклад, завдання: «Подагра визначається домінантним аутосомним геном. За деякими даними, пенетрантність гену у чоловіків складає 20%, а у жінок вона дорівнює нулю. Яка вірогідність захворювання на подагру в родині гетерозиготних батьків?»

Розв'язання цієї задачі може мотивувати студентів до вивчення предмету «Медична генетика» через його прямий зв'язок із практичною медициною та

важливими концепціями, що стосуються реальних пацієнтів. Ось декілька ключових аспектів, як це може спрацювати:

1. Демонстрація складності генетичних захворювань. Задача виходить за рамки простого успадкування за Менделем і вводить поняття пенетрантності. Це показує студентам, що генетика людини не завжди вивчає ознаки, які кодуються різними алелями одного й того ж гена, а враховує їх складну взаємодію. Студенти бачать, що знання генетики дозволяє пояснити, чому не у всіх носіїв патологічного гену проявляється захворювання. Це стимулює бажання зрозуміти ці складні механізми, які вони зустрінуть у клінічній практиці, тобто формується позитивна мотивація.

2. Акцент на статевих відмінностях у захворюваності. Задача чітко розмежовує пенетрантність у чоловіків (20%) та жінок (0%). Це ілюструє концепцію обмеженого статтю успадкування або впливу статі на експресію генів. Студенти розуміють, що стать пацієнта є важливим фактором у генетичному консультуванні та прогнозуванні ризиків. Це підкреслює необхідність глибокого вивчення генетичних взаємодій з іншими біологічними факторами.

3. Прямий зв'язок із клінічною практикою та консультуванням. Вирішення задачі вимагає від студента не просто розрахувати ймовірність успадкування алелю (25% для гомозиготи, 50% для гетерозиготи), а й застосувати відсоток пенетрантності для обчислення реального ризику захворювання для конкретної дитини. Вони навчаються відповідати на реальні запитання майбутніх батьків: «Яка ймовірність, що наша дитина захворіє?». Це робить предмет більш значущим та орієнтованим на пацієнта.

4. Розвиток навичок критичного мислення. Задача змушує студентів думати про фактори навколишнього середовища або інші гени, які можуть впливати на прояв подагри (чому пенетрантність не 100%?). Це стимулює допитливість і бажання досліджувати першопричини захворювань, а не просто запам'ятовувати факти.

5. Підкреслення ролі медичної генетики в персоналізованій медицині. Розуміння того, що генетичний ризик є індивідуальним і залежить від багатьох факторів, є основою сучасної персоналізованої медицини. Студенти бачать себе майбутніми фахівцями, які на базі знань основ генетики, здатні надавати індивідуальні рекомендації та розробляти відповідні стратегії.

Отже, ця задача перетворює абстрактні генетичні закони на конкретний клінічний сценарій, демонструючи, як знання медичної генетики безпосередньо впливає на життя пацієнтів та якість медичної допомоги. У інтерв'ю студенти підкреслювали, що зв'язок із майбутньою професійною роллю є сильним стимулом продовжувати навчання, тоді як нестабільність побуту і тривожність визначаються як основні демотиватори.

Педагогічними чинниками, що поліпшують процес навчання в умовах воєнних дій, є також тісна співпраця між викладачем і студентом, високий фаховий рівень викладання з використанням інноваційних методів, врахування інтересів та надання свободи вибору. Дуже потужним засобом у зниженні

негативного впливу війни та забезпеченню підвищенню мотивації є використання віртуальних лабораторій і симуляцій, що також компенсує обмежений доступ до аудиторій/лабораторій, Приклад такої лабораторії є вивчення теми «Будова клітини». Студенти заходять у інтерактивний 3D-модуль, де вони можуть “в середині” клітини побачити органели, запустити симуляцію поділу клітини, змінити концентрації іонів, подивитись наслідки. Така висока залученість підвищує відчуття компетентності. На Рис.2 представлена фрагмент модуля для вивчення структури органелів клітини.

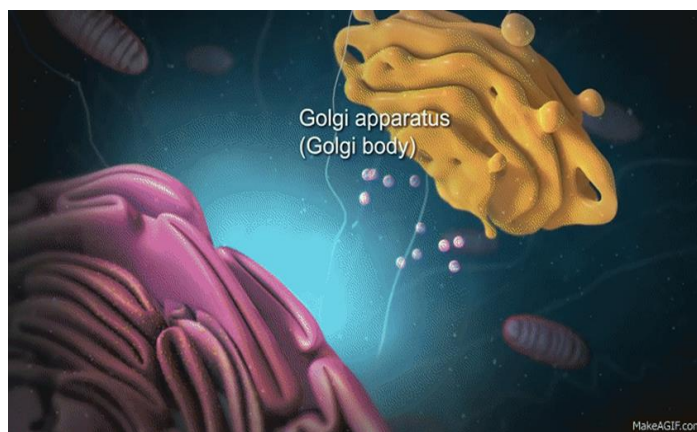


Рис.2. Фрагмент інтерактивного 3D-модуля практичного заняття «Органіди клітини»

Ефективність зазначених засобів підтверджується даними досліджень інших науковців, які наголошують на важливості внутрішніх мотиваційних факторів у медичній освіті, необхідності зосередження на розвитку автономної мотивації через створення підтримуючого середовища, що забезпечує зворотний зв'язок та відчуття компетентності (Chen, et al., 2023, Gao et al., 2023, Kuchyn, et al. 2024, 4-8, Kusurkar, 2012, Ten Cate, et al., 2011). Все це є більш продуктивним, ніж покладання виключно на зовнішні стимули, такі як оцінки чи престиж. А поєднання фундаментальних біологічних знань із їх клінічним значенням допомагає подолати розрив між доклінічними та клінічними етапами навчання.

Повномасштабна війна в Україні суттєво ускладнила організацію освітнього процесу у закладах вищої медичної освіти, зумовивши зростання безпекових, технічних та психоемоційних викликів, що негативно впливають на мотивацію та успішність студентів-медиків. Найбільш критичним чинником виявився психоемоційний стан здобувачів освіти.

Застосування принципів теорії самодетермінації (SDT), зокрема орієнтація на розвиток автономії, компетентності та взаємодії, у поєднанні з використанням цифрових технологій, віртуальних лабораторій і практико-орієнтованих завдань, сприяє підвищенню внутрішньої мотивації, залученості та якості засвоєння навчального матеріалу.

Отримані результати підтверджують доцільність комплексного впровадження інноваційних педагогічних підходів як ефективного засобу забезпечення належного рівня підготовки майбутніх лікарів в умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chen C., Zhu Y, Xiao F, & Que M. (2023). Motivation and social support: mediating and moderating the life satisfaction and learning burnout link. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 4583–4598. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S438396>
2. Gao F., Qiu J., Chen L., Li L., Li M., & Zhang R. (2023). Effects of virtual reality simulation on medical students' learning and motivation in human parasitology instruction: a quasi-experimental study. *BMC Med Educ* 23(630). <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04589-3>
3. Kuchyn Iu., et al. (2024). Academic performance, perceptions, and motivations of medical PhD students in Ukraine during wartime: a mixed methods study. *BMC Medical Education*, 24(3), 4–8. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06400-3>
4. Kusrkar R.A. (2012). Motivation in medical students: A PhD thesis report. *Perspectives on Medical Education*, 1(3), 155–157. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0016-1>
5. Ryan R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
6. Ten Cate O.Th.J., Kusurkar R.A., & Williams G.C. (2011). How self-determination theory can assist our understanding of the teaching and learning processes in medical education. *Medical Teacher*, 33(12), 961–973. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.595435>
7. Реқун Г.П., & Прус Ю.І. (2015) Діагностика навчальної мотивації студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми економіки*, №5, 386–394. URL: <https://eco-science.net/downloads>

Синюк В. А.

*Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ХОРЕОГРАФІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

В сучасних умовах глобалізаційних процесів та інтенсивних культурних взаємодій механізм збереження національної танцювальної культури набуває особливого значення. Хореографічне мистецтво як одне із універсальних форм художнього вираження відіграє ключову роль у трансляції українських танцювальних традицій, культурної пам'яті та у становленні національно-культурної ідентичності. Актуальність питання обумовлено необхідністю досягнути та засвоїти національні культурні цінності українського народу, його звичаї та традиції.

Про необхідність активізації уваги до формування національно-культурної ідентичності йдеться в Законах України «Про освіту», «Про культуру», «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за Незалежність України у ХХ столітті», Укази Президента «Про пріоритетні заходи щодо сприяння

зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадськості у цій сфері», у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Проекті Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року, Концепції українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах сучасних модернізаційних змін, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 рр.

Наукове осмислення проблеми формування національно-культурної ідентичності полягає в усвідомленні хореографами приналежності до української культури та історії. Глибоке розуміння спільних цінностей, на яких ґрунтується національна культура, є необхідною умовою збереження унікальних танцювальних традицій та розвитку хореографічної освіти України. Саме тому дослідження механізмів становлення національної ідентичності набуває актуальності і надає перспективи для вдосконалення професійної підготовки майбутніх хореографів, сприяючи збагаченню українського мистецького простору.

На думку В. Желанової та О. Матвієнко «Національно-культурна ідентичність є макрофеноменом, що відбиває менталітет та культуру українського народу загалом і створює загально-національні рамки; мезофеноменом, що вбирає особливості ментальності певного регіону України (регіональна ідентичність) й мікрофеноменом, що прив'язаний з національною Я-концепцією особистості й передбачає ототожнення себе з нацією, почуття належності до українського народу» (Желанова, & Матвієнко, 2022, 19).

Ця думка перегукується з головними аспектами формування національно-культурної ідентичності в науковому дискурсі, як-то самоідентифікація під впливом українських регіональних культурних традицій, звичаїв та обрядів. Саме інтеграція національної культурної спадщини в освітній процес професійної підготовки студентів-хореографів є потужним фактором гуманізації, розвитку духовності та моральності особистості, запорукою відродження національних регіональних танцювальних традицій.

На думку І. Беха та К. Журби «Термін “самоідентифікація” зустрічається в літературі значно раніше, ніж «ідентифікація». Під самоідентифікацією доцільно розуміти спеціально організовану суб'єктом діяльність, метою якої виявляється саморозуміння, самототожність, самоприйняття, усвідомлення власної цілісності, унікальності, цінності, виявлення себе у світі за сформованого цілісного ставлення до нього» (Бех, & Журба, 2017, 26).

Становлення національно-культурної ідентичності студентів-хореографів має опиратися на: історичну правду та пам'ять, що закарбована у фольклорно-етнографічних регіональних культурних традиціях, на родинні цінності, що набули загальнонаціонального характеру, та вплинули на зміцнення ідейно-морального, емоційно-естетичного стану особистості.

Суголосно позиції В. Желанової та О. Матвієнко національно-культурна ідентичність особистості в сучасному вимірі може розглядатися як унікальна структура, яка складається із чотирьох компонентів:

«1. Аксіологічний компонент національно-культурної особистості, що базується на національній ідеї і мстить ціннісне ставлення до культури й традицій українського народу...

2. Когнітивний компонент національної культурної ідентичності, що відбивається на національному інтелекті, який синтезує знання особливостей менталітету та ментальності українського народу...

3. Емоційно-чуттєвий компонент національно-культурної ідентичності, що ґрунтується на почуттях-цінностях «Я-Українець» – «Ми-Українці», які відбивають переживання особистістю своєї приналежності до нації...

4. Праксіологічний компонент національно-культурної ідентичності, що пов'язаний з суб'єктною активністю особистості у практичному впровадженні ідей національно-культурної ідентичності...» (Желанова, & Матвієнко, 2022, 20).

Важливими чинниками цього процесу стають національні ідеали та соборні цінності, які віддзеркалюються у танцювальних творах-візитівках народної хореографічної культури, зокрема «Гопак», «Гонта», «Запорожці» та інші, і сприяють розвитку особистісного потенціалу студента-хореографа.

На думку І. Беґа «Українська національна ідентичність – це ідейно-ціннісний стрижень життя особистості, яка набуває, зберігає і практично утверджує її у менш чи більш широкозначущих справах. Особистість як суб'єкт національної ідентичності стійко усвідомлює свою належність до української нації, як творця духовно-культурних цінностей; формує на їх основі власні смислоціннісні утворення, що складають її вищий Я-образ і реалізує його у достойному житті» (Беґа, Канішевська, & Журба, 2024, 988).

До переліку формуючих засад національно-культурної ідентичності варто додати національну гідність, самобутність, волю та національну самосвідомість, яка транслюється через повагу до національної культури, мови, любові до Батьківщини, стаючи важливим підґрунтям для патріотичного виховання молоді. Підтвердженням цієї думки є визначення К. Журби «Національна ідентичність є основою солідарності українського суспільства, і тому формування її у зростаючої особистості – важлива мета патріотичного виховання» (Журба, 2023, 2).

Головним освітнім аспектом у формуванні національно-культурної ідентичності студентів-хореографів є розуміння спільних національних традицій, народної мудрості, гордості за історичні подвиги власного народу, повага до його шляхетності та стійкості.

Освітня компонента майбутніх хореографів має включати аспекти формування дослідницьких компетенцій, що сприятимуть глибшому самопізнанню та розвитку. Занурення в автентичний танцювальний матеріал, опрацювання фольклорних композицій, участь у фольклорних фестивалях та конкурсах стають запорукою ґрунтового розуміння етнокультурної спадщини української культури.

Важливими психолого-педагогічними умовами формування національно-культурної ідентичності хореографа варто вважати розвиток верховних

ціннісних орієнтацій, художнього смаку та емоційно-естетичного ставлення до народних традицій зі створенням мотиваційного безпечного освітнього середовища, що спонукає до самоідентифікації студента-хореографа, як особистості, через народну хореографію.

На думку К. Журби «Під духовною безпекою нації розумітимемо її гармонійне за формою й високоцінніше за змістом світосприйняття, за якого кожен її член залежно від власної специфіки вибудовує індивідуальну траєкторію життя і розвитку, що змінює навколишній світ за законами добра, любові та справедливості» (Журба, 2023, 2).

Варто вичленити і такий спосіб формування національно-культурної ідентичності у студентів-хореографів як механізм національної самооцінки і самооцінювання, що ґрунтується на засадах національної стійкості та витривалості. Сума душевного опору та протистояння виливається в утвердження справедливої національної гордості сформованої особистості, що транслює через художні хореографічні форми свої переконання.

Художньо-творчий компонент формування національно-культурної ідентичності студента-хореографа проявляється у світогляді ціннісного та культурного орієнтуру, водночас сприяючи створенню сучасних постановок на основі фольклорного матеріалу, який стає «живою» актуальною інтерпретацією новітньої української хореографії.

На підставі зазначеного, варто констатувати головні засади формування національно-культурної ідентичності студентів-хореографів, а саме аксіологічний та когнітивний компонент, емоційно-чуттєвий та праксіологічний, що складають парадигму наукової проблеми. Акцентована увага на самоідентифікації особистості, як головного чинника ціннісного та морального самоототожнення, саморозуміння та самоорганізації цілісного сприйняття себе. Визначено українську культурну ідентичність, як стрижень життя особистості та творця духовно-культурних цінностей, що впливають на механізми національної самооцінки і самооцінювання. Звертається увага на духовну безпеку нації, як ціннісне світосприйняття особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЖДЕРЕЛ

1. Бех І., & Журба К. (2017). Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Гірська школа українських Карпат*, №16, 24–33. <https://doi.org/10.15330/msuc.2017.16.24-33>
2. Бех І., Канішевська Л., & Журба К. (2024). Формування національної ідентичності школярів у сучасному науковому осмисленні. *Наукові інновації та передові технології*, 12(40), 982–994. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-12\(40\)-982-994](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-12(40)-982-994)
3. Желанова В., & Матвієнко О. (2022). Національно-культурна ідентичність особистості: сутність і структура. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*, 1(49), 17–20. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.3>
4. Журба К. (2023). Формування національної ідентичності зростаючої особистості в умовах воєнного стану: досвід експериментальної реалізації. *Вісник НАПН України*, 5(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5123>

Шостацька М. О.
*Вінницький медичний коледж
імені академіка Д. К. Заболотного*
Кобилянський О. В.
*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Сучасний світ характеризується зростанням кількості надзвичайних ситуацій природного, техногенного, воєнного та епідеміологічного характеру, які створюють пряму загрозу здоров'ю та життю населення. Події останніх років – пандемія COVID-19, повномасштабна війна в Україні, численні природні катаклізми – переконливо довели: ефективність системи охорони здоров'я в кризових умовах залежить насамперед від готовності медичних фахівців діяти швидко й скоординовано в екстремальних обставинах.

Професійна компетентність майбутнього медика вже не обмежується лише знаннями клінічних дисциплін та практичними навичками. У контексті надзвичайних ситуацій вона набуває якісно нового виміру й охоплює комплекс спеціальних умінь: надання домедичної та екстреної медичної допомоги в умовах дефіциту ресурсів, роботи в засобах індивідуального захисту, психологічної стійкості, командної взаємодії в міждисциплінарних бригадах, етичного прийняття рішень під час масових уражень, а також знання основ радіаційної, хімічної та біологічної безпеки.

Формування такої компетентності потребує докорінного переосмислення освітніх програм медичних закладів вищої освіти. Традиційна модель підготовки, орієнтована переважно на планову лікувальну діяльність, виявляється недостатньою в умовах, коли молодий фахівець уже в перші місяці роботи може зіткнутися з необхідністю організовувати екстрену евакуацію постраждалих, проводити медичне сортування чи ухвалювати складні клінічні рішення в умовах обмежених ресурсів. Сучасні виклики вимагають, щоб елементи домедичної допомоги, тактичної медицини, кризового менеджменту та роботи в умовах підвищеного ризику були не додатковими темами, а органічною й системною частиною підготовки лікарів, фельдшерів, медичних сестер і фахівців з реабілітації (Dembitska, Kuzmenko, Savchenko, Demianenko, & Hanna, 2024). Від того, наскільки послідовно та інтегровано ці компетентності будуть включені в освітній процес, залежить не лише підготовленість медичного персоналу до дій у надзвичайних ситуаціях, а й здатність системи охорони здоров'я ефективно реагувати на виклики кризових періодів. Зрештою, це безпосередньо впливає на якість медичної допомоги та збереження тисяч людських життів.

Проблема формування компетентності в процесі професійної підготовки у ЗВО висвітлені в роботах V. Puhach (2025), I. Sivert (2025), O. Kobylianskyi (2025), питання, що стосуються безпосередньо розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі – у дослідженнях Я. Нахаєвої, І. Гуменної, В. Шацького (2021), О. Корнійчук (2023) та інші.

Узагальнюючи напрацювання науковців з проблеми дослідження, констатуємо, що зміст професійної компетентності медичних фахівців за останні 10–15 років зазнав кардинальної трансформації. Якщо раніше домінувала класична клінічна модель («лікар стаціонару чи поліклініки»), то сучасні реалії (пандемія COVID-19, гібридні війни, кліматичні катаклізми, масові теракти) радикально розширили вимоги до медика, зокрема:

1. Від стаціонарно-клінічного до польового й екстремального профілю. Сучасний лікар має бути здатен надавати допомогу в умовах руйнування інфраструктури, відсутності електрики, води, стерильності, дефіциту ліків і витратних матеріалів (польові госпіталі, пункти незламності, зони бойових дій, евакуаційні транспортні засоби).

2. Зсув акценту з лікування до пріоритету домедичної та ранньої екстреної допомоги, зокрема необхідність набуття навичок тактичної медицини, роботи у випадку масових уражень тощо.

3. Інтеграція компетенцій з надзвичайних типів уражень в зміст освітніх програм. Якщо раніше зазначені навички були необхідні лише для окремих спеціалістів військової медицини, то наразі обов'язковим для всіх є основи радіаційної безпеки та дії при гострій променевої хворобі, розпізнавання та первинні заходи при хімічних ураженнях, дії при біологічних загрозах (патогенний грип, вірус Ебола, біотероризм) тощо.

4. Необхідність розвитку психологічної та психіатричної компетентності, зважаючи на наявність високого рівня ПТСР, гострих стресових розладів, панічних атак у постраждалих і серед самих медиків (Дембіцька, & Кобилянська, 2024).

5. Командна та міждисциплінарна взаємодія замість індивідуальної майстерності. Сучасні медики мають вміти ефективно працювати в складі мультидисциплінарних бригад (лікарі, фельдшери, рятувальники ДСНС, військові, волонтери).

6. Набуття відповідного рівня етичної та правової компетентності в екстремальних умовах, що дозволяє приймати рішення про припинення реанімації при масових втратах, розподілу обмежених ресурсів (ШВЛ, кров, ліки) за принципами медичної етики та справедливості, дотримання Женевських конвенцій у зоні бойових дій тощо.

Таким чином, професійна компетентність медика в кризових умовах набула якісно нового змісту: вона стала комплексною, міждисциплінарною й орієнтованою насамперед на швидке збереження життя в умовах обмежених ресурсів, високого ризику та масових уражень. Ключовими складниками цієї компетентності є не лише володіння протоколами тактичної медицини, але й психологічна стійкість і здатність до командної взаємодії, а також готовність

постійно навчатися й адаптуватися до протоколів, що швидко змінюються. Формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців в умовах надзвичайних ситуацій має стати не додатковим, а базовим пріоритетом усіх закладів вищої медичної освіти, післядипломної підготовки та системи безперервного професійного розвитку. Лише за умови системного впровадження відповідних освітніх модулів, регулярних симуляційних тренувань і міжвідомчої співпраці ми отримаємо покоління медиків, які будуть здатні ефективно рятувати життя тоді, коли кожна секунда і кожен правильний крок мають вирішальне значення для виживання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дембіцька С. В., & Кобилянська І. М. (2024). Рамка цифрової компетентності працівника охорони здоров'я як орієнтир для вдосконалення освітніх програм з інформаційних технологій у процесі підготовки магістрів медицини. Медико-технічна співпраця заради перемоги: Актуальні завдання медичної, біологічної фізики та інформатики: Матеріали доповідей та виступів III всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 5-6 квітня 2024 року Вінниця. Вінниця: Едельвейс, 228–230. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bf7af7fc-c69b-45dd-bfa2-b45b81c4348b/content>
2. Корнійчук О. Є. (2023). Розвиток професійних компетенцій лікарів-інтернів на факультеті післядипломної освіти: проблеми та шляхи вирішення. *Академічні візії*, (22). вилучено із <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/496>
3. Нахаєва Я.М., Гуменна І.Р., & Шацький В.В. (2021). Формування професійної компетентності майбутніх лікарів як педагогічна проблема. *Медична освіта*, 3, 92–96. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2021.3.12602>
4. Dembitska S., Kuzmenko O., Savchenko I., Demianenko V., & Hanna S. (2024). Digitization of the Educational and Scientific Space Based on STEAM Education. *Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education*. ICL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems, 901. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53022-7_34
5. Kobylanskiy O., Kobylanskiy Y., Dembitska S., Kobylanska I., & Pinaieva O. (2025). Training of Specialists in the Sphere of Renewable Energy in the Conditions of Blended Learning for the Needs of the Regional Economy. *Auer, M.E., Rüütman, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility*. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, 1280, 3–15. https://doi.org/10.1007/978-3-031-83523-0_1
6. Puhach V., Dembitska S., Kobylanskiy O., Kobylanska I., & Moskovchuk O. (2025). Development of Students Support Strategies in Digital Educational Environment by Means of Artificial Intelligence. *Auer, M.E., Rüütman, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility*. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, 1260, 208–215. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_22
7. Sivert I., Dembitska S., Kobylanskiy O., Yarovy R., & Sotskiy B. (2025). Development of Educational Strategies for Preparing Students for the Challenges of Robotics. *Auer, M.E., Rüütman, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility*. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, 1260, 190–198. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_20

МЕТОДИКИ СЕНСОРНОЇ АДАПТАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Сенсорна адаптація є одним із ключових компонентів сучасної інклюзивної дидактики, оскільки забезпечує формування оптимальних умов для сприймання, переробки та інтеграції сенсорної інформації в освітньому середовищі. Українські науковці неодноразово наголошували, що сенсорна регуляція є фундаментальною передумовою успішного навчання, формування саморегуляції та когнітивної діяльності дитини. Здійснення сенсорної адаптації стає особливо значущим у період воєнних викликів, коли кількість дітей із підвищеною сенсорною чутливістю та порушеннями емоційно-поведінкової регуляції зростає.

Поняття *сенсорної адаптації* розглядається як здатність нервової системи вибірково реагувати на значущі стимули та пригнічувати надмірні чи нав'язливі потоки інформації. З позицій української нейропсихології, цей процес є результатом взаємодії коркових і підкоркових структур, відповідальних за фільтрацію, інтегрування та організацію сенсорних потоків. Саме сенсорні механізми забезпечують базу для формування навчальних умінь, довільності та стійкої уваги.

Дослідження українських корекційних педагогів підкреслюють, що діти з порушеннями сенсорної інтеграції часто демонструють труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, у виконанні інструкцій, у регуляції власної активності, а також у підтриманні соціальної взаємодії. Надмірна гучність, яскраве світло, візуальна перевантаженість, різкі запахи можуть ставати для таких учнів серйозними бар'єрами, які унеможливають участь у навчальному процесі. Таким чином, сенсорна адаптація постає не лише як інструмент корекції, але й як механізм *усунення невидимих бар'єрів*, що відповідає концепції безбар'єрності, проголошеної у національних освітніх стратегічних документах.

Методики сенсорної адаптації, які сьогодні застосовуються в українських закладах освіти, ґрунтуються на принципах сенсорної інтеграції, визначених у наукових працях О. Хворової, Л. Проколієнко та інших. Їх сутність полягає у створенні структурованого сенсорного досвіду, що сприяє гармонізації роботи нервової системи. Хворова О. М. підкреслює, що систематичне застосування вправ на пропріоцептивну, вестибулярну, тактильну стимуляцію сприяє розвитку внутрішньої організованості поведінки та саморегуляції. Особливе місце займають вправи на глибокий тиск, моторну координацію, балансування, стимуляцію дрібної моторики, оскільки саме ці види сенсорної роботи тісно пов'язані з розвитком мовлення, довільної уваги та письма.

Українська практика інклюзивної освіти окреслює кілька ключових напрямів сенсорної адаптації. Перший — *сенсорна модифікація освітнього середовища*, що передбачає створення чутливих до потреб дітей навчальних

просторів, у яких враховуються акустичні, візуальні, тактильні та температурні фактори. Досвід шкіл, які пройшли модернізацію в межах проектів безбар'єрності, свідчить, що зменшення шуму, зонування простору, використання адаптивного освітлення суттєво покращує включеність дітей з особливими освітніми потребами.

Другий напрям — *структуровані сенсорні програми*, які реалізуються у формі щоденних сенсорних перерв, мікрівправ, рухових хвилинок, адаптивних активностей. Синьова Н. В. відзначає, що сенсорні перерви виконують функцію нейрофізіологічного "перезавантаження" нервової системи, допомагаючи учням із сенсорними труднощами стабілізувати рівень активації мозку та відновлювати концентрацію.

Третій напрям — *індивідуальні сенсорні маршрути*, що визначаються через сенсорний профіль дитини. Такі маршрути включають підібрані вправи, рекомендації до організації простору та алгоритми реагування на сенсорне перенавантаження. Практика українських інклюзивно-ресурсних центрів демонструє, що індивідуалізація сенсорної роботи сприяє зниженню тривожності, зменшенню поведінкових проявів і покращенню навчальних досягнень у дітей із РАС, СДУГ та порушеннями емоційного розвитку.

Воєнний стан в Україні зумовив додаткове підвищення потреби у сенсорній адаптації. Постійна зміна місця проживання, перебування у сховищах, вплив гучних звуків, відсутність стабільності — усе це підсилює сенсорну вразливість дітей. Як зазначає Шеремет, сенсорна підтримка у воєнний та поствоєнний періоди стає не лише освітньою, але й психотравматологічною необхідністю. Створення сенсорних "острівців безпеки" — зон зниженої стимуляції — визнано ефективним інструментом зменшення рівня стресу та підтримки емоційної стабільності учнів.

У контексті трансформацій освіти ХХІ століття методики сенсорної адаптації розширюються завдяки цифровим технологіям. Для дистанційного навчання розроблено інтерактивні сенсорні вправи, віртуальні простори релаксації, аудіовізуальні модулі регуляції уваги. Проте, як наголошує Ткаченко, цифрові сенсорні інструменти повинні застосовуватися обережно, оскільки надмірна світлова або звукова стимуляція може викликати зворотний ефект (6). Важливо дотримуватися принципів дозування, поступовості та індивідуалізації.

З теоретико-методологічної точки зору сенсорна адаптація є міждисциплінарним феноменом. Вона поєднує принципи нейропсихології (функціональні міжпівкульні взаємодії, дозрівання сенсорних систем), спеціальної педагогіки (адаптація освітнього середовища), психології розвитку (механізми саморегуляції), а також ерготерапії (моделювання сенсорного досвіду). Методики сенсорної адаптації спираються на сучасні уявлення про нейропластичність, здатність мозку до перебудови під впливом цілеспрямованої сенсорної практики. Ця здатність визначає ефективність програм сенсорної інтеграції, про що неодноразово писали українські дослідники.

Підсумовуючи, сенсорна адаптація є одним із центральних механізмів забезпечення безбар'єрного та доступного освітнього процесу. Вона сприяє формуванню оптимальних умов для навчання, розвитку та соціальної взаємодії дітей із різними типами потреб. Упровадження сенсорних методик у системі освіти України має не лише педагогічне значення, але й соціальне — воно визначає рівень готовності суспільства забезпечити інклюзивність, підтримку психічного здоров'я та створення комфортних умов для кожної дитини.

Яковишина Т. В.

*Рівненський державний гуманітарний університет
(Рівне, Україна)*

ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ЕФЕКТИВНІСТЬ, ПРОБЛЕМИ, ІННОВАЦІЙНІ РІШЕННЯ

Повномасштабна війна в Україні спричинила глибокі трансформації в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті. Заклади освіти різних рівнів опинилися перед необхідністю забезпечити безперервність навчального процесу в умовах постійної небезпеки, переміщення населення, руйнування інфраструктури та обмеженого доступу до ресурсів. У таких реаліях дистанційне та змішане навчання стали не лише вимушеним заходом, а й стратегічним напрямом розвитку освітньої системи.

Водночас, воєнний стан змінив уявлення про організацію навчання, продемонструвавши гнучкість і стійкість української системи освіти. Освітня швидко адаптувалася до нових умов, використовуючи цифрові платформи, онлайн-курси, мобільні застосунки. Разом з тим виникли серйозні виклики: нерівність технічних можливостей, психологічна втома учасників освітнього процесу, недостатня підготовка вчителів до роботи з інноваційними технологіями тощо.

Отож, актуальність теми зумовлена необхідністю осмислення цих процесів, визначення ефективних моделей організації дистанційного та змішаного навчання, а також вивчення потенціалу цифрових рішень у забезпеченні сталості освіти в умовах воєнних ризиків.

Як слушно зауважив Є. Сахно, «обираючи навчальну модель ВНЗ повинен враховувати низку факторів, серед яких є обсяги програмного матеріалу, наявність електронних джерел та їх доступність, освітня платформа на основі якої реалізується обрана модель дистанційного або змішаного навчання. З іншого боку надання освітніх послуг шляхом застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для підготовки здобувачів вищої освіти повинно відповідати стандартам вищої освіти та програмам підготовки фахівців» (Сахно, 2024).

Отже, мета нашого дослідження – проаналізувати ефективність і проблеми реалізації дистанційного та змішаного навчання в умовах воєнного стану в Україні та окреслити інноваційні шляхи їх удосконалення.

Дистанційне навчання – це форма освітнього процесу, що передбачає опосередковану взаємодію викладача й здобувача освіти із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Змішане навчання поєднує онлайн- і офлайн-компоненти, забезпечуючи гнучкість і варіативність навчання.

Як зазначає Державна служба якості освіти, «найбільш популярною в Україні наразі є практика поєднання очної форми з дистанційною» (1, 2022). При цьому виділяють кілька варіантів «змішування»: поєднання очної форми з дистанційною; поєднання різних форматів навчання в межах одного класу (основне очне навчання з використанням технологій дистанційного навчання та різних форм роботи з електронними ресурсами, онлайн-курсами тощо); поєднання самостійного навчання та роботи в класі; змішування основного навчального контенту (підручників та навчальних матеріалів) із зовнішніми матеріалами (електронними ресурсами) (1, 2022).

У період воєнного стану саме поєднання цих двох форматів дозволило мінімізувати перерви у навчанні та забезпечити безпеку учасників освітнього процесу.

Основними викликами дистанційної освіти в умовах війни ми вважаємо такі:

- 1) технічна нерівність (нестабільний інтернет, відсутність гаджетів, перебої з електропостачанням);
- 2) психологічне виснаження учасників через постійний стрес і відсутність живого спілкування;
- 3) зниження мотивації учнів, особливо в молодшому шкільному віці;
- 4) недостатня готовність педагогів до використання інтерактивних платформ і цифрових ресурсів;
- 5) відсутність єдиних стандартів оцінювання результатів дистанційного навчання (Маятіна, Лисенко, & Дмитрієнко, 2021).

Водночас, як зазначає МОН України (2024), навіть в умовах бойових дій понад 80% закладів освіти продовжують навчання у дистанційній або змішаній формах, що свідчить про високу адаптивність освітньої системи.

Отже, змішане навчання має потенціал підвищити гнучкість, індивідуалізацію та доступ до ресурсів, але його ефективність в Україні залежить від якісного дизайну курсів, підготовки вчителя та доступу до техніки/інтернету.

Дистанційне навчання у кризові періоди (COVID-19, повномасштабна війна) дозволило зберегти доступ до освіти, але супроводжувалось значними навчальними втратами, посиленням нерівності та проблемами з мотивацією й психічним здоров'ям учнів.

Державні ініціативи (МОН, програми Світового банку та партнерів) вже окреслили технічні, кадрові й організаційні проблеми, але для стійкої

ефективності потрібні системні інвестиції в інфраструктуру, навчання вчителів і оцінювання результатів.

Виокремимо основні проблеми і недоліки дистанційного та змішаного навчання:

- 1) навчальні втрати й падіння показників. Моніторинг показує зниження успішності й накопичення «learning loss» після довготривалих онлайн-періодів;
- 2) цифрова нерівність. Нерівний доступ до пристроїв, інтернету та стабільної електроенергії (особливо в прифронтових/віддалених регіонах) значно знижує ефективність дистанційки;
- 3) якість онлайн-педагогіки. Багато вчителів/викладачів не мали достатнього тренінгу з педагогічного дизайну для дистанційної або змішаної форми; через це онлайн-заняття часто були «трансмисійними» (лекція в Zoom) без інтерактиву;
- 4) психологічні та соціальні наслідки. Втрата живого спілкування, відчуження, підвищена тривога у дітей – фактори, що знижують мотивацію та результативність;
- 5) оцінювання і довіра до результатів. Труднощі з коректним формативним і підсумковим оцінюванням знань у віддаленому форматі (1, 2022).

У складних обставинах вітчизняні педагоги активно впроваджують інноваційні методи навчання:

- 1) використання інтерактивних онлайн-платформ (Google Classroom, Moodle, Zoom, Meet, Microsoft Teams) та інтерактивних сервісів (Padlet, Jamboard, Canva, Mentimeter) – створюють спільний простір для роботи, презентацій і творчих завдань;
- 2) застосування елементів гейміфікації (Kahoot, Quizizz, LearningApps), що підтримують інтерес до навчання;
- 3) створення віртуальних освітніх спільнот для взаємодії, обміну досвідом і психологічної підтримки;
- 4) розвиток асинхронного навчання, що дозволяє учням працювати у зручному темпі, особливо в регіонах із перебоями зв'язку.

Змішане навчання в умовах воєнного стану спирається на принципи гнучкості, індивідуалізації та технологічної інтеграції. Його мета – не лише забезпечити засвоєння навчального матеріалу, а й підтримати емоційний стан учнів, розвинути автономність, цифрову грамотність і відповідальність за власне навчання.

В основі інноваційного підходу лежить модель «flipped classroom» (перевернутого класу), коли опанування теоретичного матеріалу відбувається онлайн, а практична взаємодія, обговорення чи виконання творчих завдань – у синхронному або очному форматі. Такий підхід особливо ефективний в умовах, коли очні зустрічі можливі не завжди або тривають обмежений час через безпекові причини. Змішане навчання в умовах війни – це не лише технічне рішення, а новий педагогічний стиль мислення (Маятіна, Лисенко, & Дмитрієнко, 2021).

Основні інноваційні підходи включають:

- 1) мікронавчання (microlearning): подання матеріалу невеликими частинами (5–10 хвилин), що дозволяє навчатись навіть за обмежених технічних умов або в укриттях;
- 2) проєктно-орієнтоване навчання: учні виконують міні-проєкти, дослідження, онлайн-презентації – це сприяє розвитку критичного мислення, креативності та командної взаємодії;
- 3) гібридна оцінка результатів: поєднання традиційних форм контролю з онлайн-тестуванням, самооцінкою, взаємооцінюванням через Google Forms або Moodle Quiz;
- 4) психолого-педагогічна підтримка: використання методів емоційного інтелекту, рефлексивних вправ («щоденник вдячності», «теплі слова дня»), які інтегруються у структуру уроку.

Важливу роль у розвитку інноваційного змішаного навчання відіграють державні та громадські ініціативи, зокрема Національна платформа «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО) – відкритий ресурс, який забезпечує доступ до навчального контенту для школярів по всій країні та за кордоном.

Програми UNICEF, Save the Children, UNESCO підтримують цифровізацію освіти, забезпечуючи школи ноутбуками, генераторами та ресурсами для безпечного навчання.

Ініціативи громадських організацій (EdCamp Ukraine, Osvitoria, Prometheus) проводять безкоштовні онлайн-курси для підвищення кваліфікації педагогів і розвитку цифрової компетентності.

В умовах війни особливої ваги набуває емоційна безпека. Педагоги виконують не лише навчальну, а й підтримувальну функцію, формуючи довіру, стабільність і віру у майбутнє.

Успішні практики включають проведення коротких мотиваційних зустрічей, використання арттерапевтичних технік, створення позитивного онлайн-середовища. Важливо, щоб підготовка педагогічних кадрів включала елементи кризової педагогіки та психологічної стійкості.

Отже, дистанційне та змішане навчання в умовах воєнного стану в Україні стали ефективними інструментами забезпечення безперервності освіти.

Основними проблемами залишаються технічна нерівність, психологічна втома учасників і потреба у підвищенні цифрової компетентності педагогів.

Інноваційні рішення, зокрема гейміфікація, асинхронне навчання та інтерактивні платформи, підвищують якість освіти і сприяють збереженню мотивації учнів. Подальша цифрова трансформація освіти має ґрунтуватися на поєднанні технологічного, педагогічного та психологічного компонентів.

Отже, інноваційні підходи та технологічні рішення в організації змішаного навчання стали інструментом освітньої стійкості України. Їхня ефективність полягає не лише у технічному забезпеченні процесу, а й у переосмисленні ролі педагога – як фасилітатора, наставника, мотиватора.

Змішане навчання в умовах війни трансформувалося у гуманістичну освітню модель, де головною метою є підтримка дитини, її безпеки, психоемоційного стану та права на якісну освіту. Подальший розвиток цієї

моделі потребує системної державної підтримки, професійного розвитку педагогів і впровадження інновацій на всіх рівнях освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни. *Державна служба якості освіти в Україні*. (2022). URL: <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>
2. Маятіна Н., Лисенко Т., & Дмитрієнко О. (2021). Сучасні моделі дистанційного навчання. *Український педагогічний журнал*, 2, 84–95. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-84-95>
3. Сахно Є. (2024). Моделі дистанційного та змішаного навчання. *Вища освіта за новими стандартами: виклики у контексті діджиталізації та інтеграції в міжнародний освітній простір*: матеріали III міжнародної науково-методичної конф. Харків: Факт, 298–231. URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/37001213-7a66-480d-a110-86475163f320/content>

**КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В
УКРАЇНІ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД:
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МОДЕЛІ, МЕТОДИКИ,
МЕТОДИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ**

Nykyropets S.

*Vinnitsia National Technical University
(Vinnitsia, Ukraine)*

**A PEDAGOGICAL MODEL FOR CLOSING ESP LEXICAL GAPS
IN TECHNICAL UNIVERSITIES: MICROLEARNING AND SPACED
REPETITION AMID AIR-RAID ALERTS**

In Ukraine's technical universities, the Russian-Ukrainian war of aggression has turned continuity of instruction into a variable rather than an assumption, with air-raid alerts fragmenting lessons in much the same way as sudden voltage drops destabilise an engineering system.

For English for Specific Purposes (ESP), these interruptions are not pedagogically neutral: they disproportionately erode lexical growth, because specialised vocabulary depends on repeated retrieval, contextual re-encounter, and cumulative conceptual layering. As students in energy, IT, and mechanical engineering alternate between classrooms, shelters, and remote access under constrained connectivity, lexical gaps expand where structured practice cannot survive the stop-start rhythm of wartime study (Stepanova et al., 2025). In response, this article argues for a disruption-tolerant pedagogical model that integrates microlearning and spaced repetition as a compensatory mechanism designed for short, recoverable learning cycles rather than long, fragile sequences.

Microlearning units, anchored in authentic technical genres (specifications, incident reports, maintenance logs, risk statements), enable vocabulary work to be resumed after an alert with minimal cognitive overhead, analogous to modular components that maintain system functionality under partial failure (Kravchenko et al., 2025). Spaced repetition operationalises lecturers' limited contact time by scheduling retrieval at intervals that protect long-term retention, thereby converting unavoidable breaks into structured spacing rather than unplanned loss. By situating this model within the lived educational conditions of wartime Ukraine, the study positions vocabulary resilience as both a linguistic objective and a form of academic continuity that supports future engineers' capacity to communicate evidence, risk, and technical decisions under uncertainty.

The general problem addressed in this study is how to sustain and measurably improve ESP lexical acquisition in technical universities when instruction is repeatedly disrupted by air-raid alerts, forced relocation to shelters, and intermittent connectivity, conditions that undermine the distributed practice required for durable terminology learning. This problem is directly connected to priority scientific and practical tasks in applied linguistics and engineering education, namely the design of interruption-resilient instructional systems, the optimisation of retrieval-based

learning under constrained time, and the preparation of Ukrainian future engineers to communicate accurately and safely in English in high-stakes professional contexts.

Recent scholarship on microlearning has moved from descriptive accounts to evidence-informed design principles, with systematic syntheses proposing frameworks that emphasise short learning units, purposeful sequencing, and delivery modes suited to fragmented study patterns (Monib et al., 2024).

In university language education, empirical work on app-based microlearning indicates that brief, mobile tasks can support skill transfer and learner confidence when embedded into a coherent instructional cycle rather than used as isolated add-ons (Gorham et al., 2025). In parallel, second language vocabulary research continues to confirm the importance of repeated encounters and retrieval, while also reporting that spacing schedules can yield mixed outcomes depending on what is tested (receptive vs productive knowledge) and when retention is measured (Yan & Zhou, 2023; Webb et al., 2023).

More targeted spaced repetition designs, including interleaved systems, have demonstrated gains across multiple dimensions of word knowledge (meaning, form, use), suggesting that well-engineered SRS workflows may be particularly relevant for technical lexicons that require precision and controlled contextualisation (Lafleur, 2024). However, war-focused higher education research in Ukraine shows that air-raid alerts and related infrastructural constraints repeatedly interrupt both teaching and independent study (Błaszczuk et al., 2025; Zayachuk, 2025), and the previously unsolved part remains the absence of a validated, ESP-specific model that fuses microlearning with spaced repetition to close lexical gaps under these predictable, high-frequency disruptions – the gap this article addresses.

The purpose of this article is to design and empirically justify a disruption-tolerant pedagogical model that integrates microlearning and spaced repetition to reduce ESP lexical gaps among technical university students in Ukraine (energy, IT, mechanical engineering) under recurrent air-raid alert interruptions.

The study was conducted over six months with 87 undergraduate students of the Faculty of Power Engineering and Electromechanics in Ukraine, where teaching cycles were repeatedly interrupted by air-raid alerts and sheltering procedures. Participation was voluntary, informed consent covered the use of anonymised learning data for publication, and all records were processed under strict non-disclosure of personal data with results reported only in aggregated form.

We implemented a pedagogical model that pairs microlearning modules for domain terminology with spaced repetition schedules that continue across classroom, shelter, and remote sessions. Each microlearning unit was designed to be completed in 5-7 minutes and included an operational context, a compact lexical set, and an immediate retrieval task that could be resumed after an interruption without loss of coherence.

Spaced repetition was operationalised through low-friction digital flashcards and short quizzes with expanding intervals, prioritising productive recall and sentence-level use rather than recognition alone. In the energy strand, students worked with authentic switching and safety phrasing from substation operating procedures, such as

isolating equipment, confirming absence of voltage, and documenting lockout-tagout steps in English (Kot & Nykyporets, 2025). These items were first introduced as micro-cases with a single decision point and then recycled through spaced prompts that required learners to reconstruct the instruction, justify the safety rationale, and select correct collocations under time pressure.

Table 1

Operationalisation of study outcomes (microlearning + spaced repetition in ESP during air-raid alerts)

Outcome variable	Indicator	Instrument / data source	Scale / units	Timing and frequency	Aggregation / analysis	Task example
Productive recall of terms and collocations	Recall accuracy; number of correct units; response latency	Open-recall test (cue -> recall); digital quiz	0-100% accuracy; seconds per item	Pretest; monthly; posttest (month 6); delayed test (2-4 weeks)	Student-level and group means; gain scores (post-pre); time effects	Recall phrases: isolate the equipment; confirm absence of voltage
Accuracy of safety phrasing in sentences	Terminological accuracy; grammatical accuracy; contextual appropriateness	Short written responses; teacher rubric scoring (0-4)	Rubric 0-4 per criterion; total 0-12	Weekly (low-stakes); end-of-module summary	Mean score; error-type rates; stability in high-disruption weeks	Write 2 SOP sentences for actions before/after isolation
Procedure reconstruction after interruption	Step sequence; completeness; correctness of key lexical items	Micro-case (single decision point) + written reconstruction	0-10 (step checklist) + 0-4 (lexical accuracy)	Immediately after class; resume-task after an alert	Pre/post interruption comparison; step-level error analysis	Reconstruct 4-6 lockout-tagout steps in English
Response speed under time pressure	Time-to-answer; accuracy under timed conditions	Timed quiz (30-60 seconds per item)	Seconds; 0-100% accuracy	Every 2 weeks	Median time; fixed-timer accuracy; speed-accuracy trade-off	Select the correct collocation: absence of voltage (with distractors)
Learning resilience in weeks with frequent air-raid alerts	Weekly score change; magnitude of post-alert dips	Interruption log (count/duration) + weekly quizzes	Score 0-100; number of events; minutes	Weekly, with monthly aggregation	Regression/correlation: alert intensity -> performance; controls for week/cohort	After an alert, complete the shelter set, then take a short review quiz

Transfer to documentation and reporting	Correct term density in coherent text; precision of formulations	Mini-report/ work log entry with rubric scoring	Rubric 0-4 + term count (n)	Monthly; end-of-study summary	Mean rubric score; frequency of correct terms; pre/post comparison	Write a brief log entry describing actions taken and safety confirmation
Perceived manageability and cognitive load	Ease of resuming tasks; frustration; self-regulation	Short questionnaire (Likert) + open-ended feedback	Likert 1-5; thematic codes (qualitative)	Monthly	Mean changes over time; thematic analysis of open-ended responses	Rate how easy it is to resume after an alert (1-5) and explain why

Source: created by author

In the IT strand, the lexical focus was aligned with incident management discourse, including ticket triage, impact and urgency, service restoration, and root-cause statements modelled on real helpdesk narratives (Stepanova, 2025). Learners completed close-style micro-tasks on short incident logs and then revisited the same lexis via spaced retrieval, culminating in a concise post-incident report that was assessed for terminological accuracy and clarity. In the mechanical engineering strand, vocabulary was drawn from technical drawings and maintenance manuals, for example tolerance language, torque specifications, failure modes, and preventive maintenance intervals.

To accommodate air-raid alerts, the model introduced a clear pause-resume protocol: when an alert began, students switched to an offline "shelter set" of previously learned cards, and when teaching resumed, they returned to the next micro-unit without repeating the whole lesson. Learning progress was tracked through a baseline vocabulary diagnostic, weekly low-stakes quizzes, and delayed checks of retention and in-context use, alongside an interruption log that recorded the frequency and timing of alerts (Ibrahimova, 2025).

Across the observation period, the data indicated more stable retention curves for the most disruption-prone weeks, with fewer abrupt drops in recall after alerts compared with earlier weeks when vocabulary practice was unsystematic. This outcome is justified by two converging mechanisms: microlearning reduces the cognitive cost of task switching in a high-stress environment, while spacing converts unavoidable breaks into planned retrieval intervals that strengthen consolidation (Nykyropets et al., 2024). Overall, the proposed model demonstrates how ESP lexical gaps can be narrowed through interruption-resilient design, enabling future engineers to maintain precise English terminology even when Russia's aggression makes educational time fragmented and uncertain.

The study indicates that integrating microlearning with spaced repetition can stabilise ESP vocabulary growth in technical domains when instruction is repeatedly

fragmented by air-raid alerts, because learning is reorganised into short, recoverable cycles supported by planned retrieval. The model's effectiveness appears to derive from aligning lexical input with authentic professional genres and assessing not only recognition but also productive use in sentence-level and task-based outputs. Notably, this design also supports instructional continuity by enabling students to resume learning immediately after an interruption with minimal loss of context, thereby reducing post-alert regression in terminology accuracy.

At a practical level, the approach offers lecturers a defensible way to protect learning outcomes under wartime constraints, while giving students a routine that remains feasible across classroom, shelter, and intermittent remote access. Further research should validate the model across additional faculties and universities, compare alternative spacing algorithms for receptive versus productive mastery, and test which microlearning task types best preserve transfer into speaking and writing. A separate line of inquiry should examine the interaction between disruption intensity, stress indicators, and vocabulary retention; to determine how linguistic resilience can be supported alongside learners' psychological and academic well-being.

REFERENCES

1. Błaszczuk M., Kovalisko N., Pieńkowski P., Pachkovskyy Y., & Ryniejska-Kiełdanowicz M. (2025). Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War – a perspective from Lviv University students. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z>
2. Gorham T., Majumdar R., & Ogata H. (2025). A microlearning app for peer feedback training and its effect on learning performance and self-confidence during an EFL speaking task. *Smart Learning Environments*, 12, Article 34. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00387-0>
3. Ibrahimova L.V., & Nykyporets S.S. (2025). Information security in the global context: Linguistic perspectives and the role of English. *International security studies: Managerial, technical, legal, environmental, informative and psychological aspects*, Vol. II. ISAP, Research and Education, 321–345. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15356365>
4. Kot S.O., & Nykyporets S.S. (2025). Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. *Science and education in the third millennium: Information technology, education, law, psychology, social security and work, management. International collective monograph*, Vol. I. Lublin, Polska: Institute of Public Administration Affairs, 295–332. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267>
5. Kravchenko K., Ketsyk-Zinchenko U., Suduk I., Nykyporets S., & Cherednychenko V. (2025). Effectiveness of online platforms in developing language skills of higher education students. *Revista Eduweb*, 19(3), 303–314. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.19>
6. Lafleur L., & Kanazawa Y. (2024). The effects of interleaved spaced repetition learning on vocabulary knowledge. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 25(3), 172–194. URL: <https://callej.org/index.php/journal/article/view/87>
7. Medvedieva S.O., Stepanova I.S., Nykyporets S.S., & Ibrahimova L.V. (2023). The application of a neuropedagogical approach while teaching English to students of higher educational establishments. *Prospects and Innovations of Science*. Series "Pedagogy", 8(26), 13–24. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-13-24](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-13-24)
8. Monib W.K., Qazi A., & Apong R.A. (2025). Microlearning beyond boundaries: A systematic review and a novel framework for improving learning outcomes. *Heliyon*, 11(2), e41413. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41413>
9. Nykyporets S. S., Kot S. O., Boiko Y. V., Melnyk M. B., & Chopliak V. V. (2024). Advanced integration of virtual information environments (VIEs) in contemporary educational

methodologies. *Society and National Interests*. Series “Education/Pedagogy”, 4(4), 139–154. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4\(4\)-139-154](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-139-154)

10. Stepanova I.S., Nykyporets S.S., Ibrahimova L.V., Hadaichuk N.M., & Herasymenko N.V. (2025). Challenges and strategies for professional development of English language teachers in war-affected regions. *Grail of Science: International Scientific Journal*, (50), 677–684. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.21.03.2025.087>

11. Stepanova I.S., Nykyporets S.S., & Kukharchuk H.V. (2025). Integrating artificial intelligence tools into project-based English language instruction for technical students: A framework for fostering critical and creative thinking. A. Ostenda & D. Kalita (Eds.), *Innovation-driven development in education, digital economy, and applied technologies*. The University of Technology in Katowice Press, 208–215. <https://doi.org/10.54264/M055>

12. Webb S., Uchihara T., & Yanagisawa A. (2023). How effective is second language incidental vocabulary learning? A meta-analysis. *Language Teaching*, 56(2), 161–180. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000507>

13. Yan A., & Zhou X. (2023). The influence of the spacing effect on L2 vocabulary learning: A study on Chinese university students. *System*, 115, 103049. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103049>

14. Zayachuk Y. (2024). Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. *Journal of Adult and Continuing Education*, 31(1), 135–159. <https://doi.org/10.1177/14779714241270254>

Беньковська Н. Б.

*Інститут Військово-Морських Сил
Національного університету «Одеська морська академія»
(Одеса, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ТА ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасному світі англійська мова виступає не лише засобом міжнародного спілкування, а й інструментом професійного розвитку, наукового співробітництва, культурного обміну та міжособистісної комунікації. В умовах глобалізації знання англійської мови є обов’язковою складовою конкурентоспроможності фахівця будь-якої галузі. Саме тому проблема ефективного навчання англійської мови набуває особливої актуальності, а використання сучасних методів і засобів навчання стає запорукою формування іншомовної комунікативної компетентності.

Мета цієї доповіді – проаналізувати сучасні методи та засоби навчання англійської мови, визначити їх переваги, особливості використання та ефективність у підготовці здобувачів освіти, а також окреслити тенденції розвитку інноваційних технологій у цій сфері.

Сучасна методика навчання іноземних мов базується на комунікативному, діяльнісному, компетентнісному та особистісно орієнтованому підходах. Її головна мета – формування здатності користуватися мовою як засобом спілкування у реальних життєвих і професійних ситуаціях.

Комунікативний підхід, який став провідним у ХХІ столітті, передбачає навчання через мовленнєву діяльність, моделювання реальних комунікативних

ситуацій, активну взаємодію між учасниками навчального процесу. Важливою складовою цього підходу є принцип автентичності – використання справжніх матеріалів (відео, новин, текстів, подкастів), що відповідають реальним умовам спілкування.

Діяльнісний підхід розглядає навчання як активну пізнавальну діяльність, під час якої студенти самостійно здобувають знання, удосконалюють навички й формують мовні компетентності.

Компетентнісний підхід орієнтований на кінцевий результат – формування конкретних умінь (читання, аудіювання, говоріння, письма), необхідних для успішного функціонування у професійному середовищі.

Інтерактивне навчання передбачає постійну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, спрямовану на розвиток критичного мислення, комунікативних умінь і співпраці.

Найпоширенішими інтерактивними методами навчання є:

- дискусії, дебати, рольові ігри, симуляції, які сприяють розвитку мовленнєвої активності та впевненості у спілкуванні;

- метод проєктів, що передбачає виконання завдань, пов'язаних із дослідженням реальних проблем і презентацією результатів англійською мовою;

- кейс-метод, який формує навички аналізу, аргументації, ухвалення рішень і комунікації в команді;

- метод «перевернутого класу» (Flipped Classroom), коли студенти самостійно опрацьовують матеріал удома за допомогою онлайн-ресурсів, а на заняттях виконують практичні завдання, обговорюють складні моменти й відпрацьовують мовленнєві навички.

Інтерактивність створює комфортне середовище, де кожен учасник відчуває себе активним суб'єктом навчання, а не пасивним слухачем.

Цифровізація освіти відкрила нові можливості для вивчення мов. Сучасні засоби навчання включають онлайн-платформи (Duolingo, BBC Learning English, Quizlet, Kahoot, Edmodo), інтерактивні підручники, віртуальні класи та мобільні застосунки.

Використання мультимедійних засобів (відео, аудіо, подкастів, інтерактивних презентацій) – стимулює різні канали сприйняття інформації, робить навчання більш динамічним і доступним.

Особливу роль відіграють технології штучного інтелекту (ШІ). Сьогодні інструменти на базі ШІ, такі як ChatGPT, Grammarly, Reverso, Elsa Speak, допомагають студентам розвивати мовлення, письмову грамотність, вимову та аналітичне мислення.

ШІ дозволяє створювати персоналізовані програми навчання, що враховують рівень підготовки, стиль навчання та інтереси здобувачів освіти. Наприклад, інтерактивні чат-боти можуть виконувати роль мовного партнера, моделюючи реальні діалоги, а системи адаптивного навчання – добирати індивідуальні вправи для закріплення складних тем.

Успішне застосування сучасних методів і засобів навчання вимагає:

- високого рівня ІКТ-компетентності викладача;
- методичної підготовки для інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес;
- технічного забезпечення освітнього середовища;
- мотивації студентів до самостійного навчання.

Серед ефективних форм організації занять є змішане навчання (blended learning), що поєднує традиційні аудиторні заняття з онлайн-активностями, а також гейміфікація – використання ігрових елементів для підвищення мотивації.

Результати педагогічних досліджень свідчать, що поєднання комунікативного підходу, цифрових технологій і активних методів сприяє більш швидкому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, підвищенню мовної впевненості та самостійності студентів.

Сучасні методи та засоби навчання англійської мови забезпечують ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності, сприяють розвитку творчого, критичного та аналітичного мислення, а також підвищують мотивацію до вивчення мови.

Використання інтерактивних технологій, цифрових інструментів та штучного інтелекту дозволяє зробити навчання індивідуалізованим, динамічним і практикоорієнтованим.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення можливостей інтеграції віртуальної та доповненої реальності, а також розроблення систем адаптивного навчання англійської мови на базі штучного інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беньковська Н.Б. (2025). Навчально-рольова гра як засіб розвитку іншомовного професійного спілкування у майбутніх офіцерів Збройних Сил України. *Збірник наукових праць «Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*, 7(47), 1551–1561.
2. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Ленвіт.

Дроздов Д. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

СТАН ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Оцінювання освітніх втрат є актуальним в умовах повномасштабної війни та післявоєнного відновлення України. Особливої уваги потребують студенти гуманітарних спеціальностей, навчання яких значною мірою залежить від комунікації, рефлексії та особистісного розвитку. У сучасних дослідженнях освітні втрати розглядають у двох вимірах. Перший – навчальні втрати, тобто

прогалини у знаннях і вміннях порівняно зі стандартами. Другий – втрати особистісного розвитку, зокрема зниження темпів інтелектуального, емоційного та соціального розвитку студентів (Бичко, Терещенко, & Вакуленко, 2023).

Отже, оцінювання має включати аналіз дії усіх негативних факторів – невиконання освітніх програм (навчальні втрати), нерівномірність навчальних результатів (освітні розриви між когортами студентів) та відставання у формуванні ключових компетентностей студентів та їх особистісному становленні (втрати розвитку) та бути максимально наближеним до чинних нормативних документів та практик оцінювання якості освіти.

Українські дослідники підкреслюють, що оцінювання якості освіти не може обмежуватися контролем результатів навчання. Натомість має включати аналіз причин освітніх втрат і слугувати основою для побудови індивідуальних освітніх траєкторій. Виходячи з цього, визначення компонент оцінювання освітніх втрат допоможе створити цілісну систему, що дозволяє не лише виміряти освітні втрати, але й пропонувати відповідні корекційні педагогічні рішення.

У праці О. Локшиної, А. Джурило, О. Максименко та О. Шпарик виділено два основні типи освітніх втрат – забування, що позначає втрати раніше набутого знання під час навчання, та «втрачене» навчання, тобто очікуване навчання, яке не відбулося/ не відбувається. Для оцінки другого з них дослідники оцінюють фактичне навчання, використовуючи емпіричні дані, такі як рівні досягнення попередніх когорт у навчанні, тоді як інші використовують нормативні критерії, такі як очікування на рівні класу (Локшина, Джурило, Максименко, & Шпарик, 2023).

Результати досліджень О. Малихіна, Н. Арістової та В. Рогової свідчать про необхідність мінімізації освітніх втрат комплексно, системно й систематично на різних рівнях відповідно до основних компонент педагогічного (освітнього) процесу: мотиваційно-ціннісному (мотиваційна компонента); організаційно-процесуальному (організаційна компонента); когнітивно-змістовому (змістова компонента); комунікативно-діяльнісному (діяльнісна компонента); оцінювально-аналітичному (рефлексійна компонента) (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022, 68-76).

У структурі освітнього процесу доцільно виокремлювати кілька ключових компонентів. Мотиваційний компонент відображає ставлення студента до навчання. Змістовий – рівень засвоєних знань і цінностей. Діяльнісний – способи організації навчальної діяльності. Оцінювально-рефлексивний – самооцінювання та усвідомлення власних освітніх потреб (Савченко, 2014, 37).

Л. Вікторова, А. Кочарян, О. Коротун досліджували питання застосування нових технологій – штучного інтелекту, чат-ботів під час вивчення іноземної мови. Н. Морзе досліджувала питання застосування цифрових технологій у викладанні гуманітарних наук та підвищення цифрової компетентності викладачів. А. Марчук вивчала питання освітніх втрат та дисфункції цифровізації вищої освіти та дистанційного навчання (Марчук, 2023).

Мета цієї публікації – окреслити основні напрямки оцінювання освітніх втрат через призму компонент освітнього процесу та коротко охарактеризувати стан справ у них.

Аналіз окремих компонент освітнього процесу в контексті оцінювання освітніх втрат студентів гуманітарних спеціальностей може представити реальний стан.

Урахування наведених вище принципів і компонент реалізовуватися таким чином:

1. У контексті мотиваційної компоненти важливо підтримувати психоемоційний стан молоді в процесі навчання, сприяти психологічній стійкості та розвивати вміння вирішувати конфлікти. Дослідження вказують на те, що інформаційно-психологічна культура є важливим складником освітнього процесу, оскільки вона дає змогу учасникам подолати кризу з мінімальними втратами для психічного здоров'я та особистісного розвитку. Такі навички і знання є не лише актуальними під час війни, але й життєво важливі для подальшого розвитку суспільства, яке прагне до стабільності, інклюзії та процвітання (Бойко, 2024, 29-30). Наказом Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 року № 509 затверджено Положення про психологічну службу у системі освіти України (Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України, 2018), яке, утім, не зазнало змін під час діє воєнного стану. Додатками до листа МОН № 1/3737-22 від 29.03.2022 «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» було надано інформацію про психологічну допомогу в умовах війни та контакти щодо психологічної підтримки, але, на нашу думку, наведене вище Положення потребує змін у частині адаптації психологічних служб ЗВО до роботи з оцінюванням освітніх втрат здобувачів освіти, передусім, втрат особистісного розвитку.

2. Дослідження свідчать про низку організаційних чинників освітніх втрат.

Серед них – неготовність частини викладачів і студентів до онлайн-навчання, технічні обмеження та проблеми з комунікацією. У результаті знижується якість взаємодії між викладачем і студентом та зростає формальність участі в освітньому процесі (Марчук, 2023, 83). Одним з висновків опитування студентів гуманітарних спеціальностей, проведених у рамках цитованого дослідження, стало підтвердження прихильності до цифровізації (позитивна оцінка 85% студентів), водночас було виявлено, що студентам складно ставити запитання, вони відмовляються вмикати камери під час онлайн-занять, окремі студенти розглядають лекцію як фон для інших справ тощо. Отже, відбувається деформація, викривлення комунікації викладача й студента, перетворення її на односторонній процес (Марчук, 2023, 85). Для подолання цих негативних явищ можна запропонувати передусім інформування з боку ЗВО здобувачів освіти про забезпечення виконання ними освітньої програми в умовах об'єктивно існуючих освітніх втрат та надавати їм допомогу в свідомому обранні індивідуальних освітніх траєкторій. Окремо слід передбачити надання консультативної та іншої допомоги студентам з

уразливих верств – малозабезпеченим, ВПО, студентам із тимчасово окупованих територій чи тим, хто вимушено перебував за кордоном і навчався онлайн, адже дослідження освітніх втрат, проведені китайськими та угорськими вченими, показують більший негативний вплив освітніх втрат на студентів з уразливих соціальних страт (Liao, 2022; Molnár, 2023).

У контексті рефлексійної компоненти варто зазначено варіативність оцінювальних засобів – як розробку ЗВО програм вимірювання освітніх втрат, так і заохочення студентів до самооцінки й активного формування освітніх траєкторій. Так, у збірнику методичних рекомендацій «Моделі подолання освітніх втрат в умовах війни та в післявоєнний період» запропоновано кожному ЗВО розробити власну програму вимірювання освітніх втрат, що має базуватися на валідних, об'єктивних, точних, надійних технологіях та інструментах, із використанням, зокрема, результатів стандартизованих освітніх вимірювань на усіх (ключових) рівнях освіти; матеріалів загальнодержавних моніторингових якості освіти з урахуванням репрезентативності вибірок; матеріалів локальних моніторингових успішності окремих категорій учнів з окремих предметів (курсів), організованих з дотриманням норм проведення освітніх вимірювань; централізованих освітніх платформ для вимірювання освітніх втрат; інституційних ресурсів з окремого предмета (курсу), що містять завдання, побудовані на основі карти опорних знань (Стойкова, Завгородня, Козирєва, & Гіль 2023, 10). Водночас спроможність окремих ЗВО самостійно розробляти системи оцінювання освітніх втрат є обмеженою. Це зумовлює потребу в координації зусиль між ЗВО або розробці уніфікованих інструментів за участі МОН.

Недоліками нинішньої системи самооцінки освітніх втрат, що перешкоджають такій уніфікації, є те, що по-перше, оцінювання освітніх втрат розраховане передусім на учнів закладів середньої освіти. Так, для українських школярів доступна платформа з надолуження освітніх втрат: <https://povir.in.ua/>, однак у публічному дискурсі немає інформації про подібні проєкти для здобувачів вищої освіти, зокрема студентів гуманітарних спеціальностей.

По-друге, відсутні чіткі настанови МОН щодо засад оцінювання та подолання освітніх втрат – для самооцінки студенти можуть використовувати цілий ряд відкритих онлайн-тестів на сайтах: onlinetestpad.com/ua/tests (доступні не лише освітні, але й психологічні тести), <https://testderz.com/> (на сайті містяться зразки тестів на знання державної мови для цілей державної служби, тести на придатність до роботи за різними правничими професіями), <https://vseosvita.ua/test> – бібліотека тестів на сайті «Всеосвіта» та «На урок» (<https://naurok.ua/student/tests>). Однак ці тести є неофіційними і перевірити їх зміст та ефективність складно. Вирішити питання рекомендованих ресурсів для самоперевірки студентів гуманітарних спеціальностей можуть методичні рекомендації МОН.

Як зазначалося у Рекомендаціях слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему: «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми

подолання» (Про затвердження Рекомендацій слухань у Комітеті на тему..., 2023), актуальним питанням є розроблення Національної програми подолання освітніх втрат та освітніх розривів на рівні загальної середньої освіти, спричинених пандемією COVID-19 та повномасштабною війною в Україні, на період 2023-2030 рр. В цьому контексті Комітет пропонує запровадження цілісної системи освітніх вимірювань із використанням стандартизованих інструментів: стандартизовані тестування на всіх або щонайменше на ключових етапах навчання; довготривалі загальнодержавні моніторинги якості освіти на репрезентативних вибірках; локальні моніторинги успішності окремих категорій учнівства опануванні окремими предметами, розділами освітніх програм тощо; централізовані онлайнві платформи для вимірювання навчальних втрат і надолуження навчального матеріалу.

На жаль, ані питання затвердження Національної програми подолання освітніх втрат та освітніх розривів на рівні вищої освіти, ані пропонувані стандартні інструменти тестування на сьогодні у порядку денному законодавця та МОН відсутні.

Отже, стан оцінювання освітніх втрат студентів гуманітарних спеціальностей залишається фрагментарним. Відсутність уніфікованих підходів і нормативного забезпечення обмежує можливості системного реагування. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення дидактично й методично обґрунтованих інструментів оцінювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бичко Г., Терещенко, В., & Вакуленко Т. (Ред.). (2023). *Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання*: Посібник. Український центр оцінювання якості освіти. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learninglosses_Ukraine.pdf
2. Бойко С. Т. (2024). Ресурсні можливості освітнього процесу в умовах воєнного часу: інформаційно-психологічна культура як фактор стійкості. *Психологічні ресурси розвитку особистісної в умовах невизначеності освітнього простору*: Збірник матеріалів наукових доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 29–30.
3. Локшина О., Джурило А., Максименко О., & Шпарик О. (2023). До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18>
4. Малихін О., Арістова Н., & Рогова В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український Педагогічний журнал*, (3), 68–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
5. Марчук А. (2023). Якість вищої освіти в надзвичайних умовах: освітні втрати й дисфункції цифровізації вищої освіти та дистанційного навчання. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, 1(47), 80–89. <https://doi.org/10.55643/ser.1.47.2023.48>
6. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України (Наказ № 509). (2018). *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text>
7. Про затвердження Рекомендацій слухань у Комітеті на тему: «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання».

(2023). *Комітет з питань освіти, науки та інновацій Верховної Ради України*. <https://kno.rada.gov.ua/uploads/documents/38605.pdf>

8. Савченко О.Я. (2014). *Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра*: Посібник. Педагогічна думка. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd-2014.pdf>

9. Стойкова В.В., Завгородня О.А., Козирева Л.Л., & Гіль С.В. (2023). *Моделі подолання освітніх втрат в умовах війни та післявоєнний період*: Збірник методичних рекомендацій. Центр редакційно-видавничої діяльності ОІППО. URL: https://repository.moippo.mk.ua/upload/07-02-24_48311003.pdf

10. Liao H., Ma S., & Xue H. (2022). Does school shutdown increase inequality in academic performance? Evidence from COVID-19 pandemic in China. *China Economic Review*, 75, Article 101847. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101847>

11. Molnár G., & Hermann, Z. (2023). Short- and long-term effects of COVID-related kindergarten and school closures on first- to eighth-grade students' school readiness skills and mathematics, reading and science learning. *Learning and Instruction*, 83, Article 101706. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101706>

Желанова В. В.

*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)*

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ В СУЧАСНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ТА ВЕКТОРИ ЇХ ОНОВЛЕННЯ

Поняття освітня програма (далі ОП) було задекларовано в Законі України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014) і з того часу міцно ввійшло до наукового обігу й освітнього простору вищої освіти. Відомий такий різновид освітніх програм, як-от: освітньо-професійна, освітньо-наукова, освітньо-творча програми.

У цій праці звернемося саме до освітньо-професійних програм (далі ОПП). Мова піде про ОПП 2.А1.00.02 «Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань А Освіта, спеціальності А1 Освітні науки, кваліфікація: магістр з освітніх наук, що впроваджується з 2022 року на кафедрі освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Освітньо-професійна програма 2.А1.00.02 Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2025).

ОПП була розроблена на підставі закону України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014) та проєкту закону України «Про освіту дорослих» (Проєкт закону України «Про освіту дорослих», 2022) з урахуванням положень Стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2021) та Професійного стандарту на групу

професій «Викладачі закладів вищої освіти» (Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», 2021) у відповідь на виклик суспільства щодо необхідності посилення освіти дорослих, яка пов'язана з європейським трендом «освіти впродовж життя», а також вимог ринку праці, щодо підготовки компетентних конкурентоспроможних фахівців, здатних оновлювати змістові вектори вищої освіти, змінювати моделі освіти на основі коучингових освітніх технологій, здійснювати супровід індивідуальної траєкторії особистісного та професійного розвитку здобувачів освіти.

Ця програма є унікальною за кількома ознаками. Обґрунтуємо їх.

1. Дана ОПП – єдина в Україні.

Варто відзначити, що існують споріднені ОПП, наприклад: ОПП «Андрагогіка. Освіта дорослих» УДУ імені М.П. Драгоманова; ОПП «Освіта дорослих» Полтавського університету економіки і торгівлі; ОПП «Педагогіка вищої школи. Андрагогіка» ДЗВО «Університет менеджменту освіти», але синонімічних ОПП у вітчизняному освітньому просторі поки що не існує.

2. ОПП є інноваційною.

Вона розроблена у контексті реалізації наукової теми кафедри освітології та психолого-педагогічних наук «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти у міждисциплінарному вимірі» (Державний реєстраційний номер: 0121U000123). Дана ОПП синтезує ідеї дизайнування освіти дорослих та наповнення її сучасними технологіями й відповідає нормативно-стратегічному, концептуально-методологічному, дидактико-технологічному, особистісному вимірам інноватизації сучасної вищої освіти як процесу створення умов для її інноваційного розвитку. До того ж ОПП містить ОК «Педагогічна інноватика».

3. ОПП передбачає широку амплітуду працевлаштування.

Вона припускає можливість обіймати такі первинні посади: 2310.2 – викладач закладу вищої освіти; 2321 – викладач закладу професійної (професійно-технічної) освіти; 2322 – викладач закладу фахової передвищої освіти; 2351.2 – консультант центру професійного розвитку; 2359.2 – Андрагог.

4. ОПП є міждисциплінарною.

Її змістова складова передбачає міждисциплінарний синтез філософії, педагогіки, зокрема андрагогіки, психології, менеджменту освіти. Наприклад освітній компонент (далі ОК) «Освітній дизайн змісту та технологій навчання дорослих» містить змістовий модуль (далі ЗМ) «Гносеологія і дидактика освіти дорослих», що є міждисциплінарним синтезом філософії і дидактики.

5. ОПП є полімодульною, оскільки пріоритетними є освітні компоненти, що складаються з кількох ЗМ (наприклад ОК «Освітній дизайн змісту та технологій навчання дорослих» складається зі змістових модулів «Освітній дизайн у діяльності викладача», «Гносеологія та дидактика освіти дорослих», «Технологічний практикум», «Проектування та управління освітніми системами», що викладають різні викладачі. Такий формат уможливорює висвітлювання дисципліни з різних точок зору, знайомство з різними науковими школами, з різним стилем викладання.

6. *ОПП є динамічною системою*, що передбачає щорічне оновлення відповідно до викликів сьогодення, тобто зміни в програмі є об'єктивно зумовленими.

Конкретизуємо *вектори змін* в ОПП «Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих».

Так, у зв'язку з кризовими явищами, що пов'язані з військовим станом в нашій країні (загрози обстрілів, вимушені переміщення, зміна усталеного ритму життя), зросла кількість здобувачів, що мали травматичний досвід з негативними наслідками в когнітивній, емоційній, поведінковій, соматичній та соціальній сферах, тобто травматичний досвід має комплексний системний вплив на особистість і здатен серйозно ускладнити освітній процес в університеті. Тому, в 2024 році в ОК «Коучинг в освіті» було введено ЗМ «*Mental health коучингові технології та травма-інформований підхід в освіті*», представлений двома блок-модулями.

Зміст блок-модуля 1. «*Mental health-коучингові технології*» спрямований на засвоєння сутності ментального здоров'я як соціально-психологічного явища, як гармонії особистості. Загалом логіка даного блок-модуля будується на тлумаченні поняття *Mental health* як стану благополуччя, при якому людина може: реалізувати свій власний потенціал; справлятися зі звичайними життєвими стресами; продуктивно і плідно працювати; вносити вклад в життя своєї спільноти. ЗМ містить аспект реалізація технологічного підходу в коучинговій діяльності, а також характеристику *Mental health-коучингових технологій*.

Зміст блок-модуля 2. «*Травма-інформований підхід в освіті*» (далі ТІП) передбачає вивчення поняття «травма» в міждисциплінарному вимірі, тобто відповідно до феноменології клінічної психології, психіатрії, культурології, політології, педагогіки. Отже травма (у пер. з гр. «рана, пошкодження») – це реакція людини на певну подію, послідовність подій або низку обставин, які людина відчуває як фізично чи емоційно шкідливі, або як такі, що загрожують її життю і чинить негативний вплив на фізичний, соціальний або емоційний добробут людини та її здатність до діяльності (Center for Substance Abuse Treatment (U.S.), 2014).

Феномен ТІП передбачає надання усвідомленої допомоги, що передбачає усвідомлене ставлення до того, хто пережив травму та урахування масштабу наслідків травми й намагання розвинути чи відновити відчуття безпеки, власної спроможності, зв'язку з іншими людьми, а також контроль над власним життям.

Впровадження ТІП в практику сучасного університету з одного боку, пов'язане з необхідністю здійснювати певний супровід студентів, що мали травматичний досвід з метою запобігання їх ретравматизації, з іншого боку, навчити здобувачів освіти реабілітувати травмованих людей в майбутній професійній діяльності. Реалізація травма-інформованого підходу в університеті базується на принципах ТІП, якими є: безпека; довіра і прозорість;

підтримка за моделлю «рівний – рівному»; співробітництво та участь; вибір і контроль; культурні, історичні та гендерні аспекти (Желанова, 2025).

Зміни, внесені до освітньо-професійної програми 2.A1.00.02 Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти в 2025 році зумовлені:

1) об'єктивними викликами, задекларованими в нормативно-правовому забезпеченні вищої освіти на сучасному етапі її розвитку, зокрема введенням в дію постанови Кабінету Міністрів України від 25 жовтня 2024 р. № 1223 щодо «Деяких питань присвоєння професійних кваліфікацій закладами вищої освіти в разі відсутності професійного стандарту» (Постанова Кабінету Міністрів України від 25 жовтня 2024 р. № 1223 щодо «Деяких питань присвоєння професійних кваліфікацій закладами вищої освіти в разі відсутності професійного стандарту», 2024);

2) кореляцією положень професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» (2024 р.) в контексті передумов присвоєння відповідної професійної кваліфікації зі змістовими аспектами професійної підготовки фахівців;

3) перспективами розвитку вищої освіти та освіти дорослих в Україні в умовах воєнного й повоєнного часу, зокрема, посиленням суспільної місії андрагогів як фахівців, що беруть активну участь у процесах професійної переорієнтації, психологічної підтримки та соціальної реінтеграції різних категорій дорослого населення.

Вектор оновлення ОПП в 2025 році також пов'язаний з удосконаленням змістової складової ОПП. Так в ОК «Освіта у трансформаційному суспільстві ЗМ «Освіта дорослих та розвиток людського капіталу» було змінено на ЗМ «Андрагогіка», що сприяло розширенню функціоналу майбутньої професійної діяльності фахівців, здатних організувати навчання дорослих.

Було введено в Навчальний план позицію «Атестаційний іспит» для здобувачів вищої освіти за даною ОПП, успішне складання якого уможливіє присудження їм професійної кваліфікації «Викладач закладу вищої освіти».

Отже маємо констатувати інноваційність та унікальність представленої ОПП, що реалізується завдяки таким ОК як-от: «Освітній дизайн змісту та технологій навчання дорослих», пріоритетом якого є дизайнування та технологізація освіти дорослих; «Коучинг в освіті», що спрямовує майбутніх фахівців на реалізацію партнерської взаємодії й Mental health коучингових технологій та травма-інформованого підходу в освіті, як відповідь викликам сьогодення в кризових умовах; «Педагогічна інноватика», що синтезує інноваційні методи та прикладні цифрові технології в освіті з експертизою в освітній діяльності, що розширює коло професійних компетентностей майбутнього фахівця. При цьому вектори оновлення програми пов'язані з удосконаленням змістової складової у напрямі урахування специфіки вищої освіти в умовах війни та алгоритму присвоєння здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти професійної кваліфікації

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Желанова В.В. (2025). Генезис травма-інформованого підходу в науковому дискурсі. Вісник науки та освіти, 38 (8), 1196–1207. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8\(38\)-1196-1208](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1196-1208)
2. Закон України «Про вищу освіту». (2014). Рада. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Освітньо-професійна програма 2.А1.00.02 Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих другого (магістерського) рівня вищої освіти. (2025). URL: https://fpo.kubg.edu.ua/images/phocagallery/2025_1.pdf
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 25 жовтня 2024 р. № 1223 щодо «Деяких питань присвоєння професійних кваліфікацій закладами вищої освіти в разі відсутності професійного стандарту». (2024). Рада. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1223-2024-%D0%BF#Text>
5. Проект закону України «Про освіту дорослих». (2022). Рада. Верховна Рада України. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/38978>
6. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». (2021). Освіта. ua. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf
7. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. (2021). Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/691/175/66169117572ae471489619.pdf>
8. Center for Substance Abuse Treatment (U.S.). (2014). Trauma-informed care in behavioral health services. Rockville, MD : U.S. Dept. of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Substance Abuse Treatment.

Глійчук Л. В.

*Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна)*

МЕХАНІЗМИ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Введення воєнного стану в Україні спричинило фундаментальні зміни у функціонуванні національної системи освіти, спровокувавши появу низки кризових явищ, серед яких ключовим є проблема освітніх втрат. Порушення стабільності освітнього процесу через безпекові загрози, вимушену міграцію учасників освітнього процесу, психологічний тиск та енергетичну нестабільність призвело до виникнення значних розривів у знаннях та компетентностях здобувачів освіти. У цьому контексті забезпечення якості освіти перестає бути питанням лише дотримання стандартів, а трансформується у проблему збереження людського капіталу держави. Відтак, розроблення та імплементація дієвих механізмів компенсації освітніх втрат стає невід’ємною складовою стратегії забезпечення якості освіти в умовах воєнного часу.

В умовах перманентної турбулентності та невизначеності середовища функціонування вітчизняні заклади освіти зіштовхуються з комплексом дестабілізуючих факторів екзогенного та ендогенного походження. Зазначені

ризика не лише негативно позначаються на поточних показниках якості освітнього процесу, але й мають здатність до накопичення, трансформуючись у системні освітні втрати (Ілійчук, 2025, 22–34). При цьому йдеться про втрати широкого спектра: від когнітивних прогалин у знаннях до зниження мотивації та деформації соціально-психологічних компетентностей. Така ситуація вимагає від суб'єктів освітньої діяльності перегляду традиційних підходів до навчання та переходу до проактивних стратегій управління якістю у закладах освіти.

Аналіз наукового дискурсу засвідчує термінологічну варіативність у дослідженні окресленої проблематики, зокрема паралельне вживання понять «навчальні втрати» та «освітні втрати». Вважаємо за необхідне здійснити концептуальну диференціацію цих двох взаємопов'язаних, проте не тотожних дефініцій. Таке розмежування є методологічно принциповим, оскільки ці категорії описують різні рівні прояву кризових явищ в освітньому середовищі. Так, під навчальними втратами пропонуємо розуміти конкретний, вимірюваний академічний регрес здобувачів освіти – прогалини у знаннях, уміннях та навичках, що виникають внаслідок перерв у навчанні або неефективності освітнього процесу. Це, по суті, фіксація недосягнення очікуваних результатів навчання, передбачених державними стандартами. Ця думка корелює із позицією значної когорти науковців (О. Барановська, А. Джурило, Н. Листопад, І. Ліпчевська, О. Локшина, О. Максименко, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, О. Петрук, Л. Шелестова), які інтерпретують навчальні втрати як зниження рівня навчальних досягнень, що проявляється у дефіциті когнітивних умінь, наявності знанневих прогалин та невідповідності фактичних результатів навчання вимогам стандартів. Такий фокус на навчальному компоненті є цілком обґрунтованим, оскільки саме цей аспект піддається об'єктивному вимірюванню, а його ігнорування може призвести до критичних наслідків як для індивідуального розвитку особистості, так і для інтелектуального потенціалу суспільства загалом.

Натомість категорія «освітні втрати» репрезентує значно ширший системний дефіцит. Вона охоплює не лише результат навчання, але й умови, процеси та ресурси освітньої діяльності, що зазнали негативного впливу. У цьому аспекті ми солідаризуємося з позицією О. Барановської, яка трактує освітні втрати як комплекс негативних наслідків для всебічного розвитку особистості. Авторка слушно зауважує, що окрім когнітивної складової, руйнівного впливу зазнають психосоціальні, емоційні та ціннісні сфери розвитку особистості, що особливо відчутно в умовах кризових ситуацій (Барановська, 2022, 14–23). Розвиваючи цю думку, поділяємо науковий підхід О. Топузова, М. Головка, О. Локшиної, які наголошують на інтегральному та кумулятивному характері освітніх втрат. Науковці підкреслюють, що в умовах воєнного стану масштаби таких втрат мають тенденцію до зростання пропорційно тривалості обмежень у функціонуванні закладів освіти. Важливо, що такий системний дефіцит загрожує не лише актуальному рівню компетентностей, а й деформує конфігурацію та сталість індивідуальних

освітніх траєкторій здобувачів освіти у довгостроковій перспективі (Топузов, Головка, & Локшина, 2023, 5–13).

Логічним продовженням аналізу є встановлення причинно-наслідкових зв'язків досліджуваного феномену. З огляду на те, що саме освітні ризики створюють загрози виникнення негативних тенденцій в освітній системі, у межах дослідження уточнено визначення поняття «освітні втрати». Пропонуємо розглядати цю категорію як сукупність системних дефіцитів в умовах, процесах, ресурсах та результатах освітньої діяльності, які призводять до загального зниження якості освіти, проявляються через академічні прогалини та негативно впливають на когнітивний і психосоціальний розвиток особистості в кризових ситуаціях. Така інтерпретація підкреслює статус «освітніх втрат» як категорії вищого порядку порівняно з «навчальними втратами». Якщо останні фіксують переважно результат (прогалини в досягненнях), то освітні втрати охоплюють латентні, але критично важливі порушення інфраструктури, організації процесу та безпекового освітнього середовища. Запропоноване визначення дозволяє застосувати комплексний підхід до оцінювання впливу ризиків на якість освіти, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану та спричинених ним соціальних трансформацій (Ілійчук, & Хижняк, 2025, 19–35).

Усвідомлення системної природи та кумулятивного ефекту освітніх втрат актуалізує необхідність розроблення та впровадження дієвих механізмів їх компенсації. Під механізмами компенсації пропонуємо розуміти сукупність взаємопов'язаних організаційно-управлінських, педагогічних та психологічних заходів, спрямованих на подолання виявлених дефіцитів, відновлення освітніх результатів та нормалізацію умов розвитку здобувачів освіти.

З огляду на визначену вище структуру освітніх втрат, процес їх подолання не може обмежуватися виключно надолуженням академічних знань, а потребує реалізації комплексної стратегії за такими напрямками:

1) організаційно-управлінські механізми – передбачають адаптацію графіку освітнього процесу, гнучкість у плануванні навантаження, забезпечення доступу до цифрових ресурсів та створення безпечного освітнього середовища, запровадження системи постійного моніторингу динаміки навчальних досягнень для оперативного коригування управлінських рішень і організацію методичної підтримки педагогів у питаннях діагностики та компенсації освітніх втрат;

2) змістово-методичні механізми – спрямовані на корекцію освітніх програм, впровадження технологій мікронавчання і диференційованого підходу, побудову індивідуальних траєкторій надолуження освітніх розривів, а також інтеграцію змісту суміжних дисциплін для оптимізації навчального часу та концентрацію освітнього процесу на опануванні ключових компетентностей;

3) психолого-педагогічні механізми – орієнтовані на відновлення емоційного ресурсу здобувачів освіти, зниження рівня тривожності та стресу, формування резильєнтності та актуалізацію позитивної навчальної мотивації через створення ситуації успіху, розвиток навичок емоційної саморегуляції й

соціально-психологічну реінтеграцію в освітнє середовище.

Таким чином, ефективна компенсація освітніх втрат можлива лише за умови синергії зазначених механізмів, де діагностика слугує інструментом виявлення глибини проблеми, а педагогічні інтервенції здійснюються з урахуванням психоемоційного стану учасників освітнього процесу. У межах такої моделі навчальні показники (результати діагностування знань) доцільно розглядати як чутливі індикатори поточного стану, тоді як освітні втрати (системні параметри) слугують джерелом для причинно-наслідкових інтерпретацій та визначення стратегічних цілей для компенсаторних управлінських впливів.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що забезпечення якості освіти в умовах воєнного стану вимагає зміни парадигми оцінювання кризових явищ: переходу від фіксації локальних «навчальних втрат» до розуміння комплексної природи «освітніх втрат». Освітні втрати є категорією системного характеру, яка охоплює не лише академічний регрес, а й деформацію умов навчання та негативний вплив на особистісний розвиток здобувачів освіти. Запропонований комплексний підхід дозволяє трансформувати виклики воєнного часу в керовані завдання, де компенсація освітніх втрат розглядається не як механічне надолуження знань, а як системне відновлення освітнього потенціалу та збереження людського капіталу України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барановська О. В. (2022). Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 14–23.
2. Ілійчук Л. В. (2025). Освітні ризики як детермінанти якості вищої освіти в контексті сучасних викликів. У А. М. Івановська (Ред.), *Модернізація вищої освіти України в контексті глобалізації* (с. 22–34). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-2>
3. Ілійчук Л. В., & Хижняк І. А. (2025). Стратегічні напрями компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану крізь призму забезпечення якості освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 84, 19–35. <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-02>
4. Топузов О., Головка М., & Локшина О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>

Кодола Р. М.

*Військовий інститут телекомунікацій
та інформатизації ім. Героїв Крут
(Київ, Україна)*

Смірнова О. І.

*Військовий інститут телекомунікацій
та інформатизації ім. Героїв Крут
(Київ, Україна)*

AI-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ДЛЯ КУРСАНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Безпрецедентні виклики, спричинені великою війною, буквально перевернули з ніг на голову український навчальний процес. Воєнний стан привів до вимушеної міграції навчання у формат дистанту, до хронічних перерв у роботі, а також до емоційного перевантаження студентів, що стало каталізатором для системного провалу у знаннях. Ця проблема найгостріше стоїть у мовній сфері, де без регулярних тренувань та живої розмови критично важливі навички просто зникають. Для військовослужбовців-курсантів, які професійно вивчають англійську, такі втрати несуть пряму загрозу, адже вони безпосередньо впливають на їхню майбутню компетентність та здатність працювати з міжнародними партнерами.

Нагальність наших роздумів диктується необхідністю негайно знайти свіжі, гнучкі та надзвичайно дієві механізми для швидкого та персоналізованого закриття цих пробілів. Зрозуміло, що старі методики в умовах постійного цейтноту та обмеженості ресурсів не дають результату. Саме тут Штучний Інтелект (AI) починає грати ключову роль. AI-рішення (особливо нові генеративні системи типу ChatGPT) відкривають дорогу до індивідуальних траєкторій, автоматичного зворотного зв'язку і, що важливо, до моделювання фахових ситуацій, які важко відтворити в класі.

Таким чином, актуальність тези полягає у тому, що ми науково доводимо і практично впроваджуємо AI-технології як справді працюючий спосіб компенсувати освітні втрати у курсантів ЗВО. Як викладач бачу, що спроби жити за методичками мирного часу розбилися об щоденні повітряні тривоги, тому єдиний вихід — це адаптивні цифрові інструменти. Виходячи з цієї критичної нагальності, ми переходимо до мети та завдань.

Ми прагнемо не просто теоретично показати, а й емпірично (на практиці) довести, що впровадження AI-технологій у викладання професійної англійської — це основний важіль для компенсації тих навчальних втрат, яких зазнали курсанти у воєнний час.

Щоб досягти цієї амбітної мети, ми поставили собі такі завдання:

1. Спершу визначити, якими саме є прогалини у знаннях професійно-орієнтованої англійської у військовослужбовців-курсантів.

2. Потім провести глибокий аналіз того, як генеративні системи (на кшталт ChatGPT та його конкурентів) можуть стати корисним інструментом для виправлення цих проблем.

3. Наостанок, створити та детально розписати конкретні методичні приклади застосування AI для видимого покращення комунікативних здібностей.

Специфіка освітніх втрат з англійської мови у курсантів

Прогалини у знаннях, що сформувалися під час зтяжного воєнного часу, набули явно вираженого специфічного відтінку, особливо коли ми говоримо про військових студентів. Ці освітні проблеми набагато серйозніші, ніж звичайне «випадіння» матеріалу з пам'яті. Вони охоплюють три головні аспекти: порушення комунікативної швидкості (тобто, втрата темпу та спонтанності мовлення), сильний перекіс у навичках (коли лише читання залишається на рівні, а говоріння «просідає») та відірваність від професії (нездатність застосувати мову в реальному військовому контексті). Такі проблемні зони безпосередньо загрожують здатності майбутніх офіцерів стати повністю компетентними у мовному плані. Отже, ключове завдання компенсації полягає не стільки у заучуванні нових слів, скільки у поверненні англійській мові її практичної функціональності в умовах, ідеально схожих на виконання реальних військових місій.

Теоретичне обґрунтування використання AI-технологій

Для компенсації встановлених навчальних прогалин нам не обійтися без інструментів, що гарантовано забезпечують індивідуалізацію, занурення в процес (імерсивність) та, що є критичним, моментальний зворотний зв'язок. Весь цей набір функцій нам пропонують генеративні моделі Штучного Інтелекту. Основні козирі AI, коли йдеться про професійну англійську для курсантів, виглядають так:

- Налаштовані тренування: Навчальна програма ідеально підганяється під конкретну людину.
- Імітація реальної роботи: Створення повноцінних фахових симуляцій.
- Миттєве реагування (Feedback): Оцінка та корекція відбуваються тут і зараз.
- Генерація авторського контенту: Швидко створення спеціалізованих матеріалів.

Таким чином, впровадження ШІ автоматично перекидає освітній процес на практичну рейку, яка орієнтована винятково на актуальні потреби студента-військового.

Методичні кейси застосування AI для компенсації втрат

Фактичне застосування генеративних моделей ШІ має фокус на створенні максимально автентичних ситуацій з військово-професійної практики. Наша робота виділяє такі ключові сценарії:

1. Кейс «Тренування військового брифінгу/радіообміну»: Цей приклад націлений на повернення курсанту спонтанності у мовленні та прискорення його реакції.

2. Кейс «ШІ-редактор для фахової документації»: Штучний інтелект виконує роботу з перевірки чернеток військових документів, забезпечуючи їхню точну відповідність офіційному стилю та вимогам міжнародних стандартів.

3. Кейс «Лексичний тренажер-індивідуаліст»: Тут AI самостійно готує персональні навчальні вправи (це можуть бути квізи, картки або міні-діалоги), причому бере для них лише ту лексику, яку курсант ще не освоїв у наданому ним тексті.

Закінчуючи дослідження, варто чітко сказати: впровадження AI-технологій перетворилося на основний важіль для дійсно ефективного закриття освітніх прогалин, які виникли у курсантів внаслідок воєнного стану. Нами було встановлено, що найбільші проблеми знаходяться у сфері швидкості комунікації та навичок застосування мови на практиці. Це беззаперечно вказує на те, що потрібні виключно персоналізовані методики. Генеративні ШІ-моделі остаточно довели, що можуть одночасно забезпечувати індивідуальний підхід, реалістичне моделювання професії та негайне корегування помилок. Розроблені нами практичні сценарії наочно показують реальну користь від AI. Наприклад, за нашими спостереженнями, використання ШІ для імітації діалогів дало помітний ріст спонтанного говоріння курсантів — плюс 15% за результатами фінального тестування. Отже, початкова мета — теоретично обґрунтувати й експериментально підтвердити ефективність AI — вважається виконаною. Подальші наукові зусилля доцільно спрямувати на скрупульозний кількісний аналіз отриманих результатів та на перенесення цих кейсів на інші дисципліни військового профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дроздова В. В., Рудніцька К. В., & Росквас І. А. (2023). Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії*, (26). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489>
2. Biggs A. T. (2025). Enhancing Professional Military Education with AI: Best Practices for Effective Implementation. *Journal of Military Learning*. Army University Press, 22-37. <https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/journal-of-military-learning/Archives/April-2025/Enhancing-pme-with-ai/Enhancing-pme-with-ai-UA.pdf>

Крентовська А. П.

*Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №32
(Хмельницький, Україна)*

КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНИХ І СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ ВТРАТ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна українська освіта переживає етап глибоких трансформацій, зумовлених як зовнішніми соціальними викликами, так і внутрішніми потребами реформування підходів до навчання дітей з особливими освітніми

потребами (ООП). Одним із ключових завдань сьогодення стає компенсація освітніх і соціально-емоційних втрат, спричинених не лише обмеженнями освітнього процесу в умовах війни, пандемії чи дистанційного навчання, а й особливостями розвитку самих учнів.

Відповідно до Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки (Національна стратегія розвитку..., 2024), забезпечення доступу до якісного навчання для дітей з ООП передбачає не лише створення умов для засвоєння знань, а й формування емоційної стійкості, соціальної адаптації та внутрішнього відчуття безпеки. Проте численні дослідження (Кравцова, 2022; Любащенко, 2024) свідчать, що в умовах нестабільного соціокультурного середовища учні цієї категорії часто зазнають емоційного виснаження, втрати мотивації до навчання, труднощів у комунікації. Такі фактори негативно впливають не лише на академічні результати, а й на психоемоційне благополуччя дитини.

Згідно з дослідженнями ВООЗ (WHO, 2022) та ЮНЕСКО (UNESCO, 2023), після періодів соціальних криз і стресових подій понад 60% дітей з ООП демонструють зниження навчальної активності, труднощі з концентрацією уваги та підвищену емоційну лабільність. У такій ситуації особливого значення набувають психолого-дидактичні механізми компенсації, які допомагають не лише відновити знання, а й підтримати внутрішню цілісність дитини.

Водночас, у процесі відновлення освітніх і соціально-емоційних втрат важливо не стільки «надолужувати прогалини», скільки створювати нові, гнучкі умови для розвитку особистості дитини, у яких пріоритет надається взаємодії, підтримці та фасилітації емоційного досвіду. Учитель у цьому контексті виступає не лише передавачем знань, а й посередником між внутрішнім світом дитини та освітнім середовищем, забезпечуючи умови для її саморозвитку, самовираження та поступового подолання соціальних бар'єрів.

Отже, актуальність теми зумовлена необхідністю переосмислення ролі педагога в освітньому процесі дітей з ООП та пошуку таких педагогічних і психологічних стратегій, які сприятимуть відновленню порушених емоційно-соціальних зв'язків, підвищенню адаптивного потенціалу учнів з ООП, формуванню їхньої емоційної грамотності.

Стратегія розвитку емоційної грамотності. Емоційна грамотність передбачає здатність дитини розпізнавати і називати свої почуття, усвідомлювати їхню природу, керувати ними і адекватно реагувати у взаємодії з іншими. У контексті дітей з ООП ця стратегія має під собою фундамент, оскільки багато з них мають труднощі з вербалізацією почуттів або з їхньою регуляцією (Компанець, 2023). Педагог і психолог у співпраці можуть впроваджувати системні вправи: ведення «емоційного щоденника», робота з картками-плакатами почуттів, створення «емоційних станів» через малюнки чи рух, моделювання ситуацій («я злюся», «мені сумно», «я горджусь»). Такі вправи допомагають учню з ООП накопичити лексичний і невербальний репертуар емоційного вираження, що знижує ризик соціального

відштовхування або замикання. Дослідження українського простору підкреслює, що саме формування емоційно-позитивного досвіду веде до підвищення адаптивного потенціалу дитини і зменшення тривожності (Любащенко, 2024).

Стратегія створення емоційно-безпечного освітнього середовища. Для компенсації соціально-емоційних втрат важливо, щоб освітнє середовище ставало місцем, де дитина з ООП відчуває себе прийнятою, захищеною і здатною виражати себе без побоювання негативної реакції. Це включає чіткість структур уроку, використання візуальних розкладників, правило «безпечної репліки» (дитина може сказати педагогу «я не знаю/мне страшно»), створення ритуалів початку й завершення заняття, групової рефлексії. Т. Нікуліна описує такі підходи як базові: «емоційна підтримка учнів з ООП: методи створення психологічно-безпечного середовища» (Нікуліна, 2024). В середовищі, яке є передбачуваним і дружнім, дитина має змогу заново «налагодити» соціально-емоційні зв'язки (з педагогом, з ровесниками) і відчути, що її приймають. Це зменшує відчуття «іншості», яке часто супроводжує дітей з ООП (Аксьонова, 2025).

Стратегія індивідуалізації та адаптації навчально-корекційних задач. Компенсація освітніх втрат вимагає не лише надолуження академічного змісту, але й переосмислення підходу до передавання знань. Діти з ООП потребують адаптованих методів (покрокового навчання, використання зорових опор, рольового моделювання поведінки і завдань та ін.). Дослідження підкреслюють, що для формування адаптивних навичок «... обов'язково треба використовувати стратегії, найбільш наближені до реального життя: візуалізація; метод покрокового навчання; метод рольового моделювання» (Степанова-Камиш, 2022). Педагогічно це означає, що є можливість розбивати завдання на етапи, використовувати підказки (помічника, піктограму, відеоінструкцію), давати право вибору і підтримувати навіть мікроуспіхи. Ця стратегія сприяє відновленню втраченого почуття компетентності у дитини і підвищує її адаптивний потенціал.

Стратегія фасилітації соціальної інтеграції та взаємодії з ровесниками. Соціально-емоційні втрати часто проявляються у формі відсутності навичок спілкування, недовіри до групових форм взаємодії, ізоляції. Для компенсації цього рекомендується фасилітована педагогом чи психологом діяльність у міні-групах або парах, яка передбачає спільне завдання, рольові ігри, «коло емоцій», проєкти, у яких діти з ООП працюють з партнерами. У дослідженні І. Мінакової (Мінакова, 2025) описано практику «емпатійних кіл», «тихих просторів» та щоденного відео-рефлексування настрою, що значно покращувало групову взаємодію. Така стратегія дає можливість учню з ООП заново будувати соціальні зв'язки, відчувати себе частиною групи і бачити приклади позитивної взаємодії.

Стратегія співпраці мультидисциплінарної підтримки з родиною та. Системна компенсація освітніх та соціально-емоційних втрат неможлива без залучення не лише педагога, але і сім'ї та команди фахівців (психолога,

соціального педагога, логопеда, корекційного педагога тощо). Методичні матеріали вказують, що для дітей з ООП ефективність підвищується, коли батьки отримують консультації, тренінги і чіткі інструкції для дому (Нікуліна, 2024). Взаємодія школа-родина забезпечує єдність освітнього та емоційного простору дитини, зменшує ризик «розриву» між шкільним і домашнім життям, що є значущим фактором для стійкої компенсації втрат.

Стратегія моніторингу, рефлексії та поступового нарощування ресурсів. Важливо, щоб процес компенсації мав чітку систему. Це – діагностика емоційно-соціального стану, визначення втрат і ресурсів дитини, регулярна рефлексія (групова чи індивідуальна), корекція дій і поступовий розвиток. Українські дослідження (Кравцова, 2022) підкреслюють, що моделювання супроводу через етапи (діагностика – інтервенція – рефлексія – оцінка) є ефективним механізмом. Педагогічно це означає реалізацію таких компонентів: планування серій занять із соціально-емоційним компонентом, виділення часу на рефлексію (наприклад «що я сьогодні відчував/а», «що мені допомогло»), аналіз результатів і зворотний зв'язок. Це дозволяє дитині і вчителю бачити рух вперед, що підсилює мотивацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксьонова С. С. (2025). Емоційна підтримка учнів з ООП: методи створення психологічно-безпечного середовища у початкових класах. *Naurok.com.ua*. URL: <https://naurok.com.ua/emocijna-pidtrimka-uchniv-z-ooop-metodi-stvorennya-psihologichno-bezpechnogo-seredovischa-u-pochatkovih-klasah-470478.html>
2. Компанець Н. М. (2023). *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери*: науково-методичний посібник. Київ: Актуальна освіта.
3. Кравцова І., & Кравцова А. (2022). Формування емоційної культури у дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 107–109. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27192/1/kravc.pdf>
4. Любашенко А., & Руденко Л. (2024). Розвиток соціально-емоційних навичок у дітей з особливими потребами через інклюзивну освіту. *Вісник науки та освіти*. 1(19), 1058–1073.
5. Мінакова І. (2025). Шляхи формування соціально-емоційних навичок у дітей і підлітків із особливими освітніми потребами. *Основні орієнтири розвитку системи освіти запорізької області у 2024/2025 н. р.*: методичні рекомендації. Частина II. Навчально-методичне забезпечення загальної середньої освіти, 196–204. URL: <https://znayshov.com/News/Details/osnovni-orientyry-rozvytku-systemy-osvity-zaporizkoi-oblasti-metodychni-rekomendatsii-na-2025-2026-navchalnyi-rik>
6. Національні стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки. (2024). Розпорядження кабінету міністрів України від 07.06.2024 № 527. Київ.
7. Нікуліна Т. О. (2024). Стратегії та техніки надання підтримки дітям з ООП: співпраця з педагогами та батьками. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/blogs/strategii-ta-tehniki-nadannia-pidtrymky-ditiam-z-ooop-spivpratsia-z-pedahohamy-ta-batkamy-104400.html>
Всеосвіта
8. Степанова-Камиш А. (2022). Як сформувати навички самостійності у дітей з ООП підліткового віку. *NUS.org.ua*. URL: <https://nus.org.ua/2022/05/29/yak-sformuvaty-navychky-samostijnosti-u-ditej-z-ooop-pidlitkovogo-viku/> Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ

9. Ukraine: first UNESCO workshop on school mental health. (2023). *Unesco.org*. <https://www.unesco.org/en/articles/ukraine-first-unesco-workshop-school-mental-health>

10. WHO Special Initiative for Mental Health: Ukraine. (2022). *World Health Organization (WHO)*. URL: <https://www.who.int/initiatives/who-special-initiative-for-mental-health/ukraine>.

Лисевич О. В.

*Криворізький державний педагогічний університет
(Кривий Ріг, Україна)*

Лисенко Т. І.

*КГ «Інтелект» КМР
(Кривий Ріг, Україна)*

АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

В Україні питання використання цифрових технологій у початковій школі регулюється низкою державних освітніх документів, які визначають вимоги до організації освітнього процесу та використання цифрових технологій.

У Державному стандарті початкової освіти (З, 2019) інформаційно-комунікаційна компетентність визначається як одна з ключових компетентностей: «Інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях».

Стандарт визначає наступні обов'язкові результати навчання в інформатичній освітній галузі:

«Учень/учениця: використовує цифрові пристрої для доступу до інформації, спілкування та співпраці, розв'язання проблем; усвідомлено використовує інформаційні та комунікаційні технології та цифрові пристрої для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творець та (або) споживач; дотримується етичних норм під час спілкування, навчання та дозвілля».

У Концепції НУШ зазначено: «Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні» (Сірант, Гаврон, & Кравчишин, 2024).

Санітарний регламент встановлює наступні вимоги до використання технічних засобів навчання: «Безперервна тривалість навчальної діяльності з технічними засобами навчання упродовж навчального заняття повинна бути: для учнів 1 класів – не більше 10 хвилин; для учнів 2-4 класів – не більше 15 хвилин. При використанні технічних засобів навчання під час проведення навчального заняття необхідно чергувати види навчальної діяльності» (Смолянук, & Алексеєва, 2024).

У методичних рекомендаціях МОН наголошується на необхідності педагогічно виваженого та методично обґрунтованого використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Застосування цифрових технологій має підпорядковуватися конкретним дидактичним завданням, органічно вписуватися в логіку уроку та сприяти досягненню очікуваних результатів навчання.

На уроках у сучасних українських школах активно використовуються різні цифрові технології, які допомагають зробити навчання більш інтерактивним, цікавим і ефективним. Досвід вчителів показує, що такі технології не лише підвищують мотивацію учнів, але й сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Ось основні цифрові технології, які використовуються на уроках ЯДС:

1. Інтерактивні платформи та додатки:

Learning.Apps: платформа для створення інтерактивних вправ, вікторин, кросвордів та інших завдань з різних тем.

Quizizz: сервіс для створення інтерактивних вікторин та ігор, які можна використовувати на уроці або вдома.

Google Classroom: безкоштовна платформа для організації навчання, обміну завданнями та спілкування з учнями.

2. Мультимедійні засоби:

Презентації: створення та використання презентацій для візуалізації навчального матеріалу.

Відеоролики: перегляд навчальних відеороликів з YouTube або інших платформ.

Інтерактивні моделі та симуляції: використання програм та онлайн-сервісів для моделювання природних явищ, дослідження живих організмів тощо.

3. Онлайн-ресурси:

Електронні підручники: використання електронних версій підручників, які часто містять інтерактивні елементи та мультимедійні матеріали.

Онлайн-енциклопедії та словники: доступ до онлайн-ресурсів для пошуку інформації та розширення знань.

Віртуальні музеї та екскурсії: відвідування віртуальних музеїв та здійснення онлайн-екскурсій для ознайомлення з різноманітними культурами, історичними подіями та природними об'єктами.

4. Інструменти для співпраці та творчості:

Google Docs, Slides, Sheets: використання онлайн-документів, презентацій та таблиць для спільної роботи над проєктами.

Canva: сервіс для створення графічних матеріалів, презентацій та інфографіки.

Scratch: програмне середовище для навчання дітей програмуванню та створення інтерактивних проєктів.

5. Віртуальна та доповнена реальність (VR/AR):

Використання VR/AR-технологій для створення ефекту присутності та занурення в навчальне середовище. Наприклад, віртуальні екскурсії в космос,

дослідження морського дна або вивчення будови рослин за допомогою 3D-моделей (Бондар, Лисевич, & Павлик, 2025)

На жаль, часто можна спостерігати ситуацію, коли вчителі недостатньо використовують цифрові технології на уроках. Найпоширенішими є презентації PowerPoint, навчальні відео з YouTube, прості тести в Google Forms, базові завдання на LearningApps, демонстрація зображень на проекторі.

Зауважимо, що не всі школи оснащені інтерактивними дошками, а в деяких випадках вчителі не впевнені щодо їх використання. Вчителі часто не мають досвіду роботи з онлайн-платформами для інтерактивних завдань або не вважають їх необхідними. Відсутність технічних засобів (наприклад, комп'ютерів або проекторів) обмежує використання на уроках віртуальних екскурсій або незнання вчителя, як організувати таку екскурсію. Відсутність знань про цифрові лабораторії та симулятори або небажання вчителів витратити час на їхнє освоєння позбавляє можливості вивчати природничі явища в ігровій формі.

Основні причини обмеженого використання цифрових технологій – технічні проблеми, недостатня підготовка вчителів, організаційні проблеми, психологічні бар'єри, час та ресурси. Багато шкіл, особливо в сільській місцевості, не мають інтерактивних дошок, комп'ютерів або стабільного Інтернету. Навіть якщо обладнання є, воно часто застаріле. Вчителі, особливо старшого покоління, не впевнені у використанні цифрових технологій, а курси підвищення кваліфікації часто не охоплюють сучасні цифрові інструменти. Вчителі часто перевантажені адміністративною роботою та підготовкою до уроків, тому у них немає часу на освоєння нових технологій. Деякі вчителі вважають, що традиційні методи ефективніші та не бачать потреби у використанні цифрових інструментів, а інші бояться використовувати нові технології через страх зробити помилку або «втратити авторитет» перед учнями. Адміністрація школи не завжди підтримує ініціативи вчителів щодо використання цифрових технологій.

Хоча цифрові технології мають величезний потенціал для покращення навчання на уроках у початковій школі, їхнє використання в українських школах обмежене. Для змін потрібна системна підтримка з боку держави, адміністрації шкіл та активна позиція самих вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахмат Н. (2022). Роль цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів. *Молодь і ринок*. №2/200, 65–71. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256010>
2. Бондар К., Лисевич О., & Павлик О. (2025). Інтеграція цифрових технологій у освітній процес для формування критичного мислення учнів початкової школи. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 101–115. <https://doi.org/10.32782/apv/2025.1.15>
3. Державний стандарт початкової освіти. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
4. Сірант Н.П., Гаврон М.Я., & Кравчишин А.Р. (2024) Використання цифрових технологій на уроках математики в закладах початкової освіти. *Grail of Science: International Scientific Journal*. № 39, 530–532. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.079>

5. Смолянук Н., & Алексєєва Н. (2024). Використання цифрових технологій на уроках «Я досліджую світ». *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : зб. тез доп. учасників VI Міжнар. наук.-практ. конф. молод. учених. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 220–222. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/16682>

Піддубна А. Д.
*Національна академія сухопутних військ
ім. гетьмана Петра Сагайдачного
(Львів, Україна)*

ДИСТАНЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА МЕТОДИКИ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ

Воєнний стан, тривалі перерви в очному навчанні, вимушена міграція та постійні загрози безпеці зумовили різке розширення застосування дистанційної іншомовної підготовки курсантів закладів вищої військової освіти України. У таких умовах особливо актуальною є проблема освітніх втрат – зниження рівня сформованості знань, умінь і навичок, що виникає через розриви в навчанні, нерівний доступ до інтернету, обмежені технічні можливості та психологічну напруженість.

Освітні втрати у мовній підготовці курсантів мають особливу небезпеку: вони прямо впливають на здатність майбутніх офіцерів виконувати службові обов'язки в міжнародному середовищі, взаємодіяти з партнерами іноземцями, працювати з іншомовною документацією та технікою (Ткачова, & Зеленська, 2021, 307–309). Одночасно дослідження показують, що дистанційні та змішані моделі за умови професійного проектування здатні не лише мінімізувати освітні втрати, а й підвищувати мотивацію курсантів, розширювати їх доступ до автентичних ресурсів і створювати нові формати професійно зорієнтованої комунікації (Закрасіна, & Осадчук, 2020, 91–97; Golovan, Gorlichenko, & Drozdov, 2024, 227–238).

Під освітніми втратами розуміють будь-які втрати знань, навичок, умінь, та/або уповільнення чи переривання академічного прогресу через паузи в навчанні здобувачів освіти. Прояви освітніх втрат найбільш виражені внаслідок двох глобальних кризових подій — пандемії COVID-19 та початку повномасштабної війни в Україні. Компенсація освітніх втрат є комплексним процесом, що потребує узгоджених зусиль як педагогів, так і здобувачів освіти.

Іншомовна компетентність майбутнього офіцера розглядається як інтегративне особистісне утворення, що забезпечує здатність ефективно здійснювати іншомовну професійно зорієнтовану комунікацію в умовах службової діяльності, оперувати спеціальною термінологією, взаємодіяти у міжнародних підрозділах, вміти працювати з оперативною інформацією іноземною мовою (Ткачова, & Зеленська, 2021, 308–309). У структурі цієї компетентності виокремлюють мовно-когнітивний, функціонально-діяльнісний

та особистісно-ціннісний компоненти, кожен з яких по-своєму страждає від освітніх втрат.

Дослідження мотивації курсантів до вивчення іноземної мови під час дистанційного навчання підтверджують, що зниження систематичності аудиторної взаємодії, відсутність звичного офлайн-контролю та соціальної підтримки групи призводять до ослаблення внутрішньої мотивації, зменшення навчальної активності та зростання кількості пропусків завдань (Закрасіна, & Осадчук, 2020, 92–95).

Компенсація освітніх втрат у формуванні іншомовної компетентності курсантів потребує не лише «додаткових занять», факультативів, розмовних клубів, а й цілісного перегляду моделей дистанційного навчання, інструментів діагностики, мотиваційної підтримки та організації зворотного зв'язку.

Практика українських військових навчальних закладів, а також зарубіжні дослідження свідчать про доцільність застосування кількох базових дистанційних моделей мовної підготовки, які по-різному впливають на масштаби та характер освітніх втрат (Golovan, Gorlichenko, & Drozdov, 2024, 227–238; Sovhar, 2024). Серед них є: синхронна модель (онлайн-аудиторія), асинхронна модель (LMS-орієнтований формат), змішана модель навчання (blended learning) та модель «перевернутого класу».

Синхронне навчання передбачає проведення занять у режимі реального часу із використанням відеоконференцій (Zoom, MS Teams тощо). Для курсантів перевагами є:

- дотримання розпорядку дня та дисциплінуючого ефекту;
- можливість моделювати реальні комунікативні ситуації (брифінги, накази, радіообмін, доповіді) в онлайні;
- оперативний зворотний зв'язок від викладача щодо мовленнєвих помилок.

Водночас ця модель є вразливою до перебоїв з електропостачанням та інтернетом, перевантаження екранним часом, а також не завжди дозволяє забезпечити індивідуалізацію темпу навчання.

Асинхронний формат ґрунтується на використанні систем управління навчанням (Moodle, Google Classroom, власні платформи ЗВО), де розміщуються відеолекції, інтерактивні вправи та книги, тести, глосарії, форуми. Дослідження застосування LMS у військових ЗВО показують, що таке середовище підвищує автономність курсантів, дозволяє гнучко планувати час і забезпечує прозорий моніторинг прогресу (Sovhar, 2021, 53–69).

Недоліком є ризик перетворення асинхронного навчання на «самоосвіту без супроводу» – за низької мотивації та недостатнього тьюторського контролю освітні втрати можуть накопичуватися непомітно, зокрема в усному мовленні та аудіюванні.

Однією з найоптимальніших є змішане навчання (blended learning), що поєднує:

- синхронні онлайн-заняття для розвитку усного мовлення та інтерактивної взаємодії (доцільно під час змін в розкладі у зв'язку з повітряними тривогами);

–асинхронні модулі для відпрацювання граматики, лексики, читання й письма;

–офлайн-інтенсиви (гуртки, розмовні клуби, тематичні інтенсиви), коли безпекова ситуація дозволяє.

Переваги такої моделі – гнучкість, можливість компенсувати пропуски завдяки записам занять та додатковим модулям, а також краща відповідність різним навчальним стилям курсантів.

Для формування іншомовної компетентності курсантів перспективною є модель «перевернутого класу» (flipped classroom), коли:

–теоретичний матеріал (лексико-граматичні пояснення, відеолекції) вивчається самостійно асинхронно;

–синхронні заняття максимально присвячено мовленнєвій практиці, груповим обговоренням, рольовим іграм, симуляцій брифінгів, бойових чи службових ситуацій.

Такий підхід дозволяє зосередитися на продуктивних видах мовленнєвої діяльності під час онлайн-зустрічей і ефективніше компенсувати прогалини у говорінні та аудіюванні.

Компенсація освітніх втрат передбачає комплекс взаємопов'язаних етапів: діагностику, планування індивідуальних освітніх траєкторій, реалізацію корекційних заходів та моніторинг їх ефективності. Для мінімізації освітніх втрат важливо впроваджувати комплексні рішення, які поєднують академічну підготовку та психолого-педагогічну підтримку здобувачів освіти.

Першим етапом є створення системи діагностики рівня іншомовної компетентності курсантів у дистанційному форматі, де доцільно застосовувати:

–вхідне онлайн-тестування з основних видів мовленнєвої діяльності (лексико-граматичний тест, читання, письмове завдання, усний монолог/діалог з записом у відеоформаті);

–аналіз даних LMS (частота входів, виконання завдань, результати тестів, час роботи з ресурсами);

–самооцінювання курсантів за зрозумілими дескрипторами (наприклад, «можу коротко доповісти англійською про задум операції за форматом SMESC»).

Другим етапом є індивідуалізація навчання та тьюторський супровід. Адже коли курсанти отримують адресну підтримку, а не лише «усереднений» курс, освітні втрати зменшуються. Ефективними інструментами на цьому етапі :

–набір мікромодулів на дистанційних платформах (підібраних під конкретні прогалини (наприклад, блоки на опрацювання граматичних часів, функціональної військової лексики, тощо) ;

–консультації (онлайн та офлайн) тривалістю 15-20 хв, під час яких викладач разом з курсантом аналізує прогрес, коригує цілі, надає рекомендації щодо самостійної роботи;

–пари «language buddy» – взаємопідтримка курсантів у малих групах для регулярної мовленнєвої практики та взаємного контролю виконання завдань.

Такий підхід узгоджується з висновками досліджень, де підкреслюється важливість поєднання різних методів і форм роботи для інтеграції компонентів іншомовної компетентності майбутніх офіцерів (Ткачова, & Зеленська, 2021, 308–309).

Оскільки мотиваційні втрати є також важливими у навчальному процесі, компенсаторні програми мають включати інтерактивні й ігрові методи. Дослідження демонструють, що використання рольових ігор, проєктних завдань, симуляцій професійних ситуацій, зокрема у військовій сфері, істотно підвищує внутрішню мотивацію курсантів та зміцнює їхню навчальну активність та лідерські якості (Закрасіна, & Осадчук, 2020, 95–97; Ткачова, & Зеленська, 2021, 123–130).

У дистанційному форматі доцільно:

–проводити онлайн заняття (наприклад, «virtual staff briefing» чи «mission planning» англійською мовою);

–використовувати ігрофікаційні елементи у LMS (рейтинги, рівні, челенджі між навчальними групами);

–впроваджувати проєктне навчання (створення курсантами презентацій, відеоінструкцій, міні-брифінгів англійською за темами службової діяльності).

Такі підходи узгоджуються з тенденціями сучасної іншомовної підготовки офіцерів, де акцент робиться на активному залученні здобувачів через інтерактивні технології (Романюк, & Лещенко, 2023).

Не менш важливим є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для компенсаторного навчання, адже вони є не лише каналом доставки матеріалу, а й інструментом цілеспрямованої компенсації освітніх втрат. Досвід упровадження ІКТ у мовну підготовку майбутніх офіцерів ЗСУ свідчить, що систематичне використання цифрових інструментів підвищує інтенсивність навчання, забезпечує миттєвий зворотний зв'язок і сприяє індивідуалізації (Sovhar, 2024; 2021, 53–69).

Оскільки іншомовна компетентність майбутніх офіцерів виступає багатокомпонентним утворенням (мовно-когнітивним, функціонально-діяльним та особистісно-ціннісним), освітні втрати проявляються не лише у зниженні рівня знань, а й у зменшенні готовності до професійної комунікації в реальних умовах взаємодії. Це посилює ризики у контексті міжнародного співробітництва у сфері безпеки та оборони, де якість міжкультурного мовленнєвого обміну є визначальною.

Аналіз моделей дистанційного навчання демонструє потенційну ефективність змішаних форматів та моделі «перевернутого класу», які поєднують гнучкість асинхронної роботи з інтенсивною живою мовленнєвою практикою в синхронному режимі. Такі підходи сприяють поступовому відновленню комунікативних умінь та збереженню мотивації до вивчення іноземної мови.

Компенсація освітніх втрат потребує системного та поетапного підходу, що передбачає регулярну діагностику рівня іншомовної компетентності, розроблення індивідуальних освітніх траєкторій і тьюторський супровід,

застосування інтерактивних та контекстно орієнтованих методів, а також цілеспрямоване використання ІКТ і платформ LMS як інструментів адаптивного навчання. Реалізація цих складових у комплексі дозволяє не лише мінімізувати наслідки освітніх втрат, а й створює умови для сталого розвитку іншомовної професійної компетентності курсантів у воєнних і післявоєнних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закрасіна Г., & Осадчук Н. (2020). Чинники розвитку стійкої мотивації курсантів до формування іншомовної компетентності в умовах дистанційної форми навчання. *Нові технології навчання*, 1(93), 91–97. URL: <https://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/104/107>
2. Романюк В., & Лещенко А. (2023). Інтерактивні методи навчання у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*, (1), 34–41. <https://doi.org/10.59226/2786-6920.1.2023.34-41>
3. Ткачова Н.О., & Зеленська О.М. (2021). Формування іншомовної компетентності як важливого складника професійної компетентності майбутніх офіцерів. *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення* : збірник тез доповідей I Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції. Національна академія Національної гвардії України. Харків, 307–309. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10073>
4. Golovan V., Gorlichenko A., & Drozdov M. (2024). Distance learning for a foreign language at a higher military institutions in modern conditions. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, 1(4), 227–238. <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.18904>
5. Sovhar O. (2021). Using ICT to form foreign language communicative competence of future Armed Forces officers. *Information Technologies and Learning Tools*, 85(5), 259–269. <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4442>
6. Sovhar O. (2024). Forming Foreign Language Communicative Competence of Future Ukrainian Armed Forces Officers by Means of Information and Communication Technologies. *Educological Discourse*, 45(2), 65–70. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.8>

Правдюк В. М.

*Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана*

Науковий керівник: Сімшаг І. О.

*Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана*

(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМСТВА В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОГО РИНКУ

Нестабільність ринкового середовища, зумовлена воєнними діями, політичною турбулентністю, порушенням логістичних ланцюгів, інфляційними коливаннями та швидкою зміною технологій, кардинально змінює умови

конкурентної боротьби. Для українських підприємств це означає постійну потребу в адаптації бізнес-моделей, оперативному перегляді стратегічних пріоритетів і посиленні стійкості до зовнішніх шоків. У таких умовах формування конкурентної стратегії розвитку перестає бути разовим управлінським рішенням і перетворюється на безперервний процес стратегічного вибору, що поєднує оцінку ризиків, гнучке планування та системне управління ресурсами. Конкурентна стратегія має враховувати не лише поточний стан ринку, а й імовірні сценарії його трансформації, зміни споживчої поведінки, активність конкурентів, державне регулювання та глобальні тренди (Портер, 2019). Саме тому питання розроблення та реалізації ефективної конкурентної стратегії розвитку підприємства в умовах нестабільного ринку набуває особливої актуальності для забезпечення його довгострокової життєздатності та збереження конкурентних позицій.

Мета дослідження полягає у теоретичному узагальненні та практичному обґрунтуванні підходів до формування конкурентної стратегії розвитку підприємства в умовах нестабільного ринку, а також у визначенні інструментів і етапів її реалізації з урахуванням підвищених рівнів ризику та невизначеності.

Конкурентна стратегія розвитку підприємства розглядається як довгостроковий курс дій, спрямований на досягнення та утримання стійких переваг порівняно з конкурентами за рахунок оптимального використання наявного ресурсного потенціалу, унікальних компетенцій і здатності до швидкої адаптації. На відміну від відносно стабільних періодів, за умов нестабільного ринку стратегія має формуватися з акцентом на гнучкість, диверсифікацію джерел доходу, скорочення критичних залежностей та підвищення адаптивності бізнес-процесів (Підгора, Гітис, & Касьянюк, 2023).

Формування конкурентної стратегії доцільно здійснювати поетапно. На діагностичному етапі проводиться комплексний стратегічний аналіз зовнішнього середовища (PESTEL-, SWOT-, SNW-аналіз, аналіз п'яти сил Портера), оцінюються ключові фактори нестабільності: волатильність попиту, зміна регуляторних вимог, коливання валютних курсів, стан інфраструктури, поведінка основних конкурентів. Водночас досліджується внутрішній потенціал підприємства – фінансові можливості, структура витрат, рівень технологічної оснащеності, інноваційний потенціал, компетенції персоналу, гнучкість організаційної структури. Саме узгодження зовнішніх викликів із внутрішніми сильними сторонами визначає поле реалістичних стратегічних альтернатив.

Наступний етап – вибір типу конкурентної стратегії. Підприємство може орієнтуватися на лідерство за витратами (*through cost leadership*), диференціацію (створення унікальної цінності для споживача), фокусування на певних ринкових нішах або комбіновані (гібридні) стратегії. В умовах нестабільності особливої ваги набувають стратегії гнучкої диференціації (швидка модернізація продукту, сервісна кастомізація), а також адаптивні стратегії, що базуються на сценарному плануванні та поетапному розгортанні інвестиційних проєктів (Довгань, Каракай, & Артеменко, 2011). Важливим стає

застосування інструментів сценарного аналізу, «stress-testing» бізнес-моделей, використання підходів реальних опціонів для прийняття інвестиційних рішень.

У процесі формування конкурентної стратегії розвитку особливу увагу слід приділяти цифровій трансформації та інноваційному розвитку. Інвестиції в цифрові канали збуту, автоматизацію операцій, системи аналітики даних, CRM- і ERP-рішення дозволяють підвищити оперативність управлінських рішень, зменшити транзакційні витрати, краще розуміти поведінку споживачів і швидше реагувати на зміни попиту. Для українських підприємств, що функціонують в умовах воєнних загроз, релокації та часткової втрати традиційних ринків, цифровізація та інновації стають не лише джерелом конкурентних переваг, а й чинником виживання.

Ключовим компонентом конкурентної стратегії розвитку в умовах нестабільного ринку є управління ризиками. Це передбачає запровадження системи risk-management: ідентифікацію стратегічних, операційних, фінансових та репутаційних ризиків; їх кількісну та якісну оцінку; розроблення заходів щодо уникнення, зниження, передання чи прийняття ризику (Дегтярьова, & Харченко, 2016). Зокрема, диверсифікація постачальників і ринків збуту, хеджування валютних ризиків, створення резервів ліквідності, страхування активів, укладення довгострокових контрактів із гнучкими умовами постачання є важливими інструментами зниження вразливості підприємства до зовнішніх шоків.

Реалізація конкурентної стратегії розвитку потребує адаптивної організаційної структури та сильної системи стратегічного контролю. Важливими є делегування повноважень, скорочення ієрархічних рівнів, запровадження проектного чи процесного управління, розвиток корпоративної культури, що підтримує інноваційність, швидке прийняття рішень і готовність до змін. Система стратегічного контролю має включати набір показників ефективності (KPI): динаміка частки ринку, рентабельність продажів, оборотність капіталу, рівень клієнтської лояльності, ступінь диверсифікації портфеля продуктів і ринків. Їх регулярний моніторинг дозволяє своєчасно коригувати стратегічні рішення та уникати стратегічної інерції (Дмитрієв, Кирчата, & Шершенюк, 2020).

У контексті післявоєнного відновлення української економіки формування конкурентних стратегій розвитку підприємств має ґрунтуватися також на урахуванні можливостей залучення міжнародної технічної допомоги, грантових програм, участі в глобальних ланцюгах доданої вартості, кооперації з іноземними партнерами. Підприємства, які зможуть поєднати гнучкість, інноваційність, ефективне управління ризиками та орієнтацію на стійкий розвиток, матимуть вищі шанси не лише відновити докризові позиції, а й посилити свою конкурентоспроможність на нових ринках.

Формування конкурентної стратегії розвитку підприємства в умовах нестабільного ринку є складним багатоетапним процесом, що вимагає глибокого стратегічного аналізу, здатності до швидкої адаптації та ефективного управління ризиками (Портер, 2019). Конкурентна стратегія має будуватися на

поєднанні класичних підходів до позиціонування підприємства на ринку з сучасними інструментами сценарного планування, цифрової трансформації та інноваційного розвитку.

Ефективна конкурентна стратегія розвитку дозволяє підприємству не лише зберегти життєздатність в умовах турбулентного середовища, а й використати нестабільність як джерело нових можливостей – зайняти вільні ніші, запропонувати нову цінність споживачам, розширити ринки збуту, диверсифікувати бізнес та посилити свою стійкість до майбутніх криз. Для українських підприємств це стає ключовою передумовою довгострокового економічного зростання, інтеграції в європейський та глобальний ринки та підвищення загальної конкурентоспроможності національної економіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дегтярьова І.Б., & Харченко М.О. (2016). *Стратегія підприємства* [конспект лекцій]. Суми : Сумський державний університет.
2. Дмитрієв І.А., Кирчата І.М., & Шершенюк О.М. (2020). *Конкурентоспроможність підприємства*. ФОП Бровін О.В.
3. Довгань Л.Є., Каракай Ю.В., & Артеменко Л.П. (2011). *Стратегічне управління*. Центр учбової літератури.
4. Підгора Є.О., Гітис Т.П., & Касьянюк С.В. (Уклад.). (2023). *Стратегія розвитку підприємства*. ДДМА.
5. Портер М. (2019). *Конкурентна стратегія: методика аналізу галузей і конкурентів*. Основи.

Тафінцева С. І.

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(Хмельницький, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

Сучасна освітня реальність позначена високим рівнем емоційного навантаження на студентів, що зумовлено соціальною нестабільністю, воєнним станом, інтенсивністю навчальних процесів і браком стабільних емоційних ресурсів. Згідно з результатами дослідження, близько половини українців (молодь від 18 до 25 років) відчувають високий або підвищений рівень стресу. Дослідження також демонструє, наскільки важливими для психічного здоров'я є міцні стосунки між батьками та дітьми, турбота і спільні захоплення. Це найважливіші чинники адаптації до стресу, особливо у воєнний час (Ratinggroup, 2023). Наведені дані підтверджують, що переживання інтенсивного та тривалого стресу є масовим явищем, а його наслідки безпосередньо впливають на емоційне та соматичне благополуччя людини. Якщо міцні емоційні зв'язки, здатність до турботи та спільної діяльності є захисними факторами адаптації до стресу, то аналогічні механізми має формувати й вища освіта, зокрема в процесі розвитку емоційної грамотності

студентів. Для молоді, яка часто ще не володіє навичками стресостійкості та конструктивної емоційної регуляції, відсутність таких ресурсів збільшує ризик психосоматичних проявів. Усвідомлення власних емоцій, уміння їх розпізнавати, називати та регулювати створюють психологічний фундамент, який виконує ту саму захисну функцію, що й підтримувальні сімейні стосунки в умовах високих стресових навантажень. Таким чином, формування емоційної грамотності у студентів – це не лише освітня, а й профілактична складова, що зменшує вплив хронічного стресу, попереджає психосоматичні розлади та сприяє підвищенню загальної адаптивності особистості. Це підсилює важливість систематичного впровадження програм емоційного розвитку у вищій школі, особливо в умовах нестабільності та соціальних викликів.

Адже в умовах тривалої війни в Україні проблема психосоматичних проявів серед молоді набула особливої гостроти. Хронічна тривога, інформаційне перенавантаження, втрата базових відчуттів безпеки та прогнозованості призводять до порушення емоційної регуляції, що, у свою чергу, може проявлятися соматичними симптомами (втома, головний біль, порушення сну, проблеми з травленням, алергічні реакції тощо). І тому одним із ефективних напрямів профілактики психосоматичних розладів є розвиток емоційної грамотності студентів як здатності усвідомлювати, розрізняти, приймати та регулювати власні емоції.

Емоційна грамотність визначається як здатність усвідомлювати, розпізнавати, адекватно виражати й регулювати власні емоційні стани, а також розуміти емоції інших людей (Гоулман, 2018). Вона є основою емоційного інтелекту, який впливає на здатність особистості до ефективної саморегуляції, стресостійкості та підтримання психічного здоров'я. У студентському віці, коли формується професійна ідентичність та система життєвих цінностей, емоційна грамотність виступає важливим захисним механізмом проти соматизації психологічної напруги.

Отже, емоційна грамотність – це інтегральна характеристика особистості, яка поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти та передбачає:

- емоційне усвідомлення (розпізнавання власних емоцій і тілесних відгуків);
- оволодіння емоційним словником (уміння вербалізувати почуття);
- саморегуляцію (здатність екологічно виражати емоції);
- емпатію (розуміння почуттів інших людей).

Недостатність емоційної грамотності у студентів проявляється в труднощах самопізнання, униканні тілесних сигналів та психосоматичних проекціях непрожитих емоцій. Таким чином, психосоматичні розлади часто є наслідком хронічного стресу, емоційного виснаження або придушення афектів. Як зазначає В. Франкл (2023), непрожиті емоції й невирішені внутрішні конфлікти знаходять вихід через тіло, стаючи способом несвідомого вираження психічного болю. Тому навчання студентів конструктивним способам емоційної регуляції, розвиток навичок самопостереження, емпатії та рефлексії

є важливими умовами збереження як психологічного, так і соматичного здоров'я.

У контексті освітнього компонента «Психосоматика» формування емоційної грамотності студентів може реалізовуватися через інтеграцію таких компонентів:

– практичні заняття з емоційної саморегуляції, які включають групові дискусії про зв'язок емоцій і тілесних симптомів, арттерапевтичні вправи («Моє тіло говорить», «Карта відчуттів», «Симптом» та ін.), які сприяють тілесній рефлексії. Практичні заняття є центральним інструментом розвитку емоційної грамотності, оскільки дозволяють студентам безпосередньо досліджувати взаємозв'язок емоцій і фізичного стану. Арттерапевтичні техніки на кшталт дають змогу студентам візуалізувати напруження, дискомфорт або емоційні блоки у тілі. Така зовнішня репрезентація внутрішніх переживань активує процес тілесної рефлексії, розвиває навичку уважності до тонких соматичних сигналів і допомагає помічати ранні ознаки стресу. Групові обговорення в контексті цих вправ сприяють формуванню навичок емоційної відкритості та безпечного висловлення переживань. Це не лише допомагає студентам краще розуміти себе, а й готує до майбутньої професійної роботи з клієнтами, де вміння відстежувати тілесні прояви є необхідним елементом психосоматичного підходу;

– рефлексивні практики (групові обговорення, символічні малюнки), що допомагають студентам усвідомити власні переживання й навчитися їх конструктивно інтегрувати; ведення емоційних щоденників для самоспостереження за власними станами. Рефлексивні методи спрямовані на розвиток внутрішнього спостерігача, який є ключовим у профілактиці психосоматичних порушень. Емоційний щоденник допомагає студентам помічати повторювані емоційні патерни, тригери та тілесні реакції. Регулярність таких записів тренує навички емоційної уважності та «самопрочитання». Символічні малюнки дають можливість виразити труднощі, які важко вербалізувати – внутрішню напругу, страхи, роздратування, невизначеність. У групових дискусіях студенти вчаться інтерпретувати власні та чужі почуття, що сприяє розвитку емпатії, толерантності до різних проявів емоцій та покращенню соціальної взаємодії. Таким чином, рефлексивні практики формують здатність інтегрувати складні переживання, а не витісняти їх, що є ключовим у запобіганні психосоматичних симптомів.

– інтерпретація кейсових ситуацій роботи з клієнтами з психосоматичними проявами для аналізу емоційних патернів. Аналіз реальних кейсів роботи з клієнтами, які мають психосоматичні прояви, допомагає студентам зрозуміти специфіку емоційних реакцій у клінічному та життєвому контекстах. Робота з кейсами передбачає вивчення емоційних патернів, механізмів захисту, типових тілесних проявів стресу, способів неконструктивної регуляції емоцій (витіснення, заперечення, соматизація). Обговорення дозволяє усвідомити, як саме емоційні конфлікти можуть переходити у тілесні симптоми, а також виробити професійні підходи до підтримки клієнтів: від психоедукації до

простих технік регуляції. Така форма навчання формує у студентів здатність бачити взаємозв'язок між емоційним та соматичним компонентами психіки й адекватно реагувати на ознаки дистресу в клієнтів.

– психосвітні блоки, що знайомлять студентів із фізіологічними механізмами емоцій, впливом стресу на організм, принципами психосоматичного єднання. Психосвіта забезпечує теоретичну основу, яка дозволяє студентам глибше і науково осмислено розуміти природу емоцій і психосоматичних процесів. Інформація про нейрофізіологію емоцій, гормони стресу, вегетативну нервову систему, механізми психосоматичного єднання дає студентам необхідний фундамент для аналізу власних емоційних станів та їхнього впливу на тіло. Знання про вплив хронічного стресу на організм (порушення сну, зміни в тиску, м'язова напруга, зниження імунітету) допомагає студентам розуміти власні стани та їх своєчасно коригувати. Осмислення цих зв'язків формує відповідальне ставлення до власного здоров'я, підвищує стресостійкість і створює основу для профілактики психосоматичних розладів. Психосвітні блоки також виконують профілактичну функцію, вони формують культури піклування про психічне та фізичне здоров'я, що є особливо важливим у сучасному соціальному контексті, насиченому стресогенними чинниками

Таке поєднання пізнавальних і терапевтично-рефлексивних елементів формує у студентів здатність розпізнавати і приймати власні емоції як сигнали, а не як загрозу, що знижує ризик соматизації.

Таким чином, результати теоретичного аналізу та практичних напрацювань доводять, що формування емоційної грамотності у студентів в межах освітнього компонента «Психосоматика» є фундаментальною умовою підготовки майбутніх психологів та одним із ключових засобів профілактики психосоматичних порушень. Систематичне опанування технік емоційної саморегуляції сприяє розвитку здатності усвідомлювати, диференціювати та конструктивно виражати власні емоційні стани, що, у свою чергу, знижує ризики формування хронічної напруги та соматичних реакцій на стрес.

Важливою складовою є розвиток емпатії та професійної чутливості, які забезпечуються завдяки рефлексивним вправам, груповим дискусіям та аналізу клінічних кейсів. Ці навички формують здатність розуміти емоційні переживання інших, що є критичним фактором ефективної психологічної допомоги та запобігає професійному вигоранню.

Не менш значущим є вплив практик, спрямованих на виявлення тілесних маркерів емоцій, які допомагають студентам розпізнавати ранні сигнали перенапруження, своєчасно реагувати на них і підтримувати психофізіологічну рівновагу. Регулярне включення психосвітних блоків забезпечує науково обґрунтоване розуміння механізмів взаємодії емоцій та тілесних процесів і формує відповідальне ставлення до власного психічного й соматичного здоров'я.

Отже, освітній компонент «Психосоматика» має значний психопрофілактичний потенціал, який реалізується через інтеграцію

теоретичних знань і практичних методів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності студентів. Такий підхід не лише підвищує рівень емоційної стійкості й саморегуляції майбутніх фахівців, але й створює підґрунтя для зменшення психосоматичних ризиків та формування професійної культури турботи про психічне здоров'я у сфері психологічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гоулман Д. (2018). *Емоційний інтелект*. Vivat.
2. Франкл В. (2023). *Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі*. КСД.
3. UNICEF and the Rating Group released a large-scale study of the mental health of Ukrainians as part of the «How are you?» program. (2025). *Ratinggroup.ua*. URL: <https://www.ratinggroup.ua/en/news/mentalabout2025>

Храбан Т. Є.

*Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
(Київ, Україна)*

РОЗВИТОК МЕТАКОГНІТИВНИХ СТРАТЕГІЙ У СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У сучасних умовах глобальних трансформацій, цифровізації та суспільної нестабільності питання розвитку метакогнітивних стратегій у студентів набуває особливої актуальності. Метакогніція, що визначається як здатність особистості усвідомлювати, контролювати та регулювати власні когнітивні процеси (Wang, Zhang, & Cooper, 2025), виступає провідним чинником ефективного навчання, формування автономності та життєстійкості здобувачів освіти. Вона забезпечує розвиток саморегуляції, критичного мислення, рефлексії та здатності до навчання впродовж життя (Khosravi, Dastgoshadeh, & Jalilzadeh, 2023). Наукові дослідження свідчать, що цілеспрямоване формування метакогнітивних стратегій у студентів, зокрема під час вивчення іноземних мов, сприяє підвищенню рівня їхньої навчальної автономії, академічної мотивації та здатності до самостійного пізнання (Sun, Zhang, & Carter, 2024; Guanuche et al., 2025). Застосування таких стратегій дозволяє ефективно планувати, моніторити та оцінювати власну навчальну діяльність, а також адаптуватися до змінних умов освітнього процесу, що є критично важливим у періоди нестабільності. Від 2022 року українська система освіти функціонує в умовах воєнного стану, що зумовило суттєві виклики: вимушене переміщення студентів і викладачів, руйнування освітньої інфраструктури, обмеження доступу до ресурсів та підвищений рівень психологічного напруження (Храбан, 2023). За таких обставин метакогнітивні стратегії постають не лише як інструмент ефективного навчання, а й як важливий ресурс психологічної саморегуляції, внутрішньої стійкості та підтримання мотивації до освітньої діяльності (Wang, Zhang, &

Cooper, 2025). Українські дослідники наголошують, що війна актуалізувала потребу в осмисленні освіти як ресурсу життєстійкості, самозбереження та національної єдності. Розвиток метакогнітивних стратегій у цьому контексті сприяє формуванню у студентів здатності до свідомого навчання, саморефлексії, планування та оцінювання власних дій – тобто тих компетентностей, які забезпечують ефективну адаптацію до складних життєвих ситуацій. Крім того, сучасні освітні реформи, спрямовані на інтеграцію України до європейського освітнього простору, підкреслюють важливість розвитку компетентностей XXI століття – критичного мислення, саморегульованого навчання та навчальної автономності (Храбан, 2024). У цьому контексті впровадження метакогнітивного підходу у процес навчання набуває стратегічного значення. Воно забезпечує не лише якісну професійну підготовку майбутніх фахівців, але й формує їхню готовність до ефективної комунікації та саморозвитку в умовах глобалізованого світу. Таким чином, розвиток метакогнітивних стратегій у студентів є вагомим чинником формування їхньої життєстійкості, що поєднує когнітивний, емоційно-регулятивний та ціннісний аспекти особистісного становлення. Це забезпечує здатність молоді не лише успішно навчатися, а й ефективно долати виклики сучасного світу, зберігаючи мотивацію, психологічну рівновагу та орієнтацію на саморозвиток і неперервну освіту.

Метакогнітивний підхід у сучасній педагогічній науці трактується як фундаментальний напрям розвитку теорії навчання, зорієнтований на формування здатності особистості свідомо керувати власною пізнавальною діяльністю. Вперше термін *метакогніція* був уведений Дж. Флавеллом (Flavell, 1979) для позначення знань про власне мислення та уміння свідомо регулювати пізнавальні процеси. Подальші наукові пошуки розширили це поняття, визначивши метакогніцію як багаторівневу систему, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий виміри навчання. У структурі метакогнітивної діяльності зазвичай виокремлюють три взаємопов'язані компоненти: 1) метакогнітивні знання – усвідомлення особистістю власних когнітивних процесів, розуміння того, як і чому вона навчається, а також знання про ефективні стратегії засвоєння матеріалу; 2) метакогнітивний досвід – суб'єктивне переживання процесу навчання, що поєднує когнітивні оцінки та емоційні реакції на успіх чи труднощі. Саме він створює основу для розвитку внутрішньої мотивації та стійкості у навчанні; 3) метакогнітивні стратегії – цілеспрямовані дії з планування, моніторингу, контролю та оцінювання власної навчальної діяльності, що забезпечують ефективне використання знань і досвіду (Zhang, Zhang, & Zhang, 2021). Узаємодія цих компонентів формує механізм саморегульованого навчання – ключову якість сучасного студента, здатного до неперервного розвитку. У системі освіти метакогніція виконує дві взаємопов'язані функції. По-перше, вона сприяє розвитку самоорганізації навчання, забезпечуючи здатність студента самостійно планувати, контролювати й оцінювати результати власної діяльності. По-друге, вона є адаптаційним механізмом, який допомагає ефективно реагувати на зовнішні

зміни, зберігаючи мотивацію й навчальну активність навіть у кризових ситуаціях. Особливої значущості метакогнітивні стратегії набувають у період соціальних і політичних потрясінь, зокрема в умовах війни. Вони сприяють підтриманню навчальної стабільності, допомагають студентам долати інформаційні та емоційні перевантаження, зберігати здатність до критичного мислення та саморефлексії. У цьому сенсі метакогніція є не лише інтелектуальним, а й психологічним ресурсом освітньої стійкості.

Розвиток метакогнітивних стратегій у студентів потребує інтеграції інноваційних підходів, технологій і методик, спрямованих на активізацію мислення та рефлексії. Серед ефективних засобів варто відзначити цифрово-аналітичні інструменти, які дають змогу студентам відстежувати власний прогрес і планувати подальше навчання; технології ведення електронного портфоліо, що стимулюють саморефлексію; проектно-проблемне навчання, яке розвиває аналітичне мислення й відповідальність за результати; гейміфікацію, що формує навички прогнозування та прийняття рішень; колаборативні методи, які забезпечують обмін метакогнітивними стратегіями та спільне осмислення досвіду. Такі підходи сприяють не лише академічній успішності, а й формуванню індивідуальної освітньої траєкторії, що є передумовою розвитку внутрішньої автономії та життєвої стійкості. Розвиток метакогнітивної компетентності вимагає створення відповідних психолого-педагогічних умов. Йдеться про необхідність формування підтримувального освітнього середовища, у якому студент має змогу без страху помилятися, аналізувати власні дії та шукати шляхи вдосконалення. Важливою є також підготовка викладачів до використання метакогнітивного підходу, адже саме педагог виступає фасилітатором процесу усвідомленого навчання, допомагає студентам осмислити власні стратегії, критично оцінювати їх і трансформувати відповідно до ситуації. Інтеграція метакогнітивних практик у зміст різних навчальних дисциплін – не лише гуманітарних, а й природничих, технічних чи мистецьких – дозволяє створити єдине середовище розвитку рефлексії та саморегуляції.

Післявоєнна модернізація української освіти потребує орієнтації на принципи метакогнітивної педагогіки, яка формує свідомого, критично мислячого й життєстійкого суб'єкта навчання. Такий підхід сприяє розвитку автономності, професійної гнучкості та внутрішньої готовності до змін, що є визначальними для молодого покоління у процесі відновлення країни. Освіта, заснована на метакогнітивних принципах, забезпечує не лише якість засвоєння знань, а й формування психологічної рівноваги, стресостійкості та мотивації до навчання протягом життя. Отже, розвиток метакогнітивних стратегій у студентів виступає важливим чинником формування їхньої життєстійкості. Метакогнітивна компетентність дозволяє особистості усвідомлено керувати процесом мислення, рефлексувати власні дії, здійснювати емоційну саморегуляцію та підтримувати внутрішню мотивацію навіть у складних умовах. Упровадження метакогнітивного підходу в освітній процес є необхідною умовою підготовки майбутніх фахівців, здатних до критичного

мислення, саморозвитку та ефективної адаптації в умовах глобалізованого світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Храбан Т.Є. (2023). Актуальні питання психологічного благополуччя молоді під час навчання за військовим профілем: приклад України. *Освітня аналітика України*, 1(22), 51–66. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-1-51-66>
2. Храбан Т.Є. (2024). Рекомендації щодо якісного висвітлення проблем неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3(80), 57–66. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.3.5>
3. Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
4. Guanuche A., Paucar W., Oñate W., & Caiza G. (2025). Immersive Haptic Technology to Support English Language Learning Based on Metacognitive Strategies. *Applied Sciences*, 15(2), 665. <https://doi.org/10.3390/app15020665>
5. Khosravi R., Dastgoshadeh A. & Jalilzadeh K. (2023). Writing metacognitive strategy-based instruction through flipped classroom: an investigation of writing performance, anxiety, and self-efficacy. *Smart Learning Environments*. 10, 48. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00264-8>
6. Sun Q., Zhang L. J., Carter S. (2024). English as a foreign language learners' metacognitive experiences and writing development: Unraveling the process of learning EFL writing. *Learning and Individual Differences*, 115, 102540. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102540>
7. Wang K. & Zhang L.J., & Cooper M. (2025). Taking stock of metacognitive strategies and collaborative writing for EFL learners' writing development. *Journal of Second Language Writing*, 68, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101211>
8. Zhang W., Zhang D., & Zhang L.J. (2021). Metacognitive Instruction for Sustainable Learning: Learners' Perceptions of Task Difficulty and Use of Metacognitive Strategies in Completing Integrated Speaking Tasks. *Sustainability*, 13(11), 6275. <https://doi.org/10.3390/su13116275>

Цимбалюк С. М.

*Київський університет імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)*

ЦЕНТРИ АКАДЕМІЧНОГО УСПІХУ У СИСТЕМІ ПІСЛЯВОЄННОГО ОСВІТНЬОГО ВІДНОВЛЕННЯ

Досвід розвинених країн світу переконливо свідчить, що система освіти є ключовою складовою формування людського капіталу та важливим індикатором соціально-економічної спроможності держави. Високий рівень освіченості населення сприяє економічному зростанню, підвищує конкурентоспроможність нації та, опосередковано, зміцнює її обороноздатність. У демократичній державі освіта виступає фундаментом громадянського суспільства, адже саме молодь, залучена до освітнього процесу, є рушійною силою суспільних змін, носієм інноваційного потенціалу та прагнення до розвитку. Освіта забезпечує можливості соціальної мобільності, підвищення якості життя, подолання економічних і соціальних проблем,

зокрема бідності. Освічені громадяни стають кваліфікованими фахівцями у різних галузях, що сприяє процвітанню країни, а також формують критично мисляче суспільство, здатне активно брати участь у демократичних процесах і захищати власні права (Братко, & Цимбалюк, 2023).

В умовах повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну система освіти, зокрема вища школа, зіткнулася з безпрецедентними викликами – від руйнування освітньої інфраструктури до масового переміщення студентів і викладачів. Ці обставини актуалізували потребу глибокого переосмислення стратегічних напрямів розвитку освіти, вироблення нових підходів до її організації та змісту (Кремень, Луговий, & Саух, 2023). У сучасних умовах відновлення держави система освіти має не лише виконувати традиційну функцію передачі знань, але й забезпечувати формування стійкого, творчого, соціально відповідального покоління, здатного відбудувати країну.

Майбутня українська освіта повинна надавати молодому поколінню цілісні знання про людину та суспільство, поєднуючи матеріальні й духовні аспекти розвитку особистості. Вона має формувати в учнів і студентів цінності гуманізму, свободи, творчості та відповідальності, допомагаючи людині усвідомити себе як активного творця власного життя та громадянина демократичної держави (Андрущенко, 2025). У цьому контексті особливої ваги набуває створення центрів академічного успіху, які покликані стати осередками післявоєнного освітнього відновлення, підтримки навчальних досягнень і розвитку людського потенціалу України.

Центр академічного успіху – це структурний підрозділ закладу вищої освіти, спрямований на забезпечення цілісної підтримки студентів у досягненні навчальних, професійних і особистісних цілей. Основною місією центру є формування культури академічної досконалості, розвиток самостійності, відповідальності та навичок навчання впродовж життя (lifelong learning).

Серед функції центрів академічного успіху можна виокремити такі основні:

- Освітньо-консультативна функція: центри надають індивідуальні та групові консультації з академічних дисциплін, а також навчальні ресурси, що допомагають студентам краще опанувати навчальний матеріал. Зокрема, широко застосовуються тьюторські послуги, програмне наставництво та спеціалізовані воркшопи (зокрема з письма, математики, підготовки до іспитів тощо).

- Мотиваційно-психологічна функція: значна увага приділяється емоційному благополуччю студентів і формуванню в них навичок самомотивації, тайм-менеджменту, цілепокладання. Центри сприяють розвитку стресостійкості та адаптивності в умовах академічного навантаження.

- Інклюзивно-адаптаційна функція: центри реалізують програми підтримки студентів з вразливих груп, зокрема першого покоління вищої освіти, студентів з інвалідністю, представників меншин. Вони забезпечують умови для рівного доступу до навчальних ресурсів та участі в освітньому процесі.

•Навчально-організаційна функція: центри відіграють роль у координації навчального процесу, зокрема - шляхом надання консультацій з вибору академічної траєкторії, розроблення індивідуальних навчальних планів, організації курсів з розвитку навчальних стратегій та академічної грамотності.

•Аналітико-оцінювальна функція: значна частина центрів активно використовує дані для прийняття рішень, здійснюючи моніторинг академічного прогресу студентів, виявлення груп ризику та впровадження інтервенцій, спрямованих на покращення результатів навчання (Цимбалюк, 2025).

В українських умовах післявоєнного відновлення центри академічного успіху набувають особливої значущості, оскільки саме вони можуть забезпечити комплексну підтримку студентів, сприяти відновленню освітнього процесу та формуванню нової культури навчання.

Навчально-консультаційна діяльність таких центрів дозволить подолати освітні втрати, спричинені війною та вимушеною міграцією, через організацію тьюторських програм, воркшопів з академічного письма, критичного мислення, публічних виступів, а також створення онлайн-ресурсів для студентів з різних регіонів країни. Важливим напрямом є мотиваційно-психологічна підтримка, яка допоможе забезпечити психоемоційне благополуччя молоді, розвинути навички самомотивації, тайм-менеджменту та стресостійкості, що особливо актуально в умовах невизначеності та високого навантаження. Інклюзивно-адаптаційна функція сприятиме рівному доступу до освіти для студентів з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, представників національних меншин та тих, хто лише розпочинає здобуття вищої освіти. Навчально-організаційна функція дозволить центрам виступати координаторами освітніх траєкторій, допомагати студентам у розробленні індивідуальних навчальних планів, організовувати курси з розвитку академічної грамотності, цифрових компетентностей і доброчесності. Не менш важливою є аналітико-оцінювальна функція, що передбачає використання освітньої аналітики для моніторингу успішності студентів, виявлення груп ризику, впровадження цільових інтервенцій та ухвалення управлінських рішень на основі даних. Реалізація зазначених функцій сприятиме формуванню ефективної системи підтримки студентів, підвищенню якості освітнього процесу та розвитку стійкої моделі університетської освіти в Україні, орієнтованої на академічну досконалість, інклюзивність і розвиток людського потенціалу.

Зараз, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України, розпочато реалізацію пілотного проєкту, спрямованого на створення та забезпечення функціонування центрів підтримки студентів у закладах вищої освіти. Проєкт розрахований на період 2024–2025 років і передбачає поетапне впровадження нової інституційної моделі підтримки студентської молоді. До участі в пілотному проєкті залучено дев'ять закладів вищої освіти України (Наказ Міністерства освіти і науки України, 2024).

Нами проаналізовано діяльність центрів підтримки в українських університетах та встановлено, що центри у Київському столичному

університеті імені Бориса Грінченка, Українському католицькому університеті і Криворізькому державному педагогічному університеті спрямовані на соціально-психологічну підтримку, доуніверситетську підготовку, додаткові курси для розширення кругозору, такі як Лідерство у волонтерстві, Підприємницьке мислення, Психологічний практикум тощо.

Зауважимо, що у порівнянні з центрами академічного успіху в університетах у США, запропоновані моделі в українських університетах поки що демонструють обмежене функціональне охоплення. Насамперед, в українських центрах бракує системної освітньо-консультативної складової, яка б передбачала регулярне академічне тьюторство, репетиторські послуги, коучинг і менторські програми для підвищення індивідуальної успішності студентів. У США такі практики є невід'ємною частиною університетської культури, оскільки сприяють розвитку навичок самостійного навчання, критичного мислення та тайм-менеджменту. Крім того, недостатньо розвинена аналітико-оцінювальна функція, що полягає у використанні освітньої аналітики для моніторингу академічного прогресу, виявлення груп ризику та впровадження індивідуальних інтервенцій. Для підвищення ефективності центрів академічного успіху в українських закладах вищої освіти доцільно впровадити використання аналітичних інструментів, що дозволять університетам прогнозувати академічні ризики та оптимізувати освітній процес. Зокрема, варто створювати системи збору та аналізу даних про успішність і відвідуваність студентів, розробляти механізми раннього виявлення студентів групи ризику, а також упроваджувати інформаційно-аналітичні панелі для постійного моніторингу результатів навчання та планування інтервенцій. Це дозволить не лише покращити якість управлінських рішень, а й своєчасно забезпечувати адресну підтримку студентів, орієнтовану на їхні індивідуальні потреби.

Отже, центри академічного успіху в закладах вищої освіти є важливим елементом післявоєнного освітнього відновлення України, який покликаний забезпечити комплексну підтримку здобувачів освіти, підвищити якість та результативність навчання, вплинути на розвиток культури академічної досконалості. Запровадження таких центрів сприятиме формуванню інклюзивного, стійкого освітнього середовища, здатного оперативно реагувати на академічні ризики й індивідуальні потреби студентів. Використання кращих практик американських університетів, зокрема аналітичних інструментів і систем наставництва, дозволить українським закладам освіти підвищити ефективність навчального процесу, зміцнити людський потенціал і зробити освіту дієвим чинником суспільного та економічного відновлення держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. (2025). Просвітництво майбутнього. *Вища освіта України*, 2, 5-16. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).01](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).01)
2. Братко М., & Цимбалюк С. (2023). Актуальний стан та тренди вищої освіти США. *Інноваційна педагогіка*. 64(1), 112–119.

3. Кремень В.Г., Луговий В.І., Саух П.Ю. (2023). Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 5(2). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/HNAESU_2023_5_2_12

4. Про внесення змін до переліку закладів вищої освіти для впровадження упродовж 2024-2025 років пілотного проекту з утворення та функціонування центрів підтримки студентів: Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.02.2024 №200 URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-pereliku-zakladiv-vishoyi-osviti-dlya-vprovadzhennya-uprodovzh-20242025-rokiv-pilotnogo-proyektu-z-utvorennya-ta-funkcionuvannya-centriv-pidtrimki-studentiv>

5. Цимбалюк С. (2025). Організація діяльності центрів академічного успіху в університетах США. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(8), 153–161. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-020>

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Арістова Н. О.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

Вишневська М. О.

*Київський національний університет технологій та дизайну,
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

ВИЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасних умовах розвитку економічної освіти особливого значення набуває формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей, яка розглядається як інтегральна характеристика особистості, пов'язана зі здатністю до усвідомленого вибору, відповідальної діяльності, рефлексії та саморозвитку. Педагогічні дослідження підкреслюють, що суб'єктність не є вродженою характеристикою особистості, а є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу (Арістова, 2017; Кузікова, 2012; Шехавцова, 2016; Притулик, 2017; Ягупов, 2015). У контексті підготовки студентів економічних спеціальностей суб'єктність виявляється у здатності діяти автономно і незалежно, у вміннях приймати рішення в динамічних ринкових умовах та брати відповідальність за результати власної діяльності.

Під час іншомовної підготовки в закладах вищої освіти формування суб'єктності має особливу значущість, адже засвоєння іноземної мови передбачає взаємодію, комунікацію, інтерпретацію інформації та рефлексію – ті процеси, що природно актуалізують суб'єктний досвід студентів. Іноземна мова функціонує як багатовимірне освітнє середовище, у якому студент виступає активним учасником процесу пізнання, конструктором змісту спілкування та учасником міжкультурної взаємодії. Саме в цьому середовищі формується суб'єктність студентів різних спеціальностей, що підтверджується працями дослідників, які наголошують на зв'язку між іншомовною діяльністю, розвитком самостійності, критичного мислення й професійної ідентичності (Малихін & Арістова, 2017; Арістова & Вишневська, 2024).

Необхідність узгодження досліджуваної проблеми з тенденціями цифровізації освіти, оновленням методів викладання та потребою у підготовці конкурентоспроможних фахівців зумовлює необхідність визначення дидактичних умов, здатних забезпечити цілісний процес формування суб'єктності саме в іншомовній підготовці студентів економічних

спеціальностей. Отже, у сучасних умовах інтенсифікації міжнародних комунікацій, проблема визначення дидактичних умов формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки набуває особливої актуальності.

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури показує, що формування суб'єктності здобувачів освіти розглядається крізь призму розвитку особистості, її здатності до саморегуляції, самостійного вибору та відповідального ставлення до професійно орієнтованої діяльності. Наукові підходи до розуміння цього феномена є досить різноманітними, однак вони збігаються в ключовому положенні: суб'єктність постає результатом активної, осмисленої взаємодії людини зі світом, у якій вона виявляє власну автономність, ініціативність, відповідальність і творчість.

Н. Арістова наголошує на тому, що в науковій психолого-педагогічній літературі поняття «особистість» використовується для пояснення рушійних сил, цілеспрямованої діяльності та поведінки індивіда. Під особистістю вчена розуміє певний спосіб життя і дій суспільного індивіда, які виявляються у його вільному творчому визначенні власного місця у суспільстві, у здатності діяти самостійно й брати відповідальність за свої вчинки (Арістова, 2016). Дослідниця підкреслює динамічність структури особистості, яка змінюється протягом життя під впливом досвіду та діяльності, поєднуючи стійкі й новоутворені якості (Арістова, 2016).

В. Ягупов звертає увагу на тому, що особистість є основою професійного становлення здобувача вищої освіти: вона визначає його здатність обирати індивідуальну траєкторію розвитку, діяти відповідально та відповідно до професійних норм. Професійно значущі якості формуються в соціальному й професійному середовищі, а розвиток особистості як суб'єкта є провідною метою освітнього процесу в закладах вищої освіти (Ягупов, 2015).

У підходах українських учених до трактування понять «суб'єкт» і «суб'єктність» спільним є акцент на ініціативності, активності, самостійності й автономності особистості, а також її здатності до рефлексії. Н. Арістова визначає суб'єктність як «інтегральну якість особистості, що виявляється у сформованості переконання щодо власної готовності та здатності активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організувати різні види перетворювальної діяльності в нестандартних ситуаціях задля отримання нового досвіду продукування суспільно важливого функційного результату у вигляді збільшеного обсягу знань про людину і світ» (Арістова, 2017, с. 54–55). Її суттєвою ознакою є готовність виходити за межі звичних підходів, приймати інноваційні рішення та відповідально прогнозувати їх наслідки.

Заслуговує на увагу позиція О. Лукасевич щодо розуміння змісту поняття «суб'єктність» (Лукасевич, 2013). Наголошуючи на тому, що суб'єкт є вищим виявом особистості, О. Лукасевич пов'язує суб'єктність із такими здатностями як здатність поєднувати власні психічні якості й особистісні властивості в єдиний функційний комплекс, здатність співвідносити себе із зовнішніми й

внутрішніми умовами життя, здатність здійснювати перетворювальну діяльність (Лукаsevич, 2013, с. 48).

С. Кузікова переконана, що суб'єктність є «особливою якістю буття, що передбачає здатність до самостійної життєтворчості, здатність здійснювати зміни у світі і ... у самому собі» (Кузікова, 2012, с. 41). Учена пояснює, що суб'єкт «виробляє певний спосіб організації своєї життєдіяльності, який залежить не тільки від його природних особливостей, а й значною мірою від його цінностей, настанов, цілей» (Кузікова, 2012, с. 41). Услід за С. Кузіковою вважаємо, що особистість стає суб'єктом власного буття за умови, що її активність спрямована, у першу чергу, на власний розвиток і саморозвиток.

С. Шехавцова розглядає суб'єктність як динамічну, керовану систему, яка змінюється відповідно до мотивів особистості. У діяльнісному вимірі вона виявляється через саморозвиток, самоорганізацію та цілеспрямовану активність особистості, що включає постановку цілей, вибір ефективних способів їх досягнення, а також здійснення перетворювальної діяльності (Шехавцова, 2016).

Узагальнення наукових підходів дозволяє стверджувати, що суб'єктність є системною, багатовимірною якістю особистості, яка поєднує здатність до рефлексії, самостійності, діялісної активності та відповідальності. Така особистісна якість формується лише за умови залучення студентів економічних спеціальностей до усвідомленої і значущої діяльності, що особливо важливо в освітньому процесі, спрямованому на їхню професійну самореалізацію.

Іншомовна підготовка у закладах вищої освіти розглядається як багатовимірний педагогічний простір, у якому студенти не лише опановують мовні знання та комунікативні вміння, а й набувають досвіду самостійної, відповідальної та творчої діяльності. Саме тому вважаємо, що іншомовна підготовка має значний суб'єктотворчий потенціал: навчання іноземної мови природно поєднує комунікативну, інтелектуальну, діялісну та рефлексивну складові, що разом створюють умови для формування суб'єктності.

Особливість іншомовної діяльності полягає в її діалогічній природі. У процесі вивчення іноземної мови студент постає не лише як виконавець навчальних завдань, а як активний учасник взаємодії, що конструює зміст, висловлює позицію, аргументує, здійснює вибір мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації. Це вимагає від нього не лише знань, а й особистісної залученості, ініціативності та відповідальності за результати власної діяльності - тих характеристик, які становлять сутність суб'єктності.

У навчанні іноземної мови суттєву роль відіграють рефлексійні процеси: осмислення власних стратегій навчання, оцінювання досягнень, коригування підходів до виконання завдань. Дослідження Н. Притулик доводять, що самооцінювальна діяльність сприяє не лише підвищенню успішності, а й розвитку самостійності, критичного мислення й уміння брати відповідальність за навчальні результати (Притулик, 2017). У студентів економічних спеціальностей ці механізми особливо важливі, оскільки іншомовна підготовка стає інструментом формування здатності до обґрунтованого професійного

вибору, комунікативної гнучкості та здатності діяти у багатокультурному середовищі.

Важливим чинником формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей є діяльнісний характер іншомовного навчання. Застосування комунікативних, проблемно-діяльнісних та інтерактивних методів створює умови для того, щоб студенти економічних спеціальностей виступали ініціатором власної навчальної активності. Симуляції професійних ситуацій, проєктна робота, рольові ігри, дискусії, аналіз кейсів активізують процеси самостійного прийняття рішень, творчого мислення та відповідального ставлення до виконання завдань. Такі форми сприяють поглибленню суб'єктного досвіду, адже дозволяють студентам економічних спеціальностей обирати стратегії діяльності, моделювати професійні ситуації та оцінювати ефективність власних рішень.

Цифровізація іншомовної підготовки значно розширює можливості для формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей (Алексахіна, 2023; Алексахіна & Кудріна, 2024; Бреус & Деяк, 2024). Цифрові інструменти дають змогу індивідуалізувати навчання, підтримувати самостійність, формувати персональні траєкторії оволодіння мовою. Дослідження О. Малихіна, Н. Арістової та І. Ліпчевської (2024) підтверджують той факт, що використання цифрових ресурсів сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку навичок самоорганізації та відповідального ставлення до виконання завдань, що є ключовими характеристиками суб'єктності.

Крім того, іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей природно інтегрує професійний контекст, зокрема опанування термінології, аналіз економічних текстів, моделювання комунікації у сфері бізнесу. Така міждисциплінарна взаємодія формує розуміння практичної цінності знань і посилює мотивацію. Студент починає усвідомлювати, як саме володіння іноземною мовою впливає на його професійні перспективи, і бере активну участь в освітньому процесі.

Отже, вважаємо, що формуванню суб'єктності студентів економічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки сприяє реалізація в освітньому процесі наступної сукупності дидактичних умов:

1. Створення суб'єктно-діяльнісного освітнього середовища передбачає таку організацію освітнього процесу, у якій студенти економічних спеціальностей виступають активними суб'єктами навчальної діяльності. Суб'єктно-діяльнісний підхід, представлений у дослідженнях сучасних українських учених (Кузікова, 2012; Шехавцова, 2012; Арістова & Вишневська, 2024), акцентує на необхідності залучення студентів до осмисленої комунікативної взаємодії, постановки власних цілей, вибору навчальних стратегій і прийняття рішень у ситуаціях, наближених до реальних професійних. Це сприяє розвитку ініціативності, відповідальності, здатності діяти автономно – ключових характеристик суб'єктності.

2. Інтеграція рефлексійних і самооцінювальних практик в іншомовну підготовку студентів економічних спеціальностей забезпечує усвідомлення ними важливості власної освітньої діяльності, залучення їх до оцінювання її результатів і коригування стратегій навчання. Дослідження Н. Притулик засвідчують, що самооцінювальна діяльність є чинником формування суб'єктності, оскільки формує здатність до самостійного регулювання навчання, критичного осмислення власного досвіду та аналізу досягнень (Притулик, 2017). В іншомовній підготовці такі практики реалізуються через портфоліо, мовні щоденники, взаємооцінювання, рефлексійні бесіди й завдання, спрямовані на аналіз власної освітньої діяльності.

3. Застосування комунікативно-орієнтованих, проблемно-діяльнісних та інтерактивних технологій у навчанні іноземної мови, яке передбачає активну взаємодію студентів економічних спеціальностей, забезпечує формування в них таких структурних елементів суб'єктності, як ініціативність, самостійність і творчість, здатність приймати відповідальні рішення, розв'язувати проблеми.

4. Цифровізація освіти відкриває широкі можливості для персоналізації іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей: застосування цифрових платформ, інтерактивних ресурсів і мобільних додатків дозволяє створювати індивідуальні траєкторії навчання, адаптовані до рівня володіння іноземною мовою, освітніх потреб і стилів навчання. Дослідження О. Малихіна, Н. Арістової та І. Липчевської (2024) показують, що цифрові технології сприяють розвитку здатності до самоорганізації, відповідальності та самоконтролю – особистісних якостей, які безпосередньо пов'язані з формуванням суб'єктності.

5. Розвиток освітньої автономності передбачає надання студентам економічних спеціальностей можливості обирати завдання, форми роботи, джерела інформації та шляхи досягнення визначених комунікативних цілей. Це сприяє переходу від зовнішнього контролю до внутрішнього, усвідомленню власного внеску щодо досягнення освітніх результатів, а також розвитку відповідального ставлення до освітньої діяльності – ключової ознаки суб'єктності (Арістова, 2017).

6. Інтеграція професійного контексту в іншомовну підготовку, а саме включення економічного змісту в іншомовне навчання – робота з автентичними текстами, термінологією, бізнес-кейсами, моделюванням комунікативних ситуацій – забезпечує практичну спрямованість освітнього процесу та підвищує його мотиваційну значущість. Це дозволяє студентам не лише оволодівати мовою, а й формувати професійну ідентичність, розуміти роль комунікації у фаховому середовищі та відповідально застосовувати набуті знання й уміння.

Таким чином, визначені дидактичні умов утворюють цілісний комплекс, що сприяє поступовому та стійкому формуванню суб'єктності студентів економічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки. Їх взаємодія забезпечує перехід студентів економічних спеціальностей від позиції об'єкта навчання до активного учасника освітнього процесу, здатного до саморозвитку,

самостійного прийняття рішень і відповідальної діяльності у майбутній професійній сфері.

Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки є складним, багатовимірним і цілеспрямованим процесом, який поєднує особистісний, діяльнісний та професійний розвиток здобувачів освіти. Суб'єктність студента економічних спеціальностей розглядається як його інтегральна якість, що виявляється у здатності і готовності самостійно, автономно й відповідально здійснювати основні функції професійної економічної діяльності (аналітичну, прогностичну, комунікаційну й управлінську) загалом і в умовах невизначеності і постійних змін зокрема. У цьому контексті іншомовна підготовка виступає природним середовищем формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей, оскільки передбачає активну комунікацію й взаємодію всіх учасників освітнього процесу, сприяє виявленню ними таких суб'єктних якостей як ініціативність, автономність і відповідальність.

Визначені дидактичні умови – створення суб'єктно-діяльнісного освітнього середовища, інтеграція рефлексійних і самооцінювальних практик, застосування інтерактивних і комунікативно-орієнтованих технологій, персоналізація навчання за допомогою цифрових технологій, розвиток автономності та інтеграція професійного контексту – спрямовані на формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей шляхом їхнього залучення до активної, усвідомленої та відповідальної участі в освітньому процесі.

Результати дослідження підтверджують, що іншомовна підготовка в закладах вищої освіти може і має виступати важливим чинником формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей. Створення визначених дидактичних умов сприятиме перетворенню студентів економічних спеціальностей на фахівців, здатних до критичного мислення, самостійності, відповідального прийняття рішень й ефективної комунікації у глобальному професійному середовищі. Це відповідає сучасним вимогам економічної освіти та посилює їх конкурентоспроможність на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Алексахіна, Т. (2023). Організація практико-орієнтованої співпраці у цифровому середовищі як умова формування іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(8), 73–78. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-011>
- 2.Алексахіна, Т., & Кудріна, О. (2024). Автентичні матеріали і цифрові технології у формуванні іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(10), 127–132. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-019>
- 3.Арістова, Н. О. (2016). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
- 4.Арістова, Н. О., & Вишнеvsька, М. О. (2024). Суб'єктно-діяльнісний підхід до формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей. In *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної*

Інтернет-конференції, м. Київ, 7-8 листопада 2023 року, (с. 271–274). Київ : Видавництво «Людмила».

5.Арістова, Н. О. (2017). Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика: монографія. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2017. 400 с.

6.Бреус, О. Д., & Деяк Ю. М. (2024). Методичні проблеми дистанційного навчання майбутніх економістів англійської мови фахового спрямування. *Інноваційна педагогіка*, 76, 78–81. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/76.16>

7.Кузікова, С. Б. (2012). Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Р. Каразіна*, 49(1009), 40–44.

8.Лукаsevич, О. А. (2013). Суб'єкт, суб'єктність і вчинкова активність. *Проблеми сучасної психології*, 1, 44–49.

9.Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2017). Професійна суб'єктність майбутніх філологів: зміст, сутність, структура. У Суб'єктивація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти (Ч. 1, с. 6–132). НУБіП України.

10.Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024). Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, 4, 57–64.

11.Притулик, Н. В. (2017). Самооцінювальна діяльність майбутніх педагогів як чинник суб'єктивації у процесі навчання. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 80(2), 189–196.

12.Шехавцова, С. (2012). Професійно-педагогічна підготовка студентів університету в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу. *Освітній вимір*. 35. 402-409. [10.31812/educdim.v35i0.3566](https://doi.org/10.31812/educdim.v35i0.3566).

13.Шехавцова, С. О. (2016). Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Полтавський університет економіки і торгівлі.

14.Ягупов, В. В. (2015). Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА*, 175 (Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота), 22–28.

15.Vyshnevskaya, M. (2024). The influence of agency on the strategies of learning english vocabulary by students majoring in economics. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*, 2024(No. 2), 83–90. <https://doi.org/10.15804/ve.2024.02.10>

Базь Л. О.

*Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
(Київ, Україна)*

МЕДІА, ПАМ'ЯТЬ І КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ: РОЛЬ ВІЗУАЛЬНИХ НАРАТИВІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У сучасному інформаційному середовищі візуальні медіа відіграють ключову роль у формуванні способів сприйняття, збереження та інтерпретації соціального досвіду учнівської молоді. Значна частина комунікації підлітків відбувається у форматі зображень, відео та коротких візуальних історій, що перетворює візуальний наратив на домінуючу форму медіаспоживання. У таких умовах питання розвитку критичного мислення та медіаграмотності набувають особливої актуальності, адже саме вони забезпечують здатність

учнів аналізувати інформаційні потоки й протидіяти спрощеним і маніпулятивним моделям репрезентації.

Візуальні наративи виконують не лише комунікативну, а й пам'яттєву функцію. Через них учні структурують власний досвід, формують уявлення про себе й інших, а також засвоюють соціальні норми та моделі поведінки. Телесеріали, як один із найпоширеніших форматів сучасного молодіжного медіаконтенту, створюють символічні образи шкільного середовища, які можуть як підтримувати, так і викривляти реальне уявлення про освітній процес. Це вимагає системного аналізу впливу серіальних історій на когнітивні та емоційні реакції учнівської аудиторії.

Телесеріальний контент має високий потенціал емоційного занурення, завдяки чому він здатен формувати стійкі когнітивні патерни, зокрема у сфері міжособистісних взаємин, шкільних конфліктів та успішності. Попередні дослідження демонструють, що повторювані образи та сюжетні моделі можуть впливати на формування поведінкових очікувань молоді, навіть коли учні усвідомлюють художню природу такого контенту (Antonucci et al., 2013). Це робить телесеріал не лише засобом розваги, а й ресурсом соціального навчання.

Паралельно з цим, цифрові медіа значно розширили канали взаємодії учнів із серіальними образами. Молодь не лише переглядає контент, а й активно взаємодіє з ним у соціальних мережах, створює вторинні наративи – меми, фан-відео, дискусійні пости – що посилює ефект занурення та підсилює емоційний відгук. Дослідження свідчать, що цифрове середовище посилює вплив медіа на когнітивний розвиток підлітків та їхню емоційну сферу, особливо в контексті ідентичності та соціальних зв'язків (Бондарчук та ін., 2023).

Окремого дослідження потребує феномен інфотейнменту — гібридного формату, який поєднує інформаційний та розважальний компоненти. Його поширеність у телевізійних і цифрових форматах призводить до зниження порогу критичності сприйняття медіатекстів, адже емоційна подача переважає над аналітичним змістом (Чорна, 2023). Для учнів це може означати формування звички сприймати будь-який візуальний контент як легкий і доступний, що знижує здатність до глибокої рефлексії.

Візуальні наративи телесеріалів також сприяють формуванню колективної пам'яті, адже в них закладено впізнавані структури, символи, конфлікти й образи. Такі наративи стають спільними культурними маркерами, за допомогою яких молодь інтерпретує власний соціальний досвід. Дослідники підкреслюють, що сучасні серіали мають високий комунікаційний потенціал, здатний формувати ціннісні орієнтації та уявлення про норми соціальної взаємодії (Зражевська, 2022).

Ще одним важливим аспектом є вплив телесеріалів на процеси емоційної регуляції. Частина молодіжного контенту використовує драматичні або напружені сюжетні рішення, які можуть підсилювати тривожність або викликати надмірне емоційне напруження. Це створює додаткові виклики для педагогів і батьків, адже неконтрольоване медіаспоживання може призводити до викривлених моделей сприйняття шкільної дійсності.

У той же час телесеріали та інші форми візуального контенту мають суттєвий потенціал для розвитку критичного мислення, якщо їх аналіз інтегрований у навчальний процес. Обговорення сюжетів, конфліктів, мотивацій персонажів і застосування рефлексивних практик можуть зміцнювати навички аналізу, порівняння й інтерпретації інформації. У цьому контексті візуальні медіа можуть бути не лише викликом, а й ефективним педагогічним ресурсом.

Отже, роль візуальних наративів у сучасному освітньому просторі виходить далеко за межі розважальної функції. Вони стають важливим чинником формування пам'яттєвих механізмів, когнітивних стратегій, критичного мислення та емоційної чутливості учнівської аудиторії. Ефективне використання медіа в освіті потребує збалансованого підходу, що враховує як ризики, так і можливості, які відкривають візуальні форми комунікації для розвитку сучасного здобувача освіти.

Висновки:

1) Телесеріали є не лише джерелом розваги, а й важливим соціокультурним фактором, який формує уявлення учнів про шкільне середовище, соціальні ролі та норми поведінки.

2) Активна взаємодія учнів із серіальним контентом у цифрових середовищах створює додатковий рівень впливу на когнітивне та емоційне сприйняття, посилюючи ефект занурення та сприяючи розвитку власних наративів і рефлексивних практик.

3) Критичний аналіз сюжетів, конфліктів і персонажів у рамках навчального процесу може стати ефективним засобом розвитку медіаграмотності, навичок аналізу інформації та здатності відокремлювати факти від художньої інтерпретації.

4) Врахування потенційних ризиків телесеріального контенту, таких як емоційне перенасичення або формування стереотипів, дозволяє педагогам і батькам створювати збалансоване медіа-середовище, що сприяє гармонійному розвитку психоемоційної та когнітивної сфери учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Бондарчук, Н. Б., Гордійчук, С. В., Шатило, В. Й., Горай, О. В., & Поплавська, С. Д. (2023). Цифрові медіа та їх вплив на дітей підліткового віку. Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України, 1, 53–58. <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2023.1.13860>

2.Зражевська, Н. (2022). Структурні особливості та комунікаційний потенціал сучасних серіалів. Образ, 3(40), 39–50. [https://doi.org/10.21272/Obraz.2022.3\(40\)-39-50](https://doi.org/10.21272/Obraz.2022.3(40)-39-50)

3.Чорна, К. (2023). Інфотейнмент на телебаченні як об'єкт наукового аналізу. Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство», 48. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.48.2023.282439>

4.Antonucci, C. A., Russell, D. W., Boland, W. A., & Grube, J. W. (2013). Television's cultivation of American adolescents' beliefs about alcohol and the moderating role of trait reactance. Journal of Children and Media, 8(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.863475>

Боль К.

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

Науковий керівник: Дорофей С. В.

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

МОВА ЯК ТЕРАПІЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ

У сучасному світі, де діти та підлітки щодня стикаються зі стресом, невизначеністю та постійною тривожністю, навчання іноземної мови перестає бути просто шкільним предметом. Воно стає своєрідним «безпечним простором», де учні можуть пробувати нові ролі, висловлювати свої думки та емоції без страху оцінки чи критики. Кожне нове слово, фраза або творче завдання дають відчуття контролю, дозволяють «вийти за межі себе» та поглянути на світ під іншим кутом, відкриваючи внутрішні ресурси для психологічної стійкості.

Особливо це важливо в умовах війни та постійної психологічної напруги в Україні. Дослідження показують, що уроки іноземної мови здатні знижувати тривожність, формувати впевненість у власних силах і допомагати регулювати емоції через рольові ігри, дискусії та інтерактивні завдання (Бардашевська, 2023). Таким чином, урок перетворюється на своєрідну терапію, яка підтримує не лише навчальний процес, а й емоційний розвиток учнів, допомагаючи їм долати стресові ситуації та зміцнювати психологічну рівновагу (Данилюк, 2023).

Навчання іноземної мови є не лише інтелектуальною діяльністю, а й важливим психологічним інструментом. Дослідження показують, що процес вивчення нової мови допомагає знижувати тривожність, пов'язану з навчанням, оскільки учень отримує можливість виразити свої думки та емоції в безпечному середовищі, де помилки сприймаються як частина навчання. Такі умови формують у дітей відчуття контролю над ситуацією та підвищують впевненість у власних силах, що особливо важливо в умовах високої психологічної напруги, зокрема під час війни (Шевченко, 2022).

Психологічний ефект уроків іноземної мови реалізується через низку взаємопов'язаних механізмів, які поступово формують стійкість і впевненість у власних силах. По-перше, рольові ігри та моделювання різних соціальних сценаріїв дають можливість учням «проживати» ситуації, яких вони можуть зазнати у реальному житті, але у безпечному середовищі. Наприклад, інсценування походу до магазину, подорожі або візиту до лікаря дозволяє дитині висловлювати думки та емоції іноземною мовою без страху помилок, знижуючи комунікативну тривожність та формуючи відчуття контролю над ситуацією. Такий підхід не лише допомагає практикувати мовні навички, а й

дозволяє поступово адаптуватися до невизначеності та стресових умов, розвиваючи внутрішню стійкість (Dewaele & Li, 2020).

Паралельно, творчі та інтерактивні завдання стимулюють допитливість, цікавість та внутрішню мотивацію учнів. Наприклад, створення власних історій, коміксів, відео або подкастів іноземною мовою дозволяє дітям відволіктися від стресу та зосередитися на процесі творчості. Учень може написати листа «іноземному другу», описуючи свої переживання або події дня, або підготувати презентацію про своє місто, використовуючи нові лексичні та граматичні структури. Така діяльність водночас забезпечує емоційне залучення, стимулює самовираження та зміцнює психологічну стійкість.

Не менш важливим є розвиток емоційного інтелекту через інтеграцію культурного та соціального контексту у навчальний процес. Обговорення історій дітей з різних країн або перегляд коротких відео з іноземними героями дозволяє учням аналізувати переживання персонажів, співпереживати їм та порівнювати з власним досвідом. Такий досвід допомагає учням усвідомлювати власні емоції та емоції інших, сприяє розвитку емпатії і самоусвідомлення, що розширює їх психологічні ресурси та формує внутрішню стійкість (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020).

В умовах війни чи кризи уроки іноземної мови набувають ще більшого значення. Регулярне навчання допомагає дітям і підліткам справлятися зі стресом, підтримувати психологічний баланс та відчувати внутрішню безпеку навіть у складних обставинах (Данилюк, 2023). Крім того, створення безпечного та підтримуючого середовища, де помилки сприймаються як частина навчання, дозволяє учням висловлювати свої думки під час усних чи письмових завдань без страху оцінки. Така практика критично важлива для зниження тривожності та підтримки емоційного благополуччя (Шевченко, 2022).

Елементи гейміфікації та позитивної мотивації також відіграють значну роль. Використання вікторин, командних квестів або конкурсів на кращу презентацію стимулює залученість, формує позитивні емоції та зміцнює психологічну стійкість учнів. Наприклад, командна гра «Vocabulary Challenge» мотивує до навчання через підтримку однокласників і здорове змагання (Oxford, 2016) . Додатково, елементи когнітивно-поведінкової терапії або короткі групові обговорення емоцій після рольових ігор чи письмових завдань допомагають учням усвідомлювати стрес, аналізувати його та навчатися саморегуляції саморегуляції (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020) .

Таким чином, уроки іноземної мови поєднують освітній та психологічний ефекти, забезпечуючи учням можливість не лише опанувати нову мову, а й розвивати емоційну стійкість, навички саморегуляції та емоційного інтелекту. Особливо це важливо в умовах тривоги, невизначеності та стресових ситуацій, коли психологічна підтримка стає не менш критичною, ніж навчальний процес.

Отже, уроки іноземної мови виконують багаторівневу роль: вони одночасно сприяють розвитку когнітивних навичок, знижують тривожність і формують психологічну стійкість учнів. Рольові ігри та інтерактивні завдання

допомагають моделювати реальні соціальні ситуації і тренувати адаптацію до стресу, творчі вправи розвивають мотивацію та внутрішню активність, а інтеграція культурного контексту сприяє розвитку емпатії та емоційного інтелекту. Особливо значущим є застосування цих стратегій у кризових умовах, зокрема під час війни. Регулярні заняття іноземною мовою дозволяють учням відчувати внутрішню безпеку, управляти емоціями, відновлювати психологічну рівновагу та підтримувати позитивну мотивацію до навчання. У підсумку уроки мови виступають не лише освітнім, а й терапевтичним інструментом, здатним підтримати психічне здоров'я і емоційний розвиток дітей і підлітків у сучасному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бардашевська, Ю. П. (2023). Навчання іноземної мови в умовах війни: Психологічний аспект та методичні рекомендації. *Наукові інновації та передові технології*, 5(19), ст. 234–245.
2. Данилюк, І. В. (2023). Терапевтичний потенціал мовної освіти в умовах тривалого стресу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, 1(17), ст.12–18.
3. Шевченко, С. (2022). Роль іноземної мови у формуванні емоційного інтелекту здобувачів освіти в кризових умовах. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 52(3), ст.198–204.
4. Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 43(1), p.34–49
5. MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with wellbeing, resilience and burnout. *System*, vol.94
6. Oxford, R. L. (2016). *Toward a psychology of positive language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
7. Sadiqzade, Z. (2024). Fostering emotional intelligence in language learners. *Journal of Azerbaijan Language and Education Studies*, 1(1), p.67–76

Гальчинський В. В.

*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

Дембіцька С. В.

*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ

Сучасний ринок інформаційних технологій характеризується стрімким технологічним прогресом і не менш стрімкою зміною вимог до фахівців. Технічні знання залишаються необхідною умовою працевлаштування, проте вже недостатньою для успішної кар'єри та ефективної професійної взаємодії. За даними World Economic Forum (Future of Jobs Report 2023–2025), до 2030 року

same soft skills (критичне мислення, командна співпраця, емоційний інтелект, адаптивність, лідерство, креативність вирішення проблем) входять до топ-10 найбільш затребуваних компетентностей поряд із програмуванням та штучним інтелектом.

Проблеми розвитку soft skills фахівців технічних спеціальностей були об'єктом наукового пошуку Б. Антоневиц (2024), Т. Волошиної, А. Гелеш, О. Глазунової, С. Дембіцької (2024, 2025), Н. Длугунович (2014), Л. Іванової, І. Кобилянської, О. Кобилянського (2013а, 2013б, 2013с, 2013, 2015), В. Корольчук (2019), В. Пугач, О. Скорнякової та інших. На думку науковців, студенти ІТ-спеціальностей традиційно орієнтовані на опанування різних мов програмування, алгоритмів, архітектури ПЗ та кібербезпеки тощо, що часто призводить до недостатньої уваги до розвитку міжособистісних і соціально-психологічних навичок. Водночас саме дефіцит soft skills стає однією з головних причин професійного вигорання, конфліктів у командах та труднощів з комунікацією із замовниками.

Цифрові освітні платформи (Moodle, Microsoft Teams, Miro, Notion, Discord, GitHub, Coursera, Stepik, Prometheus тощо) відкривають принципово нові можливості для цілеспрямованого й системного розвитку soft skills саме в ІТ-спеціальностях, оскільки вони дозволяють моделювати реальні професійні ситуації (ретроспективи, захист проєктів перед «замовником»), забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок, створювати безпечне середовище для експериментів із комунікацією та лідерством, а також масштабувати інтерактивні практики на великі групи студентів. Разом з тим, розвиток soft skills в ІТ-освіті має спиратися на обґрунтовані та схарактеризовані психологічні та дидактичні принципи, оскільки вони формуються через практичний досвід, рефлексію та соціальну взаємодію.

Зокрема, soft skills формуються переважно через спостереження, імітацію та підсилення бажаних моделей поведінки. Цифрові освітні платформи дають змогу створювати такі моделі – приклади конструктивної критики, демо-стендапи ефективних команд – і забезпечувати розвиток соціальних навичок через аналіз поведінки інших. Сучасні цифрові симуляції (Miro, FigJam, Discord та інші) створюють безпечний простір для експериментування: студент може «помилятися» без ризику репутаційних втрат, одразу отримувати зворотний зв'язок і відпрацьовувати професійну комунікацію в умовах, максимально наближених до реальних. Платформи також фіксують емоційні реакції учасників – через емоді-реакції, опитування на кшталт Mood-meter, рефлексійні форми тощо. Це сприяє розвитку емоційної обізнаності, допомагає студентам усвідомлювати власні переживання та краще розуміти емоційні стани інших, що є ключовим елементом емоційного інтелекту. Ефективний розвиток soft skills можливий лише за наявності автономії, компетентності та встановлення зв'язку – базових психологічних потреб, визначених теорією самодетермінації. Цифрові платформи можуть підтримувати їх шляхом надання студентам вибору ролей у проєкті, формату та інтенсивності участі (автономія), використання систем бейджів, прогрес-барів, елементів гейміфікації, що

роблять результати навчання видимими (розвиток компетентності), використання спільних дошок, голосовим, можливості залишати коментарі й взаємодіяти з іншими учасниками (встановлення зв'язку). У поєднанні ці інструменти створюють цілісне цифрове середовище, яке сприяє усвідомленому розвитку комунікативних, емоційних і командних навичок.

Зауважимо, що *soft skills* не формуються ізольовано «в голові» студента. Вони виникають і розвиваються в межах цілісної системи «студент – команда – інструменти – результат», де кожен елемент впливає на якість комунікації, взаємодії та спільного прийняття рішень. Цифрові платформи, такі як Miro, Confluence, GitHub Discussions, виконують роль своєї зовнішньої пам'яті та простору спільного мислення. Вони дозволяють фіксувати ідеї, обговорення, рішення, створюючи прозорий історичний контекст роботи команди та забезпечуючи можливість повернення до попередніх версій думок і рішень. У такому середовищі студент не лише навчається технічним діям, а й опановує навички аргументованого висловлення позиції, конструктивної взаємодії й ведення дискусії, колективного планування, спільного створення певного продукту (дошок, документів, специфікацій, мап процесів). Таким чином, цифрові інструменти стають не просто місцем зберігання матеріалів, а компонентом освітнього процесу, який підсилює розвиток комунікативних та колаборативних компетентностей.

Сучасна ІТ-індустрія вимагає від випускників не лише високого рівня технічної компетентності, а й розвинених *soft skills*, які визначають здатність працювати в міждисциплінарних командах. Дослідження та практика останніх років переконливо доводять: ізольовані тренінги чи окремі дисципліни не здатні сформувати стійкі міжособистісні та лідерські навички. Натомість системний розвиток *soft skills* можливий лише тоді, коли він інтегрований у реальний професійний контекст і підтримується психологічно й дидактично виваженим середовищем. Цифрові освітні платформи виступають саме таким середовищем. Завдяки можливостям миттєвого зворотного зв'язку, прозорості взаємодії, асинхронної комунікації, гейміфікації та фіксації всього процесу вони дозволяють реалізувати ключові психолого-дидактичні принципи: навчання через досвід і рефлексію, підтримку зони найближчого розвитку, забезпечення психологічної безпеки та мотивації за теорією самодетермінації тощо.

Запропонований підхід (вбудовування розвитку *soft skills* у повсякденну проєктну та командну діяльність на платформах типу GitHub, Miro, Jira, Discord, Notion, Microsoft Teams) дає змогу формувати комунікацію, емоційний інтелект, лідерство й адаптивність одночасно з опануванням програмування, DevOps чи кібербезпеки. Отже, перехід до психолого-дидактично обґрунтованого використання цифрових платформ для розвитку *soft skills* є стратегічною необхідністю української ІТ-освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Гелеш, А. В., & Антоневиц, Б. С. (2024). Актуальність розвитку soft skills у студентів технічних закладів вищої освіти в умовах динамічних змін . *Академічні візії*, (36). вилучено із <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1503>
- 2.Глазунова, О., Волошина, Т. & Корольчук, В. (2019). Розвиток «softskills» у майбутніх фахівців з інформаційних технологій: методи, засоби, індикатори оцінювання. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. С. 93–106.
- 3.Длугунович, Н. А. (2014). Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ- фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*, 6 (219), 239–242.
- 4.Іванова, Л. В., & Скорнякова, О. В. (2018). «Soft skills» як важлива складова конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій. *Young Scientis*, 12(64), 83–87.
- 5.Кобилянська, І. М., & Кобилянський, О. В. (2013а). Застосування ризик-орієнтованого підходу при формуванні у студентів компетенцій з безпеки життєдіяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(33), 109–119.
- 6.Кобилянська, І. М., & Кобилянський, О. В. (2013b). Формування загальнокультурних компетенцій з безпеки життєдіяльності у студентів вищих навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 4(1), 296–301.
- 7.Кобилянська, І. М., & Кобилянський, О. В. (2015). Формування у майбутніх фахівців-економістів культури безпеки. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 7(2), 42-49.
- 8.Кобилянська, І. М., & Кобилянський, О. В. (2013с). Формування професійної компетентності з безпеки життєдіяльності у фахівців економічного спрямування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 35, 280–286.
- 9.Кобилянський, О. В., & Кобилянська, І. М. (2013). Формування культури безпеки у студентів вищих навчальних закладів. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Луганськ: ЛНУ ім. Т. Шевченка, 10(269), том IV, 78–85.
- 10.Miastkovska, M., Dembitska, S., Puhach, V., Kobylanska, I., & Kobylanskyi, O. (2024). Improving the Efficiency of Students' Independent Work During Blended Learning in Technical Universities. In: Auer, M.E., Cukierman, U. R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education*. ICL 2023. *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 899. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_21
- 11.Puhach, V., Dembitska, S., Kobylanskyi, O., Kobylanska, I., & Moskovchuk, O. (2025). Development of Students Support Strategies in Digital Educational Environment by Means of Artificial Intelligence. In: Auer, M. E., Rüütman, T. (eds) *Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility*. ICL 2024. *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 1260. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_22

Данко А. Ю.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ГІМНАЗІЇ

У сучасних умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває питання ефективної організації освітнього процесу в гімназії на засадах партнерської взаємодії. Педагогіка партнерства, задекларована у Концепції

Нової української школи, передбачає створення середовища довіри, взаємоповаги, рівності та відповідальності всіх учасників освітнього процесу — учнів, педагогів і батьків. Водночас цифрові технології відкривають нові можливості для реалізації цих принципів, забезпечуючи ефективну комунікацію, індивідуалізацію навчання та спільне проектування освітніх траєкторій.

Використання цифрових платформ у навчальному процесі сприяє формуванню культури партнерської взаємодії, яка ґрунтується на діалозі, співпраці та спільній відповідальності за результат. Платформи типу Moodle, Google Classroom, Trello, Khan Academy, BrainPOP, Jamboard забезпечують не лише організацію освітнього середовища, а й сприяють розвитку компетентностей XXI століття — комунікативних, цифрових, соціальних, творчих.

Метою дослідження є визначення ефективності цифрових освітніх платформ у формуванні партнерської взаємодії учасників освітнього процесу в гімназії.

Методологічною основою дослідження стали принципи педагогіки партнерства, системного підходу та інтеграції ІКТ у навчальний процес. Використано методи логіко-структурного аналізу, компетентного оцінювання, аналітичний метод, коефіцієнт значущості та критерій Манна–Уїтні. Результати дослідження засвідчили, що ефективність партнерської взаємодії забезпечується п'ятьма ключовими критеріями: рівноправністю учасників, постійним діалогом, активністю усіх сторін, узгодженістю цілей і мотивації, наявністю цифрової підтримки. Визначено, що Moodle (9,2) та Trello (8,8) є найбільш продуктивними для організації навчання, а Khan Academy (9,4) та BrainPOP (9,2) — для вивчення окремих тем. Використання цих платформ сприяло підвищенню комунікації між учнями та педагогами, розвитку самостійності та ініціативності школярів. Дослідно-експериментальна робота проведена серед 52 учнів 5–6 класів протягом чотирьох тижнів показала позитивну динаміку розвитку партнерської взаємодії. Успішність учнів підвищилася на 2–2,5 бали за 12-бальною шкалою, що свідчить про якісне зростання мотивації та усвідомлення ролі власної участі у навчальному процесі. Цифрові платформи дозволили гнучко поєднувати індивідуальну й групову роботу, створювати ситуації успіху та забезпечувати постійний зворотний зв'язок.

Розвиток партнерської взаємодії в умовах цифрової трансформації освіти вимагає від педагогів готовності до переосмислення власної ролі. Учитель стає фасилітатором, наставником, організатором навчального середовища, де пріоритет надається співпраці, довірі, критичному мисленню та рефлексії. Застосування цифрових технологій забезпечує інклюзивність освітнього процесу, підвищує залученість усіх учасників і сприяє формуванню інноваційної культури спільного навчання. Важливим аспектом є формування цифрової компетентності вчителів та учнів, що передбачає не лише технічне використання платформ, а й педагогічне проектування навчального процесу з

урахуванням когнітивного навантаження, мотиваційних і соціально-психологічних чинників. В умовах гімназії така модель забезпечує інтеграцію міжпредметних зв'язків, розвиток критичного та творчого мислення, підвищення адаптивності до змінних освітніх умов. Використання цифрових платформ також сприяє розширенню горизонтів міжнародної співпраці, оскільки надає змогу залучати учнів до глобальних освітніх спільнот, брати участь у спільних проєктах, обмінюватися досвідом. Таким чином, цифрові технології є не лише інструментом модернізації освітнього процесу, а й каталізатором розвитку нової культури партнерства у гімназійній освіті.

Партнерська взаємодія, підкріплена цифровими платформами, виступає ключовим чинником ефективного навчання, орієнтованого на співпрацю, саморозвиток і креативність. Розвиток цифрової грамотності педагогів і учнів, формування педагогічної культури взаємодії є стратегічними пріоритетами трансформації сучасної школи. Подальші дослідження мають бути спрямовані на визначення ефективності поєднання цифрових технологій та педагогіки партнерства в умовах змішаного та дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Іваницька, Н. А. (2024). Роль електронного освітнього середовища у професійній взаємодії вчителів початкової та базової школи. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (215), 163–166.
- 2.Ковальчук, В. (2025). Формування в майбутніх учителів компетентності педагогічного партнерства. Нові технології навчання, 99, 105–115.
- 3.Калінін, В. О. (2025). Цифрова синергія: інноваційні підходи до розвитку партнерських взаємодій у новій українській школі. Наука та освіта як основа суспільного розвитку, 31.
- 4.Yadav, N. (2024). The impact of digital learning on education. International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology, 2(1), 24–34.
- 5.Yaseen, H. et al. (2025). The impact of adaptive learning technologies, personalized feedback, and interactive AI tools on student engagement. Sustainability, 17(3), 1133.

Дімітров О. Ю.

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК НАСКРІЗНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ЗВО

У сучасних умовах стрімкої цифровізації суспільства та освіти, формування цифрової грамотності (ЦГ) стає одним із ключових завдань закладів вищої освіти (ЗВО). Це зумовлено не лише зростаючою роллю інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому, професійному та повсякденному житті, але й необхідністю забезпечити здобувачам навичок, які дозволятимуть критично, безпечно та компетентно використовувати цифрові інструменти й ресурси (Ferrari, 2013; Захаревич, 2024; Тепла, 2023). В

українських ЗВО питання ЦГ набуло актуальності під час пандемії Covid-19 внаслідок впровадження дистанційного навчання, що в подальшому перейшло в умови воєнного стану. Виявилось, що ці умови загострили проблему доступу до цифрових технологій, психоемоційних навантажень студентів та викладачів, а також виникла потреба системної підтримки професійного розвитку педагогічних працівників (Захаревич, 2024; Тепла, 2023).

Питання тлумачення понять «цифрова грамотність» та «цифрова компетентність» постає як фундаментальна передумова для розробки освітніх стратегій у ЗВО. В науковій літературі існує чимало підходів до тлумачення цих понять, але досі не вироблено універсального консенсусу щодо їхньої структури: частина дослідників акцентує на технічних навичках, інші – на соціо-культурних, комунікативних, критично-когнітивних та етичних складових (Hargittai, 2005; Spante, 2018; Дімітров, 2025). У контексті сучасних досліджень ЦГ розглядається не як просте володіння технічними навичками, але як багатовимірне явище, що охоплює знання, уміння й ставлення особистості до цифрових технологій і інформаційного середовища (Тепла, 2023; Захаревич, 2024).

Для потреб формування ЦГ у ЗВО необхідна інтеграція в освітній процес чотирьох ключових компонентів: здатність ефективно використовувати, налаштовувати та адаптувати цифрові пристрої й застосунки (технічна складова); Критичне мислення, пошук, оцінювання та синтез цифрової інформації, вирішення проблем в цифровому середовищі (когнітивна складова); усвідомлення соціальних, правових та етичних наслідків використання технологій, дотримання авторського права та цифрового етикету (етична складова); та ефективна взаємодія, співпраця та створення цифрового контенту (комунікативна складова) (Bawden, 2008; Belshow, 2012).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та визначення комплексу психолого-педагогічних умов, необхідних для перетворення ЦГ на наскрізну компетентність здобувачів освіти ЗВО в умовах цифровізації.

У контексті ЗВО ефективне формування ЦГ студентів можливе лише за наявності певних психолого-педагогічних умов, які забезпечують не просто технічне навчання, а створюють стимулююче, безпечне та підтримуюче освітнє середовище. Цей підхід обґрунтовується психологічно: навички найкраще засвоюються, коли вони застосовуються у реальному професійному контексті. Це переводить ЦГ з теоретичної площини у практичну та мотиваційну (Mishra, 2006).

Ефективність формування ЦГ залежить від активації ряду певних психологічних механізмів. По-перше, використання технологій як інструменту для досягнення професійних цілей значно підвищує внутрішню мотивацію до навчання. По-друге, кібербезпекова свідомість формує відповідальну поведінку та здатності оцінювати ризики. По-третє, когнітивна гнучкість, необхідна для швидкої адаптації до нових платформ та інструментів. Таким чином, ефективне формування ЦГ студентів у ЗВО передбачає системне впровадження таких педагогічних умов і методів, які дозволяють інтегрувати цифрові технології не

як додаток, а як органічну частину освітнього процесу (Ng, 2012; van Deursen, 2016).

Формування ЦГ потребує, щоб освітнє середовище було психологічно комфортним: викладач і студент мали довіру, підтримку, готовність до помилок, відкритість до нових форм роботи. Подібні умови можуть спонукати студентів працювати з новими інструментами, експериментувати, співпрацювати, розвивати навички саморегуляції, самоорганізації, відповідальності – це важливо для формування не лише технічних навичок, а й стійкої цифрової компетентності (Care, 2012; Ng, 2012).

Крім того, для ефективної реалізації цифрових методів навчання необхідне належне цифрове освітнє середовище та інфраструктура: доступ до стабільного інтернету, серверів, LMS, хмарних сервісів, засобів спільної роботи. Створення освітнього середовища, яке забезпечує стабільну підтримку, зручний доступ до ресурсів, збереження та обмін матеріалами - важлива педагогічна умова (Baran, 2011).

Не менш важливою є підготовка викладачів: вони мають володіти ЦГ, вміти використовувати ІКТ, педагогічно обґрунтовувати вибір методів і інструментів, створювати сприятливе середовище для студентів. Без компетентного, мотивованого і психологічно підготовленого викладача важко забезпечити якісне формування цифрових компетентностей у студентів. Викладач має роль не лише технічного фахівця, а фасилітатора, наставника, модератора цифрового навчального середовища. Викладач має демонструвати ЦГ на практиці, тому необхідне системне навчання викладачів, орієнтоване на використання інноваційних дидактичних моделей та інтеграцію професійних цифрових інструментів у їхній предмет, а створення моделі цифрової поведінки для студентів є необхідною умовою для забезпечення якісної інтеграції ЦГ у навчальний процес. Роль викладача трансформується: він стає не просто передавачем знань, а фасилітатором, модератором, наставником у цифровому освітньому середовищі — таким, хто забезпечує взаємодію, підтримку студентів, створення умов для їхнього саморозвитку і самостійного навчання (Bawden, 2009).

Ще одна важлива педагогічна умова – застосування активних, компетентнісно орієнтованих методів навчання, які стимулюють творчу, критичну, колаборативну діяльність студентів у цифровому середовищі. Зокрема, метод проектного навчання із використанням цифрових засобів показує свою ефективність для формування цифрових компетентностей у студентів: вони засвоюють не лише алгоритми роботи з інструментами, а й розвивають навички самостійної роботи, комунікації, відповідального ставлення до результатів. Інтерактивні методи (відеолекції, вебінари, групові завдання тощо) сприяють підвищенню мотивації, залученості студентів у навчальний процес, розвитку їхніх цифрових і комунікативних компетентностей (Bell, 2010).

Для того, щоб ЦГ сприймалася не як обов'язкове навантаження, а як конкурентна перевага та засіб досягнення професійного успіху, існує декілька

механізмів реалізації. По-перше, це персоналізація завдань – демонстрація прямого зв'язку між засвоєнням цифрових навичок та вимогами ринку праці – шляхом проведення майстер-класів із застосуванням технологій у конкретній галузі. По-друге, це переведення зовнішньої мотивації у внутрішню, що значно підвищує якість та глибину засвоєння матеріалу (Ng 2012).

В той же час, процес формування ЦГ у студентів не позбавлений потенційних перешкод і ризиків. Швидкий темп обміну інформацією, постійна доступність цифрових платформ, велика кількість повідомлень, завдань, комунікацій – усе це може призводити до психічного та інформаційного перевантаження. У студентів може розвиватися цифровий стрес, втома, зниження концентрації, що негативно впливає на якість навчання та мотивацію. Це може викликати емоційне вигорання, зменшення залученості до навчання або навіть відторгнення цифрових практик (Ломачинська, 2025).

У контексті ЗВО часто існують соціально-економічні, регіональні чи сімейні відмінності в доступі до комп'ютерної техніки, швидкого інтернету, сучасних пристроїв. Цей бар'єр актуальний особливо для студентів з віддалених регіонів, або з матеріальними труднощами – без системної підтримки та забезпечення доступу до інфраструктури цифрової освіти, ініціатива може залишатися доступною лише для частини здобувачів.

Використання цифрових технологій пов'язане з такими ризиками, як небезпека витоку персональних даних, кібербулінг, неправильне поводження з інформацією, поширення неправдивих або маніпулятивних медіа. Якщо студенти не мають базових навичок критичного мислення, медіаграмотності, цифрової безпеки – вони можуть стати вразливими до інформаційних загроз, дезінформації, порушень приватності. Також етичні проблеми – плагіат, недобросовісне використання цифрових ресурсів – можуть послабити довіру і формувати негативне ставлення до цифрового навчального середовища (Latorre-Medina, 2023; Smith, 2021).

Не у всіх студентів та викладачів існує готовність швидко опанувати цифрові навички, змінювати звичний спосіб навчання або роботи. Спротив змінам може стримувати процес впровадження цифрових технологій. Недовіра до нових форм навчання, страх невдачі, зниження самооцінки при роботі з новими інструментами, відсутність підтримки – усе це знижує мотивацію. Крім того, перехід на дистанційну або змішану форму навчання, активне використання цифрових платформ зменшує живе спілкування, соціальну взаємодію, створює відчуття ізоляції, знижує соціальну підтримку, що негативно впливає на психологічний комфорт здобувача освіти (Martin, 2018).

Таким чином, цифрова грамотність – це багатовимірна наскрізна компетентність, потрібна сучасним студентам та викладачам. Для її формування у закладах вищої освіти необхідний комплексний підхід: технічні, когнітивні, комунікативні, етичні компоненти, а також психологічне, мотиваційне та обладнане освітнє середовище. Хоча ключова роль належить цифрово компетентні викладачі, які виступають фасилітаторами й наставниками, активні, компетентнісно орієнтовані методи значно підсилюють

засвоєння цифрової грамотності. Водночас, існуючі ризики (цифровий стрес, нерівний доступ, інформаційні та етичні загрози, соціальна ізоляція тощо) потрібно враховувати при впровадженні цифрових практик. Лише системне поєднання психолого-педагогічних, організаційних та інфраструктурних умов робить можливим перетворення цифрової грамотності на справжню наскрізну компетентність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дімітров, О. Ю. (2025). Визначення поняття «цифрова грамотність» у наукових працях українських та австралійських учених. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (22). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17213904>
2. Захаревич, М., & Григоренко, В. (2024). Цифрова компетентність та цифрова грамотність здобувачів вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (1), 119-129.
3. Ломачинська, І., Волинець, І., & Хрипко, С. (2025). Соціально-психологічні аспекти цифрового здоров'я студентів в умовах викликів цифрової доби. *Educological discourse*, 50(3), 94-106.
4. Тепла, О. М., Дубровіна, І. В., & Силенко, Ю. В. (2023). Цифрова компетентність педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти у світлі сучасних викликів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 48, 134-142.
5. Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance education*, 32(3), 421-439.
6. Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30(2008), 17-32.
7. Bawden, D., & Robinson, L. (2009). The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of information science*, 35(2), 180-191.
8. Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, 83(2), 39-43.
9. Belshaw, D. (2012). What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation (Doctoral dissertation, Durham University).
10. Care, E., Griffin, P., & McGaw, B. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
11. Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Publications Office of the European Union.
12. Hargittai, E. (2005). Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review*, 23(3), 371-379.
13. Latorre-Medina, M. J., & Tnibar-Harrus, C. (2023). Digital Security in Educational Training Programs: A Study based on Future Teachers' Perceptions. *Information technologies and learning tools*, 95(3), 102-111.
14. Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online learning*, 22(1), 205-222.
15. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
16. Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078.
17. Smith, A. C., Fowler, L. A., Graham, A. K., et al. (2021). Digital overload among college students: implications for mental health app use. *Social Sciences*, 10(8), 279.

18. Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent education*, 5(1), 1519143.

19. van Deursen, A. J., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, communication & society*, 19(6), 804-823.

Дорофей Л. В.

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

Науковий керівник: Дорофей С.В.

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

У сучасному світі, де інформаційні потоки, глобалізація та швидкі зміни вимагають від молоді здатності адаптуватися до різноманітних стресових ситуацій, питання формування стресостійкості стає надзвичайно актуальним. У цьому контексті навчання іноземних мов виступає як ефективний інструмент не тільки для розвитку когнітивних здібностей, а й для виховання емоційної стійкості та адаптивності у здобувачів освіти.

Здобувачі освіти часто стикаються з труднощами в навчанні іноземних мов, серед яких мовний бар'єр, страх помилок, невпевненість у своїх силах, відсутність мотивації. Усе це може викликати значний стрес, який, у свою чергу, знижує ефективність навчання та сприяє емоційному вигоранню. Однак, якщо правильно організувати освітній процес і застосувати сучасні педагогічні та психологічні стратегії, іноземна мова може стати потужним засобом формування стресостійкості у здобувачів освіти.

У психологічній літературі stress-resilience (стресостійкість) часто трактується як «здатність індивіда зберігати або відновлювати психічне здоров'я, функціональність і життєву активність після пережитих стресових або травматичних подій». Наприклад, дослідники, які працюють у межах концепції «resilience», підкреслюють, що resilience — це не пасивна витримка, а активний процес адаптації (Ващенко, 2022, 1-8).

За іншою точкою зору, стресостійкість розглядається як комплекс особистісних ресурсів і навичок (когнітивних, емоційних, поведінкових), що дозволяють людині зберігати збалансовану психоемоційну рівновагу під дією тривалих або нових зовнішніх стресорів (Герасимова, 2013, 87-90).

У класичному дослідженні Ann S. Masten наголошує, що resilience — це не виняткова властивість одиничних «сильних» людей, а «звичайна магія розвитку» (ordinary magic), тобто природний процес адаптації, притаманний багатьом людям, за умови наявності ресурсів підтримки, соціального

супроводу, внутрішньої сили та можливостей для регуляції (Masten A. S., 2001).

За висновками Kenneth M. Connor та Jonathan R. T. Davidson, які розробили шкалу Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC), resilience має багатовимірну структуру: у її склад входять такі компоненти як гнучкість, здатність до саморегуляції, віра у власні сили, оптимізм, компетентність у кризових ситуаціях (Connor K. M., Davidson J. R. T., 2003).

Критичний огляд різних підходів до resilience представлений у статті Suniya S. Luthar та співавтори, в якій автори наголошують, що resilience не може розглядатися лише як стабільна риса особистості; більше — як динамічний процес, результат взаємодії між особистісними ресурсами (психологічними, емоційними, когнітивними) та зовнішніми умовами (соціальним оточенням, підтримкою, контекстом) (Luthar S. S., 2000).

Психологія стресу визначає його як реакцію організму на ситуації, що виходять за межі звичних умов і потребують великих емоційних чи фізичних зусиль для адаптації. Стрес може мати як позитивний, так і негативний вплив на здобувачів освіти. Позитивний стрес (еустрес) може стимулювати пізнавальну активність і мотивацію, в той час як негативний стрес (дистрес) здатен паралізувати здатність до навчання і впливати на психічне здоров'я (Овчаренко, 2022, 239-243).

Ці загальні закономірності стресу особливо проявляються в освітньому процесі, зокрема під час вивчення іноземних мов, де специфічні труднощі можуть значно посилювати психологічне навантаження на здобувачів освіти. Процес навчання іноземним мовам часто супроводжується мовним бар'єром — труднощами у вираженні думок, розумінні носіїв мови, неправильному сприйнятті культурних та соціальних контекстів. Це може стати джерелом значного стресу для здобувачів освіти, особливо коли йдеться про їх страх зробити помилку або отримати негативну оцінку.

Іншими факторами стресу є емоційне вигорання, яке може виникати внаслідок інтенсивної підготовки, недосконалості навичок або відсутності прогресу. Система навчання, яка не враховує емоційні потреби здобувачів освіти, може призвести до депресії, тривожності та зниження мотивації.

З іншого боку, процес навчання іноземній мові може також допомогти здобувачам освіти справлятися з іншими видами стресу. Через систематичну практику мовлення, слухання та письма вони розвивають важливі навички емоційного регулювання, самоконтролю, концентрації та взаємодії з іншими людьми. Це дає можливість не тільки подолати мовний бар'єр, а й сформувати психологічну стійкість до стресових ситуацій у загальному житті.

Іноземна мова є потужним інструментом для формування стресостійкості завдяки своїм когнітивним, емоційним і соціальним аспектам. Розглянемо конкретні способи, як іноземна мова може використовуватися для розвитку стресостійкості.

Основним засобом формування стресостійкості є комунікація на іноземній мові. Мовне спілкування дає змогу знижувати рівень тривожності і

підвищувати впевненість у своїх силах. Постійна практика мовлення допомагає здобувачам освіти долати страх помилок, формуючи в них більш позитивне ставлення до процесу навчання.

Метод рольових ігор та дискусій також є важливими інструментами для зниження стресу. У процесі таких вправ здобувачі освіти не тільки вчаться виражати свої думки іноземною мовою, але й тренують навички емоційного саморегулювання. Вони вчаться реагувати на складні ситуації, вирішувати конфлікти, шукати компроміси - все це знижує рівень стресу під час реального спілкування.

Інтерактивні методи навчання, зокрема проектна діяльність, тренінги, мозкові штурми, забезпечують емоційну підтримку здобувачам освіти і дозволяють їм працювати в команді, обговорюючи ідеї, відстоюючи власні думки. Ці методи дозволяють не тільки підвищити мовні навички, але й сприяють розвитку стресостійкості, оскільки дають можливість пережити мовні бар'єри через групову підтримку та співпрацю.

Методи перевернутого навчання також сприяють розвитку стресостійкості. У цьому випадку здобувачі освіти мають можливість спочатку ознайомитися з матеріалом самостійно, а під час заняття застосувати знання на практиці. Це дозволяє знизити стрес, пов'язаний з необхідністю засвоїти великий обсяг інформації в обмежений час (Сафронович, 2023, 347-355).

Вивчення іноземної мови неможливо без урахування культурних аспектів. Через вивчення культури країни, де говорять цією мовою, здобувачі освіти отримують можливість краще адаптуватися до нових умов, знижувати рівень стресу, пов'язаний з міжкультурними бар'єрами. Знання культурних традицій та соціальних норм дозволяє їм легше знаходити спільну мову з іншими людьми та розуміти їхні реакції.

Для формування стресостійкості через культурну адаптацію важливо впроваджувати в освітній процес міжкультурні обміни, віртуальні культурні програми, які допомагають здобувачам освіти адаптуватися до різних соціальних і мовних ситуацій. Це також дозволяє їм справлятися з культурним шоком і стресом, пов'язаним із новим соціальним середовищем.

Для ефективного подолання стресу та розвитку стресостійкості в навчанні іноземних мов важливо застосовувати психологічні техніки саморегуляції та емоційного управління. Включення елементів медитації, розслаблення та дихання в освітній процес допомагає здобувачам освіти знизити тривожність перед мовними заняттями та покращити їхню концентрацію.

Для подальшого розвитку стресостійкості через вивчення іноземних мов важливо інтегрувати в навчальні програми не лише мовні, але й психологічні методи підтримки. Необхідно створювати курси та тренінги, що поєднують мовну практику з психологічними техніками подолання стресу, для допомоги здобувачам освіти в подоланні емоційних бар'єрів і покращенні їх психологічної адаптації.

Іноземна мова є не лише інструментом комунікації, а й потужним засобом розвитку стресостійкості здобувачів освіти. Використання комунікативних

методів, проектної діяльності, культурних вправ та психологічних технік дозволяє не лише покращити мовні навички, а й ефективно справлятися з емоційним навантаженням у навчальному процесі. Формування стресостійкості через іноземну мову сприяє розвитку не тільки когнітивних здібностей, але й емоційної гнучкості, що є важливим для успішної адаптації в будь-якому соціальному контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Ващенко, В., Маслово, Н. (2023). Вплив стресу на вищі інтегративні функції організму: пам'ять, пізнання, навчання. *Наука і освіта*, (3), 1–8.
- 2.Велика, К. (2022). Врахування психологічної складової під час навчання іноземних мов у вищій школі. *Наука*, (13), 10–16.
- 3.Герасимова, І. (2013). Вплив стресогенних ситуацій на психосоціальну адаптацію особистості. *Вища школа України: інтеграція і співробітництво освітніх систем: тези доповідей міжнародної наукової конференції* (с. 87–90). Львів: ЛНУНО.
- 4.Овчаренко, О. (2022). Формування стресостійкості здобувачів освіти в умовах війни. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти: збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 239–243). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики».
- 5.Сафронович, В. (2023). Використання інноваційних технологій навчання іноземної мови. *Тенденції та перспективи розвитку сучасної освіти: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції* (с. 347–355). Німеччина: МНУ.
- 6.Connor, K. M., Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12964174/>
- 7.Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11315249/>
- 8.Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://academic.oup.com/chidev/article/71/3/543/8284116>

Доскоч А. С.

*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

Кобилянська І. М.

*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Цифрова економіка радикально трансформувала природу управлінської праці. Сьогодні успішний менеджер впродовж професійної кар'єри може змінювати галузь, функціональну роль (від маркетингу до продуктової аналітики, менеджменту чи HR), формат зайнятості й навіть країну. У таких умовах професійна мобільність – здатність швидко та ефективно адаптуватися

до нових професійних контекстів, опанувати нову роль й інструменти, а також зберігати високий рівень працездатності в умовах невизначеності – стає однією з ключових управлінських компетентностей. Вона передбачає не лише когнітивну гнучкість, а й емоційно-вольову стійкість, навчання впродовж життя, а також здатність ефективно працювати на перетині дисциплін і професійних культур.

Традиційна підготовка студентів-менеджерів в Україні досі орієнтована на формування знань у межах однієї функціональної спеціалізації та стабільної кар'єрної траєкторії. В результаті, випускники часто виявляються психологічно не готовими до швидких професійних переходів: відчувають страх перед змінами, мають тривалий період адаптації та в перспективі професійне вигорання (Дембіцька, Кобилянський, Пугач, 2021). Сучасні цифрові освітні технології (платформи для крос-функціональних проєктів, віртуальні стажування, AI-ментори, глобальні онлайн-команди) відкривають принципово нові можливості для цілеспрямованого формування професійної мобільності ще на етапі здобуття вищої освіти (Ivaniuk, Miastkovska, Dembitska, Kuzmenko, 2025). Проте без науково обґрунтованих психолого-педагогічних засад ці можливості залишаються невикористаними або використовуються фрагментарно.

Професійна мобільність менеджерів у цифровій економіці – це здатність швидко й ефективно адаптуватися до нових ролей, галузей, технологій, ринкових умов і форматів роботи (віддаленої, гібридної, роботи в міжнародних командах тощо). У сучасному економічному середовищі, де зміни є постійними, мобільність перетворюється на ключову передумову конкурентоспроможності фахівця. Вона охоплює когнітивну, емоційно-вольову, комунікативну та діяльнісно-практичну гнучкість, що дозволяє менеджеру не лише швидко реагувати на нові умови, а й ініціювати зміни, генерувати альтернативні рішення та працювати в багатофункціональних командах (Дембіцька, Кобилянський, Васаженко, 2024).

Ключовими складовими професійної мобільності є:

- здатність приймати невизначеність і діяти в ситуаціях, де бракує повної інформації;

- толерантність до неоднозначності, що запобігає передчасним, поверховим висновкам;

- уміння відпускати застарілі моделі поведінки та швидко формувати нові професійні патерни, орієнтуючись на змінені умови (Кузьменко, Дембіцька, М'ястковська, 2024).

Важливе місце займає розвиток рефлексивного мислення та метакогнітивних навичок. Студент має усвідомлювати власні стратегії адаптації, швидко аналізувати, що саме спрацювало, а що – ні, і свідомо коригувати поведінку в подальших ситуаціях.

Формування професійної мобільності студентів-менеджерів у цифровій економіці можливе лише за умови відмови від лінійної моделі навчання на користь динамічної, рефлексивної та контекстної професійної підготовки. У

сучасних умовах психологічна гнучкість, метакогнітивна компетентність і внутрішня мотивація стають не менш значущими, ніж знання теорії менеджменту чи володіння набором технічних інструментів (Dembitska, Kuzmenko, Savchenko, Demianenko, Hanna, 2024; Дембіцька, 2024). Цифрові платформи та проєктний формат навчання виступають не допоміжними засобами, а базовим освітнім середовищем, у якому студент отримує досвід швидкої, успішної та усвідомленої професійної адаптації. Саме досвід проживання нової ролі, робота з невизначеністю, прийняття рішень у змінних контекстах, взаємодія з мультидисциплінарними командами і формує зміст професійної мобільності сучасного менеджера, оскільки таке освітнє середовище дозволяє здобувачам аналізувати власні професійні стратегії, випробовувати нові ролі та сценарії поведінки без ризику високих втрат та переходити від пасивного засвоєння матеріалу до активного проєктування власної професійної траєкторії (Дембіцька, Кузьменко, 2025). У результаті навчання перестає бути підготовкою до «майбутньої професії», а стає простором, де студент уже проживає досвід професійної мобільності, як центральної компетентності менеджера в цифрову епоху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дембіцька, С. В., Кобилянський О. В., Васаженко Н. О. (2024). Вплив інноваційних освітніх технологій на підготовку фахівців в умовах динамічного розвитку ринку праці. *Педагогіка безпеки*, 9 (1), 1–7.
2. Дембіцька, С. В. (2024). Сугерування штучним інтелектом вибору індивідуальної освітньої траєкторії: психологічний аспект. *Наукові записки малої академії наук України*, 3 (31), 13-20. <http://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-02>
3. Дембіцька, С. В., & Кузьменко, О. С. (2025). Теоретичні засади мотивації стейкхолдерів в освітньому середовищі: когнітивний, емоційний та поведінковий виміри в контексті глобальних тенденцій. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*, 2 (6), 35-46.
4. Дембіцька, С. В., Кобилянський, О. В., & Пугач, С. С. (2021). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей у ЗВО. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 1(48), 15–22.
5. Кузьменко, О. С., Дембіцька, С. В., & М'ястковська, М. О. (2024). Розвиток STEAM-освіти в умовах цифровізації: шлях до SMART-суспільства через ESO-середовище. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, 30, 58-62. DOI: 10.32626/2307-4507.2024-30.58-62
6. Dembitska, S., Kuzmenko, O., Savchenko, I., Demianenko, V., & Hanna, S. (2024). Digitization of the Educational and Scientific Space Based on STEAM Education. In: Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education*. ICL 2023. *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 901. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53022-7_34
7. Ivaniuk, V., Miastkovska, M., Dembitska, S., & Kuzmenko, O. (2025). The Use of Mathematical Packages of Applied Programs in the Educational Process. In: Auer, M.E., Rüttmann, T. (eds) *Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility*. ICL 2024. *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 1260. Springer, Cham. pp 573–580/https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_57

ПАРТНЕРСЬКИЙ ВИМІР СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ

Сучасні трансформації освітнього простору зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу та актуалізують ідеї педагогіки партнерства. У науково-педагогічному дискурсі дедалі більшого значення набуває орієнтація не на трансляцію готових знань, а на організацію партнерської взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, що передбачає активну співпрацю, діалог і спільну навчальну діяльність. Такий підхід, за твердженням С. Скворцової, реалізується через підтримку й заохочення здобувачів освіти до діалогу, залучення їх до самостійного вибору навчальних завдань, організацію самоперевірки, самоконтролю, самооцінки та рефлексії, а також спрямування навчальної діяльності на досягнення успіху (Скворцова, 2015, с. 61). В умовах утвердження компетентнісної парадигми, цифровізації освіти, а також поширення дистанційного й змішаного навчання партнерський вимір дидактичних стратегій розглядається як важливий чинник підвищення навчальної мотивації, відповідальності здобувачів освіти та якості освітніх результатів.

Відзначимо, що партнерський вимір сучасних дидактичних стратегій ґрунтується на визнанні рівноправності всіх учасників освітнього процесу та орієнтації на спільну пізнавальну діяльність, у межах якої знання не передаються в готовому вигляді, а вибудовуються у процесі взаємодії. Як наголошується в Концепції Нової української школи, «педагогіка партнерства ґрунтується на співпраці між учнем, учителем і батьками, взаємній повазі, довірі та визнанні цінності кожного учасника освітнього процесу» (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 14). Такий підхід спрямований на розвиток автономності здобувачів освіти, формування їх активної пізнавальної позиції та відповідальності за власні освітні результати. За цих умов змінюється роль викладача, який виступає не стільки транслятором інформації, скільки організатором освітньої взаємодії, фасилітатором і консультантом, що підтримує навчальну ініціативу та сприяє усвідомленню здобувачами освіти власного освітнього досвіду (Савченко, 2012).

Відзначимо, що визначальними ознаками партнерських дидактичних стратегій є діалогічний характер навчання, який забезпечує безперервну взаємодію учасників освітнього процесу та створює умови для обміну думками й спільного осмислення навчального матеріалу. На думку В. Терещенко, діалогічність взаємин полягає в тому, що не лише педагог впливає на учня, а й учень здійснює зворотний вплив на педагога, що засвідчує наявність зустрічного процесу, зворотного зв'язку та узгодженості суб'єктів взаємодії

(Терещенко, 2010, с. 624). У контексті діалогу формується також атмосфера взаємної довіри, що сприяє відкритості здобувачів освіти, їхній ініціативності та готовності до співпраці й відповідального прийняття навчальних рішень. Ця довірлива взаємодія, у свою чергу, дозволяє особливу увагу приділяти повазі до індивідуальних освітніх потреб і можливостей, що передбачає врахування особистісного досвіду, навчального темпу та індивідуальних освітніх траєкторій кожного здобувача.

Крім того, за умов поваги й довіри ефективною стає і така складова, як системний зворотний зв'язок, що виконує регулятивну функцію в освітньому процесі, сприяє розвитку рефлексії, самооцінювання та своєчасній корекції навчальної діяльності. Це підтверджують І. Ковальчук, Н. Колеснік і В. Нікульченко, зазначаючи, що зворотний зв'язок забезпечує управління пізнавальною діяльністю, корекцію помилок і формування адекватної самооцінки здобувачів освіти (Ковальчук та ін., 2022, с. 180). Таким чином, сукупність зазначених ознак створює підґрунтя для активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти та підвищує якість освітніх результатів.

Слід підкреслити, що практична реалізація партнерства в освітньому процесі здійснюється через системне використання інтерактивних методів навчання, які ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та передбачають активне залучення здобувачів освіти до обговорення, співпраці й спільного розв'язання навчальних завдань. Як зазначає О. Пометун, інтерактивне навчання забезпечує партнерський характер освітньої взаємодії та сприяє активній позиції здобувачів освіти в процесі навчання (Пометун, 2002).

Важливу роль у цьому контексті відіграють проблемно-орієнтовані та проектні завдання, які, за переконанням С. Сисоєвої, сприяють розвитку критичного мислення, умінь аналізу, прийняття рішень і відповідальності за результати власної діяльності (Сисоєва, 2010, с. 27–29).

Не менш значущою є організація колаборативної діяльності, у межах якої, за твердженням І. Дичківської, здобувачі освіти набувають досвіду командної роботи, ефективної комунікації та взаємної підтримки (Дичківська, 2015). Водночас упровадження рефлексивних практик забезпечує усвідомлення результатів навчальної діяльності, розвиток самооцінювання та здатності до самокорекції, що, на думку А. Предик, є необхідною умовою саморозвитку особистості (Предик, 2023, с. 112–114).

В умовах дистанційного й змішаного навчання партнерський вимір дидактичних стратегій набуває додаткової значущості завдяки застосуванню цифрових інструментів, які розширюють можливості для спільної роботи, онлайн-комунікації, колективного обговорення навчальних результатів і формування рефлексивних та самооцінювальних умінь, що підкреслюють В. Кухаренко та В. Бондаренко (Кухаренко & Бондаренко, 2020). Таким чином, інтеграція інтерактивних, проблемно-орієнтованих, колаборативних і рефлексивних підходів у партнерській освітній взаємодії створює підґрунтя для активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти та підвищення якості освітніх результатів.

Отже, партнерський вимір сучасних дидактичних стратегій постає як концептуально важлива умова оновлення освітнього процесу, що забезпечує його гуманістичну спрямованість та орієнтацію на активну суб'єктну позицію здобувачів освіти. Реалізація партнерських підходів у дидактиці сприяє розвитку автономності, відповідальності та рефлексивних умінь, формуванню ключових компетентностей і здатності до навчання впродовж життя. У контексті цифровізації, а також поширення дистанційного й змішаного навчання партнерські дидактичні стратегії підвищують ефективність освітньої взаємодії та відповідають актуальним викликам сучасної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська, І. М. (2015). Інноваційні педагогічні технології. Академвидав. https://ukrlogos.in.ua/documents/apa_style_ua.pdf
2. Ковальчук, І. М., Колеснік, Н. В., & Нікульченко, В. В. (2022). Організація зворотного зв'язку в процесі навчання з охорони праці у післядипломній педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка*, 47, 179–184. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/47.34>
3. Кухаренко, В. М., & Бондаренко, В. В. (2020). Екстрене дистанційне навчання в Україні. Миська друкарня. <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f248432b-ef77-495f-a0ee-34691bb64da8/content>
4. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Пометун, О. І. (2002). *Інтерактивні технології навчання: теорія і практика*. А.С.К. <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6b6e79c4-ac4d-43f8-bcd2-898de7864e3f/content>
6. Предик, А. А. (2023). Рефлексія як складова формувального оцінювання. *Інноваційна педагогіка*, 56, 111–115. <https://lnk.ua/RVdK991e3>
7. Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти*. Грамота.
8. Сисоєва, С. О. (2010). Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4, 25–33. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1618/1/S_Sysoyeva_NPO_4_GI.pdf
9. Скворцова, С. О. (2015). Теоретичні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 43, 59–64. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4739>
10. Терещенко, В. А. (2010). Діалогічність спілкування як умова інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. *Проблеми сучасної психології*, 9, 619–628. <https://lnk.ua/RVdK99Ae3>

Єфременко А. Г.

*Придніпровський інститут Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія Управління персоналом»
(Кременчук, Україна)*

Малашенко Ю. А.

*Придніпровський інститут Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія Управління персоналом»
(Кременчук, Україна)*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ОНЛАЙН-ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Сучасні виклики - глобалізація, цифровізація, а останнім часом - соціально-політичні та безпекові кризи (наприклад, воєнний стан) - змушують заклади вищої освіти шукати нові форми організації навчального процесу. Одним із таких рішень стала масова трансформація освітнього середовища: перехід на онлайн або змішане навчання. Для студентів економічних спеціальностей (фінанси, менеджмент, маркетинг) такий перехід супроводжується не лише логістичними й організаційними змінами, але й важливими психологічними викликами.

Психологічна сфера стає критично важливою: невизначеність, зміни формату комунікації, ізоляція, підвищене навантаження - усе це може суттєво впливати на мотивацію, адаптацію та результативність навчання. Водночас дистанційне навчання дає можливість гнучкості та нових підходів.

Розгортання дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України, особливо в умовах воєнного стану, створило нові виклики для освітнього процесу. Психологічний компонент навчання стає критично важливим для забезпечення ефективності засвоєння знань та розвитку професійних компетентностей студентів. Студенти економічних спеціальностей зазнають специфічних психологічних навантажень, оскільки їхні дисципліни передбачають інтерактивну групову роботу, кейс-аналізи, бізнес-симуляції та активні дискусії.

Під час онлайн-навчання від студентів значно зростають вимоги до здатності до самоорганізації, планування часу та саморегуляції. Як свідчить дослідження Психологічні аспекти дистанційного навчання: мотивація, самоорганізація та підтримка студентів, мотивація, тайм-менеджмент і саморегуляція є вирішальними факторами успішності у дистанційному режимі.

Втім, не всі студенти мають достатній рівень цих навичок, що призводить до проблем з концентрацією, відтермінуванням задач (прокрастинацією) та зниженням якості навчання.

Переходячи на дистанційне навчання, студенти втрачають значну частину живої комунікації: спілкування з одногрупниками, викладачами, участь у групових дискусіях і проєктах. Це може зменшувати відчуття належності до академічної спільноти і створювати почуття соціальної ізоляції та відчуження. Відповідно до дослідження Соціально-психологічні аспекти адаптації студентів до дистанційного навчання в закладах вищої освіти, дистанційне навчання несе підвищене когнітивне й емоційне навантаження, знижує мотивацію та ускладнює встановлення ефективної комунікації між студентами та викладачами.

Онлайн-навчання часто супроводжується підвищеним стресом - через невизначеність, зміни формату навчання, множинність завдань, необхідність самостійного планування та організації. Це, своєю чергою, може призводити до емоційного виснаження, зниження мотивації, погіршення психічного благополуччя, що виявлено в низці досліджень щодо впливу дистанційної освіти на психіку студентів і викладачів.

Для студентів економічних напрямів психологічні виклики дистанційного навчання набувають специфічного значення. Ці дисципліни традиційно передбачають активну групову роботу, кейс-аналіз, бізнес-симуляції та інтерактивні обговорення, які сприяють розвитку аналітичного та стратегічного мислення, а також професійних компетентностей.

В умовах дистанційного формату відсутність безпосереднього живого спілкування може суттєво впливати на ефективність групової взаємодії. Зокрема, ускладнюється координація спільних проєктів, зменшується оперативність обміну ідеями та зростає ризик виникнення комунікаційних бар'єрів. Такі фактори можуть негативно позначатися на розвитку навичок командної роботи та практичних професійних компетентностей, що є критично важливими для економічних спеціальностей.

Одночасно, дистанційне навчання підвищує психологічне навантаження студентів. Поширені прояви - зниження мотивації, підвищений рівень стресу та емоційне виснаження - можуть призводити як до зменшення залученості студентів у навчальний процес, так і до зниження результативності засвоєння матеріалу. З урахуванням цього, ефективність дистанційного навчання економічних дисциплін значною мірою залежить від комплексного підходу, що поєднує технічні та методичні рішення з психолого-педагогічною підтримкою.

Отже, для забезпечення належного рівня навчальних досягнень та формування професійних компетентностей студентів економічних спеціальностей необхідно впроваджувати системні механізми психологічної підтримки, які дозволяють мінімізувати негативний вплив дистанційного формату на мотивацію, емоційний стан та ефективність командної роботи.

Для економічних спеціальностей критичним є поєднання теоретичних знань з практичними навичками через інтерактивні методики навчання. Відсутність живого контакту ускладнює використання кейс-методів, бізнес-симуляцій та групових проєктів, що може негативно позначатися на формуванні професійних компетентностей та командних навичок. Зниження

мотивації та емоційне виснаження студентів безпосередньо впливає на результати навчання та якість засвоєння матеріалу.

Таким чином, для забезпечення ефективності дистанційного навчання в економічних спеціальностях важливо поєднувати технічні та методичні рішення з комплексною психологічною підтримкою студентів.

На основі аналізу сучасної наукової літератури та практичного досвіду організації дистанційного навчання можна виділити низку ефективних рекомендацій щодо психологічного супроводу та підтримки студентів економічних спеціальностей:

1. Запровадження системи психолого-педагогічної підтримки. Доцільно організувати регулярні індивідуальні та групові консультації, створювати онлайн- або офлайн-групи підтримки, а також проводити тренінги з розвитку навичок тайм-менеджменту, саморегуляції та стрес-менеджменту. Такий підхід дозволяє знизити рівень тривожності та сприяє емоційній стабільності студентів.

2. Активізація комунікації та взаємодії. Важливо створювати умови для регулярного групового спілкування, обговорень, реалізації колективних проєктів та дискусій. Це допомагає зменшити соціальну ізоляцію, підтримати відчуття спільноти та сприяє розвитку навичок командної роботи, що є критично важливим для економічних дисциплін.

3. Впровадження гнучких навчальних моделей. Поєднання синхронного та асинхронного навчання, модульного планування та проєктних завдань дозволяє студентам ефективніше контролювати власний навчальний процес, зменшувати когнітивне навантаження та підвищувати мотивацію до навчання.

4. Підтримка розвитку особистісних навичок самоорганізації та саморегуляції. Акцент на формуванні навичок планування, тайм-менеджменту, критичного мислення та самоаналізу дозволяє студентам ефективніше адаптуватися до умов дистанційного навчання та зберігати високий рівень академічної продуктивності.

5. Забезпечення інформаційної та технологічної підтримки. Необхідно гарантувати доступ студентів до стабільного інтернет-з'єднання, комп'ютерної техніки та навчальних платформ. Крім того, важливим є роз'яснення правил організації дистанційного навчання та інструктаж щодо ефективної організації навчального простору, що сприяє оптимізації навчального процесу та зменшенню стресових факторів.

Психологічні аспекти онлайн-навчання мають критичне значення для забезпечення якості освіти, особливо у контексті навчання економічних спеціальностей. Мотивація, самоорганізація, емоційне благополуччя, соціальна взаємодія - це ті чинники, які визначають, наскільки ефективним і комфортним буде дистанційний освітній процес. Хоча онлайн-формат дає значні переваги, зокрема гнучкість і доступність, він також створює чимало викликів, пов'язаних з психічним здоров'ям студентів.

Підвищення ефективності дистанційного навчання можливе лише за умови системного підходу, який передбачає не лише переосмислення методик і

технологій, а й активну психолого-педагогічну підтримку студентів. Подальші емпіричні дослідження - зокрема серед представників економічних спеціальностей - допоможуть уточнити специфіку впливу дистанційного навчання на психічне здоров'я та розробити більш ефективні механізми підтримки.

Таким чином, комплексний підхід до психологічної підтримки студентів, що включає організаційні, методичні та технологічні складові, сприяє не лише покращенню психологічного стану, але й підвищенню ефективності навчання та розвитку професійних компетентностей студентів економічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Голубенко, Т., Діордіца, І., & Сіра, Л. (2022). Особливості психолого-педагогічної адаптації здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану. Наукові інновації та передові технології, 6(8), 112–122.

2.Ткачук, Л. В. (б. д.). Психологічні особливості дистанційного навчання як перспективної освітньої технології [Електронний ресурс]. http://www.zippo.net.ua/data/files/KafPsihol/NavchRobota/lvtkachuk_02.pdf

Завгородній Д. В.

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Активний розвиток інформаційного простору, зростання ролі цифрової комунікації в житті членів сучасного суспільства та доступність для них великої кількості різноманітних медійних масивів даних зумовлюють необхідність цілеспрямованого формування інфомедійної грамотності як ключового складника професійної компетентності майбутніх педагогів. При цьому магістранти педагогічних спеціальностей мають навчитися не тільки правильно орієнтуватися в інформаційних потоках, а й у процесі здійснення в майбутньому професійної діяльності успішно формувати аналогічні знання й уміння у школярів, розвивати в них критичне мислення та здатність відповідального споживання медійної інформації в освітньому й взагалі оточуючому соціумі, завжди дотримуватися основних правил медіабезпеки.

Оскільки в останні роки навчання студентів у вітчизняних ЗВО відбувається переважно в дистанційній формі, доцільно розкрити особливості реалізації процесу формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей у вказаному форматі. Так, з одного боку, дистанційна форма навчання зумовила появу нових можливостей для її реалізації, адже відбувається цифрова насиченість освітнього середовища, в

якому здобувачі освіти активно взаємодіють з різними цифровими ресурсами та платформами, мультимедійним обладнанням. Зокрема, майбутні педагоги отримали постійний доступ до онлайн-бібліотек та електронних журналів, а також можуть працювати з великими обсягами медійної інформації, що вимагає прояву вмінь її відбору, грамотного оцінювання й інтерпретації.

З іншого боку, упровадження вказаного формату навчання спричинило появу цілої низки суттєвих ризиків та викликів. Так, дистанційний формат навчання значне збільшує обсяг неперевірених даних і маніпулятивних медіаповідомлень, які поступають до магістрантів, а також загострює проблему їхньої інформаційної перенасиченості, що ще більше актуалізує потребу в спеціальній організації процесу формування інфомедійної грамотності майбутніх викладачів.

Відзначимо, що в процесі здійснення експериментальної діяльності з формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти творчо використовувались як авторські практичні доробки, так і педагогічні напрацювання інших викладачів (Гергуль, 2023; Сніховська, 2020; Ткачова та ін., 2022).

Для забезпечення усвідомленого опанування майбутніми фахівцями інфомедійної грамотності насамперед забезпечувалось чітке розуміння ними сутності цього феномену та його ролі в житті сучасної людини. Для цього майбутнім викладачам проводились лекції різного типу (зокрема, проблемні лекції, бінарні лекції, лекції-візуалізації, лекції-конференції тощо), де обговорювались відповідні питання. Під час проведення семінарських та практичних занять увага викладачів теж приділялася закріпленню знань студентів про указаний феномен, способи оволодіння інфомедійною грамотністю, а також відпрацюванню необхідних умінь і навичок у навчальній та квазіпрофесійній діяльності (тренінги, ділові й рольові ігри, інсценування тощо). Магістранти також готували повідомлення, доповіді, реферати на відповідні теми, зокрема такі: «Інформаційно-медійна грамотність як педагогічний феномен», «Роль інфомедійної грамотності в професійній діяльності викладача», «Блог як потужний методичний інструмент для педагога», «Цифровий слід та інформаційна відповідальність педагога», «Створення авторського медіаконтенту для уроків» тощо.

У процесі формування інфомедійної грамотності майбутнього викладача в пригоді також стали різноманітні активні й інтерактивні методи та форми навчання: вебінари, вебквести, мозкові штурми тощо. Зокрема, проводились вебінари на такі теми: «Інфомедійна грамотність педагога: нові виклики цифрового суспільства», «Як навчити учнів критично мислити: фейки, маніпуляції та пропаганда», «Інструменти фактчекінгу для педагога», «Безпечне освітнє середовище: як захистити учнів від дезінформації», «Як функціонують алгоритми соцмереж: приховані загрози інформаційних повідомлень». Варто також уточнити, що в позааудиторний час магістранти брали участь у вебквестах на такі теми: «Полювання на фейк: пошук, аналіз і

викриття дезінформації», «Створи власний медіапродукт для уроку», «Хто стоїть за інформацією?» тощо.

Здобувачів також стимулювали до опрацювання представлених у мережі інтернету значущих у плані порушеної проблеми матеріалів, зокрема:

- анімаційних відеоматеріалів (мультфільми «Як тобою маніпулюють?», «Безпека в Інтернеті» тощо);

- навчальних відеофільмів («Як протидіяти маніпуляції?», «Як перевіряти інформацію? Покрокова інструкція» тощо);

- просвітницьких відеороликів на ютуб-каналі («Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», «Медіа- та інформаційна грамотність у воєнний час»; «Фактчек для чайників. Інфомедійна грамотність» тощо);

- матеріалів, представлених на порталі «Медіаосвіта і медіаграмотність».

Значні потенційні дидактичні можливості для розвитку інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей мали також відповідні онлайн курси. Так, майбутні викладачі залучалися до вивчення курсу «Very Verified» на цифровій платформі Дія.Освіта, а також онлайн курсів «Медіаграмотність для освітян», «Медіаграмотність: як не піддаватися маніпуляціям?», «Англійська для медіаграмотності» та інших курсів, розташованих на цифрових навчальних платформах PROMETHEUS, EdEra та Khan Academy.

Зазначимо, що під час практичного формування інфомедійної грамотності здобувачів освіти активно використовувались різні дидактичні та медійні засоби для вирішення різних часткових завдань у руслі досягнення основної мети. Так, на заняттях з різних дисциплін викладачі значну увагу приділяли розвитку критичного мислення магістрантів. Для цього їм пропонували для обговорення й аналізу різні фрагменти електронної інформації, відеоролики, що сприяло зокрема набуття майбутніми фахівцями досвіду розпізнання маніпуляції та пропаганду. Суб'єкти навчання також оволодівали цифровими технологіями роботи з інформацією, зокрема вміннями пошуку, сортування й оцінювання інформації, а також навичками роботи з різними медіа-форматами та платформами.

Чільне місце на заняттях та під час виконання магістрантами домашньої самостійної роботи приділялося навчанню їх створювати медіаконтент у різних формах (текстовій, інфографіки, відеоматеріалів) на основі використання програмного забезпечення та інших цифрових технологій. Наприклад, студенти створювали презентації для виступів з доповідями й повідомленнями на різну тематику. Магістранти також готували доповіді з відповідною презентацією для захисту їхніх магістерських робіт.

Крім того, у контексті порушеної проблеми магістранти набували досвід створення інфографіки, що являє собою візуальне поєднання різних відомостей та призначається для швидкого, чіткого та зрозумілого відображення певної інформації комплексного характеру. Уточнимо, що в сучасній науковій літературі під інфографікою розуміють різноманітні зразки інформаційного дизайну (діаграми, карти, mind-map, блок-схеми тощо). Основними вимогами

до створення інфографіки є ясність і зрозумілість подачі необхідних відомостей, а також привабливий дизайн їх представлення.

Високу значущість для магістрантів має також навчання їх безпечній поведінці в медіа-просторі. Майбутні педагоги мають добре усвідомлювати можливі ризики, пов'язані з онлайн-взаємодією, бути здатними надійно захищати особисту інформацію, своєчасно розпізнавати й уникати маніпуляції та фейки. У роботі з майбутніми педагогами важливо забезпечувати не тільки опанування ними відповідних теоретичних знаннями, а й уміннями застосувати їх на практиці. При цьому магістранти повинні не тільки самі засвоїти зазначені знання та вміння, але й уміти забезпечити формування аналогічних знань та вмінь в учнів під час здійснення в майбутньому професійної діяльності.

Значні можливості для формування інфомедійної грамотності здобувачів мало також складання ними відповідного електронного портфолію. Створення цього документу дозволяло надати зазначеному процесу системного характеру, а також самостійно контролювати здобувачами власні зрушення в окресленому напрямі.

Отже, можна підсумувати, що формування інфомедійної грамотності магістрантів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної освіти є комплексним процесом, що потребує інтегрованого підходу, дієвої педагогічної підтримки з боку викладачів та системного використання різних цифрових ресурсів, сервісів та платформ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Гергуль, С. (2023). Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів-філологів у процесі професійної підготовки. Вісник, 21 (177), 10-12.

2.Сніховська, І. (2020). Формування інфомедійної компетентності студентів вищих навчальних закладів. <https://medialiteracy.org.ua/formuvannya-infomedijnoyi-kompetentnosti-studentiv-vyshhyh-navchalnyh-zakladiv>.

3.Ткачова, Н. О., Ткачов, А. С., & Собченко, Т. М. (2022). Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін. Освіта та педагогічна наука, 2 (180), 71-81.

Кисла О. Ф.

*Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г.Шевченка
(Чернігів, Україна)*

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Трансформаційні виклики, що постають перед сучасною українською освітою, зумовлені в т.ч й військовими подіями, вимагають формування не лише академічних знань, але й психологічної стійкості та безпеки всіх учасників освітнього процесу. Психологічно безпечне середовище є

фундаментальною передумовою для повноцінного розвитку, успішної соціалізації та емоційного благополуччя молодших школярів. На тлі зростання випадків шкільної агресії та підвищеного рівня тривожності, спричиненого військовими подіями, майбутній вчитель початкових класів перетворюється на ключову фігуру, відповідальну за попередження цих ситуацій. Отже виникає необхідність у модернізації системи підготовки майбутніх учителів початкових класів у ЗВО.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття змісту формування у майбутніх учителів компетентностей щодо забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища для молодших школярів.

Поняття психологічної безпеки як необхідної умови для розвитку особистості має глибоке теоретичне коріння. Дану проблему досліджують як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (Матвієнко, 2024; Пророк, 2024; Тимченко, 2022; Яценко, 2006).

А.Маслоу у своєму вченні про піраміду потреб потребу в безпеці визначає як базову, вона є передумовою для самоактуалізації та навчання (Маслоу, 2020).

Е.Еріксон наголошує на важливості базової довіри на ранніх етапах розвитку, що напряму корелює із створенням безпечного середовища (Еріксон, 1996). Лише в безпечному середовищі за наявності базової довіри дитина може розвиватись і навчатись, мозок її є пластичним, про що наголошують і сучасні нейропсихологічні дослідження.

Важливого значення цьому питанню надавав і В.Сухомлинський. Його Школа радості є прототипом сучасного психологічно безпечного середовища, школа, де панує атмосфера довіри, взаємоповаги, емоційного комфорту (Сухомлинський, 1977). О.Киричук та Т.Яценко, вивчаючи проблеми формування особистості і та емоційного благополуччя, важливого значення у гармонізації внутрішнього світу дитини надають саме вчителю (Киричук, 2002; Яценко, 2006). Тому на сьогодні надзвичайно важливо підготувати вчителя, який зможе створити у класі емоційно комфортне середовище для кожної дитини, попередити булінг, сформувати навички ненасильницького спілкування і сам буде емоційно стійким і мати навички першої психологічної допомоги.

Психологічно безпечне середовище у початковій школі – це не лише відсутність загроз, але й активна діяльність вчителя, спрямована на підтримку емоційного благополуччя та формування резилієнтності молодших школярів.

Якість підготовки вчителя визначається тим, наскільки глибоко він опанує ключові компетентності для роботи з ризиками у безпечному середовищі: діагностична, медіаційна, надання першої психологічної допомоги.

Вчитель повинен вміти оцінити не лише рівень знань учня, але й його емоційний стан та мікроклімат у колективі, вміти не лише розпізнати очевидні прояви булінгу, а й приховані форми агресії та тривожності, використовуючи доступні методики, такі як соціометрія, проєктивні методики, спостереження. Важливим є оволодіння технікам ненасильницького спілкування та етапам

медіації, що дозволяє трансформувати конфліктну ситуацію в досвід співпраці молодших школярів.

У зв'язку з військовою агресією, впровадження першої психологічної допомоги в освіті стало міжнародною вимогою. О. В. Тимченко (Тимченко, 2022; Пророк, 2024) та інші українські фахівці адаптують ці протоколи для роботи з дітьми, що пережили травматичні події. Вчитель має забезпечити стабілізацію емоційного стану дитини, створити «безпечний куточок» у класі та коректно перенаправити учня до фахівця-психолога, не беручи на себе функцій психотерапевта.

Для ефективної підготовки майбутніх учителів щодо створення безпечного середовища ЗВО повинні відійти від лекційного формату на користь активних методів, таких як тренінги, кейс-методи, симуляційні ігри. Дослідження Г. О. Балла та І. Г. Єрмакова про компетентнісний підхід підтверджують ефективність інтерактивного навчання у підготовці фахівців (Балл, 2011; Єрмаков, 2005).

Тренінги забезпечують відпрацювання навичок в умовах, максимально наближених до реальних. Важливо навчити майбутніх педагогів управляти власним стресом, адже лише емоційно стабільний вчитель може створити безпечне середовище для молодших школярів. Тому надзвичайно важливо проводити тренінги з управління власним стресом (саморегуляція) та розвитку емпатії. Для студентів НУЧК імені Т.Г. Шевченка психологічна служба систематично проводить тренінги, напр. «Конфлікт: друг чи ворог», «Білка в колесі балансу», «Навички комунікації», «Повага і згода: культура взаємодії без насильства».

Використання кейсів дозволяє майбутнім учителям застосовувати діагностичні та медіаційні знання в нетипових, складних ситуаціях. Наприклад, можна організувати симуляцію батьківських зустрічей щодо проблеми булінгу, рольову гру «Конфлікт у роздягальні» з відпрацюванням алгоритму медіації.

Формування даної компетентності відбувається як на основних дисциплінах, так і на вибіркових. Наприклад, в НУЧК для студентів факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв в освітніх програмах передбачено такі ОК: «Менеджмент освіти і безпечне освітнє середовище», «Профілактика булінгу і кібербулінгу і освітньому середовищі», «Розвиток емоційного інтелекту», «Стратегії педагогічного спілкування», «Емоційний інтелект педагога», «Основи трегінгової діяльності».

Підготовка вчителя має включати елементи супервізії. По завершенню педагогічної практики майбутні педагоги обговорюють свій досвід роботи з молодшими школярами та отримують конструктивний зворотний зв'язок від методистів, вчителів шкіл щодо основних напрямів педагогічної роботи, в тому числі й забезпечення безпеки освітнього середовища. Це сприяє формуванню професійної рефлексії як здатності критично оцінювати власні дії у стресових ситуаціях і постійно вдосконалювати свій внесок у створення безпечного середовища.

Отже, ефективне формування у майбутніх учителів початкових класів компетентностей щодо забезпечення психологічно безпечного середовища для молодших школярів є критично важливим завданням педагогічної освіти. Ключовим результатом підготовки вчителя повинно стати оволодіння трьома взаємопов'язаними групами практичних навичок: діагностикою ризиків, медіацією конфліктів та наданням базової першої психологічної допомоги. Найефективнішим шляхом досягнення цієї мети є використання інтерактивних та симуляційних методів у процесі навчання у ЗВО, що дозволяє перейти від теоретичного знання до стійкої практичної готовності педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балл, Г. О., Медінцев, В. О. (2011). Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*, (3), 7–14.
2. Еріксон, Е. Г. (1996). *Дитинство і суспільство* (П. І. Скрипка та ін., пер. з англ.). Основи.
3. Єрмаков, І. Г. (2005). Життєва компетентність і компетентнісний підхід у вищій школі. У *Компетентнісний підхід у вищій школі* (С. 5–25). КІТЕП.
4. Киричук, О. В., Роменець, В. А. (Ред.). (2002). *Основи психології* (7-е вид.). Либідь.
5. Маслоу, А. Г. (2020). *Мотивація і особистість* (3-є вид.; Н. В. Бенедичук, пер.). [Б. в.].
6. Матвієнко, О. В. (2024). Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір = Educational Scientific Space*, 7(1), 75–84. Ліра-К.
7. Пророк, Н. В., Царенко, Л. Г., Чекстере, О. Ю., Полякова, В. І., Столярчук, О. А., Купреєва, О. І. (2024). *Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмивні події : методичні рекомендації*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
8. Сухомлинський, В. О. (1977). Серце віддаю дітям. У *Вибрані твори : в 5 т.* (Т. 3, С. 7–346). Рад. шк.
9. Тимченко, О. В. (2022). Обпалені війною (психологічна пам'ятка для роботи з внутрішньо переміщеними особами). *Disaster and crisis psychology problems*, (1), 155–159.
10. Яценко, Т. С. (2006). *Основи глибинної психокорекції: Феноменологія, теорія і практика*. Вища школа.

Ковбасюк Т. Л.

*Рівненський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
(Рівне, Україна)*

ПСИХОЕМОЦІЙНА РІВНОВАГА ТА МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Стресові та кризові ситуації можуть виникати в житті кожної людини і впливати на її психічний стан, емоційне благополуччя та поведінку. Особливо важливо надавати психологічну підтримку здобувачам освіти, дітям та підліткам, у яких, в міру віку та відсутності життєвого досвіду, не сформовані

захисні механізми і для них втрата відчуття безпеки, стабільності, впевненості стає причиною стресу.

Реалії повномасштабної війни сьогодні впливають на кожного з нас. Руїнування в країні, окупація територій, повітряні тривоги, обстріли – все це виснажує внутрішні ресурси людини, впливає на її психіку. Саме тому завданням освітян, а також батьків, є надання психологічної підтримки та допомоги дітям, що дозволить впоратися їм зі стресом та попередить виникнення більш складних наслідків (Bürgin, Anagnostopoulos, Fegert, Vitiello, Sukale, Schmid, 2022, 845-853; Tafintseva, Motozyuk, 2024, 89-108).

Психологічна підтримка дітей та підлітків – це складний і багатогранний процес, який вимагає глибокого розуміння вікових особливостей та специфіки дитячої психіки. Важливо враховувати, що діти та підлітки переживають різні життєві етапи, кожен з яких супроводжується своїми особливостями та труднощами.

Педагоги повинні бути готові до роботи з наслідками травматичного досвіду. Зокрема, вміти розпізнавати симптоми травми у здобувачів освіти різних вікових категорій, надавати їм підтримку та допомогу, з використанням практик саморегуляції. Це допоможе учасникам освітнього процесу засвоїти їх і застосовувати за потреби для опанування негативних емоцій (гніву, злості, смутку).

У дошкільному віці діти сприймають світ образно, емоційно. Для них характерна конкретність мислення, вони схильні до фантазування. Дорослим важливо використовувати ігрові методи, казки, малювання для встановлення контакту та розв'язання проблем. Молодші школярі активно пізнають світ, формують свою самооцінку. Педагоги повинні створити безпечну атмосферу, підтримувати їхні успіхи та допомагати долати труднощі. Підлітковий вік – це період бурхливих гормональних змін в організмі особистості, це час пошуку себе, формування власної ідентичності. Підлітки часто відчувають невпевненість, тривогу, конфліктують з дорослими. Важливо поставитися з розумінням до коливань настрою, не чинити тиску на особистість, проявляти терпіння і бути готовим поговорити, коли дитина захоче. Підтримувати емоційний стан підлітків, заохочувати конструктивну критику, підкреслювати сильні сторони особистості, використовувати Я-висловлювання, щоб уникати конфліктів.

В умовах стресу та надзвичайних ситуацій педагоги мають подбати про створення атмосфери довіри та безпеки, що є основою ефективної роботи з дітьми та підлітками. Забезпечити індивідуальний підхід, адже кожна дитина – це індивідуальність, тому підходи до роботи з кожним мають бути різними. Пам'ятати про дотримання конфіденційності інформації, отриманої під час спілкування з дитиною чи підлітком. Підтримувати партнерську взаємодію з батьками, адже спільна робота допомагає досягти кращих результатів. Заохочувати найменші позитивні зміни та досягнення здобувачів освіти.

Педагогам слід звернути увагу на правильний вибір і використання психологічних методів та технік. Це різноманітні підходи та техніки, які

використовуються для надання допомоги дітям, підліткам та дорослим у подоланні емоційних труднощів, зниження рівня стресу та покращення психологічного благополуччя. Вони спрямовані на створення умов, які допомагають людям усвідомлювати свої емоції, розвивати позитивні навички та знаходити способи розв'язання своїх проблем. Якщо говорити про здобувачів освіти, то їх вибір залежить від віку дитини, її індивідуальних особливостей та поставлених цілей. Методи психологічної підтримки відіграють ключову роль у забезпеченні психологічного благополуччя дітей та підлітків.

До основних методів психологічної підтримки відносимо:

- когнітивно-поведінкову терапію (КПТ) – це підхід, який допомагає змінити негативні думки та поведінкові патерни, замінивши їх на позитивні. Він ефективний для боротьби з тривогою, депресією та іншими психічними розладами;
- арт-терапію – використання мистецтва для вираження емоцій та розв'язання внутрішніх конфліктів. Це може включати малювання, скульптуру, театр, музику та інші форми творчої діяльності;
- групову терапію, через обговорення проблем у групі однолітків під керівництвом кваліфікованого терапевта. Це сприяє відчуттю підтримки та розуміння з боку інших, що переживають схожі труднощі;
- сімейну терапію, яка допомагає членам родини зрозуміти та вирішити проблеми, що виникають у дітей та підлітків, покращуючи комунікацію та взаємодію всередині сім'ї;
- методи релаксації – це такі техніки, як глибоке дихання, медитація та йога, що допомагають знижувати рівень стресу та сприяють загальному розслабленню;
- ігрову терапію, оскільки використання гри допомагає дітям виражати свої емоції, розвивати навички соціалізації та вирішувати внутрішні конфлікти;
- казкотерапію для розвитку уяви, емпатії та подолання страхів особистості;
- групові заняття, які дозволяють дітям та підліткам спілкуватися з однолітками, вчитися взаємодіяти, розвивати соціальні навички (Андрєєнкова, Войцях, Гриців, та інші, 2023).

Методи психологічної підтримки забезпечують підвищення емоційного добробуту та зменшують ризик розвитку психічних розладів. Ці методи надають інструменти та техніки для ефективного подолання стресових ситуацій, що допомагає знизити рівень тривожності та напруги у дітей та підлітків. Психологічна підтримка сприяє розвитку комунікативних навичок, емпатії та взаєморозуміння, що є важливими для здорових соціальних взаємин. Вона допомагає дітям та підліткам будувати позитивний образ себе, підвищуючи їхню впевненість у своїх силах та здібностях. Методи психологічної підтримки є незамінними у періоди криз, допомагаючи дітям та підліткам впоратися з важкими життєвими подіями, такими як втрата близьких,

розлучення батьків або зміна місця проживання. Важливо, щоб психологічна підтримка була доступною та індивідуально адаптованою до потреб кожної дитини чи підлітка (Kar, 2024, 43-51).

Найважливішим критерієм психологічного благополуччя є відчуття психологічної рівноваги, яку пов'язують із гармонійною організацією психіки та її можливістю адаптуватися до стресів. Педагог може використати такі стратегії психологічної допомоги для здобувачів освіти:

- дихальні вправи – це найпростіший спосіб впоратися з сильними емоціями. Вони не займають багато часу, їх можна виконувати у будь-якому місці та адаптувати до власних потреб;
- фізичну підтримку – як ефективний метод надання першої допомоги у кризових ситуаціях, що дозволяє людям відчувати себе у безпеці. Як приклад: сядьте поруч; за згоди, можете обійняти або взяти дитину за руку; прийміть обійми від дитини, якщо вона того забажає;
- вправи на заземлення – це свідомі прийоми, що дозволяють закріпитися в конкретному місці фізично та емоційно, за допомогою контакту з поверхнею (підлога, стіна, спинка стільця тощо);
- переконання: запевніть дитину, що вона може розраховувати на вашу допомогу у подоланні цього стану; можете використати метафору, наприклад порівняти ці переживання з бурею, яка наростає, досягає свого піку, а потім затихає і зникає;
- безпечне місце: поширеною практикою облаштування шкільного середовища є організація у класних кімнатах та інших приміщеннях «безпечних місць» для здобувачів освіти, які переживають травматичний досвід. Для цього облаштовується затишний куточок зі зручними місцями для сидіння, наприклад, крісла-мішки, а також відповідним обладнанням або будь-яких інших предметів, які можуть заспокоїти учнів;
- улюблена справа: підтримуйте і заохочуйте дітей займатися тим, що заспокоює та відновлює душевну рівновагу: заняття фізичними активностями, спортом, малювання, музика чи прогулянки на природі тощо (Ройз, 2023).

Робота педагогічного працівника зі здобувачами освіти, які перебувають у стані токсичного стресу (дистресу), вимагає імплементації інтегрованої моделі взаємодії, що ґрунтується на трьох взаємопов'язаних і логічно послідовних принципах. Ці принципи становлять собою алгоритм дій, спрямований на ефективну ідентифікацію, валідацію та підтримку психоемоційного стану дитини (Khoruzha, Bratko, Palamar, Leontieva, Kozyr, Tadeush, Klepar, 2025, 1071-1077).

Початковим і критично важливим етапом є принцип пильного, неупередженого спостереження. Педагог має здійснювати систематичний моніторинг поведінкових патернів дитини протягом навчального дня, уникаючи апріорних суджень та суб'єктивних інтерпретацій. Ключовим завданням є розпізнавання індивідуалізованих, віково-залежних проявів дистресу, які можуть набувати діаметрально протилежних форм: від реакції

внутрішньої замкненості, сорому чи емоційної кататонії до екстерналізованих форм агресії, гіперактивності або підвищеної вокалізації. Ретельна фіксація цих індивідуальних реакцій дозволяє оцінити їхню стійкість і тривалість. У разі, якщо атипова поведінка є персистуючою і виходить за межі адаптивних механізмів, педагогічна ідентифікація слугує підставою для направлення здобувача освіти до фахівців вузького профілю (психологів, психотерапевтів) з метою отримання кваліфікованої, спеціалізованої допомоги.

Після ідентифікації ознак дистресу активується принцип емпатичного слухання. Цей етап несе функцію валідації внутрішнього досвіду дитини. Він передбачає створення безпечного, недирективного комунікаційного простору – фізично комфортного та захищеного середовища, де дитина може висловити свої потреби та емоційний стан. Педагог має запропонувати теплу, безумовну підтримку та автентичну присутність, при цьому суворо дотримуючись особистих кордонів дитини та умов її прийняття допомоги. Процес взаємодії вимагає ідентифікації особистості педагога, застосування технік заспокоєння (за необхідності) та демонстрації найвищого рівня поваги до гідності та суб'єктності дитини. Емпатичне слухання є інструментом, що забезпечує збір даних про внутрішні причини та актуальні ресурси дитини.

Завершальним етапом є принцип надання адресної допомоги через керівництво. Це є логічним наслідком інтегрованого застосування принципів спостереження та слухання. Уважне, емпатичне і послідовне опрацювання інформації, отриманої на попередніх фазах, дозволяє педагогу сформулювати чітке розуміння специфічних потреб та поточного психологічного статусу здобувача освіти. На основі цього комплексного аналізу педагог визначає найбільш доцільні, індивідуалізовані стратегії підтримки. Така допомога перестає бути універсальною і перетворюється на точкове втручання, що може охоплювати емоційну регуляцію, відновлення відчуття контролю над середовищем або адаптацію навчального процесу. Фактично, педагог виконує функцію навігатора, що допомагає дитині стабілізувати свій стан та повернутися до ефективного функціонування.

Педагогам вкрай важливо розуміти можливості своєї професії і межі, в яких вони можуть надавати допомогу. Їм необхідно звертатися до інших фахівців, якщо існує потреба в такій допомозі, яку вони не можуть надати, наприклад, послуги з захисту дитини, послуги соціальної допомоги, послуги системи охорони здоров'я. Психологічна підтримка в умовах стресу та надзвичайних ситуацій є вкрай важливою для забезпечення психічного здоров'я здобувачів освіти. Систематичне надання психологічної допомоги, розвиток навичок саморегуляції та створення сприятливого соціального середовища сприяють зниженню рівня стресу, підвищенню якості життя та гармонійному розвитку дітей та підлітків. Важливо, щоб освітні установи активно впроваджували методики психологічної підтримки та надавали ресурси для їх реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєнкова, В. Л., Войцях, Т. В., Гриців, І. П., Мельничук, В. О., Сабліна, Н. О., Флярковська, О. В., Харківська, Т. А. (2023). Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу. навчально-методичний посібник. *Громадська організація «Ла Страда-Україна»*. Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). URL: https://vinps.vn.ua/wp-content/uploads/2023/11/psyhosotsialna-pidtrymka-uchasnykiv-osvitnogo-protsesu-z-metoyu-terapevtychnogo-efektu_a4_12pt_lastrada_.pdf
2. Ройз, С. (2023). Стресостійке дитинознавство [Брошура]. Світлана Ройз. URL: https://drive.google.com/file/d/1AD4PKDvH-deylbhquN0Qz2ItJdH6tWEt/view?fbclid=IwAR0zdxgd3wpjWkSu7ydp1-0hbObmPx3tsCi7QrInIeuiCRP8I_brhcLsAyo&pli=1
3. Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Fegert, J., Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 845-853. URL: <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>
4. Kar, N. (2024). Coping strategies used by children and adolescents following disaster trauma: A review of associated factors and intervention options. *Odisha Journal of Psychiatry*, 20(2), 43-51. URL: https://doi.org/10.4103/ojp.ojp_21_24
5. Khoruzha, L. L., Bratko, M. V., Palamar, S. P., Leontieva, I. V., Kozyr, M. K., Tadeush, O. M., Klepar, M. V. (2025). Adaptive educational technologies for overcoming the psycho-emotional barriers of higher education students in conditions of uncertainty. *Wiadomości Lekarskie*, (6), 1071-1077. URL: <https://doi.org/10.36740/WLek/207367>
6. Tafintseva, S., Motozyuk, L. (2024). Psychological support for children in wartime conditions: The role of the psychologist in reducing psychological trauma. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*, (4), 89-108. URL: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2024.4.06>

Кондратюк М. В.

*Донецький національний університет імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна)*

ІНТЕГРАЦІЯ SEL-КОМПОНЕНТІВ У СИЛАБУСИ ТА НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ ЗВО

Умови повномасштабної війни в Україні спричинили значні освітні втрати, що вплинули не лише на якість засвоєння навчальних програм, але й на психоемоційний стан студентської молоді. Хронічний стрес, тривога, порушення концентрації, проблеми з мотивацією та соціальною взаємодією негативно впливають на академічну поведінку здобувачів вищої освіти. Відтак університети опинилися перед викликом: забезпечити не лише фахову підготовку, але й підтримку особистісної стійкості студентів у надскладних умовах.

Світовий досвід свідчить, що соціально-емоційне навчання (Social Emotional Learning, SEL) є одним із ефективних інструментів для подолання наслідків травматичного досвіду, підвищення навчальної мотивації та формування академічної стійкості (CASEL, 2020; Jones et al., 2021). У школах України концепція SEL успішно інтегрована в реформу Нової української

школи (НУШ). Проте у ЗВО цей підхід досі залишається фрагментарним і сприймається як факультативний педагогічний інструмент.

Університети традиційно виходять із припущення, що студенти є дорослими з сформованими базовими соціально-емоційними навичками. Однак молодь віком 17–20 років все ще перебуває на етапі активного формування емоційної саморегуляції (Steinberg, 2017). Війна в Україні стала суттєвим фактором стресу і тривожності, емоційного вигорання, освітніх втрат, підвищення рівня конфліктності у групах, труднощів у навчанні.

Модель SEL, розроблена CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), ґрунтується на п'яти ключових компонентах: самосвідомість (Self-Awareness), самоменеджмент (Self-Management), соціальна свідомість (Social Awareness), побудова стосунків (Relationship Skills), прийняття рішень (Responsible Decision-Making). Систематичні наукові дослідження показують, що інтеграція SEL може покращити академічну успішність, зменшити прояви тривоги та депресії, підсилити мотивацію, покращити взаєморозуміння в групі. В умовах війни значення SEL зростає, адже саме ці навички підвищують стійкість та допомагають студентам ефективно навчатися попри зовнішній психологічний тиск.

У рамках курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» було впроваджено модуль «Conflict Resolution», спрямований на розвиток навичок комунікації у конфліктних ситуаціях, емпатійного слухання та методів медіації. Студенти розігрували рольові діалоги між учасниками (керівник–працівник, клієнт–менеджер, члени команди), аналізували конфліктні ситуації, провели дискусію з використанням спеціалізованої лексики (compromise, negotiation, mediation, escalation, agreement), та написали есе-фідбек. Студенти підкреслили, що такий підхід є «практично корисним», «життєвим» та «підготовлює до реальної роботи», на відміну від традиційного фокусування на граматиці.

Системна інтеграція соціально-емоційного навчання у силабуси університетських дисциплін має стати одним із ключових напрямів модернізації вищої освіти України. Впровадження SEL дозволить підтримати студентів у стресових умовах війни, підвищити академічну стійкість та якість навчання та забезпечити формування критично важливих професійних компетентностей. Повоєнна відбудова України потребуватиме фахівців, які володіють навичками SEL: емоційною стійкістю, здатністю діяти в умовах невизначеності, навичками командної роботи, емпатією і лідерськими якостями, вмінням вирішувати конфлікти мирними методами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лебідь О. (2020). Соціально-емоційне навчання учнів: концепція, методи, інструменти. Педагогічний процес: теорія і практика.
2. МОН України (2017). Концепція НУШ. Київ.
3. Ковальчук О. В. (2022). Психоемоційна стійкість студентської молоді в умовах стресу. Психологія і особистість.
4. CASEL. (2020). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. <https://casel.org/>

Кривошей К. Ю.

*Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

СТВОРЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

В сучасних умовах повномасштабної війни в Україні система вищої освіти зазнає безпрецедентних викликів, що суттєво впливають на її стабільність, якість та здатність забезпечувати повноцінний освітній процес. Постійні загрози безпеці, вимушене переміщення освітян, знищення агресором навчальної інфраструктури, зміна форматів освітньої взаємодії та зростання рівня стресу серед учасників освітнього процесу потребують переосмислення традиційних педагогічних підходів. В таких умовах особливої ваги набуває здатність здобувачів вищої освіти зберігати психологічну стійкість, підтримувати працездатність та ефективно адаптуватися до змін (Kondratska, Kryvoshei, 2024, 836). Реалізація ефективної діяльності як педагогів, так і здобувачів освіти вимагає не лише задіяння наявних ресурсів, а й виявлення необхідних та потенційно значущих ресурсів, визначення їх кількості, якості та поетапного впровадження. Це зумовлює необхідність створення відповідних педагогічних умов, які б не лише забезпечували освітній процес, а й сприяли розвитку стресостійкості студентів як ключової складової їх професійного становлення та особистісного розвитку.

Педагогічні умови є сукупністю спеціально створених зовнішніх та внутрішніх обставин, що забезпечують ефективну реалізацію педагогічних завдань. Педагогічні умови розширюють сукупність об'єктів, які необхідні для виникнення, існування та зміни педагогічної системи (Шмоніна, Глухов, 2011, 67). Вони не тільки визначають якість освітньої взаємодії, а й виступають важливим інструментом у формуванні особистості здобувачів вищої освіти, розвитку їх інтелектуального, емоційного, морального та професійного потенціалу (Кривошей, 2025а, 81). В цілому, педагогічні умови можна характеризувати наступним чином: по-перше, вони є структурним елементом педагогічної діяльності, цілісного педагогічного процесу та складовим елементом освітньої системи; по-друге, відображають сукупність можливостей освітнього і матеріально-просторового середовища, які несуть вплив на діяльність освітньої системи; по-третє, структура педагогічних умов складається із внутрішніх елементів та зовнішніх обставин навчально-виховного процесу; по-четверте, ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи, що гарантує неперервність та підвищує ефективність

освітнього процесу, забезпечене реалізацією педагогічних умов. Слугуючи чинниками та обставинами, умови можуть не лише прискорювати реалізацію та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, а й гальмувати їх. Якщо деякі умови достатньо лише усвідомити та урахувати, то інші можна змінювати та коригувати (Литвин, 2022).

Педагогічними умовами розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти можна вважати комплексом цілеспрямовано організованих педагогічних, психологічних, організаційних та екологічних чинників, які створюють оптимальні можливості для формування у студентів здатності ефективно долати стресові ситуації, адаптуватися до змін та зберігати працездатність у складних обставинах навчальної та соціальної діяльності. Такі умови забезпечують цілеспрямоване поєднання змістових, методичних і взаємодієвих компонентів освітнього процесу, що сприяють розвитку емоційної саморегуляції та стійкості, конструктивних стратегій додання (копінгу), навичок взаємопідтримки та позитивного освітнього середовища.

Важливою складовою педагогічних умов розвитку стресостійкості здобувачі вищої освіти є структурна комплексність, яка передбачає наявність як теоретичної, так і практичної складових. Теоретичний компонент реалізується через систематичну та організовану психоосвіту (психоедукацію) здобувачів вищої освіти. Психоосвіта є невід'ємним елементом профілактики виникнення дистресу та підвищення індивідуальної компетентності у сфері ментального здоров'я. Вона передбачає цілеспрямоване формування знань щодо природи стресу, його психофізіологічних механізмів, впливу на когнітивні, емоційні та поведінкові реакції, а також ознайомлення з науково обґрунтованими підходами до подолання стресу. Особливого значення у межах теоретичної складової є набуття здобувачами знань щодо конструктивних стратегій додання, оскільки саме копінг виступає одним із базових елементів стресостійкості та суттєво визначає ефективність адаптаційних процесів. Оволодіння знаннями щодо адаптивних і неадаптивних копінг-стратегій, умов їх застосування, потенційних ризиків та ресурсів сприяє усвідомленому вибору моделей поведінки в умовах стресу. У цьому контексті психоосвіта не лише підвищує психологічну обізнаність, але й створює когнітивну основу для формування навичок саморегуляції, що має безпосередній вплив на рівень стійкості до факторів стресу.

Практичний компонент педагогічних умов розвитку стресостійкості спрямований на формування та розвиток у здобувачів вищої освіти умінь і навичок, необхідних для конструктивного подолання стресових ситуацій у професійній та повсякденній діяльності. До таких навичок належать: емоційна саморегуляція (що включає техніки дихання, релаксації, усвідомленості, управління тілесними реакціями); застосування конструктивних стратегій додання (проблемно-орієнтоване вирішення задач, когнітивний рефреймінг, розвиток навичок планування, раціонального аналізу ситуації, ефективного залучення соціальної підтримки тощо); використання м'яких навичок, пов'язаних із міжособистісною взаємодією, запобіганням конфліктам,

управлінням часом та ефективною комунікацією; опанування навичок надання першої психологічної допомоги, що підвищує здатність здобувачів підтримувати інших у ситуаціях емоційного напруження, а також сприяє формуванню взаємодопомоги як цінності освітнього середовища.

Не менш важливим аспектом педагогічних умов розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти є травмо-інформований характер. Це означає, що освітнє середовище, методи викладання та взаємодія учасників освітнього процесу мають враховувати можливий досвід стресу, втрат, переміщення та інших наслідків війни, які можуть впливати на здатність студентів до навчання та емоційної регуляції. Травмо-інформований підхід передбачає створення безпечного, передбачуваного та підтримувального освітнього простору, де викладачі розуміють вплив травми на поведінку й працездатність, використовують ненасильницьку комунікацію, уникають практик, що можуть повторно активувати травматичний досвід, та сприяють розвитку навичок саморегуляції й відновлення. Завдяки цьому педагогічні умови стають не лише засобом ефективно організації навчання, а й потужним ресурсом зміцнення психологічної стійкості студентів, формування відчуття безпеки та підтримки, що є критично важливим в умовах війни (Kryvoshei, 2025b, 34).

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що формування стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах війни потребує цілісного, науково обґрунтованого та системно організованого підходу. Комплекс педагогічних умов, які охоплюють як теоретичну, так і практичну складові, забезпечує всебічний вплив на розвиток адаптаційних можливостей студентів, їх здатність ефективно долати стресові ситуації та зберігати продуктивність у складних обставинах. Теоретична складова створює необхідну теоретично-понятійну базу, що включає опанування знань про природу стресу, механізми його виникнення та конструктивні копінг-стратегії. Наявність таких знань формує готовність студентів усвідомлено реагувати на стресові виклики, розуміти власні психоемоційні процеси та обирати оптимальні моделі поведінки. Практична складова педагогічних умов спрямована на розвиток дієвих навичок емоційної саморегуляції, технік подолання стресу, навичок комунікації та взаємопідтримки, уміння застосовувати першу психологічну допомогу тощо. Саме через практичне опанування цих умінь здобувачі здобувають реальний досвід керування власним станом, що є ключовим для підтримання власного ментального здоров'я в умовах тривалого стресового впливу. Особливого значення в сучасних умовах набуває травмо-інформований підхід, який забезпечує безпечність, передбачуваність та підтримувальний характер освітнього середовища. Реалізація принципів травмо-інформованості дозволяє мінімізувати ризики повторної травматизації, підвищити рівень довіри у взаємодії між учасниками освітнього процесу та створити умови, що сприяють відновленню й особистісному зростанню здобувачів.

Таким чином, інтеграція теоретичних знань, практично зорієнтованих методів навчання та травмо-інформованих підходів формує цілісну систему педагогічних умов, здатну ефективно підтримати розвиток стресостійкості

здобувачів вищої у воєнний час. Це не лише зміцнює їхню спроможність до адаптації та подолання труднощів, а й сприяє становленню відповідальних, гнучких і компетентних фахівців, готових діяти в умовах високої невизначеності та соціальних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Кривошей, К. (2025а). Педагогічні умови у структурі сучасної наукової парадигми вищої освіти. *Наука і освіта*, (2), 79–86. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-2-10>
- 2.Литвин, А. В. (2022). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»* (3-є вид., доп.). ЛДУБЖД, 90.
- 3.Шмоніна, Т. А., & Глухов, І. Г. (2011). Сучасні підходи до розуміння поняття “педагогічні умови”. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*, 1(59), 65–69.
- 4.Kondratska, L., & Kryvoshei, K. (2024). Механізми розвитку стресостійкості у здобувачів вищої освіти як основа ментального здоров'я. *Актуальні питання у сучасній науці*, 8(26), 836–849. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-8\(26\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-8(26)).
- 5.Kryvoshei, K. (2025b). Building stress resistance through trauma-informed practices in higher education. *Збірник наукових праць Педагогічна наука у сучасному вимірі: рівність, доступність, особливість*, 34–36.

Кудра А. С.

*Інститут обдарованої дитини НАПН України
(Київ, Україна)*

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Перехід до інформаційного суспільства створив парадоксальну ситуацію в освіті: інформації стало безмежно багато, але здатність її засвоювати та перетворювати на знання у багатьох учнів та учениць знизилася. Це породжує комплекс психолого-дидактичних проблем, які виникають на перетині того, *як працює мозок сучасних учнів і учениць* (психологія), і того, *як їх вчити* (дидактика).

Найгостріша проблема – фрагментарне сприйняття інформації. Традиційна дидактика побудована на лінійному, текстовому та глибокому зануренні в матеріал. Сучасні учні та учениці звикли до швидкої зміни яскравих образів (TikTok, Instagram). Їхня увага фрагментарна, вони швидко втомлюються від монотонних текстів і довгих пояснень. Формується так зване «кліпове мислення» — здатність швидко обробляти поверхневу інформацію, але нездатність концентруватися надовго. Шкільна програма вимагає системного мислення та встановлення логічних зв'язків (причина → наслідок). «Кліпове» сприйняття не дозволяє учню/учениці побачити цілісну картину предмета, знання залишаються уривчастими фактами.

Наступна проблема – зміна ролі пам'яті в навчанні. Відбувається екстерналізація пам'яті. Мозок старшокласників не бачить сенсу запам'ятовувати факти, дати чи формули, якщо вони доступні за один клік

(трансактивна пам'ять). Освіта традиційно базувалася на запам'ятовуванні («знати» = «пам'ятати»). Вчителі стикаються з проблемою: як вчити аналізувати, якщо в голові учня/учениці немає «бази даних» фактів, які можна аналізувати? Без базових знань у пам'яті неможливе критичне мислення.

До проблеми пам'яті додається проблема інформаційного перевантаження. Мозок учня постійно бомбардується інформаційним шумом, що призводить до швидкої втомлюваності, стресу та захисного «відключення» уваги на уроці. Цифровий світ (ігри, соцмережі) побудований на швидкому отриманні задоволення (лайки, нагороди — «швидкий дофамін»). Навчання ж — це «повільний дофамін», результат якого відкладений у часі. Через засилля візуального контенту (відео, інфографіка) у старшокласників практично не розвинене абстрактно-логічне мислення та уява. Їм важко уявити те, чого не можна побачити на екрані. У фізиці та математиці необхідно оперувати абстракціями (ідеальний газ, матеріальна точка). Учням і ученицям, які звикли до готових візуальних образів, важко самостійно моделювати ці поняття в уяві.

Указані проблеми полягають у невідповідності традиційних форм навчання (класно-урочна система, підручник як текст) новим психофізіологічним особливостям сприйняття інформації цифровим поколінням.

Їх вирішення потребує комплексу заходів. Перший - це перехід від пояснювальної моделі навчання до діяльнісно-дослідницької. Ми не можемо змусити мозок сучасних учнів та учениць працювати на уроці по-особливому, так як нам потрібно для уроку, але можемо змінити «інтерфейс» подачі знань. Стратегія полягає не в боротьбі проблемами, зумовленими інформаційним суспільством, а в змінах, які мають відбутися у дидактиці. Для вирішення проблеми «кліпового» сприйняття інформації можливі такі кроки.

Зміна структури змісту й форми подачі інформації. Традиційний параграф підручника — це довгий лонгрід. Дієвим у навчанні є метод Chunking (порціонування). Велика тема розбивається на короткі, автономні, логічно завершені інформаційні блоки (кванти знань), які можна засвоїти за 5–7 хвилин. Для «кліпового» покоління текст є вторинним, а образ — первинним. Дидактика має стати візуальною – перейти до інфографіки, скрайбінгу, ментальних карт у навчальній літературі. Текст має обслуговувати зображення, а не навпаки. Замість текстового опису причинно-наслідкових зв'язків (лінійний виклад) ефективним є використання блок-схем або інтелект-карт. Це дозволяє охопити всю тему одним поглядом (цілісно), а не читати про неї послідовно. Схема показує зв'язки між елементами, які учень/учениця не бачить у суцільному тексті. Штучно створювати ту «системність», якої бракує мисленню учня, показуючи, що знання — це не список фактів, а павутина зв'язків. Створювати навчальне середовище з перехресними посиланнями. Учень має бачити, як поняття з фізики пов'язане з хімією чи біологією тут і зараз (через QR-код, посилання в електронному підручнику, примітку на полях).

Зміна методики. Якщо учень звик гортати стрічку ТікТок кожні 15 секунд, монотонна діяльність його «присипляє». Має відбуватись часта зміна видів

діяльності на уроці (принцип «запіngu» в навчальних цілях): 3 хв відео → 2 хв обговорення → 5 хв інтерактивна вправа в смартфоні → 3 хв записування висновків. Вчитель (або підручник) має виступати як «режисер монтажу», який склеює ці різнорідні шматки в єдиний логічний фільм.

Найскладніша зміна – зміна цілепокладання: від «знати» до «уміння як це дізнатись». Оскільки факти гугляться за секунду, дидактика має перестати вимагати їх заучування. Ми не вчимо всі формули, ми вчимо *принципи виведення* формул. Опорні конспекти та структурно-логічні схеми. Це "скелет", на який учень може в будь-який момент "наростити м'ясо" фактів з Інтернету.

Проблема не в тому, що сприйняття фрагментарне (кліпове). Проблема в тому, що ці фрагменти хаотичні. Нова дидактика має запропонувати учню «Мистецтво мозаїки»: ми даємо інформацію маленькими яскравими шматочками («кліпами») і даємо чітку схему (матрицю), куди ці шматочки треба вкласти. Таким чином, на виході старшокласники отримують ту саму системну картину світу, але зібрану зрозумілим їм методом — з маленьких фрагментів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гальченко, М. С. (2020). *Потенціал творчого мислення у викликах глобального світу (соціально-філософський аналіз): Автореферат дисертації доктора філософських наук, 09.00.03*. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

2. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2025). Розвиток емоційного інтелекту учнів під час навчання природничо-математичних предметів у ліцеї. *Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи» (22 травня 2025 р.)*. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 106–109.

3. Михайлова, Є. (2021). Трансформація освіти в системі інформаційного суспільства. *Економіка та суспільство*, (29).

Курільченко М. О.

*Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах активної цифровізації освіти чільне місце в організації самостійної роботи майбутніх викладачів займають цифрові технології. Для поліпшення її якості було розроблено й теоретично обґрунтовано авторську

систему організації цієї роботи засобами цифрових технологій, що включає три блоки: мотиваційно-цільовий, змістово-організаційний та результативно-коригувальний. Для доведення ефективності створеної системи було проведено педагогічний експеримент, до якого залучено 28 викладачів, 126 членів створеної експериментальної групи та 129 членів контрольної групи. Цей експеримент включав три традиційні етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Так, на першому етапі його реалізації на основі аналізу отриманих даних було з'ясовано, що в експериментальній та контрольній групі рівень готовності більшості магістрантів до здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій не відповідав сучасним вимогам. Так, за узагальненими даними з'ясовано, що високий рівень сформованості цієї готовності було виявлено в 6,7 % студентів експериментальної групи та 6,9 % студентів контрольної групи. У свою чергу, низький рівень сформованості готовності до здійснення самостійної роботи на основі використання цифрових технологій було зафіксовано у 40,1 % студентів експериментальної групи та 39,8 % студентів контрольної групи. Також визначено, що на констатувальному етапі не було виявлено принципових відмінностей у стані сформованості цієї готовності у студентів експериментальної та контрольної груп.

Відповідно до логіки реалізації педагогічного експерименту, на формувальному етапі його проведення в експериментальній групі впроваджувалася розроблена система організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. Так, перший блок системи включав мету впровадження зазначеної системи, функції, принципи реалізації самостійної роботи магістрантів, а також визначені науково-методичні підходи, на засадах яких відбувалася реалізація цієї системи. Уточнимо, що їх сукупність включала такі підходи: системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний і ресурсний.

Під час реалізації першого блоку системи в процесі здійснення експерименту спільна діяльність викладачів та магістрантів спрямовувалась на реалізацію поставленої мети – забезпечення готовності майбутніх викладачів до ефективного здійснення самостійної роботи. Організатори самостійної роботи магістрантів контролювали, щоб в освітньому процесі повноцінно реалізовувалися всі визначені функції: навчальна, розвивальна, виховна, адаптивна, орієнтовна, стимулювальна та коригувальна. Крім того, викладачі в процесі здійснення педагогічної взаємодії дотримувалися визначених на попередньому етапі дослідження загальних та специфічних принципів навчання. До групи загальних принципів відносяться такі: науковості, системності, індивідуалізації, доступності, систематичності, зв'язку теорії з практикою. Група специфічних принципів об'єднує у своєму складі такі: професійного спрямування, інтерактивності, адаптованості, структурованості, керованості та комплексності.

У межах реалізації змістово-організаційного блоку системи магістранти виконували самостійну роботу різноманітних видів та з різним змістовим

наповненням. У процесі здійснення експерименту з урахуванням ідей фахівців (Пригодій, 2024; Гуржій, Пригодій, 2023; Пригодій та ін., 2023) викладачі залучали магістрантів до виконання самостійної роботи з різних навчальних дисциплін на основі використання таких груп цифрових технологій:

- мережевих, обчислювальних та телекомунікаційних технологій (онлайн-ресурси, соціальні мережі, системи спільного користування електронними даними тощо);
- імерсивних технологій (віртуальна, розширена, доповнена, змішана реальність) та штучного інтелекту;
- цифрових інтерактивних навчальних платформ (Moodle, Google Classroom, Prometheus тощо);
- технологій комп'ютерної симуляції й моделювання (віртуальні лабораторії, віртуальні моделі тощо);
- цифрових мобільних додатків (електронні тести, інтерактивні завдання).

Реалізація результативно-коригувального блоку розробленої системи передбачала здійснення діагностики поточних та кінцевих результатів проведеного експерименту та внесення при необхідності відповідних коригувань. Для визначення рівня готовності майбутніх викладачів до здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій були обрані такі критерії й показники:

- мотиваційний (стан розвиненості мотивів щодо здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій);
- знаннево-дієвий (сформованість у магістрантів знань та вмінь, необхідних для успішного виконання такої самостійної роботи);
- особистісно-рефлексивний (сформованість визначених особистісних якостей; адекватність самооцінки щодо здатності здійснювати самостійну роботу засобами цифрових технологій);
- академічний (рівень навчальний досягнень магістрантів).

Уточнимо, що в процесі здійснення діагностичної діяльності застосовували такі методи дослідження: спостереження, анкетування, бесіди, експертне оцінювання й самооцінювання. У роботі також використовували такі діагностичні методики: «Оцінювання ставлення до професійної діяльності» (О. Цибульська), «Методика визначення рівня мотивації щодо професійно-педагогічної діяльності», «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2)», «Діагностика рефлексії» (А. Карпов), «Методика рівня суб'єктивного контролю», «Вивчення загальної самооцінки за допомогою процедури тестування», «Вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності».

Зазначимо, що в контрольній групі магістрантів організація самостійної роботи майбутніх викладачів відбувалася за допомогою використання типових для сучасної вищої школи засобів і методів.

На контрольному етапі проведення експерименту узагальнювалися отримані дані про рівень готовності студентів до здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій в експериментальній та контрольній групах. Як

було з'ясовано, наприкінці експерименту високий рівень цієї готовності було виявлено в 24,2 % студентів експериментальної групи та 12,1 % студентів контрольної групи. Своєю чергою, низький рівень готовності до здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій було визначено в 16,8 % студентів експериментальної групи та 29,4 % студентів контрольної групи.

Як бачимо, кількість студентів з високим рівнем сформованості цієї готовності в експериментальній групі збільшилась на 17,5 %, а в контрольній групі – тільки на 5,2 %. Навпаки, в експериментальній групі кількість студентів з низьким рівнем готовності зменшилась на 23,3 %, а в контрольній групі – тільки на 10,4 %. Крім того, за отриманими даними визначено, що в експериментальній групі спостерігалися більш суттєві позитивні зміни в рівні навчальних досягнень магістрантів, ніж у контрольній групі.

Отже, можна зробити загальний висновок про те, що реалізація розробленої системи дійсно дозволяє суттєво підвищити рівень готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, а також загальний рівень навчальних досягнень цих здобувачів. Вірогідність отриманих результатів експерименту доведена за допомогою застосування критерію Пірсона.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуржій А. М., & Пригодій М. А. (2024). Класифікація цифрових технологій підготовки майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівної галузі. Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України – 2024: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (с. 33-34). 17 квітня, 2024, Україна: ДНУ «ІМЗО».

2. Пригодій, М. А. (2023). Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників: наукова доповідь на засіданні вченої ради Інституту професійної освіти НАПН України, 20 листопада 2023 р. Вісник НАПН України, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6104>

3. Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Гуменний, О. Д., Голуб, І. І., Пригалінська, Т. Г., & Волошин, А. М. (2023). Цифрові технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у воєнний та повоєнний час. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України.

Левченко А. В.

*Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

Таможська І. В.

*Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Професійна підготовки є соціокультурною основою соціально-економічного розвитку країни (Tamozhska, Chubuk, Pienov, Myroshnychenko, &

Prokofyeva, 2024). Критичне мислення має важливе значення для формування готовності людей до життєвих реалій, що вимагають від них нових знань, умінь / навичок, та для прояву індивідуальних здібностей у процесі самореалізації в інформаційному суспільстві. Це ключова стратегія, що дає змогу здобувачам освіти усвідомити «змінний характер освіти» та впроваджувати нові підходи до розвитку суспільства.

Питання, пов'язані з критичним мисленням викликають дискусії. Науковці акцентують увагу на особливостях розвитку в здобувачів освіти критичного мислення: у контексті науково-дослідної діяльності з використанням адаптованих освітніх інновацій (Усата, Блохіна, & Гаврик, 2025); через освоєння методології наукових досліджень (Ніколаєску, & Соловей, 2025); під час навчання іноземних мов, інтегруючи цифрові інструменти (Гульчук, & Лісова, 2025); застосовуючи проєктні методи (Антонов, & Антонова, 2025) та ін.

Презентують тлумачення поняття «критичне мислення» та визначають основні характеристики цього феномена. Зазначають, що це окремий тип мислення, що характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю, передбачає розвиток у процесі навчання таких здатностей людини, як аналіз, синтез, оцінювання інформації з будь-яких джерел, визначення проблем / альтернатив та їх оцінювання, вибір способів вирішення проблеми, висловлення власної позиції щодо неї, обґрунтування власних поглядів, свідомий вибір / дії (Поментун, 2018); сукупність розумових операцій, що демонструють здатність людини аналізувати, оцінювати інформацію з різних джерел, синтезувати, порівнювати, вирішувати проблеми, знаходити вихід із складних ситуацій, приймати обґрунтовані рішення, генерувати нові ідеї та втілювати їх на практиці, передбачати ризики під час прийняття рішень, усвідомлювати різні варіанти розвитку подій; як метод ефективно функціонує в межах розумового комплексу дій у освітньому процесі та сприяє запобіганню негативних проявів, пов'язаних з інформатизацією суспільства (Kosarieva, Vasylenko, Breslavets, Tamozhska, Anikina, & Mordovtseva, 2022); важлива навичка особистості, що ґрунтується на логічному аналізі, самоконтролі та усвідомленому оцінюванні інформації, яка допомагає приймати обґрунтовані рішення, спираючись на факти, контекст, методи дослідження та відповідні критерії (Усата, Блохіна, & Гаврик, 2025); одна із фундаментальних компетентностей, що забезпечує успішну адаптацію до динамічних умов праці / суспільного життя; є невід'ємною частиною ефективного вивчення навчальних дисциплін, дозволяючи здобувачам освіти не лише запам'ятовувати інформацію, а глибоко її розуміти, оцінювати та інтегрувати у власну систему знань (Ніколаєску, & Соловей, 2025).

Убачаємо потребу в авторській психокорекційній програмі розвитку критичного мислення в здобувачів освіти педагогічних спеціальностей, метою якої є підвищення в майбутніх педагогів рівня розвитку критичного мислення та зниження рівня ригідності мислення. Особливості програми розвитку: 1) підвищення мотивації до навчальної діяльності; 2) дослідницька діяльність; 3)

застосування програми BYOD, використання власних пристроїв для виконання завдань; 4) проведення занять з арт-терапії.

Під час вивчення педагогічних дисциплін важливо мотивувати майбутніх фахівців до оволодіння здатністю критичного мислення. Мотиваційною є потреба в особистісному самоствердженні здобувача освіти. Так формується свідомий підхід до критичного мислення, передумови індивідуального успіху та мотиваційний стимул.

У процесі оцінювання навчальної діяльності здобувачів освіти, акцентується увага на особливостях нарахування додаткових балів до модульної оцінки (за участь у науково-дослідній роботі, грантовій програмі та олімпіаді, підготовці публікацій (наукової статті, тез доповіді) та творчих робіт на конкурс із педагогічної тематики). Доцільно також звернути увагу на те, що педагогічні дисципліни, які вивчають здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти, містять модулі, теми, навчальний матеріал, пов'язаний із науково-дослідною роботою. Наприклад, модулі «Теоретичні основи академічної доброчесності педагога-дослідника» та «Академічна доброчесність у науково-дослідницькій практиці педагога» навчальної дисципліни «Патентознавство та інтелектуальна власність. Академічна доброчесність педагога-дослідника». Під час вивчення навчальної дисципліни «Світовий досвід та тенденції розвитку університетської освіти» порівнюють освітні системи різних країн (Австралії, Японії, Великої Британії, Сполучених Штатів Америки, Німеччини, Франції) за визначеним алгоритмом на основі матеріалів наукових статей із порівняльної педагогіки, нормативно-правових документів, що регулюють діяльність освітніх закладів освіти, сайтів освітніх установ та закладів вищої освіти. Здобувачі обирають тему магістерської роботи та виконують її (вивчають літературні джерела та оформлюють їх за визначеним стандартом; розробляють методологію дослідження; опрацьовують матеріал, структуруючи, систематизуючи, узагальнюючи, порівнюючи його; підбивають підсумки, висувають гіпотезу, готують матеріали до виступу на засіданні екзаменаційної комісії, проходять процедуру захисту тощо), що вимагає від них критичного мислення та аналітичних навичок.

Під час публічного захисту (наприклад: проекту, магістерської / курсової роботи, звіту про проходження практики) студенти опановують такі важливі компоненти компетентностей критичного мислення, як усвідомлення багатоваріантності знань, відсутності єдиного й остаточно правильного погляду, потреби в постійному розвитку та самовдосконаленні (Тесліченко, 2015, 230–235).

Отже, науково-дослідна діяльність в умовах закладу вищої освіти «відкриває» перед студентами педагогічних спеціальностей значно ширші можливості для розвитку критичного мислення, адже вони аналізують, оцінюють та синтезують отриману інформацію, перевіряють обґрунтованість припущення, зіставляють різні погляди для формування логічних висновків під час здійснення наукового пошуку.

Підвищення рівня навчальної мотивації здобувачів вищої освіти можливе через удосконалення освітнього процесу шляхом упровадження нових, сучасних методів та форм організації навчання в умовах переважно дистанційного навчання.

Звернемо увагу на ефективності використання під час семінарських / практичних занять та самостійної роботи здобувачів освіти графічних організаторів, концептуальних таблиць, технологій запитань, завдань, які передбачають роботу з педагогічною термінологією, написання есе, анотованих записок, а також обговорення актуальних проблеми на тематичних форумах, у групах соціальних мереж, на платформах дистанційного навчання. Такі форми роботи дають змогу наочно спостерігати «динаміку внеску» кожного здобувача в спільну навчальну діяльність, а також сприяють як підвищенню мотивації до навчання, так і розвитку критичного мислення.

Використання технології BYOD (Bring Your Own Device) дозволяє забезпечити диференційований підхід до студентів у процесі викладання навчальних дисциплін, задовольнити їхні індивідуальні потреби в наданні консультації викладачем із питань, що викликають труднощі (Клустер, 2001, 36–40), є ефективним засобом для розвитку критичного мислення (Urbano et al., 2020).

Педагогічний/науково-педагогічний працівник може запропонувати здобувачам пошукові завдання, які вони можуть виконати за допомогою власних пристроїв, як-от: 1) переглянути теми занять, які вивчатимуть у поточному семестрі; 2) поставити запитання (відкриті, закриті, уточнювальні); 3) сформулювати теми, які їх цікавлять; 4) пояснити значення педагогічних термінів; 5) знайти наукові статті, пов'язані з певною темою заняття; 6) ознайомитися із законодавчими документами, що регулюють освітню та наукову діяльність у ЗВО; 7) продемонструвати на екрані та прокоментувати результат свого пошуку та обговорити його з одногрупниками. Студенти долучаються до бесіди / дискусії, під час якої з'ясовують актуальність теми, питання, які мало досліджені. Отже, поєднується індивідуальна й групова форми роботи.

Розвитку в здобувачів освіти критичного мислення, сприяє мотивація до навчання, а також використання арт-терапії для покращення засвоєння складних тем, написання магістерської / курсової роботи та її захист, участь у наукових конференціях, тренінгах, починаючи з першого року навчання (Лапінська, 2005, 125–129). Розвиток критичного мислення сприяє підвищенню навчальних досягнень, а це має велике значення для успішної реалізації в майбутній професійній діяльності.

Застосування арт-терапії з метою розвитку в майбутніх педагогів критичного мислення. Організація занять: програма розрахована на 6 занять (по 50 хв). Заняття проходять двічі на тиждень. Кількість учасників: 10 студентів-респондентів-майбутніх педагогів (Левченко, 2024а, 46–47; 2024b, 52–53, 217–220).

Метою арт-терапії є гармонізація розвитку особистості через самовираження та самопізнання за допомогою художніх технік. Завдяки своїй міждисциплінарній природі арт-терапія здатна не лише здійснювати лікувальний / корекційний вплив на психофізичний стан, а й реалізовувати корекційну, психотерапевтичну, діагностичну, розвивальну та виховну функції (Левченко, & Лупаренко, 2024, 217–220), що є важливим для розвитку критичного мислення студентів. Відбувається зняття психосоматичної напруги, розвиток дрібної моторики, гармонізація особистості, зниження рівня тривожності, агресивності, імпульсивності.

Нейрографіка – це графічний метод трансформації свідомості, що розвиває критичне мислення. Сутність методики: у нейрографічній лінії, яка є спонтанною, не повторює себе. Водночас застосовується дрібна моторика рук, пов'язана з нейронними мережами мозку. Основним у цьому методі є зображення ліній / фігур. Кола – це символи гармонії, спокою. Трикутники – конфлікту. Квадрати означають стабільність, що може трактуватися як позитивно, так і негативно. Арт-терапія розширює світогляд, пам'ять, увагу, уяву, критичне мислення (Паньок, & Луговська, 2022, 24–30).

Керівник групи арт-терапії повинен забезпечити учасників необхідними для художньої творчості матеріалами / інструментами: наборами фарб, глиною для ліплення, іншими матеріалами (деревом, камінням, шматочками тканини, паперу, мушлі та кори (у разі потреби). Необхідно підкреслити, щоб члени групи відкрито висловлювали свої почуття та не турбувалися про художню цінність своїх творчих робіт.

Переваги арт-терапії: не існує обмежень у застосуванні: 1) будь-яка особа, незалежно від віку й рівня розвитку, може взяти участь у такій роботі; 2) є засобом вільного самовираження та самопізнання; 3) має інсайт-орієнтований характер. Особливості арт-терапії: екологічність, ефективність, різноманітність, розвивальна функція, ресурсність.

Арт-терапевтична сесія має таку структуру: 1) формування запиту; 2) вибір техніки; 3) підготовка матеріалів; 4) виконання основного завдання; 5) опис роботи; 6) відповідь на запитання; 7) унесення змін у роботу; 8) підбиття підсумків; 9) враження від роботи. Особливості арт-терапевтичного обговорення матеріалу: розповідь студента про своє навчання, як він бажає; опис (від першої особи) своєї роботи. Спонування студента фокусувати увагу на кольорах.

Звертаємо увагу на відсутність частини зображення, наявність бар'єрів, виправлення, пропорції, перспективи, розмір аркушу, обрані матеріали. Учасник програми повинен розповісти про те, що він відчував у процесі / після роботи. Важливо допомогти студенту усвідомити зв'язок між роботою, висловлюваннями про роботу та життєвою ситуацією.

Презентуємо вправу «Я – дерево», що використовувалася під час реалізації програми з метою отримання «ресурсу».

Обладнання для виконання вправи: аркуш паперу А3 /А4, фарби.

Алгоритм дій (візуалізація → малюнок дерева → написання тексту → розповідь → питання, зворотній зв'язок).

Оцінка діагностичних параметрів в арт-терапії: 1) формату аркушу паперу (великий / малий, альбомний / книжковий); 2) композиції малюнку (зміщення); 3) матеріалів для художньої творчості (стержнева ручка, простий / кольорові олівці, гуаш, акварель); 4) інших ознак (відсутність частин / перспективи). Діагностичні знаки в арт-терапії: символ, лінія.

Символіка ліній і форм: вертикальна лінія (хребет, розвиток, дух, творчість), горизонтальна лінія (руки, земля, надійність), кубок (таз, емоції, відчуття, пластика). Жіночі проформи: коло (цілісність, вічність, я, несвідоме), спіраль (розвиток), дуга (захист, егоїзм, дах), чаша (прийняття, альтруїзм), хвиля (гнучкість, швидкоплинність, рухливість). Чоловіча проформа: період (початок, кінець, концентрація), лінія (дія, напрямок, правильність, сила, насильство), квадрат (максимальний баланс, консерватизм), меандр (поєднання гнучкості та цілеспрямованості), кут (потенційність, свобода). Значення кольорів: червоний (сила, енергія, гнів, агресія), помаранчевий (м'яка сила, креативність, жага пригод), жовтий (радість, інтерес), зелений (мир, надія, розвиток), синій (повний спокій, самозаглибленість, печаль), фіолетовий (мрії, фантазії, прагнення до свободи), білий (колір свободи, поєднання всіх кольорів), чорний (відсутність кольору).

Презентуємо техніку «Коло мандали», що використовувалася під час реалізації програми з метою гармонізації та діагностики внутрішнього стану.

Обладнання для застосування техніки: арку паперу А4, гуаш / акварель.

Алгоритм дій (намалювати коло → розділити його на 12 частин → розфарбувати кожний сегмент (кольори: червоний, червоно-оранжевий, помаранчевий, оранжево-жовтий, жовтий, жовто-зелений, зелений, зелено-блакитний, синій, синьо-фіолетовий, фіолетовий, фіолетово-червоний) → обговорення).

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що критичне мислення – одна з ключових компетентностей сучасного педагога-дослідника, що сприяє професійному саморозвитку, гнучкості мислення, умінню адаптуватися до змін, що відбуваються в освітньо-науковому середовищі, ефективному упровадженню інноваційних методів навчання, «відкритості» до нових ідей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонов, О. В., Антонова, О. Є. (2025). Застосування проектного методу у розвитку критичного мислення майбутніх фахівців. *Наука і техніка сьогодні*, (48), 494–508. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-7\(48\)-494-508](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-7(48)-494-508)

2. Клустер, Д. (2001). Що таке критичне мислення. *Міжнародний журнал про розвиток мислення через читання та письмо*, (4), 36–40.

3. Лапінська, С. В. (2005). Критичне мислення як об'єкт педагогічного дослідження в системі юридичної освіти. *Вісник ТГПУ*, (49), 125–129.

4. Левченко, А. В. (2024а). Аналіз підходів науковців до трактування поняття критичного мислення. Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі : матеріали науково-практичної інтернет-конференції. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

5. Левченко, А. В. (2024b). Використання арт-терапевтичних методів для розвитку критичного мислення у майбутніх психологів. Наука та освіта в дослідженнях молодих учених : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених (с. 52–53). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
6. Левченко, А. В., & Лупаренко, С. Є. (2024). Особливості мотивації до навчання у здобувачів вищої освіти. VII Геретівські читання : збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Тернопіль : ФОП Осада Ю. В.
7. Николаєску, І. О., & Соловей, Ю. О. (2025). Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти через освоєння методології наукових досліджень . Імідж сучасного педагога, (5(224)), 21–26. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-21-26](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-21-26)
8. Паньок, Т. В., & Луговська, В. І. (2022). Арт-педагогіка та її значення в підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва. Місце України у розвитку світової науки : матеріали XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (с. 34–30) . Черкаси.
9. Пометун, О. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал, (2), 89–98.
10. Тісліченко, О. А. (2015). Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії при вивченні діяльності історичних осіб. Таврійський вісник освіти, (3(51)), 230–235.
11. Усата, О. Ю., Блохіна, І. О., Гаврик, В. Є. (2025). Адаптація освітніх інновацій для розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в контексті науково-дослідної діяльності. Академічні візії, (41), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15031796>
12. Kosarieva, N., Vasylenko, O., Breslavets, N., Tamozhska, I., Anikina, I., & Mordovtseva, N. (2022). Methods of Critical Thinking in Classes of Philological Disciplines in Higher Education Institutions : Neuroscientific Approach. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 13(4), 459–470. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/399>
13. Tamozhska, I., Chubuk, R., Pienov, V., Myroshnychenko, N., & Prokofyeva, L. (2024). Innovative teaching methods for developing basic skills in higher education students through real professional contexts. Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias, (3). DOI: <https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214>
14. Urbano López de Meneses, B. (2022). PID_21_22_145_Anexo 1: Comunicación Congreso

Листопад О. А.
Державний заклад
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)

ІНТЕРАКТИВНІ КНИГИ-ІГРИ ЯК ЗАСІБ ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Сучасна цифрова дидактика спрямована на створення гуманістично орієнтованого освітнього середовища, у якому цифрові інструменти підсилюють розвиток особистості дитини, а не замінюють традиційні педагогічні взаємодії. Науковці наголошують, що цифровізація має відбуватися у межах гуманістичної парадигми, орієнтованої на розвиток суб'єктності, творчості та активної взаємодії (Биков, Лещенко & Тимчук, 2017). У цьому контексті інтерактивні книги-ігри постають ефективним засобом цифрової

дидактики, оскільки поєднують ігрові механіки, мультимодальні стимули та індивідуалізовані форми роботи з дитиною.

Використання інтерактивних книг-ігор у підготовці майбутніх вихователів сприяє розвитку їхньої інноваційної компетентності й здатності інтегрувати сучасні цифрові засоби в освітній процес. Як підкреслює А. Богуш, інноваційна діяльність майбутніх фахівців ґрунтується на здатності творчо інтерпретувати й модифікувати освітні технології відповідно до потреб дітей. Саме інтерактивні книги-ігри дозволяють студентам опановувати моделі педагогічного дизайну, конструювати дидактично обґрунтований ігровий контент та осмислювати механізми його впливу на пізнавальну активність дітей дошкільного віку (А. Богуш, 2020, 31–37). Доведено, що сучасний етап розвитку української освіти характеризується посиленням ролі цифрових технологій як інструменту оновлення змісту та форм навчання. Зазначається, що національні пріоритети передбачають розвиток інноваційних практик, здатних забезпечити якісні зміни в усіх ланках освіти, зокрема й у дошкільній (Топузов, 2024). Інтерактивні книги-ігри можуть стати важливим цифровим ресурсом, що поєднує дидактичну ефективність із доступністю для педагогів і дітей та відповідає сучасним освітнім викликам.

Можна з упевненістю сказати, що інтерактивні книги-ігри – це цифрові або комбіновані (цифрово-паперові) навчально-ігрові ресурси, що поєднують елементи художнього тексту, мультимедійного наповнення та інтерактивних завдань, які вимагають активної участі дитини та забезпечують можливість впливати на сюжет, послідовність дій чи результат взаємодії. Інтерактивні книги-ігри виступають інструментом цифрової дидактики, спрямованим на розвиток пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-ціннісної та творчої активності дітей дошкільного віку. Інтерактивні книги-ігри забезпечують активну, а не пасивну взаємодію дитини з навчальним матеріалом. На відміну від традиційної книги, вони передбачають: вибір дитиною шляху або варіанта сюжету; виконання інтерактивних завдань (класифікація, конструювання, відповіді на питання, рухові дії); взаємодію з персонажами, предметами або подіями за допомогою дотиків, натискань чи голосових команд, що відповідає закономірностям дошкільного віку, коли провідною діяльністю є гра, а розвиток забезпечується через активне маніпулювання об'єктами.

Доведено, що книга-гра є гібридним ресурсом, де текстова частина виконує пізнавальну, художньо-естетичну та соціально-комунікативну функції, а ігрові елементи: підтримують інтерес, допомагають утримати увагу, забезпечує освіту через практичну дію. Поєднання читання і гри сприяє розвитку мовлення, фантазії, здатності до сюжетотворення та логічного мислення. У межах цифрової трансформації освіти інтерактивні книги-ігри виконують роль сучасного освітнього інструменту, оскільки: використовують мультимедійні засоби (анімацію, відео, звук, сенсорні ефекти); підтримують адаптивність (можливість змінювати рівень складності, тематику, темп); дозволяють індивідуалізувати освітній процес відповідно до потреб кожної

дитини, що підсилює ефективність освітнього процесу та робить його більш доступним і різноманітним.

Не можна не зважати на те, що інтерактивні книги-ігри відповідають ключовим закономірностям розвитку дітей 3–6 років: потребі у грі як провідному виду діяльності; емоційній насиченості освітнього процесу; домінуванню наочно-образного мислення; потребі в миттєвому зворотному зв'язку. Завдяки цьому вони полегшують формування базових компетентностей: мовленнєвої, когнітивної, соціально-комунікативної, емоційної, творчої. Взаємодіючи з інтерактивною книгою-ігрою, діти дошкільного віку опановують початкові елементи цифрової грамотності: навігацію digital-середовищем, використання базових сенсорних функцій, вміння працювати з інструкціями, розвиток інформаційної культури та безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Окреслюючи місце інтерактивних книг-ігор у системі цифрової дидактики, варто враховувати ширший націєтворчий і культурний контекст розвитку української педагогічної думки. Сучасні дослідники підкреслюють, що еволюція педагогічних ідей в Україні ґрунтується на поєднанні традиційних гуманістичних цінностей та інноваційного пошуку, характерного для різних історичних етапів (Дічек, Саух & Загородня, 2025), що дає підстави розглядати цифрові дидактичні засоби, зокрема інтерактивні книги-ігри, не лише як технологічну новацію, а як частину більш широких культурно-освітніх трансформацій. Застосування інтерактивних книг-ігор у дошкільній освіті передбачає опору на широкий спектр цифрових засобів, кожен із яких виконує специфічні дидактичні функції й забезпечує реалізацію принципів цифрової гуманістичної педагогіки.

Аналіз наявних інструментів дає змогу виокремити кілька груп засобів, що найбільш ефективно сприяють створенню інтерактивного, мультимедійного та особистісно орієнтованого освітнього середовища.

Першу групу становлять апаратні засоби (планшети, інтерактивні панелі, комп'ютери, проєктори), які забезпечують матеріальну основу для взаємодії дитини з цифровим контентом. Планшети є найбільш оптимальними для дітей дошкільного віку, оскільки підтримують природні форми тактильної активності, дозволяють легко здійснювати перехід між сторінками, виконувати завдання та маніпулювати анімованими об'єктами. Інтерактивні панелі створюють умови для групової діяльності та розвитку комунікативної взаємодії, що є важливим для соціалізації дітей, апаратні засоби виконують функцію технічної підтримки дидактичного процесу, розширюючи можливості візуалізації й спільного навчання.

Другу групу становлять програмні засоби для створення та реалізації інтерактивного контенту. Платформи BookCreator, Genially, StoryJumper, LearningApps та ScratchJr забезпечують педагогам можливість створювати авторські інтерактивні книги-ігри, адаптовані до вікових особливостей дітей дошкільного віку. Вони дозволяють комбінувати текст, зображення, аудіо, відео, анімації та ігрові завдання, що значно підвищує мотивацію дітей і сприяє

розвитку різних видів пізнавальної діяльності. Крім того, платформи реалізують принцип дидактичного дизайну, оскільки педагог може конструювати нелінійні сюжети, рівні складності та маршрути взаємодії з навчальним матеріалом.

Окрему групу становлять мультимедійні редактори (Canva, Adobe Express, Audacity), які забезпечують створення якісного візуального й аудіосупроводу. Завдяки означеним інструментам підвищується емоційна залученість дитини, що відповідає віковим закономірностям розвитку та підсилює вплив книги-гри як засобу емоційно-ціннісного розвитку. Важливу роль відіграють цифрові дидактичні середовища та платформи комунікації (Seesaw, ClassDojo, Google Classroom). Вони забезпечують можливість зберігати результати роботи дітей, організовувати інтерактивні завдання, вести цифрове портфоліо та вибудовувати взаємодію між педагогом, дитиною й батьками. У контексті інтерактивних книг-ігор такі платформи виступають інструментами персоналізації освітніх траєкторій та підтримки суб'єктної активності дитини. Перспективним напрямом є залучення AR/VR технологій, які створюють ефект занурення у сюжет книги-гри, роблять персонажів і події більш реалістичними й дозволяють дітям взаємодіяти з тривимірними об'єктами. Використання AR-додатків (Quiver, Assemblr EDU) трансформує звичайну розповідь у захопливий простір дослідження, що активізує сенсомоторний та емоційно-ціннісний досвід дитини дошкільного віку.

Аналіз цифрових засобів дає підстави стверджувати, що інтеграція інтерактивних книг-ігор у дошкільну освіту потребує поєднання різнорівневих інструментів: технічних, програмних, мультимедійних та організаційно-комунікаційних. Сукупне використання означених засобів забезпечує реалізацію ключових принципів цифрової дидактики – мультимодальність, інтерактивність, ігрову мотивацію та персоналізований підхід (Листопад, 2019). Вони не лише розширюють можливості освітнього середовища закладу дошкільної освіти, а й сприяють формуванню інформаційної культури педагогів, розвитку їхньої цифрової компетентності та здатності до інноваційної діяльності.

Для з'ясування стану використання інтерактивних книг-ігор у практиці роботи закладів дошкільної освіти було проведено опитування серед вихователів різних регіонів України. Опитування дало змогу проаналізувати рівень обізнаності педагогів, частоту використання інтерактивних книг-ігор, труднощі та педагогічні ефекти впровадження цих цифрових дидактичних ресурсів. Результати засвідчили різний рівень обізнаності вихователів із можливостями інтерактивних книг-ігор: 18,5% зазначили, що добре знайомі з цим цифровим ресурсом і активно застосовують його у роботі; 47,6% мають загальне уявлення про інтерактивні книги-ігри, але використовують їх епізодично; 26,3% чули про такі ресурси, але не вміють інтегрувати їх у заняття; 7,6 % зовсім не знайомі з їх функціональними можливостями. Отримані дані свідчать про потребу у систематичному методичному супроводі та розширенні дидактичної підготовки педагогів до роботи з цифровими

інструментами, що узгоджується з підходом до інноваційної діяльності майбутніх фахівців, окресленим А. Богущ. (А. Богущ, 2020, 31–37).

На запитання щодо регулярності використання інтерактивних книг-ігор вихователі відповіли так: 22,6% застосовують їх щотижня; 34,7% – 2–3 рази на місяць; 29,0% – рідше ніж раз на місяць; 13,7% – не використовують зовсім. Зазначимо, що регулярність впровадження корелює з рівнем цифрової компетентності педагогів, що підтверджує концептуальні положення цифрової гуманістичної педагогіки (Биков, Лещенко & Тимчук, 2017). Більшість вихователів відзначили позитивні зміни в освітній діяльності дітей: 76,6% наголосили на зростанні мотивації до пізнавальної активності; 58,9% – на покращенні емоційно-ціннісної взаємодії дітей із навчальним матеріалом; 42,7% – на розвитку навичок самостійного вибору та виконання завдань; 33,1% – на покращенні мовленнєвої ініціативності. Отримані результати узгоджуються з тенденціями, що характеризують сучасні національні освітні пріоритети, спрямовані на розвиток інноваційних дидактичних моделей у дошкільній освіті (Топузов, 2024). Серед основних проблем вихователі назвали: недостатній рівень технічного забезпечення (56,5%); відсутність якісних українських інтерактивних книг-ігор, адаптованих до БКДО (41,9%); нестачу часу для самостійного опрацювання нових технологій (38,7%); відсутність системної методичної підтримки (34,7%). Виявлені труднощі підтверджують актуальність розроблення цілісної цифрової дидактичної екосистеми, що розглядається у сучасних філософсько-педагогічних дослідженнях (Дічек, Саух & Загородня, 2025).

Проведене дослідження засвідчує, що інтерактивні книги-ігри виступають значущим засобом цифрової дидактики, здатним якісно трансформувати освітній процес у закладах дошкільної освіти. Їх використання дозволяє поєднати ігрову діяльність, пізнавальну активність та цифрові технології в єдину педагогічно виважену систему, орієнтовану на розвиток дитини дошкільного віку.

По-перше, інтерактивні книги-ігри сприяють формуванню нових моделей дитячої взаємодії з навчальним матеріалом. Завдяки мультимедійним елементам (анімації, звуковому супроводу, інтерактивним завданням) вони активізують сенсорний досвід дітей, забезпечують багаторівневу стимуляцію уваги та сприяють розвитку стійкої мотивації до пізнання.

По-друге, інтерактивні книги-ігри виступають ефективним інструментом індивідуалізації освітнього процесу. Завдяки адаптивному характеру цифрового контенту педагог може варіювати складність завдань, тематику сюжетів, темп опрацювання матеріалу відповідно до освітніх потреб і можливостей кожної дитини, що забезпечує врахування індивідуальних освітніх траєкторій розвитку, що є актуальним у контексті реалізації компетентнісного підходу та інклюзивного навчання.

По-третє, дослідження підтвердило, що інтеграція інтерактивних книг-ігор у різні види діяльності (мовленнєву, пізнавальну, соціально-емоційну, художньо-творчу) суттєво розширює потенціал цифрової дидактики.

Інтерактивні книги-ігри стимулюють розвиток мовлення, логічного мислення, емоційного інтелекту, творчу активність дітей, сприяють формуванню навичок вибору, прийняття рішень та відповідальності за ігрові результати.

По-четверте, важливим результатом стало визначення ролі педагога у проєктуванні та використанні інтерактивних книг-ігор. Ефективність інтерактивних книг-ігор значною мірою залежить від цифрової компетентності вихователя, його здатності дидактично обґрунтовувати інтерактивні сценарії, інтегрувати їх у педагогічний процес та здійснювати супровід діяльності дитини дошкільного віку.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що інтерактивні книги-ігри є сучасним інноваційним ресурсом дошкільної освіти, який посилює дидактичний потенціал цифрових технологій і відкриває нові можливості для розвитку дітей, їх використання сприяє переходу від репродуктивних форм навчання до діяльнісно-творчої, персоналізованої та емоційно залученої моделі освітньої взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков, В., Лещенко, М., & Тимчук, Л. (2017). *Цифрова гуманістична педагогіка*: посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Полтава: Астра.

2. Богуш, А. М. (2020). Педагогічний меседж інноваційної діяльності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, (2), 31–37. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-4>

3. Дічек, Н., Саух, П., & Загородня, А. (2025). *Філософсько-педагогічна думка України: Аспекти ретроаналізу націєтворення* [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка.

4. Кремень, В., Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Лазаренко, Н. (Ред.). (2024). *Освіта для цифрової трансформації суспільства* (Т. 1). Київ: ТОВ «Юрка Любченка»

5. Листопад, О. (2019). Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2(65), 183–189. <https://doi.org/13.33310/2518-7813-2019-65-2-183-189>

6. Листопад, О. А. (2011). Феномен творчості: мотивація творчої діяльності та особистісні риси творців. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, (3), 136–146. Умань: ПП Жовтий.

7. Топузов, О. М. (2024). *Освітня сфера України: національні пріоритети, проблеми і перспективи* (Серія «Наукова школа»). Київ: Педагогічна думка.

Малашенко Ю. А.
*Придніпровський інститут Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія Управління персоналом»
(Кременчук, Україна)*

Єфременко А. Г.
*Придніпровський інститут Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія Управління персоналом»
(Кременчук, Україна)*

МОДЕЛІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЕКОНОМІСТІВ У ВОЄННИЙ ЧАС

Розгортання повномасштабної війни 24 лютого 2022 року та введення воєнного стану в Україні спричинили безпрецедентні виклики для системи освіти. Заклади вищої освіти були змушені оперативно адаптуватися до нових реалій: обмежень пересування, перебоїв з енергопостачанням, частих тривог, евакуації та змін у режимі роботи. У таких умовах традиційна очна форма навчання значною мірою стала недоступною. Як відповідь — масово запроваджено дистанційне навчання або змішані форми. Для студентів економічних спеціальностей (фінанси, менеджмент, маркетинг) це стало особливо критично, адже такі дисципліни поєднують теоретичні знання з практичними навичками, аналізом, груповою роботою, кейсами, бізнес-симуляціями тощо.

Після введення воєнного стану в Україні 24 лютого 2022 року, державні гарантії для освітнього процесу були переглянуті, зокрема важливими стали норми, які дозволяють здобувачам освіти навчатися дистанційно або за зміненою формою.

Для закладів вищої освіти це означало необхідність оперативно переходити на онлайн-платформи або змішані формати, часто за підтримки держави або міжнародних ініціатив. Викладачі мали адаптувати навчальні плани, формати занять, засоби оцінювання та комунікації зі студентами відповідно до нових умов. Як зазначають деякі дослідники, дистанційне навчання стало не просто альтернативою — воно стало головною формою навчання в умовах обмеженої мобільності і безпеки.

Особлива увага приділялася доступності освіти: як для студентів, які залишилися на території країни, так і для тих, хто був переміщений — всередині країни або за кордон. Важливою складовою стала гнучкість розкладу, можливість асинхронного навчання, записів лекцій, а також забезпечення психологічної підтримки та безпеки.

Дистанційне навчання в умовах воєнного стану передбачає широке використання цифрових платформ, технологій та інструментів, що забезпечують безперервність освітнього процесу навіть у складних і

нестабільних умовах. Згідно з результатами досліджень, перехід на онлайн-формат у закладах вищої освіти є складним, проте цілком можливим шляхом, який дозволяє підтримувати освітній процес та формувати професійні компетентності студентів економічних спеціальностей.

До основних технологічних рішень, що активно використовувалися під час організації дистанційного навчання, належать:

1. Платформи для відеоконференцій та синхронного онлайн-навчання, які дозволяють проводити лекції, семінари та дискусії в режимі реального часу.

2. LMS-системи та хмарні сервіси, що забезпечують розміщення навчальних матеріалів, завдань, тестів, а також комунікацію між студентами та викладачами.

3. Аудіо- та відеолекції, записи занять, які студенти можуть переглядати асинхронно, повторювати складний матеріал та адаптувати навчальний процес до власного темпу.

4. Інструменти для організації групової роботи, дискусій, обговорень та спільних проєктів, що наближують навчання до реальних бізнес-сценаріїв та сприяють розвитку аналітичних, комунікативних і стратегічних навичок.

Для економічних дисциплін — фінансів, менеджменту та маркетингу — особливо ефективними виявилися методи, що дозволяють моделювати реальні бізнес-ситуації: кейс-метод, бізнес-симуляції, проєктне навчання та групові дискусії. Дистанційне середовище, за умови належної організації та використання інтерактивних цифрових інструментів, дозволяє реалізувати такі підходи, адаптуючи їх до формату онлайн або змішаного навчання.

Разом з тим, існують низка обмежень, що можуть знижувати ефективність дистанційного навчання. До них належать: нестабільне інтернет-з'єднання, енергетичні відключення, обмеження у комунікації, психологічний стрес та відчуття соціальної ізоляції, що особливо гостро проявляється серед студентів та викладачів, які працюють у віддаленому режимі або перебувають у зонах високої небезпеки. Крім того, складності з мотивацією та організацією самостійної роботи можуть обмежувати глибину засвоєння матеріалу.

Таким чином, цифрові технології та моделі дистанційного та змішаного навчання демонструють значний потенціал для забезпечення безперервності освітнього процесу та формування професійних компетентностей студентів економічних спеціальностей. Водночас ефективність їх використання значною мірою залежить від організаційної підготовки, наявності технічних ресурсів, психолого-педагогічної підтримки та інтеграції інноваційних методик навчання у навчальні програми.

Дистанційне навчання економічних дисциплін у сучасних умовах, зокрема під час воєнного стану, має низку суттєвих переваг, що забезпечують його ефективність та практичну значущість.

По-перше, гнучкість та адаптивність формату дозволяють студентам навчатися незалежно від місця перебування та за змінним графіком. Це особливо актуально в умовах евакуацій, переміщень або зміни місця проживання, коли очне навчання стає недоступним.

По-друге, дистанційне навчання відкриває доступ до широкого спектру навчальних ресурсів. Використання цифрових лекцій, записаних занять, навчальних матеріалів та електронних бібліотек дозволяє студентам повторно опрацювати матеріал, що сприяє глибшому засвоєнню знань та формуванню аналітичних компетентностей.

Третій важливий аспект — можливість моделювання реальних бізнес-сценаріїв. Через використання кейс-методів, бізнес-ігор та симуляцій, організованих онлайн або у змішаному форматі, студенти мають змогу набувати практичних навичок, розвивати стратегічне та аналітичне мислення, а також готуватися до прийняття управлінських рішень у реальних умовах економічної діяльності.

По-четверте, дистанційне навчання забезпечує безперервність освітнього процесу, навіть за умов надзвичайних ситуацій, таких як тривоги, відключення електропостачання або евакуації. Це гарантує стабільність та послідовність навчання, що є критично важливим для формування професійних компетентностей студентів економічних спеціальностей.

Водночас дистанційне навчання має низку критичних обмежень, які можуть суттєво впливати на ефективність освітнього процесу.

По-перше, це технічні проблеми, що включають нестабільне інтернет-з'єднання, перебої з енергопостачанням та складнощі з синхронізацією онлайн-занять.

По-друге, психологічні фактори відіграють важливу роль у дистанційному навчанні. Тривожність, стрес, невизначеність та відчуття нестабільності можуть знижувати мотивацію студентів, негативно впливати на концентрацію та здатність до ефективного засвоєння матеріалу.

По-третє, дистанційне навчання спричиняє соціальну ізоляцію та зменшення групової взаємодії, що негативно позначається на динаміці командних дискусій, рольових ігор та колективних проєктів, які є важливими елементами формування професійних компетентностей у сфері економіки.

Крім того, існує проблема нерівного доступу до цифрових ресурсів, коли окремі студенти, особливо ті, хто переміщений або перебуває в зоні бойових дій, не мають необхідного обладнання або стабільного підключення до мережі.

Нарешті, дистанційний формат накладає обмеження на практичну складову навчання, включно зі стажуваннями, практичними проєктами та іншими активностями, що важко реалізувати повністю онлайн. Це вимагає від закладів освіти розробки додаткових стратегій та адаптивних моделей, які дозволять зменшити негативний вплив цих обмежень та забезпечити високий рівень професійної підготовки студентів.

Виходячи з проведеного аналізу, доцільним є запровадження гнучких, адаптивних моделей навчання, що поєднують переваги дистанційного формату з можливістю практичної групової роботи, використання кейсів та реалізації проєктів. Такий підхід забезпечує ефективну інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, формує професійні компетентності та сприяє розвитку аналітичного та стратегічного мислення студентів економічних спеціальностей.

Основні компоненти адаптивних моделей можуть включати:

1.Змішані формати навчання: поєднання онлайн-лекцій із онлайн або очними семінарами та практичними заняттями, коли це можливо. Такий підхід дозволяє студентам отримувати базові знання дистанційно, водночас забезпечуючи живу взаємодію для обговорення складних тем і спільної роботи над проєктами.

2.Комбінація асинхронного та синхронного навчання: використання записів лекцій разом із живими онлайн-сесіями для дискусій, обговорень та інтерпретації кейсів. Така модель забезпечує гнучкість для студентів та водночас підтримує інтерактивність навчального процесу.

3.Модульне планування: впровадження модульних курсів або підходів OKR (Objectives and Key Results), де кожен модуль представляє окрему навчальну задачу або кейс, пов'язаний із реальними бізнес-сценаріями. Це дозволяє чітко структурувати навчальний процес та оцінювати прогрес студентів по завершенню кожного модуля.

4.Акцент на бізнес-симуляції та проєктне навчання: навіть у віддаленому форматі можливе використання хмарних сервісів, спільних документів та інструментів управління для виконання групових задач. Такі практики сприяють розвитку професійних компетентностей та підготовці студентів до реальних управлінських та фінансових завдань.

5.Психолого-педагогічна підтримка: включає врахування стресових факторів, підтримку мотивації студентів, регулярну комунікацію з аудиторією, забезпечення зворотного зв'язку та створення підтримуючого навчального середовища. Цей компонент особливо важливий в умовах воєнного стану та невизначеності, коли традиційні методи підтримки можуть бути обмежені.

Таким чином, впровадження адаптивних моделей дистанційного та змішаного навчання дозволяє не лише зберегти якість освіти, а й сформувати новий стандарт освітньої практики, здатний ефективно функціонувати в умовах тривалого періоду невизначеності та цифрової трансформації навчального процесу.

Дистанційне навчання в умовах воєнного стану виступає не просто альтернативною формою організації освітнього процесу, а є вимушеним і водночас необхідним інструментом для забезпечення безперервності освіти, зокрема у сфері економічних дисциплін. Воно дозволяє не лише підтримувати навчальний ритм, але й зберігати можливості формування професійних компетентностей студентів у критичних умовах зовнішніх обставин.

Організація дистанційного навчання в таких умовах потребує комплексного та системного підходу, який включає правові, організаційні, технічні, дидактичні та психологічні аспекти. Правове регулювання визначає рамки діяльності закладів вищої освіти та гарантує права студентів на дистанційне здобуття освіти. Організаційний компонент передбачає адаптацію навчальних планів, оптимізацію розкладу та впровадження ефективних моделей комунікації між викладачами та студентами. Технічний аспект охоплює забезпечення доступу до цифрових платформ, інструментів для проведення

онлайн-занять, електронних бібліотек та ресурсів для інтерактивного навчання. Дидактична складова включає застосування інноваційних методик, кейсів, бізнес-симуляцій та проєктного навчання, а психологічна — увагу до мотивації, підтримки стресостійкості та формування безпечного освітнього середовища.

Застосування цифрових технологій у поєднанні з гнучкими та змішаними моделями навчання дозволяє значною мірою компенсувати втрати від обмеженого очного формату. Такі моделі надають змогу ефективно інтегрувати теоретичні знання та практичні навички, стимулювати критичне мислення та розвиток професійних компетентностей студентів, забезпечуючи при цьому високий рівень доступності освітніх ресурсів.

Водночас слід зауважити, що дистанційне навчання має низку суттєвих обмежень. Технічні проблеми, такі як нестабільне інтернет-з'єднання або відключення електроенергії, можуть суттєво впливати на якість засвоєння матеріалу. Психологічні чинники, зокрема тривожність, стресові ситуації та відчуття соціальної ізоляції, впливають на мотивацію та ефективність навчання. Крім того, соціальні обмеження та нерівність доступу до цифрових ресурсів можуть створювати додаткові бар'єри для студентів.

З огляду на зазначене, доцільним є проведення подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення ефективності дистанційного та змішаного навчання в умовах воєнного стану. Це можуть бути опитування викладачів та студентів, аналіз успішності та рівня задоволеності освітнім процесом, а також оцінка результатів навчання. На основі таких досліджень можна розробити методичні рекомендації для економічних факультетів, які дозволять удосконалити організацію навчального процесу та підвищити якість підготовки фахівців у складних і нестабільних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мар'янюк, Я. Г., & Огренич, М. А. (2022). Особливості дистанційної освіти в умовах війни. *Наукові записки*, (208), 171–176. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-171-176>.
2. Шевчук, І., & Шевчук, А. (2022). Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. *Економіка та суспільство*, (39). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80>

Полякова Д.

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

Науковий керівник: Дорофей С.В.

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У сучасному світі, який стрімко змінюється під впливом науково-технічного прогресу, інформаційної насиченості та глобальних трансформацій,

креативність поступово перетворюється на ключову компетентність XXI століття. Вона охоплює не лише здатність генерувати нові ідеї, а й уміння гнучко змінювати стратегії діяльності, застосовувати нестандартні підходи до розв'язання навчальних і життєвих проблем, критично осмислювати інформацію та адаптуватися до нових умов. Розвиток креативної особистості в країнах Європейського Союзу визначено одним із чотирьох стратегічних завдань у сфері освіти на 2020–2025 рр. Актуальність цього напрямку підтверджується й тим, що пілотний етап PISA-2022, проведений у 58 закладах освіти України у 2021 році, містив окремий блок завдань, спрямованих на оцінювання рівня креативного мислення учнів (Клюєва, 2015, с. 122–129).

Психологічна наука XX століття характеризується активним вивченням творчості як багатовимірного феномена. Суттєвий внесок у її теоретичне осмислення зробили Т. Рібо та П. К. Енгельмейер, які ще на початку століття визначили творчість як універсальний процес, що притаманний усім сферам людської активності (Моляко, 2004, с. 1–4). Сучасні дослідження розглядають креативність як інтегральну властивість особистості, що включає уяву, гнучкість мислення, здатність до трансформації інформації, відкритість до нового та толерантність до невизначеності.

Термін «креативність» («creative») традиційно тлумачать як здатність створювати нові продукти або ідеї, що мають індивідуальну оригінальність і суспільну значущість. Водночас значна частина сучасних наукових праць визнає, що креативність не є вродженим і незмінним явищем. Це радше властивість, яка активно формується під впливом соціального середовища, освітніх практик та індивідуального досвіду. Саме тому питання її розвитку у шкільному навчанні, зокрема на уроках української мови та літератури, набуває особливої ваги.

Попри наявність широкого кола досліджень, проблема креативності й досі залишається не повністю осмисленою. Недостатньо вивченими залишаються вікові відмінності творчого мислення, специфіка розвитку креативності в різних видах навчальної діяльності, особливо мовленнєвій, а також умови, за яких учитель може максимально ефективно стимулювати творчий потенціал учнів. Потребують подальшого розроблення методики формування творчого інтелекту, роль співпраці вчителя й учня, а також питання диференціації творчих завдань відповідно до індивідуальних особливостей школярів.

Завдання сучасного педагога полягає не лише у формуванні знань з української мови, а й у розвитку в учнів навичок креативного мислення, уміння знаходити несподівані рішення, аналізувати мовні явища з різних позицій і застосовувати мову як інструмент творчої діяльності. Креативне навчання ґрунтується на діалогічній взаємодії між учителем і здобувачем освіти, де кожне завдання передбачає не лише відтворення правил чи алгоритмів, а й пошук власних смислів, інтерпретацій та мовних рішень.

Одним із принципів розвитку креативності є системність. Творчі вправи мають виконуватися не епізодично, а регулярно й послідовно. Вони повинні бути логічно пов'язані, поступово ускладнюватися, охоплювати різні види

мовленнєвої діяльності — читання, письмо, говоріння, слухання. Серед ефективних інструментів — творчі мовні задачі, вправи на доповнення, переосмислення, трансформацію текстів, поєднання образного мислення і мовленнєвої діяльності.

У контексті постійної цифровізації освіти особливої уваги заслуговує використання інтерактивних карт Google Earth та My Maps. Завдяки таким ресурсам учні можуть простежити просторову логіку літературного твору, пов'язати його зміст із географічним середовищем, створити візуальну реконструкцію маршруту героя чи ключових подій. Наприклад, вивчаючи роман Івана Багряного «Тигролови», здобувачі можуть створити інтерактивну карту подорожі Григорія Многогрішного. Це не лише підсилює інтерес до твору, а й активізує просторово-образне й емоційне мислення, формує комплексне сприйняття художнього тексту.

На уроках української мови важливо пропонувати учням різноманітні завдання, що розвивають образне мовлення:

- створення мінітекстів із використанням максимальної кількості займенників або прислівників;
- продовження римованих рядків;
- інтерв'ю з улюбленим письменником або літературним героєм;
- відновлення деформованого тексту з можливістю творчої доробки;
- написання альтернативного фіналу твору.

Подібні вправи сприяють формуванню мовної гнучкості, розвитку уяви, поглибленню мовного чуття та розширенню словникового запасу. Учні вчаться формулювати власні думки, ставити запитання, будувати аргументацію, тобто використовувати мову як засіб творчого самовираження.

Розвиток креативності можливий лише за умови, що вчитель передає учням ініціативу, підтримує їх у творчих починаннях, заохочує до експериментування, формує атмосферу психологічної безпеки. Як зазначає С. Сисоєва, саме інтелектуальні можливості учнів, які є природними передумовами творчості, мають набувати особливого педагогічного підсилення, щоб школярі змогли мислити індивідуально та нестандартно (Сисоєва, 1996).

Науковці наголошують, що ефективним інструментом розвитку творчої особистості є різноманітні інтерактивні методи: ігрове моделювання, розв'язання практичних і винахідницьких задач, проектна діяльність, дослідно-експериментальна робота, участь у дискусіях, семінарах, творчих майстернях. У процесі актуалізації знань доцільно використовувати вправи на асоціювання — «асоціативну павутинку», «ланцюжок асоціацій», «асоціативний куц». Такі методи стимулюють мислення, допомагають встановлювати нові зв'язки між поняттями, сприяють формуванню цілісної системи знань.

Кожна дитина має природні задатки до творчості. Завдання вчителя — створити умови для їх розкриття й розвитку: навчити спостерігати, емоційно сприймати навколишній світ, помічати красу, висловлювати власні судження образно та переконливо. Така діяльність вимагає часу, поступовості та

педагогічної майстерності, але її результати — формування творчої, мислячої, відкритої до нового особистості — є надзвичайно цінними.

Розвиток творчості неможливий за умови пасивного сприйняття матеріалу. Активна діяльність — основа формування самостійності та креативності дитини. Саме тому педагог має створювати середовище, яке стимулює учня до власних відкриттів, пошуків і творчої взаємодії. Щоб організувати таке середовище, учитель повинен глибоко володіти навчальним матеріалом, уміти гнучко його адаптувати й творчо моделювати освітні ситуації (Клюєва, 2015, с. 122–129).

Таким чином, розвиток креативності на уроках української мови та літератури — це не просто сучасна тенденція, а нагальна вимога часу. Систематичне використання творчих завдань формує особистість, здатну критично й оригінально мислити, відкрити до пізнання світу, готову до навчання впродовж життя та впевнену у власних можливостях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Клюєва, Т. М. (2015). Творчий підхід учителя до створення сучасного уроку. *Таврійський вісник освіти*, 2(50), Частина II, 122–129.

2.Моляко, В. О. (2004). Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*, (8), 1–4.

3.Павлюх, В. В. (2023). *Розвиток креативності в учнів різного віку: навчально-методичний посібник*. КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського».

4.Сисоєва, С. О. (1996). *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня* (406 с.). Поліграфкнига.

Самбор М. А.

Прилуцький районний відділ поліції

ГУНП в Чернігівській області

Прилуцька районна рада Чернігівської області

Північноукраїнський інститут імені Героїв Крут

ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна

Академія управління персоналом»,

Комунальний заклад «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий

коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради

(Прилуки-Чернігів, Україна)

РОЛЬ ПРАВА ЯК ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА

Людство перебуває в активній фазі переходу до якісно нового рівня життєдіяльності. При цьому багато у чому це зумовлено також і зовнішніми факторами, які виявляються у результатах негативного антропогенного впливу на навколишнє природне середовище, що у цілому визначає гостру необхідність використання «дружніх» до природи технологій замість тих, що агресивно і деструктивно впливають на екологію і потім спричиняють зворотний негативний вплив на людину. Водночас еволюційний процес міцно пов'язаний з правом при

цьому одночасно на декількох рівнях. Адже, з одного боку саме право створює умови для ефективного розвитку технологій або навпаки перешкоди для такого розвитку, запроваджуючи моделі поведінки які сприяють створенню нових результатів інтелектуальної діяльності і забезпеченню прав винахідника, а також осіб, які користуються відповідними результатами інтелектуальної діяльності або ж навпаки – моделі поведінки, які не надають автору та/або користувачам результатами його інтелектуальної діяльності необхідних юридичних гарантій, що несприятливо впливає на розвиток технологій та/або їх впровадження у конкретних сферах суспільних відносин (Духневич, Спесівцев, 2023, 156-157). Саме право багато у чому визначає соціальний розвиток суспільств.

В основі сучасних глобалізаційних процесів перебувають політичні питання, серед яких знову ж чільне місце посідають правові, як ті, що ґрунтуються на силі права, так і ті, що за основу беруть право сили. Водночас, маємо зауважити, що обрання того чи іншого вектору руху і розвитку залежить від культури та освіти людини, соціуму, людства у цілому.

Право є унікальним регулятором суспільних відносин, учасником яких є кожна людина, а спектр таких відносин надзвичайно різноманітний, відтак обізнаність з нормами права, які застосовуються до регулювання зазначених відносин, ефективність використання прав, свобод, інтересів, виконання обов'язків, істотно впливає як на досягнення цілей, зокрема правових, суб'єктів таких відносин, так і на підтримання правового порядку, а отже – упорядкованості суспільних відносин. Не є винятком освітній процес та його регулювання нормами права, які визначають права і обов'язки здобувачів та надавачів освітніх послуг. Отож право і освіта як доповнюють один одного, так і визначають вектори буття та розвитку один одного (Самбор, 2025, 40-41). Правова освіта, як елемент освітнього процесу у неюридичних навчальних закладах та неюридичних спеціальностей, украй важлива, оскільки формує всебічні загальні та спеціальні компетентності, системний кейс соціальних компетентностей та можливість їх використанні та реалізації у суспільстві: від конкурентоспроможності на ринку праці до якісного виконання повноважень за посадою відповідно до професії (Самбор, 2025, 44). З упевненістю можна констатувати, що викладання правничих дисциплін, формування відповідних педагогічних знань та методик є молодістю з точки зору педагогічної науки галуззю.

У правовому полі, як у сфері формування дефініцій, так і регулювання окремих видів діяльності, залишається значний вакуум, а також надзвичайно значний за сферою розсуд, зумовлений, на нашу думку, перш за все особливостями організації правового порядку в Україні. Відстоюємо думку про те, що держава не має надмірно втручатися у приватно-правову сферу відносин, до якої входить і освітня діяльність. Однак, виходячи із ролі держави, як інституту суспільства, остання встановляє певні стандарти освіти, які мають відповідати соціальним запитам (суспільним інтересам) та інтересам особистості, тобто утверджувати баланс таких інтересів, у тому числі й у сфері освіти.

Безперечно, освітній процес має своїх ключових учасників: з одного боку – здобувачів освіти, а з іншого - педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники; фізичні особи, які провадять освітню діяльність (ст. 52 Закону України «Про освіту») тощо, з яких не можна виключати заклади освіти.

Власне, викладацька діяльність – це діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо), та яка провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору (Про освіту, 2017). Разом із цим важливим є комплекс тих знань, компетентностями з яких мають оволодіти здобувачі освіти.

Викладач (тренер) – це фізична особа, яка має відповідну кваліфікацію та/або практичний досвід проведення навчання за загальними та спеціальними програмами підвищення кваліфікації (Про затвердження Положення про вебпортал управління знаннями у сфері професійного навчання «Портал управління знаннями», 2019). Отже, можемо висувати, що отримання здобувачами компетентностей, які забезпечать їх конкурентноспроможність у майбутньому на ринку праці, залежить як від відповідної програми дій (кейсу освітніх компонентів), кваліфікації викладачів, здатних відтворити відповідний матеріал у доступній для засвоєння формі.

Компетенція являє собою цілісну систему, що включає в себе підсистеми знань, умінь та навичок, необхідних для виконання певної функції та реалізації відповідного завдання, що за своїм призначенням відповідає вимогам до заняття особою відповідної посади в органах місцевого самоврядування, а також прав і обов'язків, зумовлених реалізацією функцій та завдань місцевого самоврядування. У свою чергу компетентність – це здатність особи реалізовувати права та обов'язки посадової особи органів місцевого самоврядування, з огляду на наявність відповідних знань, умінь та навичок, здатності посадової особи самостійно з урахуванням наявного адміністративного розсуду формувати зазначений необхідний набір прав і обов'язків для реалізації повноважень органу місцевого самоврядування (Самбор, 2024, 9). Маємо лише усвідомити те, наскільки сучасному українському громадянському суспільству важливе формування всебічно розвиненої особистості, здатної творчо виконувати свої функції та завдання, адаптивно підходити до передачі знань новим поколінням українського суспільства на фундаментальних засадах побудови такого суспільства: верховенства права, утвердження прав і свобод людини, свободи розвитку особистості.

Викладання правознавства є важливою складовою освітнього процесу, оскільки сприяє формуванню правової свідомості учнів і готує їх до активного громадянського життя, розвитку критичного мислення, запобіганню

правопорушенням учнів. Цей предмет важливий для будь-якої суспільної системи, оскільки сприяє побудові справедливого та правового суспільства. Важливо підтримувати й розвивати правову освіту, щоб громадяни були готові до викликів сучасності та могли діяти відповідально в рамках закону (Сергієнко, 2023, 52).

Досвід юридичної практики та педагогічної діяльності демонструє надзвичайно низькі не лише знання, а й навіть обізнаність здобувачів освіти з нормами, що регулюють їх поведінку у відповідних суспільних відносинах, у тому числі у відповідному освітньому процесі. Навіть загальні питання регулювання поведінки учасника суспільних відносин не мають відповіді та постають, як риторичні (Самбор, 2025, 42). Водночас, перебуваючи у постійних суспільних відносинах, які урегульовуються саме нормами права, учасники освітнього процесу зобов'язані якісно використовувати свої можливості, виконувати обов'язки та усвідомлювати відповідальність перед суспільством, державою та особистістю за вчинення протиправних діянь. У вказаному контексті саме право здатне навести міст між індивідуальними інтересами та інтересами суспільства у формуванні освіченої особистості, здатної реалізовувати набуті компетентності як у повсякденному житті, так і у професійній діяльності. Водночас озвучимо й застереження про те, що сам освітній процес засновується на певних нормах права, знання та ефективно використання яких для регулювання відповідних освітніх суспільних відносин, вважаємо, вкрай важливим як для самої освіти, так і суспільства у цілому.

До всього важливим є формування світоглядних правових позицій у здобувачів освіти, які відповідатимуть фундаментальним принципам правової системи, що забезпечуватиме реалізацію набутих компетентностей молодими фахівцями.

Правова позиція – це інтелектуально-вольова, дослідницько-пошукова діяльність суб'єкта права, пов'язана із формуванням та викладенням мотивованої та обґрунтованої думки на основі дослідження обставин справи, кваліфікації діянь учасників правовідносин, а також обрання на власний розсуд та за власною інтерпретацією норм позитивного права, які слід використовувати як засіб урегулювання (унормування) конкретних суспільних відносин та їх обґрунтування. Правова позиція є емпіричною реальністю застосування суб'єктом ідеально-теоретичної абстрактної конструкції (моделі) норми права у повсякденному житті (Самбор, 2018, 83). Формування індивідуальної правової позиції до розуміння правовідносин, ролі їх учасників, якими є здобувачі освіти та фахівці у майбутньому важливим є не лише опір на певний власний досвід, а й отримання відповідних знань.

У сучасних умовах доволі часто використовують поняття «освітній компонент», подекуди несвідомо відмітаючи розуміння навчальної дисципліни, навчального предмета, підмінюючи одні поняття іншими, не заглиблюючись у змістовне їх наповнення тощо.

Виходячи з нормативних приписів, що містяться у ст. 1 Закону України «Про освіту» (Про освіту, 2017), де зазначається, що освітня програма – єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для

досягнення визначених результатів навчання (п. 19 ч. 1 ст. 1 Закону України «Про освіту»), можемо висувати, що освітній компонент – це окремий елемент освітньої програми, який може бути навчальною дисципліною, практикою, курсовою або кваліфікаційною роботою тощо, котрий являє собою сформовану у виді плану організаційну і практичну діяльність, спрямовану на набуття нових знань, умінь, навичок, цінностей та поведінки – формування відповідної компетентності, подальшого виконання повноважень.

Констатуємо, що праву відводиться виняткова роль освітнього компоненту у межах тої чи іншої навчальної дисципліни, наприклад, громадянська освіта, що суттєво збіднює якість компетентностей та не відповідає сучасним запитам. Зазначене засвідчує те, що праву відводиться вторинна роль на одвірках науки, тоді як у суспільному житті саме право відіграє виняткову роль у регулюванні суспільних відносин, у тому числі й освітніх відносин.

Водночас слід зрозуміти на дійти логічного висновку про необхідність запровадження елементів правничої науки, як освітнього компонента, не лише дисципліни «громадянська освіта», а й інших дисциплін, зокрема «педагогіка», тощо. Переконані, що саме правові знання забезпечать всебічність розкриття спеціально педагогічних дисциплін, оскільки у комплексному підході створять умови розуміння правил і норм освітньої та іншої діяльності, розкриття змісту таких дисциплін у новому світлі та комплексно, а не фрагментарно, винятково під певною призмою, якою є незавершений предмет тої чи іншої науки.

Переконаємося у тому, що набуття загальних і спеціальних компетентностей неможливо без набуття знань, умінь та навичок соціальної поведінки у відповідних суспільних відносинах, яка регулюється нормами права. Обізнаність у вказаній сфері забезпечить не лише ефективну побудову освітнього процесу, а й якісне надання відповідних знань. Адже за таких умов суб'єкт надання освітніх послуг (навчальний заклад чи окремий викладач усвідомлює та виконує свої обов'язки, використовує права з метою забезпечення компетентностями здобувача освіти, а останній у свою чергу обізнаний із своїми правами та обов'язками у освітніх відносинах.

Насамкінець зауважимо, що право має стати обов'язковим компонентом освітніх програм за усіма рівнями навчання та усіма кваліфікаціями і професіями. Водночас викладання правничих дисциплін має, на наш погляд, здійснюватися за декількома основними напрямками: 1) набуття загальних уявлень про право (терміно-поняття, сфера дії тощо). Для вказаного напрямку важливо формування права, як навчального компонента навчальної дисципліни «громадянська освіта», що забезпечить набуття здобувачами освіти загальнотеоретичних знань та навичок; 2) набуття знань з особливостей правового регулювання суспільних відносин (загальні засади цивільного, трудового, сімейного права). Вказане можливе у результаті введення до відповідних освітніх програм відповідних навчальних дисциплін, наприклад, «загальні засади правового регулювання» певної галузі чи професії; 3) набуття знань з правового регулювання майбутньої професії (наприклад, особливості регулювання освітніх послуг для майбутніх викладачів (вчителів) тощо.

Зазначене, на нашу думку, може ефективно реалізуватися у разі введення правничих знань (права), як освітнього компонента до відповідних спеціалізованих навчальних дисциплін.

Підсумовуючи, наголосимо на тому, що саме право, як освітній компонент, забезпечує надання здобувачам освіти необхідних знань, умінь та навичок соціальної поведінки та виконання соціальних ролей за відповідними професіями, а тому якісне його впровадження в освітній процес гарантуватиме підґрунтя професійного компетентнісного зростання фахівця, розбудови громадянського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Духневич, А. В., & Спесівцев, Д. С. (2023). «Юридичні інновації» як освітній компонент (навчальна дисципліна). *Юридичний науковий електронний журнал*, (4), 156–160. URL: http://lsej.org.ua/4_2023/37.pdf

2.Про затвердження Положення про вебпортал управління знаннями у сфері професійного навчання «Портал управління знаннями»: наказ Національного агентства України з питань державної служби від 26.11.2019 № 209-19. (2019) URL: http://lsej.org.ua/4_2023/37.pdf

3.Про освіту: Закон України (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>

4.Самбор, М. (2018). Правова позиція в українській правовій доктрині. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Юридичні науки*, 2(107),80–84.

5.Самбор, М. А. (2025). Сучасні виклики для викладання правничих (юридичних) дисциплін у навчальних закладах неюридичного профілю. In О. Топузов & О. Малихін (Ред.), *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі: Зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29–30 жовтня 2024 р.* Київ: Педагогічна думка, 39-44

6.Сергієнко, В. (2023). Особливості викладання правознавства: Теоретичні та практичні аспекти навчальної діяльності вчителя. *Джерело педагогічних інновацій*, 3(43), 47–53

7.Sambor, M. A. (2024). Local self-government powers: On content and correlation with related concepts. *Law and Safety*, 2(93), 87–95.

Степанюк А. В.

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна)*

Сорока О. В.

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна)*

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивною цифровізацією, швидким зростанням обсягів інформації та глобальними

технологічними змінами, що впливають на зміст і методику навчання природничих наук у профільній школі. Інформаційне суспільство формує абсолютно нові вимоги до освітньої підготовки старшокласників: розвиток критичного мислення, вміння працювати з великими масивами даних, володіння цифровими інструментами дослідження, готовність до міждисциплінарної взаємодії та здатність застосовувати природничо-наукові знання у реальному житті.

Проте перехід до нової моделі освіти супроводжується низкою проблем, які ускладнюють ефективне засвоєння природничих дисциплін. Метою статті є аналіз ключових проблем вивчення природничих наук у профільній школі в умовах інформаційного суспільства та визначення факторів, що їх обумовлюють.

1. Інформаційне перенасичення та фрагментарність природничих знань

Однією з центральних проблем сучасної шкільної освіти є інформаційне перевантаження учнів. Згідно із дослідженнями 55–70 % здобувачів освіти вказують, що навчального матеріалу забагато або він подається надто швидко. Старшокласники постійно перебувають у цифровому інформаційному середовищі, що характеризується великою кількістю джерел, різним рівнем достовірності та високою швидкістю поширення даних (Castells, 2010).

Для природничих наук, які вимагають системності й логічної побудови, це особливо актуально. Наявність величезної кількості науково-популярних ресурсів створює уявлення про легкість природничих знань, але водночас посилює поверховість їхнього засвоєння. Результати наших досліджень підтверджують те, що учні часто не вміють: критично оцінювати інформацію; перевіряти достовірність джерел; відрізнити наукові дані від псевдонаукових; інтегрувати інформацію з різних ресурсів у цілісну систему. Результатом такої ситуації є формування фрагментарної природничої картини світу, що знижує рівень наукової грамотності.

2. Доступність інформації та проблема академічної недоброчесності

Значне поширення цифрових платформ, онлайн-баз даних та готових рішень призводить до зростання випадків академічної недоброчесності серед учнів (OECD, 2021). Природничі дисципліни, що передбачають дослідження, виконання лабораторних робіт, аналіз результатів, часто зводяться до пошуку готових звітів або рішень в Інтернеті. Це знижує академічну мотивацію; готовність до реального експерименту; здатність проводити наукові дослідження; навички самостійного мислення.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема використання штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі. Інтеграція ШІ з вивченням природничих наук допомагає фільтрувати інформацію, створювати оптимізовані навчальні матеріали та пояснювати складні концепти, але підвищує ризик поверхневого навчання. ШІ сприяє створенню міждисциплінарних пояснень, концептуальних карт і моделей, пропонує інтерактивні форми роботи, симуляції, персоналізовані завдання, водночас

вимагаючи контролю якості наданих пояснень та може надмірно привчати до розважальних форматів навчання.

Інтелектуальні системи надають індивідуальні консультації, цифрові симуляції дослідів і матеріали для вчителя, що частково компенсує відсутність лабораторій. ШІ може навчати плануванню експериментів, генерувати гіпотези й аналізувати дані, однак існує небезпека підміни реального експериментування цифровими відповідями. Він виступає тренажером критичного мислення, але потребує верифікації відповідей учнями та вчителями. Крім того, системи ШІ підтримують педагога у підготовці STEM-уроків, адаптації матеріалів і моделюванні ситуацій, проте можуть знижувати професійну автономію.

Особливо, на нашу думку, необхідно підкреслити значимість етичної проблеми застосування ШІ здобувачами освіти. Як школярі ставляться до ШІ – як до об'єкта чи суб'єкта освітньої діяльності. Останнім часом спостерігається тенденція до зміщення переваги у бік суб'єкта (друга/подруги). А це загрожує непередбачуваними наслідками у нашому соціальному житті.

3. Недостатня цифрова компетентність учителів і учнів

Попри наявність цифрових ресурсів, рівень цифрової компетентності педагогів у багатьох закладах освіти залишається недостатнім. За даними ЮНЕСКО, лише третина педагогів у країнах, що розвиваються, володіють цифровими методами на рівні, необхідному для реалізації сучасних STEM-підходів (UNESCO, 2023).

Учителі часто відчують труднощі з: використанням цифрових лабораторій та сенсорів; інтеграцією Інтернет-ресурсів у навчальний процес; організацією дистанційних або змішаних форматів навчання; моделюванням природних процесів цифровими засобами. У свою чергу, здобувачі освіти нерідко демонструють низьку інформаційно-комунікаційну культуру: вони вміють користуватися технікою, але не завжди правильно застосовують її у навчанні.

4. Обмеженість матеріально-технічної бази та цифрова нерівність

Результати контент аналізу відповідей учителів щодо потреб шкіл для ефективної цифровізації природничої освіти засвідчують, що більшість з них (72 %) на перше місце виставляють необхідність сучасного обладнання: 68 % — швидкісного Інтернету; 63 % — комп'ютерів або планшетів; 54 % — програмно-апаратних комплексів для лабораторних досліджень. Натомість у багатьох школах, особливо сільських, матеріально-технічна база не відповідає сучасним вимогам (МОН України, 2023). Це формує цифрову нерівність, яка позначається на якості природничої освіти.

5. Домінування репродуктивних підходів у навчанні

Проведені нами спостереження за освітнім процесом у закладах загальної середньої освіти дозволяють стверджувати, що попри глобальні тенденції до розвитку STEM-освіти, дослідницьке навчання у школах часто витісняється репродуктивними методами: «зазубрювання» фактів, тестове оцінювання тощо. А це не відповідає вимогам інформаційного суспільства, яке потребує критичного мислення, вміння працювати з інформацією, дослідницьких

навичок, уміння вирішувати нестандартні задачі тощо. У результаті старшокласники не володіють на достатньому рівні ключовими компетентностями, необхідними для сучасних природничих професій.

6. Недостатня відповідність змісту освіти сучасним науковим тенденціям

У багатьох підручниках зміст природничих наук оновлюється повільно. Проте сучасна наука розвивається стрімко, особливо у таких напрямках, як: біоінформатика, молекулярна біотехнологія, нанофізика, кліматичні моделі, когнітивні науки, синтетична біологія. Старшокласники часто отримують застарілі або надмірно спрощені відомості, що знижує рівень їх готовності до сучасного ринку праці та вищої освіти.

7. Зниження концентрації та цифрова залежність

Інформаційне перенасичення та постійна взаємодія з гаджетами формують у старшокласників короткий цикл уваги, залежність від мультимедійних стимулів та труднощі з роботою з текстом (Rosen, 2017). Це ускладнює засвоєння складних природничих понять, експериментальних процедур і теоретичних моделей.

Проблеми вивчення природничих наук у профільній школі в умовах інформаційного суспільства є комплексними та взаємопов'язаними. Вони пов'язані не лише з цифровими викликами, а й зі змінами в мисленні, мотивації та навчальній культурі сучасного учня та вчителя. Для їх подолання необхідні: системне оновлення змісту природничої освіти; розвиток цифрової та дослідницької компетентності педагогів; модернізація матеріально-технічної бази; впровадження STEM-орієнтованих методів навчання; формування культури академічної доброчесності; інтеграція реальних наукових практик та сучасних технологій у шкільний процес. Інтеграція ІІІ у вивчення природничих наук може зменшити вплив ключових проблем, але потребує педагогічної грамотності, етичного регулювання та розвитку цифрової компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Звіт про стан цифрової трансформації освіти. (2023). МОН України. <https://mon.gov.ua/news/serpneva-2023-didzhitalizatsiya-osviti-v-ukraini>
- 2.Castells, M. (2010). Rise of the Network Society Vol. 1. Wiley & Sons, Limited, John.
- 3.Education at a Glance: OECD Indicators. (2021). OECD. URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html
- 4.Gazzaley A., & Rosen L. (2017). The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World. MIT Press.
- 5.Stepanyuk, A., Soroka O., Olendr T., Mishchuk N., Hrytsai N., Yagenska H., Zhyrskа H., Barna L., Moskalyuk N., Hladiuk M., & Symchak R. (2024). Implementation of modern trends of Ukrainian educational policy in the process of future natural sciences teachers training. Journal of Infrastructure, Policy and Development, 8(11). <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i11.9072>

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Безперечно, що в умовах упровадження реформи Нової української школи формування комунікативної компетентності підлітків на уроках української мови постає одним із ключових і стратегічно важливих завдань сучасної освіти. У ситуації глибоких соціокультурних трансформацій, активної цифровізації освітнього простору, тривалої війни і її психологічних наслідків, а також динамічних змін у системі професійних запитів до майбутніх фахівців, зростає потреба не лише в забезпеченні учнів теоретичними знаннями про мову, а насамперед у розвитку здатності ефективно комунікувати, аргументовано висловлювати власні думки, будувати логічні висловлювання і конструктивно взаємодіяти в команді. Для підлітків, які перебувають на етапі активного становлення особистісної ідентичності і формування соціально-психологічної зрілості, розвиток комунікативної компетентності набуває особливої ваги. Саме в цей період відбувається інтенсивне становлення мовленнєвого мислення, здатності до самовираження, рефлексії та емпатії, що безпосередньо впливає на подальше соціальне функціонування особистості. У зв'язку з цим завдання вчителя української мови виходить далеко за межі лінгвістичної підготовки, натомість охоплює формування цілісної мовної особистості дитини, здатної до міжособистісного діалогу, критичного сприймання інформації і свідомого використання мовних засобів як інструментів пізнання і самореалізації.

Поняття «компетентність» бере свій початок від латинського *competens* – «здатний», «належний», і в сучасній педагогічній науці розглядається як інтегрований результат освіти, що поєднує знання, уміння, навички, особистісні якості і досвід їхнього практичного застосування в різних життєвих ситуаціях. У цьому контексті комунікативна компетентність визначається як здатність суб'єкта мовленнєвої діяльності не лише володіти нормами мови, але й усвідомлено здійснювати комунікацію, адаптуючи мовлення до конкретної ситуації, визначеної мети, співрозмовника, а також соціального контексту. Вона передбачає сформованість уміння будувати висловлювання з урахуванням норм літературної мови, дотримання етичних і культурних норм спілкування, а також відповідальність за власне мовлення (Леонова, 2013).

Дидактичні засади розвитку комунікативної компетентності підлітків у процесі вивчення української мови орієнтовані насамперед на особистісно-діяльнісний підхід, який розглядає учня не як пасивного реципієнта знань, а як активного суб'єкта освітнього процесу. Зважаючи на це, у підлітковому віці особливо важливо створити такі умови навчання, які стимулюють мовленнєву активність, творчу ініціативу, рефлексію і самовираження учня. Таким чином,

методи навчання мають ґрунтуватися на інтересах, цінностях і комунікативних потребах підлітків, тобто бути наближеними до їхнього реального досвіду, проблем і соціокультурного середовища. Як зазначає Г. Сердюк, сучасна мовна особистість має не лише володіти інформацією, але також уміти самостійно осмислювати, інтерпретувати та оцінювати її, спираючись на власний світогляд і ціннісні орієнтири. Такий підхід забезпечує розвиток мовлення як вияву зрілості мислення і поступово формує у школярів здатність до відповідальної комунікації – уміння не лише висловлювати думку, але й чути співрозмовника, аргументувати свою позицію, будувати конструктивний діалог (Сердюк, 2024).

На уроках української мови особливу увагу варто приділяти роботі зі словником і формуванню культури мовлення учнів, що є одним із ключових компонентів розвитку їхньої комунікативної компетентності. Учні підліткового віку повинні не лише володіти базовими нормами літературної мови, а також демонструвати здатність до свідомого збагачення як активного, так і пасивного словника, уникати вживання русизмів і жаргонізмів, вибудовувати висловлення відповідно до норм граматики, стилістики та етики мовлення. Важливо також формувати вміння учнів будувати різні типи речень: розповідні, питальні, спонукальні, з урахуванням інтонаційної виразності, логічної послідовності і відповідності мовної поведінки конкретній комунікативній ситуації. Такі навички є основою для розвитку усного і письмового мовлення, особливо в умовах командної, проєктної чи публічної діяльності учнів.

З метою активізації мовленнєвої діяльності підлітків ефективним є застосування інтерактивних, проблемно-пошукових і дослідницьких методів. Доцільним є впровадження педагогічних прийомів, які передбачають рольові ігри, дискусії, круглі столи, брейн-ринги, командні проєкти, мовні квести, а також моделювання реальних комунікативних ситуацій. Такі форми навчальної роботи забезпечують засвоєння учнями мовних знань, формування практичного досвіду їх використання у різноманітних ситуаціях спілкування, стимулюють розвиток мовленнєвої ініціативи і критичного мислення. Загалом, застосування інтерактивних методик сприяє створенню середовища активної мовленнєвої взаємодії, у якому формується здатність до ефективною комунікації в системах «учень–учень» і «учитель–група», а також реалізуються принципи партнерства і співпраці, що є визначальними для розвитку комунікативної компетентності.

Проблемно-пошуковий метод у процесі навчання української мови відкриває широкі можливості для розвитку активної пізнавальної позиції учнів, долаючи їх традиційну роль як пасивних учасників навчання. У процесі такої діяльності учні виступають у ролі дослідників, які самостійно формулюють проблемні питання, здійснюють пошук інформації, аналізують і узагальнюють здобуті дані, аргументовано обстоюють власну життєву позицію і презентують результати своїх спостережень чи досліджень. Це сприяє не лише розвитку критичного та аналітичного мислення, а також і формуванню мовленнєвої самосвідомості, рефлексії, здатності оцінювати якість власних висловлювань. Зокрема, формування діалогічного мовлення на основі змодельованих комунікативних ситуацій: дебатів, дискусій, диспутів, конференцій, забезпечує

розвиток культури спілкування, уміння вести аргументований діалог, адекватно реагувати на позицію співрозмовника і дотримуватися норм мовленнєвого етикету загалом (Кучеренко & Мамчур, 2023).

Важливим чинником розвитку комунікативної компетентності підлітків є створення на уроках української мови психологічно комфортного і безпечного освітнього середовища. Атмосфера взаємної довіри, партнерства і підтримки з боку вчителя допомагає зменшити емоційну напругу, підвищити впевненість учнів у власних мовленнєвих здібностях, стимулює їхню активність і готовність до самовираження (Руденко & Дегтярьова, 2011). Безперечно, що ефективність педагогічного впливу забезпечується системністю і поступовістю навчальної роботи, регулярним використанням комунікативно зорієнтованих завдань, вправ і мовленнєвих ситуацій різного рівня складності, а також варіюванням форм діяльності і цілеспрямованим переходом від репродуктивних до творчих способів опрацювання мовного матеріалу (Соснова, 2012).

Отже, розвиток комунікативної компетентності учнів підліткового віку на уроках української мови варто розглядати як безперервний, системно організований і цілісний процес, спрямований на формування мовної особистості, здатної до ефективної участі у сучасному комунікативному просторі. Таким чином, поєднання традиційних освітніх підходів із сучасними інтерактивними технологіями, що ґрунтуються на принципах особистісної орієнтації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії і рефлексивного навчання, сприяє формуванню в учнів підліткового віку умінь вільно, аргументовано та етично висловлюватися, співпрацювати у групі і критично осмислювати інформацію. У підсумку, розвиток комунікативної компетентності учнів виступає ключовою передумовою успішної соціалізації, їхньої готовності до подальшого навчання, професійної самореалізації та життя у світі дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кучеренко, І. А., & Мамчур, Л. І. (2023). Формування комунікативної компетентності учнів: психолінгводидактичний аспект. *Освітня аналітика України*, 1(22). 108–122.
2. Леонова, Н. С. (2013). Мовно-комунікативна вправність учнів у вимірі компетентісно орієнтованого навчання. *Вивчаємо українську мову та літературу*, 1. 2–7.
3. Руденко, Л. А., & Дегтярьова, Г. С. (2011). Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка
4. Сердюк, Г. А. (2024). Розвиток дослідницької компетентності вчителів української мови і літератури ліцею: методичні рекомендації [Методичні рекомендації]. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України.
5. Соснова, К. (2012). Розвиток комунікативних здібностей учнів на уроках української мови. *Дивослово*, 7. 2–9.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Churkina V.

*Research Institute for the Digitalization of Science
of the Public Organization "International Science Guild"
(Sligo, Ireland)
(Kharkiv, Ukraine)*

GIFTEDNESS RESEARCH AND THE FORMATION OF A PERSONALITY'S AESTHETIC CULTURE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Psychological and pedagogical research pays considerable attention to the development of an individual's aesthetic culture and the artistic–aesthetic education of students. This issue becomes especially relevant in the digital era, when creativity and value-oriented thinking emerge as essential competencies of the modern individual.

The phenomenon of giftedness and creative activity is examined through the lens of contemporary multi-component theories, including R. Sternberg's triarchic WICS model, which synthesizes *Wisdom, Intelligence, and Creativity* (Sternberg, 2005). This approach expands the traditional concept of giftedness - often narrowly equated with high academic intelligence (IQ) - by emphasizing the integration of intellectual, creative, and ethical dimensions as prerequisites for socially responsible and successful behavior. In parallel, other models of giftedness highlight the critical roles of motivation, engagement, and self-determination in the development of talent (Renzulli, 2014).

Throughout the late twentieth and early twenty-first centuries, research has substantially enriched the understanding of creative productivity among students and the conditions necessary for the realization of their potential. Studies by Emerick, Delcourt, and Newman demonstrate a paradigm shift in gifted education - from an exclusive focus on academic performance to the cultivation of creative and productive behavior.

Researcher	Focus	Key Finding / Concept
Emerick	The underachievement phenomenon among gifted learners	Highlighted that motivational and psychosocial factors play a more decisive role in long-term success than purely cognitive indicators.
Delcourt	Creative productivity in middle-school students (confirming Renzulli's model)	Verified the triad of interrelated traits underpinning creative behavior: (1) Above-Average Ability, (2) Task Commitment, and (3) Creativity.
Newman	Effective interventions and strategies for enhancing creative outcomes	Demonstrated that enrichment models (e.g., Renzulli's Enrichment Triad) provide structured opportunities for developing creative and critical

Researcher	Focus	Key Finding / Concept
		thinking skills essential for transforming potential into tangible results.

These findings establish a central principle in contemporary gifted education: effective learning must be personalized, aligned with learners' interests, and supported by structured mechanisms that help transform potential abilities into demonstrable creative achievements.

The complex issue of forming aesthetic consciousness is extensively discussed in the works of L. Masol (Masol, 2020), O. Rudnytska, and others. However, the interrelationship between giftedness as a psychological capacity and aesthetic culture as a sociocultural and value-based outcome-particularly within the context of educational digitalization-requires further integrative and interdisciplinary exploration.

Theoretical Analysis of the Phenomenon of Creativity and Giftedness

Philosophical and Art-Historical Roots of Creativity

Understanding the phenomenon of creativity begins with its ontological foundations. Within M. Heidegger's philosophical framework, language is regarded as an autonomous mode of being that reveals the essence of concepts. The Greek term *ποίησις* (*poiesis*), meaning "creation," originally referred to the act of poetic making and thus connects creativity with the artistic sphere. Similarly, the Latin *creare* - "to create"- implies the emergence of something new, not necessarily material. In modern psychology, creativity is viewed as the highest manifestation of conscious human activity, aimed at producing qualitatively new material or spiritual values. Creativity is inseparably linked to the notion of value, as aesthetic values- embodying beauty- are brought into existence by artists, craftsmen, and poets (Balestrini, & Stoeger, 2024). For a gifted individual, aesthetic culture becomes the orienting system of the creative process, transforming potential talent into socially meaningful and harmoniously developed outcomes (Hrytsai, 2023).

Psychological Aspects of Giftedness

Giftedness can be understood as an integrated property of the psyche that enables individuals to achieve outstanding results in specific domains, including the arts (Heller, & Ziegler, 2007). Creative activity is a dynamic process through which a person not only transforms external reality but also develops self-awareness. It cultivates essential psychological qualities such as productive imagination, empathy, fantasy, intuition, and divergent associative thinking (Korolyov, 2024). These characteristics form the foundation for self-realization and the expression of individuality.

Consequently, both creativity and giftedness should be viewed as interdependent phenomena: creativity represents the mechanism through which giftedness is realized, while aesthetic culture provides the ethical and value-based context that gives this realization humanistic direction.

Formation of Aesthetic Culture in the Context of Digitalization

Aesthetic Culture and Digital Transformation

Aesthetic culture represents an integral formation that encompasses aesthetic consciousness, sensitivity, taste, and creative activity. For gifted individuals, a well-developed aesthetic culture is a prerequisite for the value-based orientation of creative work. In the digital era, aesthetic education extends far beyond traditional artistic forms, incorporating virtual spaces and digital artifacts. The cultivation of empathy and emotional sensitivity- core elements of aesthetic perception- now depends largely on an individual's ability to navigate digital media environments and to critically assess the aesthetic quality of the visual content they consume. Thus, digital competence becomes a crucial dimension of modern aesthetic literacy.

The Impact of Digital Culture on Aesthetic Empathy

Profound aesthetic experiences and the understanding of art presuppose developed empathy and communicative capacity. However, these very qualities are increasingly challenged by the predominance of fast, image-driven digital communication. The rapid tempo and fragmented structure of online culture produce a set of characteristic problems at the intersection of aesthetics, psychology, and technology.

1. Reduction in Depth of Perception

Digital culture, dominated by news feeds, short videos (e.g., TikTok, YouTube Shorts), and constant scrolling, encourages fragmented attention and superficial comprehension.

2. The Problem of Speed

Experiencing classical art demands concentration and time. Gifted individuals, accustomed to rapid information processing, may subconsciously apply the same pace to aesthetic encounters, seeking instant gratification or immediate meaning, thereby reducing the contemplative depth required for aesthetic insight.

3. "Aesthetics of Shock"

Fast visual formats often rely on heightened emotional stimuli- surprise, irony, or provocation- to maintain attention. This contributes to emotional desensitization, diminishing the ability to engage in subtle empathy or to grasp the nuanced emotional and symbolic dimensions of artworks. Consequently, aesthetic awareness is often replaced by transient emotional reactions.

4. Decline of Communicative and Ethical Dimensions

Aesthetic culture is inherently dialogical: it presupposes the exchange of impressions, critical reflection, and sensitivity to nonverbal cues and contextual meanings. Yet in digital spaces, communication is frequently reduced to brief, impersonal, or aggressive exchanges (emojis, comments, reactions).

Moreover, algorithm-driven personalization-through AI filters and recommendation systems-creates so-called "aesthetic echo chambers." Gifted users, immersed in narrow spheres of interest, often encounter only content that reinforces their existing tastes, limiting their exposure to unfamiliar artistic traditions, genres, or cultural perspectives. As a result, the dialogic and moral dimensions of aesthetic development- key to Sternberg's WICS model of wisdom, intelligence, and creativity- become underdeveloped. When communication skills and empathy decline, so too does the capacity to evaluate the social and ethical implications of

one’s creative work. The gifted individual may lose the ability to perceive how their artistic expression contributes to the “common aesthetic good.”

Digital Tools and Pedagogical Technologies

Digital Tools for Personalized Gifted Education

Contemporary educational research increasingly emphasizes the transformative role of digital technologies in supporting the personalized learning of gifted students (Vidal-Fernández, Martínez-Algora, & Román-González, 2025). Properly implemented, digital tools not only optimize instructional differentiation but also expand the creative and analytical potential of gifted learners.

Direction	Application of Digital Tools	Result for Gifted Learners
Personalization	Adaptive Learning Platforms (e.g., LMS systems) that automatically adjust task complexity to the learner’s progress.	Enables individualized pacing, preventing boredom and disengagement- key issues among gifted students.
Creativity Development	Specialized software such as graphic tablets, digital music sequencers, and 3D modeling environments.	Facilitates the creation of complex, high-quality artistic products; promotes a distinct aesthetic style.
Analytical Skills	Digital art databases, image-processing and composition-analysis tools (e.g., Photoshop, AI-based analytics).	Enhances analytical intelligence (in the Sternbergian sense) and fosters critical aesthetic awareness.
Collaboration	Cloud-based platforms and co-editing environments for joint projects.	Strengthens communication and teamwork skills within interdisciplinary and creative contexts.

These tools contribute to the realization of the WICS model (Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized), helping students to integrate analytical, creative, and ethical dimensions of intelligence in digital learning environments.

Key Psycho-Pedagogical Technologies

Creative Workshop Technology (Based on GFEN Principles)

Creative Workshop Technology, grounded in the ideas of the French Group of New Education (GFEN), fosters collective and individual co-creation through dialogical and reflective learning. It structures the creative process into several progressive stages:

Induction - immersion into an artistic or cultural problem using digital media- such as virtual reality (VR) art tours or multimedia cases for problem-setting.

Deconstruction - collaborative exploration and ideation through shared digital whiteboards (Miro, FigJam) and AI-assisted prototyping tools that allow quick visualization of emerging concepts.

Socialization - presentation and reflection via virtual exhibitions (ArtSteps), online conferences, and peer-review platforms, enabling public discussion and feedback.

This model supports both autonomy and cooperation, empowering gifted learners to transform their ideas into socially meaningful creative products.

Integration of Renzulli’s Enrichment Model

Digitalization also enhances the implementation of Renzulli's Enrichment Triad Model by providing expanded access to diverse information sources (Type I Enrichment), fostering critical thinking through online collaboration and problem-solving (Type II Enrichment), and enabling individual research and project creation using advanced digital tools (Type III Enrichment).

Through these mechanisms, digital pedagogy extends the creative space available to gifted learners, bridging the gap between potential and productive realization.

Addressing the Challenge to Aesthetic Consciousness

The dominance of rapid, fragmented digital content necessitates intentional pedagogical interventions aimed at restoring the depth and ethical dimension of aesthetic experience. Two strategies are particularly significant:

Teaching “Cognitive Slowing”: Encouraging reflective perception by using digital tools for in-depth observation rather than fast consumption—for example, guided virtual museum tours that promote detailed analysis of artistic elements.

Ethical AI Reflection: Embedding the WICS framework into creative assignments where students critically assess the ethical and aesthetic implications of their digital or AI-assisted creations. This practice nurtures *wisdom*- the ethical regulator of giftedness -by aligning creativity with moral and social responsibility.

Giftedness and aesthetic culture are interdependent constructs that shape both the intellectual and value-based dimensions of personality development. In the contemporary context of digitalization, the realization of creative potential requires not only traditional forms of artistic and aesthetic education but also the purposeful integration of digital competencies and reflective practices.

The use of Creative Workshop Technology and other interactive pedagogical models, enriched by personalized digital tools, creates essential conditions for:

- cultivating empathy, emotional sensitivity, and aesthetic perception within the expanded digital environment;
- activating learners' cognitive curiosity and spiritual potential through innovative forms of artistic and intellectual creativity;
- ensuring opportunities for self-actualization and self-realization of gifted individuals capable of producing value-oriented and socially meaningful creative outcomes.

Ultimately, the synergy of digital technologies and humanistic pedagogy provides a pathway toward harmonizing technological progress with aesthetic and ethical growth. Further research should focus on developing comprehensive methods for evaluating the aesthetic quality of gifted students' digital works and on identifying optimal strategies for the integration of artificial intelligence into art-educational practice. Such research will help ensure that digitalization supports-not diminishes - the formation of deep aesthetic empathy, ethical awareness, and creative wisdom in gifted individuals.

REFERENCES

1. Balestrini, D. P., & Stoeger, H. (2024). Cultural framing of giftedness in recent US fictional texts. *PLoS ONE*, 19(8), e0307222. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307222>

2. Heller K.A., & Ziegler A. (2007). Talent development in the arts: a conceptual framework. *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.). Elsevier, 649–663.
3. Hrytsai N. B. (2023). Formation of aesthetic culture of future specialists in conditions of interdisciplinary interaction. *Pedagogical Education: Theory and Practice*, 35(2), 104–109. <https://doi.org/10.32626/2412-4861.2023-35.104-109> (in Ukrainian).
4. Korolyov D.K. (2024). *Psychology of Giftedness: Textbook*. Millennium Publishing. (in Ukrainian). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742950/>
5. Masol L. (2020). *New Ukrainian School: Methods of Teaching the Integrated Course "Art" in Grades 3–4 based on the Competency Approach*. Geneza. (in Ukrainian). URL: [https://www.geneza.ua/sites/default/files/ebooks/%D0%9C%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%BB%D0%9D%D0%A3%D0%A8%D0%9C%D0%B8%D1%81%D1%82_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_3.%D0%A3%D0%BA%D1%80_\(083-20\)_V.indd.pdf](https://www.geneza.ua/sites/default/files/ebooks/%D0%9C%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%BB%D0%9D%D0%A3%D0%A8%D0%9C%D0%B8%D1%81%D1%82_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_3.%D0%A3%D0%BA%D1%80_(083-20)_V.indd.pdf)
6. Renzulli J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539–562. <https://doi.org/10.5902/1984686X14285>
7. Sternberg R.J. (2005). The WICS Model of Giftedness. *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press. 327–342. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.019>
8. Vidal-Fernández A., Martínez-Algora C., & Román-González M. (2025). Digital Tools to Support Personalized Education for Gifted Students: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 15(9), 1257. <https://doi.org/10.3390/educsci15091257>

Fedorenko S.

*Kyiv National University of Technologies and Design
(Kyiv, Ukraine)*

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN DIDACTICS

Modern didactics is undergoing a number of important transformations that are actively discussed by scholars and educational practitioners. The main trends are related to the integration of digital technologies, the development of inclusive pedagogical models, the combination of academic and emotional development, as well as the active implementation of multiculturalism and civic education. These changes are reflected not only in scholarly publications, but also in educational programs and teacher training programs, demonstrating that modern didactics is becoming more flexible, adaptive and personalized.

One of the most notable innovations in modern didactics is the concept of speculative worlds. This pedagogical strategy involves the use of imaginary scenarios, alternative realities and fantastical contexts as a learning tool. Its goal is to create a safe and stimulating space in which students can experiment with their own ideas, explore social, ethical and cultural issues, and model different options for the future. Speculative worlds allow students to go beyond their usual experiences and the limitations of the real world. They can create alternative societies, scenarios of technological development, future environmental or social situations and assess their consequences. This approach not only stimulates critical thinking, the ability to analyze complex systems and relationships, but also develops creativity, imagination and strategic forecasting skills.

The concept of speculative worlds is of particular value for students from marginalized or underrepresented groups, as this method creates a safe space for self-expression. Imaginary worlds allow students to explore their own identity, express thoughts and emotions that might be difficult to voice in a real environment. They can model social roles, experiment with alternative life scenarios, discuss ethical dilemmas and feel like active participants in the creation of their own learning experience. In addition, speculative worlds foster the development of interpersonal skills: students learn to collaborate, exchange ideas, argue positions, and listen to others in the context of fictional but structured situations. This contributes to developing empathy, social awareness, and the ability to make ethical decisions, while stimulating critical reflection on social and cultural phenomena.

Another important direction of modern education is the concept of pedagogies of peace, or didactics of peace, which is focused on the comprehensive development of students and the creation of a safe, just and socially sustainable educational environment. This approach involves not only teaching academic knowledge, but also the development of emotional and social competence, the ability to cooperate, empathy and peaceful conflict resolution.

Pedagogies of peace use a wide range of methods and strategies, among which the key ones are:

- restorative justice – this method is aimed at restoring relations between conflict participants, rather than at punishment. Students learn to take responsibility for their own actions, listen to each other and seek joint solutions that take into account the needs of all parties;

- dialogue – educational practices are based on open communication, active listening and mutual discussion of problematic issues. Dialogue allows students to develop critical thinking, analyze different points of view and find compromise solutions;

- support instead of punishment – an important principle is to create an environment where mistakes are seen as an opportunity for learning and self-development. The teacher not only assesses knowledge, but also promotes the formation of a responsible and conscious attitude towards the educational process and interaction with others.

Peace didactics technique is especially important in multicultural classes or study groups, where students come from different cultures, social and economic backgrounds. Pedagogies of peace help students not only to understand themselves and their emotions, but also to learn to understand others, to show compassion and tolerance. This approach helps to create an educational environment where students feel protected, motivated to cooperate and ready to actively participate in the life of society. It forms the basis for the sustainable, fair and harmonious development of educational communities, where knowledge and values complement each other.

The use of generative AI transforms the traditional role of the teacher: the teacher becomes a facilitator and mentor who guides the student's interaction with AI, helps to assess the reliability of the information received and critically reflect on the results. At the same time, students acquire the skills to independently structure

knowledge, analyze different sources of information and formulate well-founded conclusions. The practical application of generative AI covers various subjects and contexts. In the humanities, AI helps to analyze texts, historical events or cultural phenomena, offering alternative interpretations. In STEM subjects, it can generate solutions to problems, model experiments and create scenarios for simulations. In addition, AI is actively exploited to develop multimodal skills, for example, in creating interactive presentations or creative projects that combine text, images, sound and video. An equally important aspect is ethical learning and the formation of responsible digital citizenship. The trend of talking AI ethics with young people presupposes involving children and young people in discussing social, ethical and legal aspects of the use of AI. Students analyze issues of privacy, algorithmic bias, the impact of technology on society and make ethical decisions in the proposed cases. This contributes to the formation of a critical attitude towards technology and the development of skills for responsible behavior in the digital environment. Generative AI also allows adapting educational material to the individual needs of students. It can offer more complex tasks for more prepared students or explain the material in simpler terms for those who need additional support. Such tools contribute to the personalization of learning and increase the efficiency of the educational process.

Thus, the integration of generative AI into learning is not reduced to automating the process. On the contrary, it becomes an active partner of students, stimulating critical thinking, reflection, creativity and ethical awareness. The approach combines academic development with the formation of key competencies of the 21st century – media literacy, digital ethics and the ability to work with innovative technologies. This creates conditions for active, independent and responsible learning, where students become co-authors of their own educational experience.

Modern learning is increasingly focused on the development of creativity and multimodal skills of students, and one of the key tools in this process is AI enhanced multimodal writing – a writing activity supported by artificial intelligence that combines text, images, sound and video. This approach allows students to create rich, interactive products that go beyond the traditional text format. For example, while working on a project, students can write essays, illustrate it with graphics, add audio comments or interactive video fragments, while AI helps generate ideas, edit text, select relevant images or suggest multimodal formats for presenting the material.

The use of AI in multimodal writing stimulates the development of media literacy: students learn to analyze different types of content, critically evaluate sources, combine information from different media, and express their thoughts through several communication channels simultaneously. This contributes to the formation of flexible competencies necessary in the modern digital environment and expands the possibilities of self-expression and creativity. When combined with intelligent textbooks, this approach becomes even more effective. Such textbooks adapt to the individual needs of the student, select materials according to his level of knowledge and learning style, offer interactive exercises, multimedia demonstrations and integrated tasks. This provides personalized learning, increases student engagement, allows them to actively interact with the material and learn more deeply.

Thus, the combination of AI enhanced multimodal writing and intelligent textbooks creates an innovative educational environment where creativity, critical thinking, media literacy and student self-expression are integrated into the learning process. This approach makes learning more interactive, adaptive and personalized, increases student motivation and promotes effective learning in the digital environment of the 21st century.

Therefore, taken together, these trends demonstrate that modern didactics is moving towards the integration of technology, personalization, humanization and interculturality, creating the basis for effective and inclusive learning in the 21st century.

REFERENCES

1. Kukulska-Hulme A., Wise A.F., Coughlan T., Biswas G., Bossu C., Burriss S.K., Charitonos K., Crossley S.A., Enyedy N., Ferguson R., FitzGerald E., Gaved M., Herodotou C., Hundley M., McTamaney C., Molvig O., Pendergrass E., Ramey L., Sargent J., Scanlon E., Smith B.E., & Whitelock D. (2024). *Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12*. Milton Keynes: The Open University. URL: <https://iet.open.ac.uk/files/innovating-pedagogy-2024.pdf>

Ду Фенін

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

АНАЛІЗ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КНР

Сучасний етап розвитку китайського суспільства характеризується активною цифровізацією шкільної освіти, що зумовлює необхідність переосмислення змісту та способів організації професійної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, відбувається активна трансформація галузі музичного мистецтва, що стосується її виконавського та творчого компонентів. Для забезпечення успішного реформування підготовки майбутніх учителів до використання цифрових технологій на уроках музичного мистецтва в КНР важливо проаналізувати нормативну базу, що регламентує здійснення цього процесу, а також стандарти використання цифрових технологій у царині мистецтва.

Зауважимо, що серед основних нормативних документів, що регулюють здійснення освітньої діяльності в КНР, слід насамперед назвати такі: «Закон Китайської народної Республіки про освіту», «Закон Китайської народної Республіки про вищу освіту», «Закон Китайської народної Республіки про обов'язкову освіту», «Закон Китайської народної Республіки про вчителів».

Так, у першому з указаних законів Законі про освіту зазначається, що освіта має поєднуватися з продуктивною працею і соціальною практикою та забезпечувати формування всебічно розвинених особистостей, зокрема в

моральному, фізичному, інтелектуальному, естетичному та трудовому вихованні. У зазначеному документі також підкреслюється, що держава забезпечує інтенсивну інформатизацію освіти, прискорює створення інфраструктури освітньої інформації, використовує інформаційні технології для популяризації та розповсюдження високоякісних освітніх ресурсів, підвищення рівня навчальної, викладацької й управлінської діяльності (中华人民共和国教育法, 1995).

Схожі вимоги містить «Закон Китайської народної Республіки про вищу освіту», в якому наголошується на необхідності формування для всіх галузей професійної діяльності кваліфікованих фахівців, які проявляють новаторський дух і практичні здібності, а також відрізняються високим рівнем моральної, інтелектуальної, фізичної й естетичної вихованості (中华人民共和国高等教育法, 1998).

Аналогічні положення сформульовані в «Закон Китайської народної Республіки про обов'язкову освіту», в якому підкреслюється, що в процесі здійснення навчальної діяльності школярів і педагогічної роботи вчителів необхідно враховувати загальні освітні закономірності, а також індивідуальні особливості фізичного та розумового розвитку учнів. Шкільна освіта має забезпечувати ефективне навчання школярів відповідно до сучасних умов життя в сучасному інформаційному суспільстві, а також всебічне виховання кожної маленької особистості, органічно інтегруючи її моральне, інтелектуальне, фізичне й естетичне виховання, а також розвиток самостійного мислення, інноваційних здібностей та практичних навичок (中华人民共和国义务教育法, 1986).

У «Законі про вчителів Китайської Народної Республіки» відзначається, що важливими обов'язками шкільних педагогів є надання учням дієвої педагогічної підтримки на основі прояву поваги до них, сприяння їхньому всебічному особистісному становленню, зокрема забезпечення виховання моральності й патріотизму, розвитку інтелекту, здійснення фізичної підготовки, залучення кожного здобувача шкільної освіти до корисної громадської діяльності (中华人民共和国教师法 1993).

У руслі порушеної проблеми особлива увага приділялась аналізу нормативних документів, присвячених проблемі цифровізації освіти. Так, у документі «Думки Міністерства освіти та інших дев'яти відомств щодо прискорення цифровізації освіти» визначено основні принципи реалізації цього процесу, які передбачають забезпечення:

- морального виховання здобувачів, формування в них ціннісних орієнтацій, удосконалення навичок здійснення інтернет-освіти;
- практичної спрямованості навчання;

- розширення прав і можливостей здобувачів використовувати цифрові технології, комплексну трансформацію освітніх концепцій, цифрових моделей навчання й управління освітою;
- дотримання особистісно орієнтованого підходу, зосередження уваги викладачів на розвитку у здобувачів освіти мегамислення, критичного мислення та практичних умінь;
- дотримання курсу реформ та інновацій, активної адаптації до тенденцій розвитку нових технологій, таких як штучний інтелект, удосконалення інституційної системи, адаптованої до умов цифрового розвитку освіти й загалом суспільства;
- дотримання правил загального планування, насамперед пілотних проєктів, зміцнення міжвідомчої співпраці, координації між центральними та місцевими органами влади та регіональної координації, а також заохочення соціальної участі суб'єктів навчання;
- дотримання безпечного розвитку користувачів комп'ютерних засобів, створення надійного й контрольованого бар'єру безпеки;
- активізації відкритої співпраці, що поглиблює міжнародні обміни та посилює глобальний вплив на цифрову освіту Китаю (教育部等九部门关于加快推进教育数字化的意见, 2025).

У зазначеному документі також зазначається, що в КНР створено Національну платформу смарт освіти. Вона включає чотири вертикальні шари, які інтегрують високоякісні цифрові платформи, ресурси й послуги на рівнях базової, професійної, вищої освіти та освіти протягом усього життя, що дозволяє поступово забезпечити досягнення єдиного доступу до інформаційних ресурсів та інтеграції різних даних, а також їх спільне використання. Слід також зазначити, що Національна платформа смарт освіти інтегрує в собі п'ять горизонтальних шарів (модулів, а саме моральне, інтелектуальне, фізичне, естетичне та трудове виховання (там само)).

У контексті порушеної проблеми значущість також має положення вказаного документу про те, що в КНР передбачається прискорити перегляд та формулювання стандартів цифрової освіти, що охоплюють апаратне та програмне середовище цифрової освіти, цифрові платформи й ресурси. Це дозволить зміцнити мережеву безпеку, посилити підтримку освітніх платформ для реалізації обов'язкових національних освітніх стандартів, сформулювати стандарти для управління платформами та забезпечення якості допоміжних послуг, сприяти органічній інтеграції національних, місцевих, галузевих, підприємницьких та групових стандартів, пов'язаних з цифровою освітою (там само).

Зауважимо, що в КНР оприлюднено цілу низку нормативних документів, присвячених регулюванню процесу естетичної й, зокрема, музичної освіти молоді. Значний інтерес у цьому плані викликають опубліковані «Стандарти забезпечення музичним навчальним обладнанням у звичайних середніх школах», в яких представлено перелік засобів, які мають використовуватися для реалізації музичної освіти в школах. До цього переліку включено, зокрема,

такі цифрові засоби: комп'ютери та необхідне програмне забезпечення, мультимедійне обладнання, електронні музичні інструменти, аудіовізуальні матеріали та книги тощо. Очевидно, що використання цього обладнання передбачає наявність у вчителів музики відповідної готовності до такої роботи.

Як з'ясовано, у КНР ще не створено окремої нормативної бази, що регулює процес підготовки майбутніх учителів до використання цифрових технологій на уроках музичного мистецтва. Водночас створено різні нормативні документи, в яких визначено вимоги до реалізації всіх аспектів цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.中华人民共和国义务教育法 (1986年4月12日第六届全国人民代表大会第四次会议通过). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202110/t20211029_575949.html
- 2.中华人民共和国教师法 1993年10月31日第八届全国人民代表大会常务委员会第四次会议通过). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/tnull_1314.html
- 3.中华人民共和国教育法 (1995年3月18日第八届全国人民代表大会第三次会议通过). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202107/t20210730_547843.html
- 4.中华人民共和国教育行业标准 普通高中音乐教学器材配备标准普通高中音乐教学器材配备标准 (JY/T0623 – 2020). URL: <https://edu.zibo.gov.cn/attach/0/c81f66edf6ed46b693b3595f11b68d20.pdf>
5. 中华人民共和国高等教育法 (1998年8月29日第九届全国人民代表大会常务委员会第四次会议通过). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202204/t20220421_620257.html
- 6.教育部等九部门关于加快推进教育数字化的意见. (2025). URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/202504/t20250416_1187476.html

Кіріяченко І. А.

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПЕРШОГО В КНР ЗАКОНУ ПРО ДОШКІЛЬНУ ОСВІТУ

Раннє дитинство є вирішальним етапом у розвитку особистості, відіграючи незамінну роль у її подальшому зростанні та плануванні власного життя. У світлі цього Хе Юйцінь відзначає, що питання покращення якості дошкільної освіти та сприяння активному розвитку маленької дитини знаходиться в центрі уваги багатьох фахівців. Адже невдачі дитини на етапі дошкільної освіти можуть негативно вплинути в подальшому на її успішність у початковій і середній школі та навіть спричинити появу серйозних емоційних та поведінкових проблем (何玉琴, 2019).

Як зазначають науковці, правильно організована дошкільна освіта допомагає дітям розвивати когнітивні функції та соціально-емоційні здібності, тим самим сприяючи їхній подальшій успішності в навчанні. Тому розвинені країни в останні роки постійно впроваджують різні стратегії для покращення якості дошкільної освіти, зокрема такі:

- реалізація прагнення до універсалізації закладів дошкільної освіти й постійне збільшення інвестицій у дошкільну освіту;
- розробка національних стандартів якості дошкільної освіти;
- інтеграція в роботу дитячих садків положень основних мультикультурних освітніх концепцій;
- наголос на послугах дошкільної освіти для дітей з малозабезпечених сімей;
- вивчення питання гендерного співвідношення вихователів у закладах дошкільної освіти;
- проведення в закладах дошкільної освіти оцінювання й аналізу стану розвитку дітей.

Цінні теоретичні та практичні доробки китайських та зарубіжних фахівців було враховано під час розробки першого в історії КНР Закону Китайської Народної Республіки про дошкільну освіту, який було прийнято на 12-му засіданні Постійного комітету 14-го Всекитайського збору народних представників 8 листопада 2024 року. Указаний нормативний документ розроблено відповідно до Конституції з метою гарантування дошкільної освіти для дітей відповідного віку, регулювання впровадження дошкільної освіти, сприяння всеохоплюючому, інклюзивному, безпечному та якісному розвитку дошкільної освіти, а також покращення загальної якості життя в країні (中华人民共和国学前教育法, 2024). Зазначений нормативно-правовий акт заклав правове підґрунтя для цілеспрямованого розвитку системи дошкільної освіти в КНР, закріпив її статус як невід'ємної складової національної освітньої системи.

Як відзначається в Законі, розвиток дошкільної освіти має здійснюватися під керівництвом уряду, який повинен виконувати провідну роль у функціонуванні цієї освітньої системи. Під дошкільною освітою в Законі розуміється система догляду та освітніх послуг дітям віком від трьох років до вступу до початкової школи, що надаються дитячими садками й іншими закладами дошкільної освіти. Ключовим завданням дошкільної освіти в Китаї є виховання доброчесності дитини, розвиток у неї індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення успадковування дітьми унікальної традиційної китайської культури, культивування та пропагування серед них її основних цінностей, почуття згуртованості китайської нації, формування в її представників почуття національної ідентичності, виховання кожного малюка як всебічно розвиненої особистості, яка має добре сформовані моральні, інтелектуальні, фізичні, естетичні та трудові якості.

Перед урядом КНР поставлене важливе завдання забезпечити універсалізацію дошкільної освіти та створення розгалуженої системи

державних освітніх послуг для дошкільнят, що охоплює міські й сільські райони та відрізняється раціональною розподіленістю, суспільною корисністю, інклюзивністю, безпечністю та високою якістю послуг .

Виконуючи вимоги, сформульовані урядом держави в галузі дошкільньої освіти, народні уряди всіх рівнів повинні виконувати свої обов'язки відповідно до закону, раціонально розподіляти ресурси, скорочувати розрив у розвитку дошкільньої освіти між міськими та сільськими районами та між регіонами, а також забезпечувати умови та підтримку для дітей дошкільного віку з метою отримання ними дошкільньої освіти. Члени китайського суспільства мають докладати активних зусиль для того, щоб кожна дитина могла отримати дошкільню освіту та зростати здоровою і щасливою.

Як наголошується в Законі, народні уряди провінційного та муніципального рівнів координують роботу дошкільньої освіти у відповідних адміністративних районах, вдосконалюють механізми пошуку інвесторів, розподіляють між посадовими особами обов'язки та повноваження на шляху виконання загальної справи, формують освітню політику та забезпечують її впровадження. Народні уряди повітового рівня несуть основну відповідальність за розвиток дошкільньої освіти у своїх адміністративних районах, розробку місцевих планів розвитку закладів дошкільньої освіти й організацію їх роботи, нагляд та управління дитячими садками. Народні уряди селищ та районні управління керують розвитком дошкільньої освіти в межах власної юрисдикції.

Департаменти освіти народних урядів повітового рівня та вищого рівня відповідають за управління дошкільньою освітою на відповідних територіях. При цьому департаменти охорони здоров'я та департаменти профілактики й контролю захворювань народних урядів повітового рівня та вищого рівня керують роботою з охорони здоров'я в дитячих садках. Інші департаменти народних урядів на рівні повітів або вище відповідають за управління дошкільньою освітою в межах своїх повноважень, реалізують планування й розподіл ресурсів, підбір персоналу, реєстрацію дітей у дитячих садках, забезпечення безпеки учасників освітнього процесу. Реалізація дошкільньої освіти має відбуватися з урахуванням індивідуальних особливостей та інтересів дитини, стану її фізичного та психічного розвитку, а також сприяти всебічному розвитку дітей.

Держава також заохочує проведення наукових досліджень у галузі дошкільньої освіти, розвитку маленької дитини, пропагує результати досліджень, а також оприлюднює й упроваджує на практиці прогресивні наукові концепції, інноваційні освітні технології, методи навчання та виховання дошкільнят. Уряд також спонукає фахівців до створення й поширення розвивальних іграшок, книг, музичних творів, аудіовізуальної продукції тощо, що сприяють здоровому розвитку дитини.

Як відзначається в Законі, іграшки, книги, електронна й аудіовізуальна продукція, онлайн-освітні продукти та послуги, призначені для дітей дошкільного віку, повинні відповідати закономірностям фізичного й розумового розвитку дітей указанного віку. Родини та дитячі садки мають також

навчати дітей правильному й безпечному користуванню Інтернетом та іншими електронними продуктами, а також контролювати час їх використання. У зазначеному нормативному документі також підкреслюється, що державні заклади культурного обслуговування (палаці молоді, музеї, художні галереї, центри дитячої активності, культурні центри, бібліотеки, музеї науки та техніки, меморіальні зали та спортивні майданчики тощо) повинні надавати дошкільнятам безкоштовні державні освітні послуги, які відповідають фізичному та розумовому розвитку дітей цього віку.

Як наголошується в Законі Китайської Народної Республіки про дошкільну освіту, для відкриття нового дитячого садка мають бути виконані такі необхідні умови:

- наявність відповідної організації та її статуту;
- наявність кваліфікованих та достойних кандидатур на посаду директора дитячого садка, вихователів, працівників з догляду за дітьми, медичного персоналу, охоронців та іншого персоналу;
- розташування обраного для відкриття дитячого садка місця в безпечній зоні;
- відповідність кількості дітей у групах установленим стандартам;
- наявність облаштованих будівель дитячого садка, медичного кабінету, засобів безпеки та обладнання, а також відкритого простору;
- наявність необхідних операційних коштів та стабільного джерела фінансування;
- наявність документів про проходження працівниками медичного огляду;
- дотримання інших умов, передбачених законами та нормативними актами.

Варто також відзначити, що в Законі визначено типові недоліки в роботі закладу дошкільної освіти, при виявленні яких його працівники не тільки можуть отримати адміністративні стягнення, але й дитячий садок може бути взагалі позбавлений ліцензії на здійснення освітньої діяльності. Серед цих основних недоліків названо такі:

- організація вступних іспитів або тестів для прийому дитини до закладу освіти;
- недбалість в управлінні, застосування тілесних покарань, дискримінація, образи, жорстоке поводження, сексуальне насильство або інша поведінка, що загрожує фізичній та психічній безпеці дітей дошкільного віку;
- непроведення запобіжних заходів, невиконання працівником своїх обов'язків;
- невиконання закладом дошкільної освіти вимог щодо безпеки та охорони здоров'я дітей;
- використання незатверджених навчальних програм та навчальних матеріалів;
- застосування методів навчання й освітнього контенту за зразком початкової школи або викладання курсів на рівні початкової школи;

- організація активностей, що не відповідають фізичному й розумовому розвитку та віковим особливостям дошкільнят, залучення їх до участі в комерційній діяльності;
- невиконання вимог щодо розподілу обов'язків серед вихователів дитячих садків або іншого персоналу;
- збір плати з порушенням правил;
- утримання або незаконне привласнення плати за харчування дітей дошкільного віку;
- не придбання страховки шкільної відповідальності відповідно до чинних національних правил.

Отже, можна підсумувати, що вищевказаний Закон закріпив статус дошкільної освіти як невід'ємного складника національної системи й водночас як суспільної послуги. Упровадження основних вимог Закону сприяє забезпеченню доступності й рівності доступу дітей до отримання дошкільної освіти, їх всебічному розвитку та підвищенню якості життя в країні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 中华人民共和国学前教育法 (2024年11月8日第十四届全国人民代表大会常务委员会第十二次会议通过)
http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202411/t20241108_1161363.html
2. 何玉琴. (2019). 学前教育对幼儿个性发展的重要意义探究.
<http://cnzxxjy.com/view.asp?bid=37&sid=384&id=9744>
3. 陳盈宏. (2017). 學前教育品質之促進策略.
https://epaper.naer.edu.tw/edm?edm_no=166&content_no=2939

Козир М.
*Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Широкі трансформації у вищій освіті країн Європейського Союзу (ЄС) на сьогодні призводять до суттєвих змін у підготовці магістрів: як у структурі освітніх програм, так і у методах, цілях, компетентностях майбутніх випускників. У центрі уваги — інноваційні тенденції, які суттєво впливають на магістерську освіту в умовах глобалізації, цифровізації та ринкових вимог.

Орієнтація на компетентності та інтеграцію практики. У країнах ЄС помітно зростає роль компетентнісного підходу: освітні програми магістратури все частіше розробляються не лише з огляду на академічне знання, а й на здатність випускника діяти в професійному середовищі, приймати рішення, адаптуватися до змін та співпрацювати (Вінник, 2021). При цьому інтеграція практико-орієнтованого навчання — стажування, партнерство з бізнес-

середовищем, реалізація проєктів під егідою університету – стає нормою в магістерських програмах. Такий підхід відповідає викликам сучасної економіки та потребам ринку праці.

Цифровізація і гібридні формати навчання. Цифрові технології, дистанційне та змішане навчання (blended learning) сьогодні не просто модні слова, а стратегічні елементи системи магістерської підготовки. У дослідженні Т. Вінник (2021) виділено три широкі аспекти трансформації: онлайн-навчання, змішане навчання і безперервне навчання (lifelong learning). У статті «Основні тенденції та виклики цифровізації у сфері вищої освіти» О. Базелюк (2021) відзначає, що університети ЄС створюють «цифровий університет» як систему сервісів, які охоплюють віртуальне середовище, дистанційну взаємодію, мобільні ресурси, що відкривають доступ до навчання більшій кількості студентів. Для магістратури це означає можливість гнучких маршрутів навчання, модульних програм, а також підвищення доступності для професіоналів, які працюють.

Інтернаціоналізація, мобільність, університетські альянси. Також вважаємо, що однією з провідних тенденцій є активізація міжнародної мобільності студентів і викладачів, створення спільних програм, університетських альянсів. Наприклад, ініціатива Erasmus+ 2021-2027 передбачає більшу цифровізацію, інклюзивність та інноваційність мобільності. Така мобільність відкриває студентам магістратури ЄС доступ до мультиінституціональних навчальних траєкторій, спільних курсів і досліджень. Для українських освітніх програм це важливий орієнтир.

Гнучкість програм, мікронавчання, модульність. Варто зазначити, що сучасні магістерські програми у ЄС дедалі частіше мають модульну структуру, допускають змішані траєкторії навчання, враховують потреби «освіти дорослих» (working professionals). Це проявляється у впровадженні мікрокредитів, коротких програм, «stackable credentials». Такий підхід дозволяє швидше адаптуватися до змін у професійній сфері. У дослідженні Л. Демчиної засвідчено, що, наприклад, для спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» застосовано модель, яка враховує європейський та американський досвід, модульність і персоналізацію траєкторії (Demchyna, 2021).

Інноваційні методи навчання: персоналізація, імерсивні технології, штучний інтелект. Для магістрів у ЄС також характерне впровадження нових методів: використання імерсивних технологій (VR/AR), інтерактивних симуляцій, адаптивних систем навчання з елементами штучного інтелекту. У статті «European Perspectives on Innovative Educational Practices...» наголошується на необхідності інтеграції таких інструментів для підвищення мотивації, практичної спрямованості й творчості студентів. Перші результати свідчать, що такі підходи сприяють персоналізації навчання, підвищенню залученості студентів і набуттю компетенцій майбутнього (Martyniuk, Zabiiaka, Shevchuk, Lobanova, Hubina, & Melnychuk, 2025).

Професійна адаптація, взаємодія з ринком праці і підприємництвом. У магістерській освіті країн ЄС спостерігається посилення зв'язку з ринком праці: програми орієнтовано на підприємницьку компетентність, інноваційну діяльність, інтелектуалізацію професійної підготовки. Наприклад, дослідження в Чехії показує, що магістранти освітніх програм з підприємництва включають дуальні моделі, симуляції компаній, партнерство з бізнесом. На нашу думку, це означає, що магістерські програми все частіше формують випускника не просто як фахівця-працівника, а як інноватора, підприємця чи соціального агента.

Якість, управління, інноваційна політика. Ще один напрям – це розвиток системи забезпечення якості, інституційне самоврядування, гнучкі форми управління освітніми програмами. У статті «Higher Education Innovatics...» наголошено, що інноваційна політика у вищій освіті є складовою соціально-економічного розвитку, а для магістрів це означає, що університети створюють інноваційне середовище, в якому навчання та дослідження інтегровані (Romanovskiy, Romanovska, Romanovska, El Makhdī, 2020).

Виклики та орієнтири для адаптації в Україні. Таким чином, для української системи підготовки магістрів ці інноваційні тенденції створюють одночасно такі можливості та виклики, як: необхідність модернізації змісту програм, введення модульності, персоналізації, практико-орієнтованих компонентів; розвиток цифрової інфраструктури, підготовка викладачів до нових технологій; створення систем академічної мобільності й міжнародних партнерств; інтеграція компетентнісного та підприємницького підходів; забезпечення гнучкого управління та системи якості. У контексті нашого дослідження це може означати, що магістерські програми в Україні мають активно впроваджувати моделі європейської практики, враховувати трансформований освітній ландшафт, щоб забезпечити сучасному випускнику конкурентні переваги.

Отже, інноваційні тенденції у підготовці магістрів у країнах ЄС – це не просто оновлення форматів навчання чи закупівля нових технологій. На нашу думку, це глибока трансформація парадигми вищої освіти: від передачі знань до розвитку компетентностей, від формального навчання до гнучких, персоналізованих траєкторій, від локальних університетів до глобальних альянсів, від університету-інституції до університету-екосистеми. Впровадження цих тенденцій у магістерських програмах означає підвищення їхньої релевантності, якості та впливу на професійну й соціальну готовність випускника. Українська система вищої освіти має значний потенціал стати активним учасником цього європейського освітнього процесу, адаптуючи та інтегруючи найкращі практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базелюк О. (2021). Основні тренди і виклики цифровізації у вищій освіті. *Педагогічний дискурс*, 31(5), 36–44. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2021.31.05>
2. Вінник Т. (2021). Тенденції впровадження інноваційних технологій викладання у вищій освіті. *Information Technologies in Education*, 49, 61–72. <https://doi.org/10.14308/ite000752>

3. Моспан Н. (2017). Students training tendency in the EU and Ukraine: legal aspect. *The Modern Higher Education Review*, (1), 115-119. <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2016.1.13>
4. Сідіропуло К., & Бандур Б. (2023). Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в магістратурі. *Scientia et Societas*, 3, 92–99. <https://doi.org/10.31470/2786-6327/2023/3/92-99>
5. Ткаченко А. (2024). Інновації у вищій освіті: нові підходи та технології навчання. *Економічний аналіз*, 34(3), 110–121. <https://doi.org/10.35774/econa2024.03.110>
6. Demchyна L. (2021). Innovative Trends in the Formation of the Content of Master's Training in Speciality 029 “Information, Library and Archival Affairs”. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 7(4), 37–42. URL: <https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-7-4-2021/innovatsiyi-tendentsiyi-formuvannya-zmistu-pidgotovki-magistriv-spetsialnosti-029-informatsiyna-bibliotechna-ta-arkhivna-sprava?utm>
7. Erasmus+. *Wikipedia. The free encyclopedia.* URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Erasmus%2B?utm>
8. Martyniuk A., Zabiіaka I., Shevchuk A., Lobanova S., Hubina A., & Melnychuk O. (2025). European perspectives on innovative educational practices in the age of globalization and digitalization. *Journal of Teaching and Learning*, 19(2). <https://doi.org/10.22329/jtl.v19i2.8790>
9. Romanovskyi O., Romanovska Yu., Romanovska O., El Makhdi M. (2020). Higher education innovatics: the role of innovative environment in transformation of the sphere of higher education and science. *Business, Economics, Sustainability, Leadership and Innovation*, 35–53. <https://doi.org/10.37659/2663-5070-2020-5-35-53>

Лисенко С. А.

*Папський католицький університет Парани
(Куритиба, Бразилія)*

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ БРАЗИЛІЇ

Визначальним компонентом будь-якої педагогічної системи є її освітнє середовище, яке зумовлює формування якісно наукового складу і структури. Україна, запроваджуючи нові, європейські підходи до організації підготовки здобувачів вищої освіти, підтверджує своє прагнення інтегруватися до європейського простору у сфері освіти, що зі свого боку зумовлює необхідність детального аналізу та врахування досвіду розвинутих країн із питань організації наукових досліджень в інтересах вищої освіти загалом та закладів вищої освіти зокрема.

Зважаючи на глобальні тенденції розвитку вищої освіти, національна система вищої освіти має сприяти проведенню закладами вищої освіти досліджень і консалтингу для бізнесу; створенню умов для розвитку державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти; забезпеченню якісної освітньо-наукової діяльності, конкурентоспроможної вищої освіти. Для досягнення стратегічної цілі та відповідних операційних цілей передбачено виконання таких завдань, як підтримка національної та міжнародної академічної мобільності студентів, а також направлення на навчання до іноземних університетів та розвиток дослідницьких інфраструктур. Однією зі «стратегічних цілей» є підтримка дослідницьких університетів, сприяння

проведенню закладами вищої освіти досліджень і консалтингу для бізнесу; розвиток дослідницьких інфраструктур» (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, 2025).

Позиції України в міжнародних рейтингах інноваційного розвитку підтверджують наявність високого рівня науково-освітнього потенціалу, який залишається ключовим фактором конкурентоспроможності української науково-інноваційної сфери, основою для наукових розробок, інновацій, нової техніки та технологій. Проте результати оцінювання науково-інноваційної спроможності України виявляють ряд проблем та свідчать про потребу в розробці та впровадженні єдиної, узгодженої науково-технічної та інноваційної політики. Вони також вказують на необхідність здійснення конкретних кроків у напрямі реалізації важливих структурних змін в економіці та науці, а також технологічної модернізації виробництва та стимулювання бізнесу до інновацій (Писаренко, Куранда, Гаврис, Швед, Осадча, & Тітаєвська, 2024, 97).

Актуальність дослідження зумовлена процесом інтеграції України в європейській і світовий освітній і науковий простір, що є стратегічною метою національної реформи у сфері освіти і науки, основними завданнями якої є децентралізація сфери управління освітою і наукою за світовим зразком, диверсифікація джерел фінансування наукової діяльності, запровадження принципів чесної конкуренції і забезпечення прозорості в оцінці ефективності наукової діяльності. У Бразилії, де «навчання дослідженню за допомогою дослідження» визначається переважним методом учіння у вищій школі, для досягнення більшої ефективності в підготовці кадрів функціонують тематичні центри обміну передового досвіду іноземних дослідників і докторантів; центр підтримки молодих дослідників; центр координації публікацій освітніх і наукових робіт. Центри наукових досліджень і вищої освіти були створені з метою об'єднання ресурсів університетів, технічних вузів та науково-дослідних організацій для досягнення більшої ефективності й міжнародної прозорості під час проведення наукових досліджень.

Досліджуючи організацію вищої освіти й наукових досліджень у системі вищої освіти у Папському католицькому університеті Парани (Pontifical Catholic University of Paraná – PUCPR, Куритиба, Бразилія), можна зазначити, що науковці акцентують увагу на важливості зосередження у закладах вищої освіти наукових шкіл, викладанні навчальних дисциплін шляхом наукового пошуку, проведенні викладачами наукових досліджень для забезпечення освітнього процесу в університетах (School of Education and Humanities PUCPR, 2025).

За допомогою методів аналізу джерел наукової інформації (наукових публікацій, офіційних сайтів, статистичних даних), її синтезу визначено ключові елементи в організації наукової діяльності, наукового забезпечення та наукових досліджень у Папському католицькому університеті Парани, а саме:

– виявлення творчих ініціатив суб'єктів освітньої діяльності та надання комплексної допомоги щодо їх просування шляхом розробки і реалізації проектів;

- залучення студентів, аспірантів, докторантів, наукових, педагогічних і науково-педагогічних працівників до участі в міжнародних конкурсах, проєктах для отримання стипендій, премій, грантів;
- здійснення адміністративної, організаційно-методичної, інформаційної, консультаційної підтримки у процесі розробки та реалізації освітніх, дослідницьких та інноваційних проєктів;
- участь у регіональних, бразильських і міжнародних освітніх, наукових та інноваційних проєктах і програмах;
- сприяння практичному застосуванню результатів дослідницької та інноваційної діяльності та їх комерціалізації;
- пошук проєктних пропозицій, грантів, фондів з фінансування проєктів для наукових, педагогічних, науково-педагогічних працівників і студентів;
- організація інформаційно-комунікаційного середовища щодо проєктної діяльності з метою інформування наукових, педагогічних і науково-педагогічних працівників і студентів про проєктні пропозиції, гранти, фонди тощо;
- взаємодія закладів вищої освіти з організаціями, підприємствами, установами, регіональними органами державної влади і місцевого самоврядування; вітчизняними і міжнародними фондами і програмами;
- проведення опитувань та фінансова підтримка науково-дослідних проєктів із метою виявлення проблемних питань щодо удосконалення освіти та шляхів їх вирішення, зокрема дослідники вивчають, що є дієвим для покращення навчання, поведінки учнів, навчання викладачів, організації системи навчання;
- розроблення і ретельне тестування нових підходів до підвищення результатів навчання студентів;
- широкомасштабне оцінювання програм і політики федеральної освіти. Воно стосується складних таких питань державного значення, як вплив альтернативних шляхів на підготовку викладачів, систем оцінки їх педагогічних та лідерських якостей, ініціатив з удосконалення закладів вищої освіти, програм вибору наукової школи;
- оволодіння передовими технологіями освіти та підтримка прикладних досліджень у цій галузі, зокрема розроблення нових навчальних планів та проблем предметної дидактики;
- вимірювання й аналіз та оцінювання навчальних досягнень студентів: психолого-педагогічна база навчальних досягнень; відносини між освітньою системою та ринком праці, зокрема моніторинг молоді, яка виходить на ринок праці; навчання протягом усього життя й аналіз систем кваліфікації;
- співпраця з підприємствами у напрямі організації конкурсів проєктів серед студентів та залучення студентів, аспірантів, докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників до участі в міжнародних, конкурсах проєктів і грантів.

Наукові дослідження широко застосовуються для організації освітнього процесу магістрів та докторів філософії. Серед багатьох переваг навчання у

Бразилії можна виокремити величезну кількість можливостей щодо проведення наукових досліджень студентами, а саме:

- співпраця з роботодавцями та дослідниками в різних галузях науки, навчання та дослідження у промисловості;

- можливість використання найсучаснішого обладнання (технологій), яке (які) користується(ються) великим попитом у сучасному світі та дає змогу набуті нових навичок і досвіду;

- застосування гнучких наукових програм, завдяки яким можна обирати час відвідування занять, кількість відвідуваних протягом семестру або кварталу занять, види факультативних занять тощо, а також ті, які повністю відповідають потребам конкретного студента.

Загальна мета програми післядипломної освіти (The Graduate Program in Education) у Школі освіти та гуманітарних наук PUCPR полягає у підготовці викладачів-дослідників, які будуть обізнані з проблемами освіти в Бразилії, здійснюючи дослідження та наукові роботи в галузі освіти, а також сприятимуть виробленню та поширенню знань про історію, державну політику, теорію та практику підготовки вчителів, а конкретними цілями є такі:

- виробляти та поширювати знання в галузі педагогіки, історії та політики освіти;

- розробляти освітні дослідження, що дозволяють критично розуміти реальність бразильської освіти, даючи можливість освітянам брати участь у процесах трансформації суспільства;

- готувати викладачів-дослідників, здатних проводити історичні та філософські дослідження бразильської освіти з метою її розуміння в часі та просторі, не втрачаючи з виду її специфіку;

- досліджувати педагогічну теорію та практику вчителя для роботи на всіх рівнях освіти, пропонуючи методики та процеси оцінювання, що відповідають інноваційним парадигмам в освіті;

- створювати методологічні процеси, що сприяють використанню, аналізу та оцінці внеску інформаційних та комунікаційних технологій в очному та дистанційному навчанні (School of Education and Humanities, 2025).

Українська і бразильська системи освіти і науки надто різняться, особливо в сенсі прикладних наукових досліджень і їх менеджменту. Україна та Бразилія мають різні економічні й географічні умови, що впливає на їхні наукові пріоритети. Хоча Бразилія випереджає Україну за рівнем фінансування та інтеграції науки з промисловістю, обидві країни стикаються з викликами, які вимагають реформ і залучення інвестицій у наукову сферу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Писаренко Т.В., Куранда Т.К., Гаврис Т.В., Швед Н.Ю., Осадча А.Б., & Тітаєвська Є.С. (2024). Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність в Україні у 2024 році: науково-аналітична доповідь УкрІНТЕІ. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nauka/informatsiyno-analitychni/2025/18-07-2025/naukovo-analitychna-dopovid-naukova-naukovo-tekhnichna-ta-innovatsiyna-diyalnist-v-ukrayini-u-2024-rotsi-18-07-2025.pdf>

2. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. Розпорядження КМУ від 23 лютого 2022 р. № 286-р. (2025). *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

3. School of Education and Humanities. *PUCPR*. (2025) URL: <https://www.pucpr.br/escola-de-educacao-e-humanidades/mestrado-doutorado/educacao/>

Лучка І. Р.

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна)*

СИНГАПУРСЬКИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Модернізація української початкової математичної освіти в контексті Концепції «Нова українська школа» потребує вивчення кращих світових практик. Сингапур є визнаним світовим лідером у математичній освіті, що підтверджується стабільно високими результатами в міжнародних оцінюваннях TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) та PISA (Programme for International Student Assessment). У PISA 2022 сингапурські учні набрали 575 балів з математики, що є найвищим показником серед 81 країни-учасниці, тоді як середній показник OECD становив 472 бали (PISA 2022 results..., 2023). Сингапурський підхід базується на чіткій методології, яка розвивалася з 1980-х років паралельно з періодом становлення незалежної української освіти (1991-2022 рр.), що робить цей досвід особливо цінним для порівняльного аналізу та адаптації.

Історія і становлення сингапурської математичної освіти

До 1980-х років Сингапур імпортував підручники з інших країн, і його учні демонстрували результати нижче середнього рівня в міжнародних порівняннях. У 1981 році Curriculum Development Institute of Singapore (CDIS) розпочав розробку власної математичної програми та підручників. Перша серія підручників *Primary Mathematics* була опублікована у 1982 році (Curriculum Development Institute of Singapore, 1982), а в 1992 році була переглянута з акцентом на розвиток навичок розв'язування задач (History of Singapore math, 2022). Ця реформа призвела до драматичних змін: у 1995 році сингапурські учні вперше посіли перше місце у TIMSS і з того часу стабільно утримують позиції в трійці лідерів (Mullis, et al., 2016; Singapore's strong showing in PISA 2022..., 2023).

Ключовим елементом успіху стала розробка математичного фреймворку, в основі якого лежить принцип, що розв'язування задач є центральним у вивченні математики (History of Singapore math, 2022). Цей підхід поєднує п'ять взаємопов'язаних компонентів: концепції, навички, процеси, ставлення та метапізнання.

Методологічні основи: підхід CPA (CONCRETE-PICTORIAL-ABSTRACT)

Теоретичним підґрунтям сингапурської системи стала робота американського психолога Джерома Брунера (1915-2016), який у своїй праці "*Toward a Theory of Instruction*" (1966) запропонував три стадії репрезентації знань: енактивну (action-based), іконічну (image-based) та символічну (language-based) (Bruner, 1966). Ці ідеї були адаптовані в Сингапурі в підхід CPA, який став обов'язковою інструкційною евристиккою з початку 1980-х років (Kho et al., 2009).

Згідно з офіційною позицією Міністерства освіти Сингапуру, жодні навчальні матеріали не затверджуються для використання в школах, якщо вони не застосовують підхід CPA (Mathsnoproblem, 2024). Це підкреслює системне значення методології для національної освітньої політики.

Етапи підходу CPA:

1. Конкретний етап (Concrete): учні працюють з фізичними об'єктами – маніпулятивами (лічильні палички, кубики, фішки). Це дозволяє зрозуміти математичні концепції через безпосередній тактильний досвід. Наприклад, додавання вивчається шляхом фізичного об'єднання груп предметів (International Teaching World, 2023).

2. Наочний етап (Pictorial): учні переходять до візуальних репрезентацій математичних понять, зокрема використовують bar models (стовпчикові моделі). Цей етап є критичним мостом між конкретним і абстрактним мисленням (Edutopia, 2024).

3. Абстрактний етап (Abstract): лише після опанування перших двох етапів учні переходять до роботи з математичними символами, числами та алгебраїчними виразами (Mathsnoproblem, 2024).

Емпіричні дослідження підтверджують ефективність підходу CPA. Salingay та Tan (2018) виявили позитивні ефекти як на успішність, так і на утримання знань у групі, яка навчалася за CPA, порівняно з контрольною групою (НМН, n.d.). Метод виявився особливо ефективним для учнів з математичними труднощами (Leong, et al., 2015).

BAR MODELING як ключова стратегія розв'язування задач

Bar modeling (метод стовпчикових моделей) є найвідомішою евристиккою сингапурської математики. Цей метод дозволяє учням візуалізувати математичні відношення та трансформувати словесні задачі в графічні репрезентації перед їх алгебраїчним розв'язанням (Yeap, 2008).

Дослідження Sevinc (2022) показало, що використання bar model допомогло учням 7 класу краще розуміти задачі та трансформувати словесний опис у математичні вирази при роботі з алгебраїчними текстовими задачами. Метод впроваджується з 2 класу і використовується до середньої школи, демонструючи свою універсальність і переносимість (Math in Focus..., n.d.).

Типи bar models:

- *part-whole моделі* (частина-ціле): для задач на складання та віднімання;
- *comparison моделі* (порівняння): для задач на співвідношення величин;

- моделі для дробів, відсотків та пропорцій.

Унікальність bar modeling полягає в тому, що учні 5-6 класів можуть розв'язувати складні задачі, які зазвичай вимагають знання формальної алгебри старшої школи (Ginsburg, et al., 2005). Це забезпечує плавний перехід від арифметичного до алгебраїчного мислення.

Нейровізуалізаційні дослідження Lee та колег (2007) з використанням fMRI показали, що bar modeling і літерно-символічна алгебра активують різні когнітивні процеси, причому bar modeling вимагає менших когнітивних ресурсів для розв'язання структурно ідентичних задач (Ng, 2022).

Результати та досягнення

Сингапурський підхід демонструє стабільні результати протягом десятиліть:

TIMSS: Перші місця у 1995, 1999, 2003, 2007, 2011, 2015 та 2019 роках серед учнів 4 та 8 класів (Kaur, et al., 2019).

PISA 2022:

- 575 балів з математики (1 місце серед 81 країни);
- 41% учнів досягли найвищих рівнів (5-6), що є найбільшою часткою серед усіх країн-учасниць (OECD average: 9%);
- лише 8% учнів показали результати нижче базового рівня (найнижчий показник серед усіх країн) (OECD, 2023; Singapore's strong showing in PISA 2022..., 2023).

Важливо, що сингапурські учні демонструють не просто високі результати в обчисленнях, але й розвинені навички математичного міркування, здатність відрізнити релевантну інформацію від нерелевантної та використовувати комп'ютерні інструменти для розв'язання задач (Singapore's strong showing in PISA 2022..., 2023).

Уроки для України: можливості адаптації

Аналіз сингапурського досвіду дозволяє виокремити ключові принципи, які можуть бути адаптовані в українському контексті:

1. Системне впровадження підходу CPA

На відміну від епізодичного використання маніпулятивів, сингапурська модель передбачає послідовне застосування CPA на всіх етапах навчання математики. Для України це означає необхідність:

- включення принципів CPA в державні стандарти початкової освіти;
- розробки критеріїв оцінювання підручників з урахуванням CPA;
- забезпечення шкіл необхідними маніпулятивами та наочними матеріалами.

2. Впровадження bar modeling

Метод стовпчикових моделей може стати універсальною стратегією розв'язування текстових задач у початковій школі. Дослідження Bulac (2019) показало ефективність впровадження bar modeling у різних освітніх контекстах. Для України важливо:

- інтегрувати bar modeling в підручники з 2 класу;
- розробити методичні рекомендації для вчителів;

- створити систему завдань з поступовим ускладненням.

3. Фокус на глибокому розумінні vs охоплення матеріалу

Сингапурський підхід "менше тем, але глибше" (fewer topics, greater depth) протиставляється традиційному підходу "мільйон завширшки, але дюйм завглиб" багатьох освітніх систем (Erbas, et al., 2012). Це потребує перегляду обсягу навчальних програм з математики.

4. Підготовка вчителів

Впровадження сингапурських методик вимагає серйозної підготовки педагогічних кадрів. Дослідження Naroth та Luneta (2015) у Південній Африці показало, що основні виклики пов'язані не з самою методологією, а з необхідністю перебудови мислення вчителів. Для України це означає:

- включення вивчення CPA та bar modeling у програми підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- організацію курсів підвищення кваліфікації для працюючих педагогів;
- створення мережі методичної підтримки та обміну досвідом.

5. Культурні особливості та адаптація

Важливо враховувати, що сингапурська система розвивалася в специфічному культурному контексті колективістського суспільства з високою цінністю освіти. Дослідження показують, що культурні фактори впливають на ефективність освітніх підходів (Wang, et al., 2025). Тому пряме копіювання без адаптації може бути неефективним.

Сингапурський досвід демонструє, що системний підхід до розвитку математичної освіти, заснований на чіткій методології (CPA) та універсальних стратегіях (bar modeling), може привести до видатних результатів. Ключовими факторами успіху є:

1. Теоретично обґрунтована методологія, адаптована з наукових досліджень (робота Брунера).
2. Системне впровадження через національні стандарти та підручники.
3. Обов'язкова підготовка та підтримка вчителів.
4. Фокус на глибокому розумінні замість поверхневого охоплення.
5. Використання візуалізації як мосту між конкретним і абстрактним мисленням.

Для України адаптація сингапурського досвіду може стати потужним інструментом підвищення якості початкової математичної освіти. Проте важливо враховувати національний контекст, культурні особливості та поступовість впровадження інновацій. Порівняльний аналіз розвитку сингапурської (з 1981 р.) та української (з 1991 р.) систем початкової математичної освіти може дати цінні інсайти для подальшого реформування вітчизняної освіти.

Перспективи подальших досліджень включають експериментальну перевірку ефективності bar modeling в українських школах, розробку адаптованих методичних матеріалів та вивчення можливостей інтеграції підходу CPA в підготовку майбутніх учителів початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bruner J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
2. Bulac R.C. (2019). Singapore bar model approach in teaching Math VI. *Journal of Physics: Conference Series*, 1254(1), Article 012078. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1254/1/012078>
3. CPA approach explained: Learn the concrete, pictorial, abstract method. (2024). *Mathsnoproblem*. URL: <https://mathsnoproblem.com/en/approach/concrete-pictorial-abstract>
4. Curriculum Development Institute of Singapore. (1982). *Primary mathematics* [Textbook series]. Author.
5. Edutopia. (2024, November). Concrete, pictorial, abstract: Using the CPA method in upper elementary math. <https://www.edutopia.org/article/cpa-method-math-lessons-upper-elementary/>
6. Erbas A.K., Alacaci C., & Bulut M. (2012). A comparison of mathematics textbooks from Turkey, Singapore, and the United States of America. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2324–2329. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000920.pdf>
7. Ginsburg A., Leinwand S., Anstrom T., & Pollock E. (2005). *What the United States can learn from Singapore's world-class mathematics system (and what Singapore can learn from the United States): An exploratory study*. American Institutes for Research.
8. History of Singapore math. (2022). *Singapore Math Learning Center*. URL: <https://singaporemathlearningcenter.com/singapore-math/history-of-singapore-math>
9. Kaur B., Zhu Y., & Cheang W.K. (2019). Singapore's participation in international benchmark studies – TIMSS, PISA and TEDS-M. T.L. Toh, B. Kaur, & E.G. Tay (Eds.), *Mathematics education in Singapore* (pp. 101–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3573-0_5
10. Kho T.H., Yeo S.M., & Lee J. (2009). *The Singapore model method for learning mathematics*. Ministry of Education, Curriculum Planning and Development Division.
11. Lee K., Lim Z.Y., Yeong S.H.M., Ng S.F., Venkatraman V., & Chee M.W.L. (2007). Strategic differences in algebraic problem solving: Neuroanatomical correlates. *Brain Research*, 1155, 163–171. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.04.040>
12. Leong Y. H., Ho W.K., & Cheng L.P. (2015). Concrete-pictorial-abstract: Surveying its origins and charting its future. *The Mathematics Educator*, 16(1), 1–18. URL: <https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/700a4f49-3cdd-4365-9802-92b8634b39eb/content>
13. Math in Focus: Singapore Math by Marshall Cavendish research evidence base. *Houghton Mifflin Harcourt*. URL: <https://www.hmhco.com/research/math-in-focus-singapore-math-by-marshall-cavendish-research-evidence-base>
14. Mullis I.V.S., Martin M.O., & Loveless T. (2016). *20 years of TIMSS: International trends in mathematics and science achievement, curriculum, and instruction*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
15. Narothe C., & Luneta K. (2015). Implementing the Singapore mathematics curriculum in South Africa: Experiences of foundation phase teachers. *Perspectives in Education*, 33(3), 73–87. <http://dx.doi.org/10.1080/10288457.2015.1089675>
16. Ng S.F. (2022). The model method: Crown jewel in Singapore mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 54, 1063–1078. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01393-z>
17. PISA 2022 results (Volume I and II): Country notes – Singapore. (2023). *OECD*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/singapore_2f72624e-en.html
18. Sevinc S. (2022). The role of the Singapore bar model in reducing students' errors on algebra word problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(2), 289–310. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1944683>
19. Singapore maths and the CPA approach. (2023). *International Teaching World*. URL: <https://internationalteachingworld.com/uncategorized/singapore-maths-and-the-cpa-approach/>

20. Singapore's strong showing in PISA 2022 affirms resilience of education system through COVID-19 pandemic [Press release]. (2023). *Ministry of Education Singapore*. URL: <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20231205-singapore-strong-showing-in-pisa-2022-affirms-resilience-of-education-system-through-covid-19-pandemic>

21. Wang Y., Zhou X., & Li W. (2025). Identifying multilevel factors on student mathematics performance for Singapore, Korea, Finland, and Denmark in PISA 2022: Considering individualistic versus collectivistic cultures. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 100. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04466-y>

22. Yeap B.H. (2008). *Teaching mathematics in primary schools*. National Institute of Education, Singapore.

Малихін О. В.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

Ліпчевська І. Л.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

Павельчук М. О.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД

Персоналізоване навчання у ЗВО це керована інституційна система студент-центрованості: гнучкі траєкторії, підтримка прийняття навчальних рішень, адресні академічні інтервенції, а також доказове покращення успішності через дані й стандарти якості. Європейські рамки забезпечення якості прямо пов'язують розмаїття студентського досвіду з потребою «flexible learning paths» і визнанням компетентностей, здобутих поза формальними програмами (ENQA, ESU, EUA, & EURASHE, 2015). Наявні дві комплементарні траєкторії персоналізації: (а) педагогічна (тьюторські групи, проблемно-орієнтоване навчання, безперервне оцінювання) та (б) цифрова (adaptive courseware, learning analytics, «раннє попередження» ризиків). Глобально зростає роль мікрокреденціалізації (офіційного визнання результатів короткострокового, цільового навчання). Так, за даними ОЕСР, лише на великих платформах онлайн-навчання кількість мікрокреденціалів зросла приблизно з 600 (2018 р.) до 1900 (2022 р.) (OECD, 2023). В ЄС це підкріплено стандартизованими елементами опису мікрокреденціала та вимогою прозорого оцінювання й якості (Council of the European Union, 2022).

Умовно можна виокремити п'ять моделей персоналізації, які на практиці часто комбінуються: (1) тьюторсько-груповою (малий формат роботи, самоспрямоване навчання); (2) «цифрова підтримка» у 100% онлайн-форматі (тьютори, асинхронність, безперервне оцінювання); (3) «data-driven advising» і

раннє попередження ризиків відрахування студентів; (4) адаптивне навчання в «бар'єрних» дисциплінах; (5) мікрокреденціали як модульні траєкторії для «upskilling/reskilling». Ці моделі «легітимуються» сучасними дискусіями про цифрову трансформацію та зростання попиту на гнучкість і доступність навчання (European University Association, n.d.).

Технологічне ядро персоналізації в більшості кейсів – LMS/VLE (Learning Management System / Virtual Learning Environment) як «операційна система» навчання: контент, комунікація, календар, оцінювання, цифрові сліди активності. У 100% онлайн-моделі це підсилюється структурою постійної підтримки (тьютор, викладач-інструктор, координація) та формувальним / компетентнісним оцінюванням у цифровому середовищі (UOC, n.d.).

В освітній аналітиці відбувається перехід від описової статистики до предиктивної аналітики та «дії на основі даних»: OU Analyse демонструє інституційне масштабування дашбордів із прогнозами для тьюторів (The Open University, n.d.), а формалізовані політики університетів (на прикладі TU Dublin) акцентують увагу на необхідності дотримання прозорості аналізу навчальних даних, визначених меж і принципу людського контролю: «значущі дії» не мають відбуватися без залучення людини, а аналітика не повинна підміняти оцінювання (TU Dublin, 2022). У європейських університетських альянсах додатково акцентується етична складність: вибір даних, спосіб візуалізації та «acting on predictive analytics» потребують балансування між підтримкою і правами / приватністю студентів (Circle U., 2022).

Водночас, організаційний вимір залишається одним із ключових обмежувальних чинників реалізації персоналізованого навчання: технологія створює можливість, але стійкий ефект дає лише поєднання підтримки студентів, підготовки викладачів, політик оцінювання та мобільності. У європейській логіці це відповідає стандартам якості, які передбачають врахування очікувань студентів і потреб суспільства, визнаючи неприпустимість «єдиного монолітного підходу» (ENQA, ESU, EUA, & EURASHE, 2015). На рівні системної політики Болонського процесу student-centred learning трактується як багатовимірна тема, пов'язана з навчальними результатами, гнучкими траєкторіями, активною участю студентів та адекватним оцінюванням (Eurydice, 2024).

Підтримка студентів у найуспішніших кейсах має чітку «архітектуру»: (1) постійний індивідуальний супровід (тьютор/радник) як сервіс проєктування траєкторії; (2) протоколи інтервенцій (що робимо, коли індикатор ризику спрацював); (3) управління навчальним навантаженням через дизайн курсу / семестру (узгодження дедлайнів, пакети курсів). Приклад онлайн-університету показує, що тьютор підтримує студента від старту до завершення навчання, зокрема у плануванні темпу й траєкторії (UOC, n.d.).

Підготовка викладачів є необхідною умовою ефективної персоналізації навчання, оскільки реалізація тьюторських моделей потребує формалізованої професійної підготовки тьюторів і чітко окреслених ролей та процедур.

(Maastricht University, n.d.). Політики оцінювання мають бути узгоджені з персоналізацією: по-перше, оцінювання як підтримка навчального процесу (формульовальний компонент) [UOC, n.d.]; по-друге, розмежування аналітики й оцінки, щоб уникнути використання аналітичних даних як інструменту контролю (TU Dublin, 2022).

Академічна мобільність також набуває персоналізаційного виміру через «blended mobility» та Blended Intensive Programmes: визначення Європейської Комісії наголошує на поєднанні короткої фізичної мобільності з обов'язковою віртуальною компонентою, що забезпечує командну онлайн-співпрацю й зарахування результатів (European Commission, n.d.).

Ключові ризики персоналізації концентруються в трьох площинах. По перше, це питання етики: університети, які використовують аналітику навчання, стикаються з дилемами легітимності збору / поєднання даних, прозорості, ризиків упередженості та проблеми «надінтерпретації» прогнозів (Circle U., 2022; TU Dublin, 2022). По друге, актуальним є питання якості й визнання результатів: мікрокреденціали можуть посилити гнучкість, але без стандартизованого опису, прозорого оцінювання та забезпечення якості освіти вони можуть перетворитися на «непорівнювані сертифікати». По третє, важливою є організаційна стійкість: персоналізація легко породжує додаткове навантаження (консультування, дизайн, інтервенції), якщо не закладено ресурсні «контури» (центри викладання і навчання, ролі радників, метрики ефекту). ЮНЕСКО у політичному «blueprint» підкреслює, що для успішного розгортання коротких курсів/мікрокреденціалів потрібні реєстри досягнень, надійна оцінка, внутрішнє і зовнішнє оцінювання якості освіти та залучення стейкхолдерів (Hijden & Martin, 2023). Окремою загрозою є цифрова нерівність: глобальний огляд університетських асоціацій фіксує, що доступ до технологій, інфраструктури та стратегій впровадження різниться між регіонами, що прямо впливає на справедливість персоналізації (European University Association, n.d.).

Для України перспективи впровадження персоналізованого навчання у закладах вищої освіти пов'язані з переходом від фрагментарних цифрових рішень до системного проектування інституційних екосистем персоналізації. Пріоритетами мають стати розвиток тьюторського супроводу, узгодження політик оцінювання й аналітики, інституціоналізація мікрокреденціалів та посилення внутрішніх механізмів забезпечення якості. За умови поєднання нормативної визначеності, підготовки викладачів і етичного використання даних персоналізація може стати дієвим інструментом підвищення доступності, гнучкості та стійкості української вищої освіти в умовах післявоєнної трансформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ліпчевська, І., & Малихін, О. (2023). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (с. 828–831). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/736308/>

- 2.Малихін, О., & Демчук, О. (2024). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, (1), 45–52. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52>
- 3.Малихін, О., & Липчевська, І. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, (4), 59–66. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-59-66>
- 4.Малихін, О., Арістова, Н., & Шпарик, О. (2021). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих впливів* (довідкове видання). Київ: КОНВІ ПРІНТ. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-26-7-2021-71>
- 5.Павельчук, М. (2025). Використання проблемно-орієнтованого навчання (PBL) під час викладання ділової іноземної (англійської) мови здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*, 10(50), 2179–2186. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10\(50\)-2179-2186](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10(50)-2179-2186)
- 6.Circle U. European University Alliance. (2022). *Legal and ethical aspects of using learning analytics – From a university perspective (White paper)*. URL: <https://www.circle-u.eu/sites/default/files/2025-11/white-paper-learning-analytics.pdf>
- 7.Council of the European Union. (2022). *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02)*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32022H0627%2802%29>
- 8.ENQA, ESU, EUA, & EURASHE. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. URL: https://ehea.info/media.ehea.info/file/ESG/00/2/ESG_2015_616002.pdf
- 9.European Commission. (n.d.). *Mobility projects for higher education students and staff (Erasmus+ Programme Guide)*. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/higher-education-mobility-projects>
- 10.European University Association. (n.d.). *Similarities and differences in the digital transformation of higher education: Perspectives from Africa, the Arab region, Asia, Europe, and the Americas (GUAF SPHERE report)*. URL: https://eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/GUAF_SPHERE_report.pdf
- 11.Eurydice. (2024). *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process implementation report. Chapter 5: Learning and teaching*. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-05/Chapter_5_Learning_and_teaching.pdf
- 12.Hijden, P., & Martin, M. (2023). *Short courses, micro-credentials, and flexible learning pathways: A blueprint for policy development and action*. UNESCO IIEP. URL: https://epale.ec.europa.eu/system/files/2023-02/Short_courses_micro-credentials_flexible_learning_pathways.pdf
- 13.Maastricht University. (n.d.). *Engage with problem-based learning*. URL: <https://www.maastrichtuniversity.nl/study/get-to-know-us/engage-problem-based-learning>
- 14.Malykhin, O., Aristova, N., Lipchevska, I., & Pavlova, M. (2024). Students' visual literacy development in primary school: The influence of teachers' ability to visualize educational information. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 465–475). <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7913>
- 15.OECD. (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities (Education Policy Perspectives No. 66)*. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/03/micro-credentials-for-lifelong-learning-and-employability_13dd81a9/9c4b7b68-en.pdf
- 16.Pavelchuk, M. O. (2023). Personalization of learning of profile secondary education students as representatives of generation alpha: consideration of individual psychological characteristics. *Український педагогічний журнал*, (3), 79–86. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/829>

17.The Open University. (n.d.). *OU Analyse*. URL:<https://analyse.kmi.open.ac.uk/>

18.Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., & Lipchevska, I. (2024). Visualizing educational information: Primary school teachers' views. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 573–584). <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7885>

19.TU Dublin. (2022). *Learning analytics policy*. URL: <https://www.tudublin.ie/media/website/explore/about-the-university/academic-affairs/quality-framework/documents/Learning-Analytics-Policy-June-22.pdf>

20.Universitat Oberta de Catalunya. (n.d.). *Educational methodology*. URL: <https://www.uoc.edu/en/university/educational-model/methodology>

Науменко С. О.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

МІЖНАРОДНЕ ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ TALIS ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ

Міжнародне порівняльне дослідження «Навчати і навчатися» (Teaching and Learning International Survey, TALIS) – це дослідження умов праці педагогів, освітнього середовища та якості освіти в закладах загальної середньої освіти тощо на основі анонімного опитування вчителів і керівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Його метою є сприяння країнам-учасникам в удосконаленні національних освітніх систем (Міжнародне дослідження TALIS+, б. д.).

Уперше TALIS було проведено у 2008 р. Наступні цикли дослідження проводилися кожні 5-6 років: у 2013, 2018 і 2024 р. Наступне дослідження відбудеться у 2030 р.

Кожен цикл дослідження має визначену тематику – основні й додаткові теми (напрями). Наприклад, *TALIS 2008* спрямовувалося на дослідження чотирьох теми роль та функції керівництва ЗЗСО; професійний розвиток вчителів; оцінювання роботи вчителів та отримання зворотного зв'язку; переконання і ставлення вчителів щодо викладання та їхньої педагогічної практики (*TALIS 2008 Technical Report*, 2010, 18). *TALIS 2013* зосереджувалося на: педагогічній і професійній практиці вчителів; оцінюванні роботи педагогів, формах і характері зворотного зв'язку та використанні отриманої інформації для стимулювання вчителів і сприяння їхньому професійному розвитку; професійному розвитку вчителів, їхніх потребах та перешкодах; політиці та практиці на рівні ЗЗСО, які формують навчальне середовище та роботу вчителів; створенні та підтримці ефективного шкільного керівництва в епоху підзвітності та децентралізації освітніх повноважень; впливі на вчителів останніх тенденцій у шкільному керівництві та управлінні; задоволеності вчителів своєю роботою та їхньому сприйнятті клімату в ЗЗСО і класах, де вони працюють (*TALIS 2013 Technical Report*, 2014, 22). *TALIS 2018* охопило 11 тем:

педагогічна (навчальна) практика вчителів; шкільне керівництво; професійна практика вчителів; освіта й підготовка вчителів; зворотний зв'язок і розвиток вчителів; шкільний клімат (атмосфера в ЗЗСО); задоволеність роботою (включаючи мотивацію); проблеми людських ресурсів вчителів і зв'язки зі стейкхолдерами; самоефективність вчителів; інновації; рівність та різноманітність (TALIS 2018 Technical Report, 2019, 24). *TALIS 2024* досліджує питання різноманітності та рівності, використання технологій в освіті, соціально-емоційного навчання, екологічної освіти, навчання та розвитку вчителів, практики роботи вчителів, професійного сприйняття, інституційного середовища для навчання, характеристик вчителя, керівника та ЗЗСО (Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework, 2025, 14-15).

Із цих тем, на думку організаторів дослідження TALIS 2024 в Україні, чотири є найбільш актуальними для нашої країни: соціально-емоційне навчання; рівність, зокрема жінок і чоловіків; екологічна освіта; використання цифрових ресурсів для навчання, включно із штучним інтелектом (ШІ), в тому числі для гібридного формату (Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися», б. д.).

У дослідженні TALIS використовуються два типи анкет: для керівника ЗЗСО та вчителів-учасників вибірки. Анкети заповнюються у паперовому форматі або онлайн.

Україна вперше повноцінно долучилася до дослідження TALIS у 2024 році (участь у TALIS+ – додатковому раунді для країн, які ще не брали участі в дослідженні і не встигли приєднатися до основного раунду (Міжнародне дослідження TALIS+, б. д.). Це дослідження триватиме упродовж 2024-2026 рр. і складається з підготовчого етапу, який передбачає підбір країн, напрацювання національних перекладів й адаптація інструментарію (2024 р.), пілотного етапу (2025 р.), в якому взяли участь 30 українських ЗЗСО (30 директорів і 600 педагогів 5-9 класів) та основного етапу (2026 р.), в якому візьмуть участь 252 українських ЗЗСО (252 директори і понад 4 000 педагогів 5-9 класів) (Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися», б. д.). Звіт про результати дослідження буде оприлюднено у 2027 р.

У раунді TALIS+ використовуються ідентичні інструменти дослідження, що й у дослідженні TALIS 2024, тому отримані результати керівників і педагогів українських закладів загальної середньої освіти можна буде порівняти з результатами інших країн-учасниць, які братимуть участь в основному і додатковому раундах.

Натомість до 2024 р. в Україні проводилося два дослідження, в яких використовувався інструментарій дослідження TALIS. Так, у 2017 р. Українська асоціація дослідників освіти за підтримки Міністерства освіти і науки України організували і провели «Всеукраїнське моніторингове опитування директорів та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо викладання та навчання». У цьому дослідженні використовувалася методологія та інструментарій TALIS, зокрема, анкети міжнародного порівняльного

дослідження TALIS 2013. В опитуванні взяли участь 3 600 вчителів 5-9 класів і 201 директор із 201 українського закладу загальної середньої освіти (Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися», б. д.; Щудло та ін., 2018а, 12).

Метою цього дослідження було виявлення та аналіз на основі надійних порівнюваних показників соціально-демографічних і професійних характеристик українських вчителів та навчального середовища ЗЗСО (Щудло та ін., 2018а, 10).

Дослідницькими завданнями опитування були: виявлення соціально-демографічного та професійного профілю українських вчителів і директорів ЗЗСО; аналіз шкільного лідерства, підходів до шкільного управління та адміністрування; вивчення рівня підготовки та професійного розвитку вчителів; вивчення форм і ефективності оцінювання діяльності вчителів; виявлення характеру шкільної культури; з'ясування методів та засобів викладання; аналіз цінностей та професійних уявлень вчительської спільноти, оцінка рівня самоефективності та задоволеності роботою вчителів та директорів ЗЗСО тощо (Щудло та ін., 2018а, 10).

У ході дослідження було: *сформульовано соціально-демографічний та професійний профіль українських учителів* (стать, вік, досвід роботи, рівень освіти, підготовленість вчителя, професійний розвиток, потреби професійного розвитку та перешкоди до нього) *та директорів українських ЗЗСО* (стать, вік, досвід роботи на посаді директора, рівень освіти, підготовка до виконання функцій директора, професійний розвиток, розподіл часу на виконання різних завдань, роль директора в управлінні, сфери відповідальності, перешкоди до професійного розвитку, задоволеність роботою); *сформовано «профіль українських шкіл»* (тип, кількість учнів, кількість вчителів, забезпеченість ресурсами, клімат у ЗЗСО, шкільна автономія, робоче навантаження); *досліджено розподіл учителів в українських ЗЗСО щодо: розташування ЗЗСО у населених пунктах різної величини, які ЗЗСО мають мовні проблеми, в яких навчаються учні з особливими потребами та із малозабезпечених сімей; досліджено такі напрями як: професійний розвиток і підтримка вчителів, оцінювання роботи вчителів і зворотний зв'язок, навчальні форми і методи та переконання вчителів, участь українських учителів у програмах професійної мобільності за кордоном, самоефективність учителів та їхня задоволеність роботою та здійснено порівняння усіх цих напрямів і показників із даними країн-учасниць TALIS 2013* (Щудло та ін., 2018а).

Так, згідно із результатами дослідження, український вчитель – це жінка 45 років, яка має вищу освіту та понад 20 років професійного стажу, працює 52 години на тиждень, має потребу у цифрових навичках та не має досвіду роботи з учнями з особливими освітніми потребами і якій найбільше дошкуляють запізнення і списування (Кисельова, б. д.; Щудло та ін., 2018б, 49). Керівник вітчизняного ЗЗСО – жінка 52 років, яка працює на посаді директора понад 14 років, має вищу освіту та задоволена своєю роботою. «Українська школа» – державний ЗЗСО, в якому в середньому навчається 345 учнів і працює

33 вчителя (в середньому 18 учнів в класі), який має високий рівень автономії у методичних питаннях, але низький рівень автономії у прийнятті рішень щодо управління фінансами, у якому існують добрі стосунки між вчителями й учнями та існує атмосфера підтримки і взаємоповаги між колегами, який має нестачу або погану якість навчальних матеріалів, комп'ютерів та програмного забезпечення для навчання, інтернет-зв'язку, бібліотечних матеріалів та в якому гострою є проблема списування учнів (Кисельова, б. д.; Щудло та ін., 2018b, 50-52).

У 2018 р. Громадська організація «ЕдКемп Україна» (EdCamp Ukraine) та Міністерство освіти і науки України провели дослідження «Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчительству?» з використанням адаптованого інструментарію TALIS (Елькін та ін., 2019). У цьому дослідженні взяли участь 8 427 педагогів, серед яких було 405 директорів.

Мета дослідження полягала у вивченні спектру уявлень педагогів та інших стейкхолдерів про чинну в Україні систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників, загальні проблеми, що з нею пов'язані, а також очікувані педагогами і стейкхолдерами зміни для подальшого застосування при підготовці конкретних кроків з реформування системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні (Елькін та ін., 2019, 20).

Серед питань, які досліджувалися, були: професійне сприйняття педагогів самих себе, свого професійного шляху; особливості сучасної професійної діяльності в ЗЗСО – сприйняття колегами і адміністрацією, усталені педагогічні підходи та окремі практики, учительські дії у типових і нетипових ситуаціях у класі; підвищення кваліфікації шкільних педагогів: яким воно є, в тому числі виявлення бар'єрів у професійному зростанні, та яким воно має бути; сертифікація педагогів і зворотній зв'язок у викладанні.

Результати дослідження виявили, що: на думку 78,7% вчителів, які взяли участь у дослідженні, чинна система підвищення кваліфікації має бути реформована; 66,2% респондентів вважають, що підвищення кваліфікації повинно повністю фінансувати держава; 37% опитаних зазначили, що 150 годин за 5 років для підвищення кваліфікації є недостатнім для повноцінного професійного зростання, 49% освітян хотіли б збільшити кількість годин на рік, які вони інвестують у своє підвищення кваліфікації та розвиток (Елькін та ін., 2019). Найбажанішими формами підвищення кваліфікації були названі: очні курси і тренінги (63,9%), програми обміну (56,1%), дистанційне навчання (53,6%), кваліфікаційні програми з обов'язковою видачею свідоцтва або диплома (53,3%), а найбажанішими напрямками підвищення кваліфікації: володіння іноземною мовою (44,9%), профілактика професійного вигорання (42,6%), компетенції зі створення нового освітнього простору (38,8%), «наскрізні» навички (37,5%) (Елькін та ін., 2019, 83, 86). Водночас було виявлено, що найменш затребуваними напрямками професійного розвитку є: вразливі групи здобувачів освіти, подолання дискримінації, володіння державною або рідною мовами.

Дослідження TALIS проводиться повністю анонімно і використовується лише для збору даних, а не для оцінювання або самооцінювання освітян, ЗЗСО тощо. Водночас країни-учасниці використовують результати дослідження TALIS для удосконалення (реформування) своїх освітніх систем. Так, у Великій Британії під час дослідження TALIS 2018 було виявлено перевантаженість учителів. Було створено робочу групу, яка шукала способи зменшення цього навантаження. За результатами роботи цієї групи ухвалили конкретні рішення. Зокрема, у зарплатах вчителів почали враховувати виконання ними додаткових адміністративних завдань. У Словаччині були запроваджені національні реформи, спрямовані на зменшення адміністративного навантаження на вчительство. Австрія розширила автономію вчительства і керівництва ЗЗСО. У Південній Африці виявили, що вчителям «бракує» цифрових навичок. Організували відповідне підвищення кваліфікації для вчительства, яке допомогло їм впевненіше використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності. Завдяки цьому кроку ЗЗСО в ПАР, коли почалася пандемія коронавірусу, виявилися більше готовими до переходу на дистанційне навчання. У Казахстані підвищили прохідний бал для вступу на педагогічні спеціальності – з 60-100 балів до 140 під час відбору. Згодом також підвищили зарплати вчительству. У результаті цього професія «вчителя» стала привабливішою і більше людей почали розглядати її як серйозний вибір на майбутнє (Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися», б. д.; Міжнародне дослідження TALIS+, б. д.).

Для України результати дослідження TALIS «будуть корисними для реформування системи педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації вчительства та розуміння портрету українського педагога, який продовжує навчати дітей в умовах війни» (Міжнародне дослідження TALIS+, б. д.). Зокрема, дослідження TALIS дасть можливість оцінити поточні умови праці українських освітян та визначити їхні ключові виклики і потреби. Це, в свою чергу, дасть можливість уряду України розробити ефективні заходи для підтримки вчителів та покращення їхніх умов праці (Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися», б. д.). Тобто, «дослідження TALIS допоможе Україні зрозуміти, де і як поліпшувати вчительську професію так, щоб це йшло на користь і самим освітянам, і системі освіти загалом» (Міжнародне дослідження TALIS+, б. д.).

При цьому дослідження TALIS в Україні буде мати й свої особливості: 1) анкети було частково розширено й адаптовано щодо: пережитого освітянами під час повномасштабної війни досвіду; адаптації вчительської роботи у воєнних і повоєнних умовах; перспектив ефективного подолання освітніх втрат учнівства; роботи з учнівством, яке через війну проживає за кордоном, є внутрішньо переміщеними особами, опинилося в складних життєвих обставинах; розвитку стійкості та інших соціально-емоційних навичок учнівства; створення в закладі освіти безпечного освітнього середовища; підвищення кваліфікації педагогів; 2) заповнення анкет буде відбуватися онлайн у зручний для вчителів і керівників ЗЗСО час, щоб менше залежати від

обставин війни (повітряних тривог, вимкнень електроенергії та інтернету); 3) у дослідженні візьмуть участь заклади, розташовані на території активних бойових дій або навіть у тимчасовій окупації (за умови, що їхні представники не перебувають на окупованій території) (Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися», б. д.).

На нашу думку, також буде цікавим порівняння результатів опитування директорів і вчителів українських закладів загальної середньої освіти у TALIS 2024-2026 із результатами досліджень: «Всеукраїнське моніторингове опитування директорів та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо викладання та навчання» (2017) і «Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчителю?» (2018), які використовували інструментарій дослідження TALIS. Це дасть можливість виявити зміни у «портреті українського вчителя», «портреті керівника українського закладу загальної середньої освіти», «профілі українського закладу загальної середньої освіти» з метою вироблення практичних механізмів удосконалення національної освітньої системи як невід'ємного складника єдиного європейського освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *TALIS 2008 Technical Report*. (2010). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264079861-en>
2. *TALIS 2013 Technical Report*. (2014). TALIS, OECD Publishing. URL: <https://web.archive.oecd.org/2020-04-30/273403-TALIS-technical-report-2013.pdf>
3. *TALIS 2018 Technical Report*. (2019). TALIS, OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018supportmaterials/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
4. *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. (2025). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>
5. Елькін О., Марущенко О., Масалітіна О., & Міньковська І. (2019). *Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчителю? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України*. «Дім Реклами». URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/df4ebb_efe324089d574e64af64918b415015cd.pdf
6. Кисельова К. (б. д.). Профіль українського вчителя і директора: що ми про них знаємо. *Освіторія Медіа*. URL: <https://osvitoria.media/experience/profil-ukrayinskogo-vchytelya-i-dyrektora-shho-my-pro-nyh-znayemo/>
7. Міжнародне дослідження TALIS+ (б. д.). *OECD, EdCamp Ukraine, Міністерство освіти і науки України, Український центр оцінювання якості освіти*. URL: https://oplatforma.com.ua/files/news/2024/Doslidzhenya_Talis_opys_2024_Pedrada.pdf?utm_source=chatgpt.com
8. Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися» (б. д.). *TALIS. EdCamp Ukraine*. URL: <https://talis.edcamp.ua/pro-talis/>
9. Щудло С., Заболотна О., & Лісова Т. (2018а). *Українські вчителі та навчальне середовище. За результатами Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS)*. Трек-ЛТД. URL: <https://sau.in.ua/app/uploads/2019/07/Ukrayinski-vchyteli-ta-navchalne-seredovyshhe.pdf>
10. Щудло С., Заболотна О., & Лісова Т. (2018б). *Український учитель у дзеркалі всеукраїнського опитування за методологією TALIS*. (Презентація). URL:

Стойка О. Я.

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

ІНТЕГРАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ В НАЦІОНАЛЬНУ СИСТЕМУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОВОЄННОГО РОЗВИТКУ

Сучасна система освіти України переживає період глибоких і багатовимірних трансформацій, зумовлених як внутрішніми реформами, так і зовнішніми викликами, серед яких особливе місце посідає повномасштабна війна. Освітня галузь стала одним із ключових секторів, що зазнали суттєвих структурних та змістових змін, адже в умовах тривалої кризи освіта виконує не лише навчальну, а й соціальну, інтеграційну та стабілізаційну функції. Одним із центральних напрямів стратегічного розвитку загальної середньої освіти визначено її інтеграцію до європейського освітнього простору, що передбачає адаптацію України до загальноєвропейських стандартів і практик (Дичківська, 2018, 12–18). Така інтеграція включає гармонізацію змісту освітніх програм, модернізацію методик навчання, впровадження сучасних систем оцінювання та узгодження управлінських моделей із європейськими підходами (Закон України «Про освіту», 2017).

У контексті воєнного стану актуальність дослідження процесів інтеграції істотно зростає, оскільки система освіти зазнає безпрецедентних випробувань: масових освітніх втрат, порушення рівного доступу до навчання, вимушеної міграції учнів і вчителів, переходу до дистанційних чи змішаних форм навчання та необхідності забезпечувати психологічну підтримку учасників освітнього процесу. Згідно з аналітичними даними ЮНЕСКО (2023, 22–28), руйнування інфраструктури, нестача ресурсів та нерівномірність освітніх можливостей вимагають пошуку нових моделей організації шкільної освіти й адаптації найефективніших міжнародних практик для умов України.

Інтеграція в європейський освітній простір є тривалим, багатокомпонентним соціокультурним процесом, який охоплює не лише реформування освітньої політики, а й переосмислення ціннісних основ, педагогічних традицій та культурно-освітніх підходів. Європейський освітній простір формувався на засадах якості, інклюзивності, демократичності та рівних можливостей, і його інтеграція в український контекст потребує врахування історичного досвіду, управлінських моделей та педагогічних інновацій різних країн ЄС.

Важливим теоретичним підґрунтям інтеграційних процесів є компетентнісний підхід, який став домінантною парадигмою Європейської Комісії і визначає зміщення акценту зі знанневої моделі на розвиток ключових компетентностей, що забезпечують успішність особистості в сучасному суспільстві. До таких компетентностей належать критичне мислення, вміння працювати в команді, цифрова грамотність, здатність до самонавчання та міждисциплінарна взаємодія (Key competences for lifelong learning, 2019).

Україна в межах реформи «Нова українська школа» вже здійснила кроки у напрямі імплементації цих принципів, зосередивши увагу на розвитку компетентностей, педагогічній автономії, оновленні змісту освітніх програм та розширенні можливостей для учнівського центрування навчання (Концепція «Нова українська школа», 2016, 1–8). Проте воєнні події значно сповільнили модернізаційні процеси, а також підсилили запит на гнучкі, інклюзивні, цифрово підтримані освітні рішення, здатні функціонувати в умовах нестабільності (Fleeing Ukraine: support for education, 2023).

У сукупності ці фактори підкреслюють необхідність глибшого дослідження та впорядкування інтеграційних процесів, а також переосмислення того, яким чином європейські освітні цінності та моделі можуть бути адаптовані до сучасних українських умов та викликів.

Воєнний стан істотно вплинув на функціонування шкільної освіти в Україні, зумовивши глибоку трансформацію освітнього середовища та умов навчання. Тисячі закладів загальної середньої освіти були пошкоджені або повністю зруйновані, що призвело до вимушеного переміщення мільйонів учнів і педагогів, а також до суттєвого зниження доступності якісної освіти в окремих регіонах. Значна частина шкіл була змушена перейти на дистанційні або змішані формати навчання, що, у свою чергу, виявило нерівномірність цифрових можливостей та значний розрив між міськими й сільськими громадами (Ліннік, Божинський, et al., 2024). Порушення освітньої рівності стало однією з найкритичніших проблем сучасного етапу, адже діти з вразливих груп — внутрішньо переміщені особи, учні прифронтових територій, діти з особливими освітніми потребами — опинилися у значно складніших умовах, ніж їхні однолітки в безпечніших регіонах.

Паралельно з внутрішніми труднощами, країни Європейського Союзу активізували підтримку України, спрямовану на забезпечення функціонування освітнього сектору навіть у кризових умовах. Допомога включає матеріально-технічні ресурси, розвиток цифрових платформ, організацію навчальних програм, підтримку українських учителів і учнів за кордоном, а також створення можливостей для їх академічної мобільності (Fleeing Ukraine: support for education, 2023). Міжнародне співробітництво сприяє не лише забезпеченню безперервності навчання, але й формуванню нового освітнього досвіду, який може стати основою для подальших інтеграційних процесів. Участь українських шкіл та педагогів у міжнародних ініціативах дозволяє підвищувати якість навчання, обмінюватися інноваційними практиками та формувати стійкість освітніх систем.

Серед ключових викликів, що постали на шляху інтеграції європейського досвіду в українську освіту, виокремлюють недостатній рівень цифрової інфраструктури, нерівний доступ до освітніх ресурсів, потребу в підвищенні цифрових та педагогічних компетентностей учителів, а також масштабну психоемоційну травматизацію учасників освітнього процесу. Діти та вчителі, які пережили досвід війни, зазнали високого рівня стресу, що потребує створення систем психологічної підтримки та впровадження практик травмаорієнтованого навчання. Психологічна безпека стає необхідною умовою для ефективного освітнього процесу, особливо в умовах постійної нестабільності.

Водночас сучасні глобальні тенденції демонструють посилення ролі адаптивного навчання, інтегрованих курсів та інноваційних моделей, таких як STEM- і STEAM-освіта, цифрові освітні платформи, персоналізовані траєкторії навчання та інклюзивні практики. У країнах ЄС ці підходи довели свою ефективність у подоланні освітніх розривів, підтримці учнів із різними потребами та формуванні компетентностей, необхідних у XXI столітті. Для України запозичення таких моделей може стати інструментом відновлення та модернізації системи освіти.

Країни Європи, які раніше переживали кризові події — економічні спади, реформування системи управління освітою чи політичні трансформації, — змогли створити високоефективні сучасні моделі шкільної освіти. Зокрема, досвід Фінляндії та Естонії демонструє значення автономії шкіл, високого рівня підготовки педагогів, розвиненої системи підтримки професійного зростання та широкого впровадження цифрових технологій у навчальний процес (Sahlberg, 2015, 45–52). Польща, у свою чергу, стала прикладом успішної модернізації освітнього управління та забезпечення підвищення якості навчання навіть за умов обмежених ресурсів, що робить її досвід особливо релевантним для України.

Узагальнюючи, можна зазначити, що аналіз міжнародного досвіду та сучасних викликів засвідчує: ефективна інтеграція в європейський освітній простір потребує системних рішень, міжсекторальної співпраці та стратегічного бачення розвитку освіти в умовах кризи та післявоєнної відбудови.

Для ефективної інтеграції європейського досвіду в українську систему освіти необхідне поєднання стратегічних, інституційних і методичних заходів, спрямованих на забезпечення сталого розвитку шкільної освіти та її відповідності сучасним глобальним тенденціям. Участь України в європейському освітньому просторі має ґрунтуватися не лише на формальному входженні до міжнародних програм, але й на глибокому залученні учасників освітнього процесу до міжкультурної та академічної взаємодії.

1) Розширити участь шкіл у міжнародних програмах (eTwinning, Erasmus+, Digital Europe), що сприятиме академічній мобільності учнів і педагогів, розвитку міжкультурної компетентності, формуванню здатності до міжкультурного діалогу та впровадженню практик проєктного навчання. Участь у таких програмах також підвищує якість освітнього менеджменту завдяки співпраці з європейськими партнерами та доступу до сучасних

цифрових освітніх платформ (Fleeing Ukraine: support for education, 2023). Міжнародні проєкти дозволяють школам апробувати нові методи роботи, отримувати матеріальну підтримку та залучати учнів до глобальних навчальних спільнот.

2) Забезпечити якісну методичну та професійну підготовку педагогів, зокрема в частині цифрової грамотності та інноваційних методів викладання, що відповідають європейським стандартам. Формування цифрових компетентностей педагогів, вміння працювати з інтерактивними інструментами та платформами, застосовувати змішане й дистанційне навчання є ключовими чинниками підвищення ефективності освітнього процесу. Як зазначає Дичківська (2018, 63–68), успіх упровадження нових освітніх моделей значною мірою залежить від педагогічної майстерності та готовності вчителя до інноваційної діяльності.

3) Розробити національну стратегію цифрової трансформації освіти, що охоплюватиме модернізацію інфраструктури, оновлення змісту освіти, впровадження цифрових платформ для навчання й оцінювання, розвиток цифрової безпеки та створення системи підтримки вчителів і учнів. Така стратегія має бути узгоджена із європейськими документами у сфері цифрової освіти та спрямована на зменшення цифрового розриву між регіонами, школами та соціальними групами.

4) Поглибити співпрацю між українськими та європейськими педагогічними університетами, розвиваючи програми подвійних дипломів, спільні дослідницькі проєкти, академічну мобільність і програми професійного розвитку. Таке партнерство сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх учителів, обміну педагогічними інноваціями та впровадженню сучасних методик у навчальний процес. Важливо також розвивати інституційну співпрацю, що включає стажування викладачів, організацію міжнародних конференцій та створення спільних освітніх платформ.

5) Використовувати досвід повоєнної відбудови систем освіти інших країн, інтегруючи успішні моделі відновлення, модернізації та психологічної підтримки. Після завершення воєнних дій України очікує масштабна реконструкція освітньої інфраструктури, оновлення змісту освіти та відновлення кадрового потенціалу. Світовий досвід свідчить, що після кризових ситуацій найбільш ефективними є моделі, які поєднують інноваційні педагогічні підходи, автономію шкіл, децентралізоване управління та інклюзивні практики. Саме такі моделі можуть бути адаптовані до українських реалій у повоєнний період.

Інтеграція європейського досвіду в систему загальної середньої освіти України є не лише стратегічним напрямом, а й практичною необхідністю в умовах війни та післявоєнного відновлення. Європейські підходи сприяють оновленню змісту освіти, підвищенню ефективності педагогічних практик, зменшенню освітніх втрат, зміцненню стійкості шкіл і формуванню системи, здатної адаптуватися до викликів ХХІ століття. У повоєнний період саме інтеграційний вектор може стати фундаментом для побудови сучасної,

інклюзивної та адаптивної освіти, що відповідатиме вимогам глобального освітнього простору та сприятиме сталому розвитку українського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська О.О. (2018). *Інноваційний менеджмент: Конспект лекцій*. ДІА.
2. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. (2017). *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Концепція «Нова українська школа». (2016). *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Ліннік О., Божинський В., Гриневич Л., Крижановська В., Ніколаєв Є., & Рій Г. (2024). *Освіта під час війни: досвід українських шкіл*. Аналітичний звіт. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/2024-Education-during-War-Ukrainian-Schools-Experience.pdf>
5. Education policy outlook 2021: Shaping responsive and resilient education in a changing world. (2021). *OECD*. <https://doi.org/10.1787/75fbbf29-en>
6. Fleeing Ukraine: support for education. (2023). *European Union*. URL: https://commission.europa.eu/topics/eu-solidarity-ukraine/eu-assistance-ukraine/information-people-fleeing-war-ukraine/fleeing-ukraine-support-education_en
7. Key competences for lifelong learning. (2019). *European Commission*. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/key-competences-lifelong-learning_en
8. Sahlberg P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Суворова Л. К.

*Державний університет
«Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна)*

Гайдай І. О.

*Державний університет
«Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна)*

Задосенко О. І.

*Державний університет
«Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна)*

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Соціальний аспект є одним із важливих і водночас найбільш проблемних у роботі з дітьми, що мають розлад аутичного спектру. Наразі в освітньому процесі інструменти віртуальної реальності (VR) використовуються досить активно у всьому світі (Лоренцо, 2016, 192). Доволі важливо підібрати саме

такі дієві техніки та механізми, які сприяли б ефективному «входженню» у соціальний простір. Для відпрацювання соціальних моделей досить вдалою виявилася спроба стосовно створення ідеї, розробки і, безпосередньо, впровадження безпечного «соціального тренажера», де діти з аутизмом, насамперед, змогли б «потренуватись» взаємодії із соціумом без ризику соціального осуду.

Аналізуючи досвід інших країн, вдалося здійснити підбірку тих дослідницьких практик, які вивчали вплив віртуального «тренувального середовища» на відпрацювання навичок соціальної взаємодії зі світом у контексті проблеми аутизму, з метою подальшого запровадження набутих практичних знань у площину власної освітньої практики.

За результатами наукового дослідження, здійсненого китайськими вченими Сіпен Яном, Цзіньлуном Ву, Юданом Ма та ін., було з'ясовано, що використання VR-технологій значно покращує соціальні навички у дітей та підлітків з розладом аутистичного спектру (РАС). Результати дослідження показали, що, на відміну від осіб з низькофункціональним аутизмом (НФА), особи з високофункціональним аутизмом (ВФА) отримали більше користі від втручання. Тривалість та частота втручання також можуть впливати на його ефективність: «Імерсивна VR більше підходить для навчання складним навичкам у осіб з НФА. Водночас, неімерсивна VR вирізняється нижчою вартістю та гнучкістю, що робить її більш доцільною для базових втручань у людей з НФА. Нарешті, хоча VR-технологія позитивно покращує соціальні навички, деякі дослідження повідомляли про потенційні побічні ефекти. Згідно з оцінкою якості за шкалою бази даних доказів фізіотерапії, з 14 досліджень 6 (43%) були класифіковані як високоякісні, 4 (29%) як середньої якості та 4 (29%) як низької якості» (Сіпен Ян et al., 2025).

Чіа-Чі та Ін-Пу Мен – науковці Національного університету Цінхуа, Тайвань – провели дослідження стосовно вивчення ефективності процесу навчання, зокрема моделювання соціальних навичок за допомогою віртуальної реальності для учнів з аутизмом та учнів з типовим розвитком та соціальними труднощами. Розроблено п'ять модулів віртуальної реальності, якими було охоплено різні соціальні сценарії, як-от: класні кімнати, каси, виставки, ресторани та парки. Ці модулі включали базові соціальні умови та складніші сценарії для покращення емоційної регуляції та адаптивних реакцій, що відповідає 12-річній програмі базової освіти. Втручання проводилося з травня по липень 2023 року, учасники відвідували шість 30–40-хвилинних сеансів віртуальної реальності один або два рази на тиждень. Різні інструменти оцінювання вимірювали вплив, зосереджуючись на соціальних реакціях, розпізнаванні емоцій та реакціях на несподівані ситуації. Результати показали послідовне покращення швидкості розмови, ефективності вираження поглядів та адаптації до навколишнього середовища. Бали контрольного списку поведінки соціальних навичок показали значні відмінності між попередніми та наступними тестами, натомість дані ЕЕГ виявили посилені емпатичні реакції серед учнів з аутизмом. Це дослідження підкреслило потенціал віртуальної

реальності як ефективного інструменту для розвитку соціальних навичок в обох групах (Чіа-Чі, Інґ-Ру Мен, 2025).

Стенфордський університет (Stanford Virtual Human Interaction Lab (VHIL)) сфокусував власні дослідження на створенні реалістичних «віртуальних людей» (аватарів) для відпрацювання соціальної черговості, а також розпізнавання емоційного стану та встановлення зорового контакту. Таке середовище є безпечним і контрольованим, але воно може використовуватись лише для відпрацювання соціальних правил, натомість важливо давати дитині комбіноване навчання – досвід контакту з живим світом, реальними людьми, де є моменти непередбачуваності обставин, емоцій і станів.

Віртуальна реальність дає змогу градувати зоровий контакт, з метою зниження порогу травматизації чутливості у людей з аутизмом. Таке тренування допоможе дитині з РАС подолати страх під час «живого» спілкування, бути уже частково підготовленим до контакту із реальним світом. Варто відзначити механізм соціальної черговості у побудові віртуальних розмов. Візуальний або аудіальний сигнал допомагають дитині з аутизмом розпізнати момент початку і завершення власної репліки, а також сприяти покращенню емпатії (Соарес, et al., 2021).

У процесі проходження студентами Державного університету «Житомирська політехніка» педагогічної практики, було передбачено залучення здобувачів освіти в інклюзивне освітнє середовище, де майбутні викладачі англійської мови мали змогу адаптувати віртуальні технології у роботі з учнями з РАС. Студенти обирали різні віртуальні інструменти, які сприяли не лише навчанню, а й вмінню допомогти учням розуміти і моделювати нескладні побутові історії соціального характеру. Наведемо нижче таблицю ефективності щодо використання віртуальної підтримки на уроках в інклюзивних класах (5-6 класи). Варто зауважити, що до наведеного експерименту було залучено тих учнів з РАС, які мали помірні порушення соціального та комунікативного характеру, мали легку когнітивну незрілість та були вербальними. Відсоток ефективності визначався шляхом порівняння результатів до та після. Дослідження тривало 4 тижні, протягом яких на уроках англійської мови студентами-практикантами індивідуально підбирались віртуальні платформи для допомоги у вивченні англійської мови. Найбільше дієві інструменти подано нижче у вигляді таблиці:

Таблиця 1

Презентація найбільш дієвих інструментів віртуального супроводу дітей з аутизмом у процесі вивчення іноземної мови

з/п	Віртуальна технологія	Короткий опис	% ефективності
	Autism Emotion	Візуальний навчальний інструмент, який допомагає дітям вивчати різні емоції за допомогою фотографій, тексту, аудіо-оповідання (англійською) та музики. Кожна емоція представлена слайд-шоу фотографій	Ефективність у вивченні соціальних тем у ключі розуміння емоційного стану людини склала 60 %.

	дитини, яка переживає певну емоцію (наприклад, щаслива, сумна, спокійна, горда).	
Emoface Play & Learn Emotions	Інтерактивний додаток, розроблений для допомоги в навчанні та розпізнаванні емоцій через ігрові вправи, різноманітні ігри та дослідження виразів обличчя. Курс для розрізнення емоцій, ігри, дослідження виразів обличчя в різних життєвих ситуаціях.	Ефективність у вивченні соціальних історій склала 40 %.
ABA Flash Cards and Games	Веселий і простий спосіб для дітей з аутизмом навчитися розпізнавати емоції. Містить понад 100 емоцій, зображених на понад 500 картках. Можливість налаштовувати картки власними зображеннями та голосом.	Ефективність у вивченні емоцій, зокрема у супроводі батьків склала 70 %. Робота з цим додатком надавалася як одна із форм домашньої роботи.
VOISS (Virtual Reality Opportunities to Integrate Social Skills)	Додаток, розроблений в Університеті Канзасу, який проводить користувачів через різні потенційні соціальні взаємодії, дозволяючи практикувати, що сказати і зробити в різних ситуаціях (наприклад, у коридорі, з касиром).	Ефективність у вивченні соціальних історій склала 50 %.

Інтерактивні цифрові соціальні історії (Interactive Digital Social Stories) найчастіше можуть бути представлені у вигляді певної програми, які працюють на планшеті або комп'ютері з включенням сценарію вибору (choice-based). Вони мають наративну (оповідну) структуру, як у соціальних історіях. На відміну від статичних історій, тут дитина може приймати рішення, спостерігаючи наслідки своїх дій у безпечному, віртуальному світі. Такий алгоритм дій сприятиме набуттю певного практичного досвіду, який згодом можна буде перенести у дійсну реальність. За спостереженнями студентів-практикантів, в учнів з РАС через інтерактивний досвід покращились навички емпатії, комунікації та емоційної регуляції. Технології поведінкового втручання (ТПВ) використовуються для боротьби з дефіцитом соціальних навичок за допомогою комп'ютерних програм, аватарів та терапевтичних роботів. Про ефективність і дієвість цих практик зазначали Ерін Е. Соарес, Кімберлі Баусбек, Шарлотта Л. Бірд, Меган Хігінботам, Едуард Л. Бунге, Грейс В. Жангу (Ксіпенг Янг, et al., 2025).

Станом на 2021 рік, за даними ВООЗ, кожна 100-та дитина у світі має аутизм. В Україні, за статистикою Міністерства охорони здоров'я, станом на 2021 рік зареєстровано понад 20 000 дітей з РАС (2 квітня – всесвітній день поширення інформації про аутизм, 2025). Сучасні цифрові ААС-платформи є ключовими віртуальними інструментами для невербальних або маловербальних дітей. Розробка таких цифрових додатків, як-от Autalkie (укр./англ. та ін.) спонукатиме невербальних учнів до соціальної взаємодії, адже цей український

застосунок передбачає використання 3D-анімованих карток із озвученням, що робить його більш інтерактивним, ніж прості статичні картки.

Використання механізмів віртуальної реальності має низку вагомих переваг, зміст яких представлено в таблиці 2:

Таблиця 2

Механізми віртуальної реальності

Технологія	Основна перевага	Приклади навичок
Віртуальна реальність (VR)	Імерсія та контроль над середовищем	Соціальні навички, життєві навички, регуляція тривожності
Доповнена реальність (AR)	Підказки в реальному світі, мінімізація ізоляції	Наслідування дій, виконання послідовностей, розпізнавання емоцій (з додатковою підтримкою)
Цифрові ААС-платформи	Покращення комунікації та самовираження	Спілкування, словниковий запас (зокрема англійською)

Сенсорні особливості учнів з РАС та їх психоемоційний стан в більшості не сприймають сухої вербальної подачі інформації, тому така візуальна підтримка сприятиме не лише формуванню рівня зацікавленості в освітньому процесі, а й буде важливою підтримкою у набутті такими учнями нового соціального досвіду. Варто зазначити, що у процесі експерименту було підмічено, що у деяких учнів з РАС постійно з собою був диктофон, де мама співала якусь заспокійливу пісню – й у разі мелтдауну – емоційної нестабільності та зриву асистент такого учня міг вийти з ним у коридор, увімкнути запис, аби такий учень емоційно відчув, що все добре, мама поряд, ось її голос.

Учні з аутизмом – це особлива соціальна ланка, у роботі з якою педагог має проявляти значний рівень емпатії і водночас розумітися на різних техніках взаємодії з таким учнем. Вивчення світового досвіду та впровадження сучасних практик в освітню площину сприятиме не лише можливості для розгортання нових ідей для педагога, а допоможе вразливому соціальному колу відчувати себе повноцінними учасниками освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 2 квітня – всесвітній день поширення інформації про аутизм. *Центр громадського здоров'я МОЗ України*. (2024). URL: <https://phc.org.ua/news/2-kvitnya-vsesvitniy-den-poshirennya-informacii-pro-autizm>
2. Chia-Chi Yeh, & Ying-Ru Meng (2025). Effectiveness of Virtual Reality Social Skills Training for Students with Autism and Social Difficulties Observed Through Behavior and Brain Waves. *Applied Sciences*, 15(9), 4600. <https://doi.org/10.3390/app15094600>
3. Kinnaird E., Stewart C., & Tchanturia K. (2019). Investigating alexithymia in autism: A systematic review and meta-analysis. *EUR Psychiatry*. <https://reframingautism.org.au/autism-and-emotions-how-and-why-do-autistic-people-process-emotions-differently/>
4. Lorenzo G., Lledó A., Pomares, J., & Roig R. (2016) Design and application of an immersive virtual system to enhance emotional skills for children with Autism spectrum disorders. *Computers and Education*, 98, 192–205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2016.03.018>

5. National Professional Development Center On Autism. *The National Professional Development Center on Autism*. URL: <https://autismpdc.fpg.unc.edu/#content>

6. Soares E.E., Bausback K., Beard C.L., Higinbotham M., Bunge E.L., & Gengoux G.W. (2021). Social Skills Training for Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis of In-person and Technological Interventions. *Journal of technology in behavioral science*, 6(1), 166–180. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00177-0>

7. Xipeng Yang, Jinlong Wu, Yudan Ma, Jingxuan Yu, Hong Cao, Aihua Zeng, Rui Fu, Yucheng Tang, Zhanbing Ren (2025). Effectiveness of Virtual Reality Technology Interventions in Improving the Social Skills of Children and Adolescents With Autism: Systematic Review. *Systematic Review. Journal of medical Internet research*, 27, e60845. <https://doi.org/10.2196/60845>

Сюй Чуньхун

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)*

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ

В умовах активної трансформації освітнього простору існує актуальна потреба в пошуку інноваційних педагогічних способів та засобів, здатних забезпечити гармонійний розвиток особистості. У такій ситуації зростає інтерес до визначення методів, що одночасно забезпечують формування у здобувачів освіти соціально значущих особистісних якостей, активізацію їхньої фізичної активності, накопичення цінного емоційного досвіду, формування прагнення до повноцінного творчого самовираження. Одним із таких методів є танцювальна терапія, що являє собою науковий напрям інтегрованого пізнання світу з точки зору педагогіки, психології, мистецтва та різних соматичних практик.

У цьому плані танцювально-рухова терапія розглядається не лише як спосіб корекції негативних психоемоційних станів людини, а й як ефективний педагогічний інструмент, що забезпечує розвиток в неї уваги, комунікативних умінь, тілесної грамотності та навичок усвідомленого сприйняття світу. Кожна людина як цілісна біосоціальна система об'єднує в собі два складники: біологічний і соціальний. У світлі цього через рух та імпровізацію людська істота отримує змогу безпечно вираження власних емоцій і почуттів, усвідомлення меж своїх особистісних ресурсів і фізичних задатків, формування цілісної «Я»-концепції.

Важливо уточнити, що сама ідея використання танцювальних дій в ролі педагогічного й психокоригуючого засобу особистісного становлення молоді має тривалу історію. Більш того, танцювальні рухи як засіб комунікації й магічного впливу на оточуючий світ стародавні люди почали використовувати набагато раніше, ніж мову. Як відомо, у різних народів існували свої ритуальні танці, які виконували з різними цілями: як магічні обряди на удачу та везіння, для лікування хворих, під час святкування перемог і весіль, оплакування мертвих тощо. У первісних суспільствах рухи також були різновидом освіти, адже навчання відбувалося шляхом наслідування, коли молодші члени стародавньої спільноти повторювали дії старших людей.

За поглядами стародавніх греків, танець забезпечує всебічне вдосконалення людини. Тому цілком природно, що в Стародавній Греції однією з перших муз була муза танців Терпсихора. Добре усвідомлюючи зв'язок між розумовим, фізичним та естетичним розвитком особистості, стародавні греки зробили змогу відбити в танці навіть зміст складних філософських трактатів. А в деяких регіонах сучасної Африки і сьогодні зберігається звичай замість питання про те, до якого роду чи племені відноситься людина, ставити їй питання про те, який танець вона виконує (Магур та ін., 2009).

Як з'ясовано в дослідженні, перші спогади про лікаря, який почав використовувати рух для лікування хворих людей, був китайський цілитель Хуато (141 рік н. е). Слід також нагадати, що ще з давніх часів у Китаї широко поширені лікувальні ігри, які імітують рухи тварин. Наприклад, широкої популярності в світі набувала створена легендарним лікарем Хуа То оздоровча гімнастика «У Цинь Сі» (п'ять звірів). Вважається, що комплекс цих так званих «тваринних забав» передається з покоління в покоління китайців уже 1800 років. Ця гімнастика являє собою комплекс вправ цигун, що імітують рухи: тигра (розвиває силу, покращує роботу легень, зміцнює м'язи); оленя (розвиває гнучкість тіла, виховує стійкість, позитивно впливає на функціонування печінки); ведмедя (розвиває витривалість, зміцнює зв'язок з природою, покращує роботу селезінки); мавпи (розвиває спритність, швидкість реакцій, покращує роботу нирок); журавля (забезпечує легкість і свободу рухів, покращує роботу серця). За давніми традиціями вважається, що комплексне виконання оздоровчої гімнастики «У Цинь Сі» зміцнює здоров'я людини, покращує роботу її внутрішніх органів, забезпечує розвиток сили, гнучкості, витривалості, стійкості та досягнення довголіття (五禽戲簡介 跟著古人學養生, 2019).

Слід зауважити, що танцювальні рухи людини водночас завжди сприймалися в Китаї як потужний засіб її виховання. Традиційні танці, що повністю інтегровані в китайську культуру, комплексно забезпечують фізичний розвиток особистості, допомагають усвідомити їй свою культурну й національну ідентичність, унікальність китайської культури, відчуття гордисті за своє коріння, засвоїти основні суспільні цінності (повага, гармонія, соціальна згуртованість тощо), а також краще усвідомити себе як частинку Всесвіту, з яким слід співіснувати в гармонії.

Зокрема, у багатьох традиційних танцях Китаю теж спостерігається імітація рухів реальних тварин чи міфічних істот. Наприклад, у всьому світі добре відомі такі шедеври китайського традиційного танцювального мистецтва, як танець лева (舞狮) і танець дракона (舞龙), що символізують удачу, силу та спритність, а також інші танці, наприклад «інге» (так званий танець рухів змії), що виконують у Гуандуні. Залучення дітей та молоді до традиційного та сучасного танцювального мистецтва сприяє зміцненню фізичного і психічного здоров'я та соціальних зв'язків людей, забезпечує розвиток у кожній особистості координації дій, пластики, витривалості, виховання гарного

естетичного смаку, а також зниження стресу. Виконання традиційних китайських танців, які тісно пов'язані з музикою, співом, бойовими мистецтвами, акробатикою та навіть каліграфією, домагає виконавцям та глядачам краще зрозуміти єдність людини та Всесвіту, роль мистецтва в житті людської спільноти.

Очевидно, що розвиток танцювально-рухової терапії та танцювальної педагогіки в західних країнах мав свої особливості. Як правило, у західній науковій думці виокремлюють чотири основні фактори, що забезпечили розвиток зазначених феноменів:

1. Після II Світової війни в багатьох людей існувала нагальна потреба у здійсненні фізичної й духовної реабілітації. Як відповідь на ці актуальні запити, танцівниця М. Чейс, яка працювала в лікарні св. Єлизабет у Вашингтоні із психічно хворими та хворими на аутизм людьми, уперше почала використовувати в роботі з ними елементи танцювально-рухової терапії. М. Чейс вважають першим танцтерапевтом та однією з фундаторів танцювально-рухової терапії й танцювальної педагогіки.

2. У 50-ті роки ХХ ст. були відкриті транквілізатори – група психотропних ліків, які зменшують страх, тривогу, занепокоєння, емоційну напругу та розлади сну, їх застосовують для полегшення стану хворих на невроз, а також людей, які знаходяться в стані дистресу.

В указану добу засоби танцювально-рухової терапії почали використовувати як альтернативну програму для лікування психічних розладів. Зокрема, ідеї М. Чейс знайшли подальше продовження в працях та практичній діяльності таких фахівців, як Т. Шуп, М. Уайтхаус, Ф. Боус, Л. Еспінак, які розробили свої авторські методики, де танець використовувався як спосіб лікування людей з «військовим неврозом», а також у роботі з нормальними та невротичними клієнтами. Водночас танцювальні дії мали позитивний педагогічний ефект, адже вони сприяли відновленню основних якостей та властивостей людини як соціальної істоти.

3. У 60-і роки ХХ ст. набув поширення «рух тренінгу людських відносин». Вважається, що вперше тренінгові заняття були проведені учнями К. Левіна в Бетелі (США). В основу цих занять було покладено ідею про те, що більшість людей, які працюють у групах, не усвідомлюють, що думають про них інші учасники й як вони ставляться до кожної конкретної особи. У світлі цього тренінгові заняття дозволяють забезпечити ефективні зміни в установках і поведінці людей, які не можуть бути досягнені в індивідуальному порядку. Застосування тренінгу людських відносин у галузі танцювальної терапії являє собою групову психолого-педагогічну роботу, в якій рух, танець та невербальна комунікація використовується для формування міжособистісних навичок спілкування, покращення взаємодії людей у групі й самопізнання ними, а особистий досвід учасників виступав основою для їхнього навчання, розвитку інтелекту, емоцій та емпатії особистості.

4. У 60-і роках ХХ ст. (особливо після опублікування робіт Е. Холла й оприлюднення його концепції «Німої мови») розпочалися активні дослідження

невербальної комунікації, у тому числі здійснювався аналіз комунікативного поведження людського тіла. Уперше саму ідею про танець як вид комунікації було сформульовано на початку ХХ ст. й розвинено танцівницею М. Вігман, яка вважала, що танець є «живою мовою», що дозволяє виражати емоції, страхи та пристрасті людини. Авторка цієї ідеї мала на увазі насамперед не стільки красиві рухи класичних танців, скільки сильні, різкі, спонтанні рухи виконавця, що транслюють глядачам і партнерам невербальну інформацію про його психологічний стан та накопичений життєвий досвід. Виконання М. Вігман оригінальних, символічних, виразних танців давала їй змогу комунікувати з глядачами на глибокому емоційному рівні (Магур та ін., 2009).

Як підкреслює сучасна науковиця В. Волчукова, танець, маючи соціальну природу, дозволяє людині неусвідомлено розкрити свою особистісну унікальність, надати інформацію про свій характер, власні звички, страхи, ідеали, фантазії, особливості взаємодії з іншими людьми та собою, ставлення до себе та навколишнього світу. Авторка підсумовує, що танець надає людині такі нові можливості: краще зрозуміти світ людських відносин; виразити ті почуття, які особа не здатна чи боїться виразити; реалізувати ті особистісні бажання, які страшно чи ніяково втілити в життя; знайти взаєморозуміння з іншими людьми, якого не вистачає в повсякденному житті (Волчукова, 2008).

Отже, можна підсумувати, що танцювальна терапія інтегрує в собі мистецькі, психологічні та педагогічні аспекти. Вона має значний виховний потенціал та є ефективним міждисциплінарним засобом педагогічного впливу на розвиток особистості. Це зумовлює доцільність активного використання танцювальної терапії в роботі з різними категоріями здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волчукова В. М. (2008). Витоки танцювальної терапії та її суттєве значення у розвитку невербальної комунікації сучасної молоді. *Вісник ХДАДМ*, 14, 20-25. URL: <https://hudprom.org.ua/archive/Herald-2008/2008-N14/08vvnctmy.pdf>
2. Магур Л.М., Харенко С.Г., Авраменко С.М., & Євтушенко І.В. (2009). *Танцювально-психологічний тренінг*. Марич.
3. 五禽戲簡介 跟著古人學養生 (2019). URL: *Fashion Guide*. <https://fgblog.fashionguide.com.tw/14717/posts/341393>

Теряєв Д. О.
Навчально-науковий інститут філології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна)
Пряшівський університет в Пряшеві
(Пряшів, Словацька Республіка)

**ДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В
ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ:
ДОСВІД ПРЯШІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРЯШЕВІ
(СЛОВАЦЬКА РЕСПУБЛІКА)**

У сучасних умовах глобалізації, активізації міжнародної академічної мобільності та посилення міжкультурних контактів дедалі більшої актуальності набувають питання методики та дидактики викладання національних мов у європейському освітньому просторі. Українська мова, яка сьогодні відіграє ключову роль у збереженні національної ідентичності та формуванні культурного простору України, дедалі частіше постає об'єктом системного вивчення у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу. Це зумовлено як зростанням інтересу до української культури та історії, так і зсувом геополітичних і гуманітарних пріоритетів у Європі.

Європейські освітні інституції, що активно розвивають програми україністичних студій, стають важливими центрами міжкультурного діалогу та формування позитивного іміджу України. Одним із таких центрів є Пряшівський університет у Пряшеві (Словацька Республіка), який має давні традиції співпраці з українськими науковцями та посідає вагоме місце у розвитку української філології за кордоном. Тут працюють фахівці зі значним досвідом викладання, що сприяє становленню якісної дидактичної моделі навчання української мови в полікультурному середовищі.

Особливого значення набуває досвід викладання української мови й літератури іноземним студентам, зокрема студентам Словаччини, для яких українська не є рідною та українським студентам, які навчаються у Словацькій Республіці. Це потребує системної адаптації навчальних програм, методичних підходів, оцінювання результатів і дидактичних стратегій, що враховують національні особливості, мовну підготовку та культурний контекст здобувачів вищої освіти. У такому контексті ефективне застосування сучасних дидактичних технологій, інтерактивних методів навчання, мультимедійних ресурсів і міжкультурних практик стає визначальною умовою формування стабільної мотивації до вивчення української мови та досягнення високих навчальних результатів.

Досвід Пряшівського університету показує, що процес викладання української мови в Європі виходить за межі традиційної лінгвістичної підготовки. Він інтегрує елементи культурології, соціолінгвістики, комунікативної методики та компетентнісного підходу, що відповідає сучасним

вимогам дидактики. Крім того, україністичні студії в Прешові мають важливу просвітницьку місію – знайомлять студентів із багатством української культури, сприяють зростанню інтересу до української гуманітарної спадщини та формують підґрунтя для тривалого міжкультурного співробітництва між Україною та Словаччиною.

У цьому контексті постає потреба узагальнити та осмислити напрацьовані дидактичні стратегії, які довели свою ефективність у практиці викладання української мови в європейському освітньому середовищі. Саме аналіз досвіду Пряшівського університету може стати вагомим внеском у розвиток сучасної дидактики та окреслити перспективи подальшої оптимізації методик навчання української мови за кордоном.

Метою цієї наукової розвідки є презентація ключових дидактичних стратегій викладання української мови в Пряшівському університеті та визначення їхнього потенціалу в контексті сучасних тенденцій розвитку європейської освіти.

1. Дидактичні засади викладання української мови в європейському освітньому просторі

Ефективне викладання української мови в європейському академічному середовищі вимагає поєднання традиційних та інноваційних підходів, що забезпечують формування комплексної мовної компетентності студентів. В умовах інтенсивних міжкультурних контактів і багатомовності Центральної Європи ключового значення набуває використання дидактичних стратегій, спрямованих на розвиток комунікативних, соціокультурних і когнітивних умінь. Українська мова у цьому контексті розглядається не лише як навчальна дисципліна, а й як інструмент міжкультурної інтеграції, формування громадянської відповідальності та осмислення культурного надбання.

Стратегічним підґрунтям сучасного викладання української мови є компетентнісний підхід, що відповідає вимогам Європейської рамки кваліфікацій. Він передбачає формування мовної, соціокультурної, комунікативної, інформаційно-цифрової та автономної навчальної компетентностей. У таких умовах мовна підготовка виходить за межі засвоєння граматики й лексики та охоплює розвиток здатності сприймати, інтерпретувати й продукувати мовлення в реальних життєвих ситуаціях, критично осмислювати тексти, здійснювати академічну комунікацію, працювати з інформацією й взаємодіяти в мультикультурному середовищі.

Однією з провідних дидактичних стратегій, що активно застосовується в Пряшівському університеті, є *комунікативно-діяльнісний підхід*. Він реалізується через моделювання мовленнєвих ситуацій, рольові та проблемно-комунікативні завдання, роботу в парах і групах, створення освітнього середовища, наближеного до автентичних умов спілкування. Такий підхід дозволяє студентам на практиці використовувати мовні знання та формує реальні комунікативні навички, необхідні як у професійному, так і в повсякденному контексті.

Не менш важливим у сучасній дидактиці є *використання текстоцентричного підходу*, що передбачає роботу з художніми, публіцистичними, академічними, фольклорними та медіатекстами. В українському мовному курсі особлива увага приділяється художньому тексту як носію цінностей, національної пам'яті, етичних та естетичних норм. Робота з текстами різних стилів і жанрів сприяє розвитку навичок інтерпретації, аналізу, критичного мислення, медіаграмотності та розуміння культурних кодів українського суспільства. Важливо, що текстоцентричний підхід забезпечує інтеграцію мовної та літературної освіти, створюючи цілісну систему гуманітарної підготовки.

Значну роль у формуванні сучасних дидактичних практик відіграє *інтерактивне навчання*, засноване на діалогічності, співпраці й партнерстві між викладачем та студентами. На заняттях активно застосовуються методи дискусії, дебатів, мозкового штурму, навчальних проєктів, портфоліо та рефлексивних методик. У таких форматах студенти виступають не пасивними споживачами знань, а активними учасниками навчального процесу, що сприяє формуванню відповідальності, самостійності й уміння аргументувати власну думку.

Університетська аудиторія в європейському контексті характеризується високим рівнем цифрової компетентності студентів, що зумовлює потребу активно інтегрувати *цифрові технології* в процес викладання української мови. Застосування електронних платформ, мультимедійних ресурсів, інтерактивних вправ, онлайн-словників, корпусів української мови та спеціалізованих мобільних застосунків сприяє підвищенню інтересу студентів і створює умови для індивідуалізації навчання. Важливим аспектом цифрової дидактики є використання електронних середовищ для формування навичок академічного письма, аналітичного читання, створення медіаконтенту українською мовою.

Особливої уваги заслуговує стратегія *міжкультурної інтеграції*, що передбачає включення до навчальних курсів елементів української культурології, історії, етнографії, фольклору та сучасного культурного життя. Такий підхід сприяє глибшому розумінню українського культурного простору, формує у студентів толерантність, відкритість, повагу до іншої культури й здатність до міжкультурної взаємодії. В умовах європейської інтеграції це має особливу вагу, оскільки допомагає українським студентам осмислити себе в ширшому європейському контексті, а студентам інших країн – краще зрозуміти Україну.

Таким чином, дидактичні засади викладання української мови в Пряшівському університеті базуються на синтезі сучасних методичних підходів, компетентнісної парадигми, цифрової дидактики та міжкультурної спрямованості. У поєднанні вони формують комплексну систему, яка відповідає сучасним вимогам європейського освітнього простору й забезпечує високу ефективність мовної підготовки студентів.

2. Досвід застосування дидактичних стратегій у викладанні української мови та літератури в Пряшівському університеті

Педагогічна практика викладання української мови та літератури в Пряшівському університеті (Словаччина) демонструє широкий спектр ефективних дидактичних стратегій, які забезпечують комплексний розвиток комунікативних, культурологічних і когнітивних компетентностей як українських, так і іноземних студентів. Навчання української мови в європейському академічному середовищі вимагає адаптації методів до багатомовності й полікультурності аудиторії, а також до різного рівня мовної підготовки студентів.

Одним із важливих напрямів є *диференційоване навчання*, що передбачає розподіл студентів за рівнями мовної підготовки (від базового до просунутого) та використання дидактичних матеріалів, адаптованих до індивідуальних потреб. У роботі з українськими студентами акцент робиться на поглибленому вивченні норм сучасної української літературної мови, стилістики, культури мовлення та академічного письма. Для іноземних студентів важливими є поетапність засвоєння граматичних структур, опора на візуальні та слухові матеріали, залучення інтерактивних навчальних інструментів і розвиток лексичного запасу через тематичні блоки.

Застосування *проектно-орієнтованого навчання* займає особливе місце серед сучасних дидактичних практик. Студенти виконують довготривалі індивідуальні та групові проекти, які передбачають дослідження мовних явищ, аналіз художніх текстів, створення мультимедійних презентацій, підготовку культурологічних оглядів, розроблення україномовних інформаційних матеріалів для іноземної аудиторії. Проекти сприяють розвитку самостійності, критичного мислення, умінь роботи з інформацією та творчого потенціалу, а також поглиблюють мотивацію до вивчення української мови й літератури.

Невід'ємним компонентом сучасного викладання є *інтеграція літературної освіти в мовний курс*. Аналіз художніх творів українських письменників – Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Григорія Сковороди, письменників ХХ–ХХІ ст. – дозволяє формувати естетичний і філософський світогляд студентів, розвивати навички інтерпретації тексту, виявлення стилістичних засобів, аналізу художніх образів. Для іноземних студентів літературні тексти є цінним джерелом автентичної лексики, граматичних конструкцій і культурного контексту, що підсилює міжкультурну комунікацію.

Особливо важливою є *роль фольклорного та культурологічного матеріалу*, який допомагає іноземним студентам краще зрозуміти українську ментальність. Знайомство з українськими звичаями, традиціями, етнографією, пісенною спадщиною та календарними обрядами сприяє глибшому сприйняттю літературних текстів та історико-культурного контексту їх створення. Для українських студентів це слугує підсиленням національної ідентичності та формуванням цілісного гуманітарного світогляду.

У дидактичній практиці Пряшівського університету значна увага приділяється *медіаграмотності*. Робота з українськими онлайн-медіа, аналіз новинних текстів, соціальних мереж, відеоблогів, освітніх платформ сприяє

формуванню критичного мислення та навичок роботи з медіаконтентом. Такі завдання мають особливе значення в умовах інформаційних викликів XXI століття та підвищують здатність студентів орієнтуватися в сучасному медіапросторі.

Важливим інструментом підвищення ефективності навчання є *використання цифрових освітніх середовищ*, зокрема Moodle, MS Teams, Zoom, електронних корпусів української мови, мобільних застосунків («Mova», «Словотвір», «LanguageTool» тощо). Цифрові технології забезпечують індивідуалізацію навчання, дозволяють створювати інтерактивні вправи, тестові модулі, мультимедійні уроки, а також сприяють розвитку навичок дистанційної та змішаної освіти. Для іноземних студентів цифрові ресурси є додатковим інструментом занурення в мовне середовище.

Ефективною стратегією є також *інтеркультурні навчальні події*, які регулярно організовуються університетом: зустрічі, літературні вечори, студентські конференції, воркшопи, презентації книг, участь у відзначенні пам'ятних дат української культури. Такі заходи сприяють інтеграції студентів, розвитку комунікативних навичок, популяризації української літератури та формуванню спільного культурного простору між Україною та Словаччиною.

Окремий акцент у навчальному процесі приділяється розвитку *академічної доброчесності*, що є базовою цінністю європейського освітнього простору. Студенти навчаються правильному цитуванню, роботі з науковими джерелами, дотриманню авторського права та уникненню плагіату. Важливою складовою є формування відповідальності за результати власної роботи, розвиток уміння вести наукову дискусію, аргументувати позицію та критично оцінювати інформацію. Викладачі систематично використовують антиплагіатні системи та інтерактивні завдання, спрямовані на розвиток навичок академічного письма. Завдяки цьому студенти оволодівають не лише мовними компетентностями, а й етичною культурою академічного спілкування, що відповідає європейським стандартам вищої освіти.

Таким чином, досвід викладання української мови та літератури у Пряшівському університеті засвідчує, що ефективна дидактична стратегія в європейському освітньому просторі ґрунтується на поєднанні традиційних методів із сучасними інноваційними технологіями, міжкультурним підходом та орієнтацією на потреби студентів. Інтеграція цифрових інструментів, проблемно-орієнтованих і комунікативних методик, а також акцент на академічній доброчесності забезпечують високий рівень залучення здобувачів освіти та сприяють глибшому засвоєнню мовного й літературного матеріалу. Окреме значення має міжкультурний контекст, що формує відкритість до діалогу, розширює світогляд студентів і поглиблює їхню мотивацію до вивчення української гуманітарної традиції.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що досвід Пряшівського університету може бути корисним для українських закладів вищої освіти, які функціонують в умовах європейської інтеграції та прагнуть розвивати сучасне, гнучке й конкурентоспроможне навчальне середовище. Впровадження

технологій дистанційного та змішаного навчання, підтримка академічної культури, розробка індивідуальних освітніх траєкторій і подальше вдосконалення міжкультурної компетентності викладачів та студентів є важливими напрямками розвитку дидактики української мови в міжнародному контексті.

Отримані результати підтверджують, що синтез європейських підходів і українознавчої традиції сприяє не лише підвищенню якості освіти, а й формуванню позитивного іміджу України на світовій академічній арені.

Часнікова О. В.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасна географічна освіта зазнає глибоких перетворень, зумовлених цифровою трансформацією суспільства, розвитком інформаційних технологій, зміною освітніх потреб учнів і викликами глобалізованого світу. Цифровізація освіти актуалізує потребу модернізації дидактичних принципів, які мають забезпечити гармонійне поєднання традиційних педагогічних цінностей і нових форм навчання, що реалізуються за допомогою цифрових інструментів.

В умовах переходу до компетентнісної парадигми навчання дидактика перестає бути лише системою передачі знань. Вона перетворюється на динамічну модель розвитку особистості, зорієнтовану на формування критичного, просторового, екологічного та громадянського мислення. Модернізація дидактичних принципів у географічній освіті зумовлює оновлення підходів до мети, змісту, методів, форм і оцінювання результатів навчання.

Однією з провідних тенденцій є переосмислення принципу *науковості*. Якщо раніше він передбачав точність і системність подання фактів, то нині він доповнюється вимогою до науково-дослідницької діяльності учнів, використання відкритих баз геоданих, цифрових моделей рельєфу та екологічних систем. Застосування геоінформаційних систем (ГІС) у навчальному процесі забезпечує зв'язок між теоретичними знаннями й практичними навичками аналізу простору, що відповідає рекомендаціям Humble (2023) щодо формування в учнів просторової компетентності та громадянської участі.

Принцип системності у цифровому середовищі розкривається як багаторівнева інтеграція знань, умінь і цінностей. У географічній освіті він проявляється через побудову цілісних освітніх екосистем, які поєднують природничі, суспільні й культурологічні компоненти. Віртуальні лабораторії, онлайн-платформи та цифрові карти дозволяють учням досліджувати

взаємозв'язки між людиною, природою й територією, а також аналізувати вплив глобальних процесів на локальні явища.

Модернізація стосується й *принципу наочності*, який трансформується в принцип візуалізації даних. Сучасні технології дозволяють створювати тривимірні моделі, інтерактивні карти, анімації природних процесів і віртуальні подорожі. За даними Heuke genannt Juergensmeier, Schmidt і Stumpe (2024), віртуальні польові подорожі підвищують екологічну свідомість, розвивають емпатію до природного середовища, формують почуття причетності до національного простору. Це демонструє, що візуалізація знань набуває не лише пізнавальної, а й виховної функції.

В умовах цифровізації зростає роль *принципу діяльності*, який сприяє перетворенню учня з пасивного споживача інформації на активного творця знань. Діяльнісно орієнтована дидактика ґрунтується на проектному та дослідницькому навчанні. Учні створюють власні цифрові карти, розробляють мікропроекти, аналізують статистичні дані та презентують результати у вигляді мультимедійних продуктів. Це сприяє розвитку просторового мислення, інформаційної грамотності, комунікативних і громадянських компетентностей.

Важливого значення набуває *принцип зв'язку теорії з практикою*, який в умовах цифрового навчання реалізується через симуляції, моделювання, віртуальні експедиції. Концепція Powerful Geography (de Miguel González, 2024) підкреслює, що вивчення географії має виховувати здатність діяти відповідально в суспільстві. Це означає, що теоретичні знання повинні підкріплюватися практичними навичками прийняття рішень у реальних або змодельованих ситуаціях.

Цифрова епоха оновлює також принцип індивідуалізації та диференціації навчання. Використання онлайн-платформ (Padlet, Mentimeter, Canva, Google Earth, Jamboard) створює умови для персоналізованого освітнього досвіду. Учень може обирати темп навчання, форму представлення результатів, рівень складності завдань. Це забезпечує підтримку навчальної мотивації та формує відповідальність за власний освітній поступ.

Серед нових для педагогіки принципів дедалі більшої уваги набуває *принцип цифрової участі (digital participation)*, який визначений у міжнародному звіті ICCS-2022 (Schulz, Ainley, et al., 2023). Його сутність полягає у формуванні готовності здобувачів освіти брати участь у громадському житті через цифрові інструменти: створювати суспільно значущий контент, популяризувати культурні й національні цінності, долучатися до ініціатив у соціальних мережах і віртуальних спільнотах.

Педагогічна практика в Україні поступово інтегрує ці тенденції. У статті «Національна ідентичність у шкільній географії: сучасні підходи до формування та оцінювання» нами запропоновано рубрикатор оцінювання рівня сформованості національної ідентичності, який поєднує міжнародні підходи до громадянської освіти з українськими практиками викладання географії. Рубрикатор охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний і цифрово-комунікативний. Його

використання дає змогу педагогам не лише здійснювати оцінювання, а й проєктувати освітній процес відповідно до сучасних дидактичних принципів.

Апробація цього інструмента під час курсів підвищення кваліфікації вчителів Київської області (72 учасники) довела його ефективність у професійному розвитку педагогів. Учителі зазначили, що робота з рубрикатором допомагає структурувати методичні дії, підсилює рефлексію, розвиває вміння оцінювати не лише знання, а й громадянську активність та ціннісні орієнтири учнів. Такий досвід свідчить про практичну реалізацію модернізованих дидактичних принципів у післядипломній освіті.

Таким чином, модернізація дидактичних принципів у географічній освіті має комплексний характер. Вона охоплює: перехід від репродуктивного до дослідницько-проектного навчання; поєднання когнітивного, емоційного й ціннісного розвитку учнів; інтеграцію цифрових технологій у всі етапи навчального процесу; формування педагогіки партнерства та співтворчості; розвиток цифрової культури педагогів і учнів.

У результаті відбувається зміщення акценту з викладання як процесу передачі знань на навчання як процес співпраці, дослідження й творення. Цифрові інструменти стають не метою, а засобом розвитку особистості, її здатності мислити, відчувати, взаємодіяти й відповідально діяти у просторі національної та світової спільноти.

Модернізована дидактика географічної освіти постає як педагогіка цінностей, дії та співучасті. Вона спрямована на формування в учнів не лише академічних знань, а й духовно-моральних орієнтирів, громадянської зрілості, патріотизму та готовності до сталого розвитку. В умовах цифрової трансформації така дидактика стає фундаментом оновлення змісту освіти й розвитку україноцентричної педагогічної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. de Miguel González R. (2024). Powerful geography and the future of geographic education. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1177/20438206241229219>
2. Heuke genannt Juergensmeier N., Schmidt R., & Stumpe B. (2024). Virtual field trip: a study to analyse the raising awareness of biodiversity loss in virtual reality. *European Journal of Geography*, 15(3), 214–231. <https://doi.org/10.48088/ejg.n.heu.15.3.214.231>
3. Humble N. (2023). Future paths for GIS in K-12 education: a review of possibilities and constraints. *European Journal of Geography*, 14(3), 79–88. <https://doi.org/10.48088/ejg.n.hum.14.3.079.088>
4. Schulz W., Ainley J., Fraillon Ju., Losito B., Agrusti G., Damiani V., & Friedman T. (2023). Education for citizenship in times of global challenge. ICCS 2022 international report. IEA. URL: <https://www.iea.nl/sites/default/files/2023-12/ICCS-2022-International-Report.pdf>

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ ХХІ СТОЛІТТЯ: ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ

Lemberskyi O.

*Naval Institute of National University
“Odesa Maritime Academy”
(Odesa, Ukraine)*

Baranovska A.

*Naval Institute of National University
“Odesa Maritime Academy”
(Odesa, Ukraine)*

Sukhomlin A.

*Naval Institute of National University
“Odesa Maritime Academy”
(Odesa, Ukraine)*

INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

Modern transformations in the field of education are based on a change in the approach to the organization of the educational process. Instead of the traditional model, which emphasizes the transfer of specific knowledge, modern education is aimed at the formation of innovative personalities (Aleksiychuk, 2020).

Today, the organization of the educational process in higher education depends on the distribution of classes during the day and their duration, as well as the organizational aspects of the educational process are determined by the pedagogical council of the educational institution in accordance with the established schedule provided for by the educational program. This takes into account the volume of educational material, the age and individual characteristics of students, as well as local characteristics and other factors. The traditional educational system, formed in the past, no longer meets the needs of today, when the world is experiencing the era of post-industrial civilization. It cannot resolve the contradiction between the need to master a large amount of knowledge and the rapid pace of new information. The traditional education system is gradually being replaced by innovative learning. Innovations in the field of education are dynamic in nature and reflect general trends in society, processes of globalization and integration. The introduction of innovations contributes to the resolution of conflicts between the traditional education system and the need for high-quality new education. One of the main features of innovations is their ability to influence the overall level of a university teacher's professional activity and expand innovation (Beztelesna, Plyashko & Fedorenko, 2022).

The need to reform the existing education system poses a serious task for education to transition to pedagogical innovations aimed at developing students'

creative thinking. This makes it possible to develop new pedagogical systems aimed at developing students' creative abilities, providing a humanistic nature of education, and meeting the needs of modern society in order to provide students with useful skills for successful adaptation to life in the modern world. Learning using innovative technologies involves the active participation of all students in the educational process, where interaction occurs continuously and intensively. The organization of innovative and interactive learning includes such aspects as creating situations that reflect real life, using role-playing games, and jointly solving problems taking into account the analysis of circumstances and a specific situation. This contributes to the effective formation of skills and abilities, the establishment of values, the creation of a favorable atmosphere for interaction and allows the teacher to play the role of a real leader in the children's team.

The choice of the right educational technologies is becoming an important and urgent problem of modern school education. Only with the help of effectively selected pedagogical technologies, methods and approaches can the key competencies of students be formed, necessary for successful adaptation in society and the development of a successful career. Innovation in the educational process leads to a transformation of the interaction between teachers and students. The traditional model of learning reflected some inequality in the relationship between the "subject" (teacher) and the "object" (student), in which the student is assigned a passive role. In the context of innovative learning, the student becomes a key educational subject who actively cooperates with the teacher, playing a creative role and showing interest in acquiring deep and relevant knowledge. Focusing on the interaction between subjects requires a combination of traditional and innovative methods and ways of learning (Aleksiychuk., 2020). A common innovation for organizing the educational process in schools is the introduction of distance and blended learning. Global challenges, such as the need for social distancing, as well as the inability to hold classes in a traditional format, have forced a move to online classes (Beztelesna, Plyashko & Fedorenko, 2022).

It should be noted that effective organization, informatization and management of the educational process in general education schools is one of the main conditions for further high-quality training of highly qualified specialists in higher education institutions (Bondarenko, 2020). It is in the conditions of a high-quality organized educational process in general education schools that the young generation develops basic "soft" skills, such as communication, teamwork, critical thinking

Innovation-based approaches to organizing the educational process in secondary schools are focused on the systematic introduction of innovations into curricula and projects aimed at developing students' creative potential. This involves the formation of a creative pedagogical system, the development of information resources to support the educational process and student development, as well as the active use of digital technologies and Internet resources. Global challenges such as the pandemic and full-scale invasion have led to social distancing and the inability to conduct classes in the usual format, which forced the transition to online learning. These external circumstances have also prompted the introduction of innovative

organizational and management approaches in the school education system. The transition to a new learning paradigm sets completely new standards for the university teacher, since only his creativity and professional skills can ensure the development of a modern school. Promising directions for innovative development of higher education in Ukraine are the organization of education of students in the conditions of complex use of various forms of organization of the educational process.

REFERENCES

1. Alekseychuk, V. N. (2020). Organization of innovative educational process in secondary educational institutions. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky TNU*, (4), 165–170. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/25>

2. Beztesna, L. I., Plyashko, O. S., & Fedorenko, S. V. (2022). Organizational and managerial transformations and innovations in the provision of services in the secondary education system of Ukraine. *Bulletin of the Ukrainian National University of Higher Education*, (3(99)), 28–37. <https://doi.org/10.31713/ve320223>

3. Bondarenko, T. (2020). Didactic conditions for the use of Internet technologies in the educational environment of secondary education institutions. *Origins of Pedagogical Skill*, (25), 25–29. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223179>

Pelek M.

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)*

THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING ON STUDENT MOTIVATION

Student motivation is shaped by a wide range of physiological, psychological, social, and even political factors. In many cases, its level does not depend solely on the mode of learning - online or offline. Personal circumstances and the student's stage of development play an important role: young people often do not fully understand their goals, needs, or future pathways. One of the key drivers of motivation is the social environment. When the surroundings encourage growth and support self-development, students raise their expectations toward themselves and move forward. In contrast, when apathy and hopelessness dominate the environment, and positive examples are absent, a learner quickly loses interest, reduces activity, and enters a state of stagnation.

Educational institutions are designed to perform a fundamental social mission: not to be places associated with pressure or negative experiences, but to inspire development, bring together individuals with shared interests and aspirations, and provide opportunities for expressing personal potential. An ideal school or university acts as an “invisible magnet of knowledge” that forms the value of education at the level of personal conviction.

The digital era has transformed the very nature of learning. With the emergence of the internet, knowledge and communities became accessible from any location, significantly simplifying the process of individual learning. In Ukraine today, education is practically inseparable from digital technologies: textbooks, learning

platforms, and assessment systems have moved into the virtual environment. The COVID-19 pandemic marked the beginning of mass distance learning, while the ongoing war has continued this transformation and introduced new levels of uncertainty.

Alongside new opportunities came challenges. Due to financial and technical barriers, some students lack access to distance learning. A critical consequence is the disruption of social bonds and the growing risk of social isolation. Young people face loneliness, anxiety, and apathy. Distance learning often takes place in a context where the student is faced only with “home and a computer.” Exams and assessments are stressful under any conditions, but in the absence of social support and the presence of the instructor, the psychological burden becomes significantly heavier.

Monotonous video lectures over long periods turn into background noise and reduce cognitive engagement. Learning materials are processed less effectively than in face-to-face interactions. As a result, motivation declines and academic performance suffers. At the same time, it is essential to consider a student’s level of self-discipline, including their ability to separate personal space from study space, manage time, and avoid neglecting assigned tasks. Teachers also play a crucial role in maintaining motivation, helping students remain engaged, focus on complex topics, and develop a sense of purpose in the learning process.

Russia’s invasion of Ukraine has caused enormous damage to the physical, emotional, and psychological wellbeing of the population. Students, teachers, and educational institutions have been forced to adapt to high levels of uncertainty, constant risks, and threats. These conditions make motivation a particularly important factor at all levels of education. In the context of distance learning, students are physically separated from teachers, peers, and the learning environment, which increases the importance of motivation for online education.

Research shows that maintaining motivation throughout the learning process is a significant challenge that requires attention from educators and university administration. Despite the existence of multiple theories and strategies, there is still a lack of effective approaches specifically designed for distance learning environments.

In areas under martial law, especially in frontline or temporarily occupied territories, motivation may significantly decrease. Educators must acknowledge psychological factors and emotional states of students. Studies conducted among students of Ukrainian universities confirm this challenge: a large proportion of respondents reported a negative emotional state that interfered with learning. Stress, air raid alarms, displacement, and an unstable psychological climate do not create favorable conditions for studying - which requires concentration and a high level of self-control.

At the same time, many students noted that learning, active engagement with teachers, and focusing on meaningful work helped them cope with the emotional impact of the war. Education became a psychological support and a motivational anchor.

The experience of distance learning during the pandemic and wartime shaped unique motivational patterns. A study of first-year university students found that, despite the limitations of lockdown, learners demonstrated strong motivation to overcome challenges and adapt to new learning conditions. Compared to students who studied offline before the pandemic, those engaged in distance learning showed higher levels of intrinsic motivation, self-esteem-based motivation, and introjected regulation. This suggests that distance learning combined with the pressures of the pandemic activated self-regulation processes and enabled the development of agency.

During quarantine, the most important motivational constructs were self-development and self-respect. The dominant self-development motivation was linked to increased awareness of oneself as an active agent making critical life choices, including career paths. This motivation grew as students assumed responsibility for managing their workload and practicing self-control. Increased self-respect motivation was associated with the need to prove personal resilience under difficult conditions.

Among external motivational factors, scholarship was rated the highest by Ukrainian students. However, traditional methods of external motivation alone cannot be effectively applied to online learning. Digital technologies, media, and social networks have become essential tools of the modern educator.

Motivational barriers in online education include:

- the need for clear time management and self-organization, which not all students possess;
- lack of face-to-face communication and real-time feedback;
- reduced sense of belonging and psychological detachment from the learning process;
- technical problems and limited internet access;
- demotivating learning environments, including monotonous materials and unstructured assignments.

Analysis shows that learning motivation has a significant positive impact on student wellbeing. Higher motivation supports psychological stability, while attitudes toward online learning - positive or negative - do not show a direct correlation with wellbeing. Increasing motivation, however, improves interpersonal relationships, which in turn contribute to wellbeing.

To support students in conditions of uncertainty and distance learning, higher education institutions must adopt strategies that minimize social isolation and stimulate intrinsic motivation. Effective recommendations include:

- maintaining clear, timely, and supportive communication online;
- reducing depersonalization by forming a sense of an online community;
- presenting engaging and meaningful content;
- encouraging independent learning skills;
- integrating blended learning models that combine online flexibility with face-to-face interaction.

Distance and blended learning are no longer temporary solutions — they represent a transformation of education. Their effectiveness will depend on the ability of educators to align pedagogical approaches with new motivational challenges.

REFERENCES

1.Лахмотова, Ю., Шкраб'юк, В., & Цапко, А. (2022). Мотивація до дистанційного навчання студентів вищих закладів освіти в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 55 (2), 195–200.

2.Ржевська-Штефан, З. (2021). Особливості мотивації студентів-першокурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, (14), 80–89. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).09)

3.Pavlova, L., Leshneva, N., Serhiieva, O., & Kotova, A. (2024). The impact of online learning on student motivation. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, (54), 31-40. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-54-03>

4.Sudarnoto, L. F. N., Handoko, M. T., Riyanto, A., & Arini, D. P. (2025). The impact of online learning, learning motivation, and interpersonal relationships on students' wellbeing. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101485>

Алека Г. І.

*Криворізький державний педагогічний університет
(Кривий Ріг, Україна)*

ОНЛАЙН-ДОШКИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТІВ

На сучасному етапі розвитку вищої освіти України система зазнає суттєвих трансформацій. Потужними каталізаторами цих змін стали пандемія COVID-19, запровадження воєнного стану та бойові дії, що зумовили масштабний перехід від традиційних очних форм організації навчання до дистанційного та змішаного форматів. Одним із ключових викликів дистанційної освіти постало забезпечення доступності, структурованості й наочності навчального матеріалу для здобувачів освіти. За таких умов класичні засоби аудиторної роботи поступово витісняються сучасними інтерактивними цифровими сервісами (Дерябіна, Кравченко, 2025, 285).

Впровадження інтерактивних технологій в освітній процес відбувається насамперед завдяки інтеграції онлайн-інструментів і цифрових платформ, серед яких важливе місце посідають інтерактивні онлайн-дошки. Вони виступають не лише засобом візуалізації навчального контенту, а й ефективним інструментом організації спільної діяльності (Малихін, Арістова, Рогова, 2023, 55).

Успішність цифрових перетворень у вищій освіті тісно пов'язана з приходом нового покоління студентів – покоління Z. Покоління Z включає осіб, народжених після 1990 року; воно є найчисельнішим серед сучасних поколінь. Соціокультурний досвід цього покоління сформований під впливом розвитку

інтернету, смартфонів та інших цифрових технологій, а також подій глобального масштабу: економічної рецесії, глобальної міграції та кіберзагроз. Ці чинники посилили в них наполегливість, обачність, прагматизм, винахідливість і ошадливість, що, своєю чергою, впливає на їхній стиль навчання та очікування від освітнього процесу (Williams, 2019, 59).

У цьому контексті важливим стає розуміння того, як здобувачі освіти покоління Z навчаються та взаємодіють з освітніми технологіями. Представники покоління Z вважаються технологічно обізнаними: вони постійно адаптуються до нових інструментів і очікують того самого від викладачів. Покоління Z читає не більше 30 хвилин на день та віддає перевагу коротким, візуально інтегрованим матеріалам. Це підкреслює важливість вибору таких освітніх інструментів, які б відповідали їхньому стилю навчання та сприяли ефективній взаємодії (Williams, 2019, 59).

З огляду на це інтерактивні онлайн-дошки є одним з інструментів, здатних задовольнити відповідні потреби студентів покоління Z, підтримуючи їхню схильність до колаборації, швидкого сприймання інформації та роботи в цифровому середовищі. Водночас розмаїття наявних сервісів, відмінності у їхніх функціональних можливостях зумовлюють потребу в цілеспрямованому науковому огляді та порівняльному аналізі таких цифрових інструментів. Саме тому подальший виклад зосереджено на характеристиці й порівняльному аналізі можливостей онлайн-дошок Miro, FigJam та TL Draw у контексті дистанційного навчання.

Онлайн-дошка Miro є переважно безкоштовним (деякі функції доступні лише за додаткову оплату) цифровим інструментом для організації спільної взаємодії користувачів у режимі реального часу (Малихін, Арістова, Рогова, 2023, 55). Це одна з найпотужніших та найбільш багатofункціональних онлайн-дошок. Miro надає необмежений робочий простір для колаборативної діяльності, оснащений розширеним набором інструментів: ручка, стікер-нотатки, фігури та стрілки, текстові поля, фрейми тощо. Платформа підтримує розміщення різноманітного мультимедійного контенту, зокрема зображень, відео, документів, що відкриває можливості для створення інтерактивних занять з різними видами наочності. Крім того, сервіс пропонує розгорнуту бібліотеку вбудованих шаблонів для побудови діаграм, створення канбан-дошок, таблиць, стрічок часу, слайдів та текстових документів, які викладач може оперативно адаптувати до структури конкретного заняття. Це дає змогу легко інтегрувати Miro в широкий спектр освітніх активностей – від планування проєктів до проведення мозкових штурмів і семінарів.

Попри значний дидактичний потенціал, платформа Miro має низку обмежень, які необхідно враховувати під час її інтеграції в систему дистанційного та змішаного навчання. Одним із ключових чинників, що може ускладнювати роботу з інструментом, є залежність сервісу від стабільності інтернет-з'єднання. За умов нестійкого або повільного каналу зв'язку Miro інколи функціонує із затримками, може «підвисати» або взагалі не завантажуватися. Подібні технічні перебої здатні перешкоджати безперервності

навчального процесу, знижувати ефективність групової взаємодії та створювати додаткове когнітивне навантаження для здобувачів освіти.

Альтернативним інструментом для організації спільної діяльності, що набув популярності серед освітян є FigJam – онлайн-дошка, інтегрована з екосистемою Figma.

Створення онлайн-дошки FigJam можливе після проходження процедури реєстрації на платформі Figma (<https://www.figma.com/>). Розроблення навчального контенту здійснюється як у браузерній версії сервісу, так і в десктопному застосунку, що підтримується операційними системами Windows і macOS. Функціональні можливості дошки передбачають використання текстових об'єктів, зображень, гіперпосилань, геометричних фігур, стікерів, таблиць, а також інструментів для побудови блок-схем (Алека, 2024, 97).

Під час організації спільної діяльності та роботи в малих групах особливо корисними є такі вбудовані інструменти, як «таймер» і «музичний плеєр», що сприяють фасилітації навчальної взаємодії. Серед базових засобів FigJam виокремлюється інструмент «Секції», доцільний для логічного структурування навчального матеріалу на дошці. Додаткове розширення функціоналу забезпечується за рахунок підключення плагінів. Зокрема, PDF Viewer дає змогу переглядати файли формату pdf без попереднього завантаження на комп'ютер, а плагін Unsplash – швидко добирати й розміщувати на дошці зображення відповідної тематики, що оптимізує підготовку візуальних матеріалів для навчальних занять (Алека, 2024, 97).

Tldraw – це безкоштовна інтерактивна онлайн-дошка з відкритим програмним кодом, орієнтована на організацію спільної діяльності користувачів у режимі реального часу. Важливою перевагою Tldraw є можливість її застосування без попередньої реєстрації користувача: після переходу за посиланням <https://www.tldraw.com/> одразу відкривається робоче поле, на якому можна малювати, писати та розміщувати зображення без створення облікового запису (Алека, 2025, 219).

На відміну від таких потужних цифрових платформ, як Miro та FigJam, онлайн-дошка Tldraw вирізняється суттєво нижчою ресурсомісткістю, що дає змогу підтримувати доступність та стабільність функціонування навіть за умов обмежених технічних можливостей. Її використання не потребує високопродуктивного апаратного забезпечення чи високошвидкісного інтернет-з'єднання. Інструмент зручний для роботи як у браузері на персональних комп'ютерах, так і на планшетах і смартфонах, що набуває особливої значущості для студентів, які мають обмежений доступ до сучасної техніки (Алека, 2025, 219).

Результати проведеного аналізу дають підстави стверджувати, що онлайн-дошки Miro, FigJam та Tldraw посідають важливе місце в сучасній системі дистанційного та змішаного навчання, виконуючи функцію універсальних середовищ для візуалізації навчального матеріалу та організації спільної діяльності здобувачів освіти. Кожен із розглянутих інструментів має власні

переваги, обмеження та дидактичні можливості, що зумовлює їхню доцільність у різних педагогічних сценаріях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алека Г. І. (2024). Концептуальні ідеї використання інтерактивної дошки FigJam у закладах вищої освіти. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Тернопіль, 5 квітня, 2024 р.* (с. 96-98). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка.
2. Алека Г. І. (2025). Роль TL DRAW у забезпеченні інтерактивності та якості дистанційного навчання. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 3-ї Міжнародної науковопрактичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 17-18 квітня 2025 р.* [Електронне видання]. (с. 218-221). Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2025. https://duan.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/konf_tppso_2025.pdf
3. Дерябіна Ю., Кравченко Н. (2022). Застосування інтерактивних онлайн-дошок при викладанні математичних дисциплін у закладах вищої освіти. *Наукові записки БДПУ, №1(3), 285–296.* <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-3-285-296>
4. Малихін О., Арістова Н., Рогова В. (2023). Застосування онлайн-дошки Miro в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український Педагогічний журнал, № 1, 52–58.* <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
5. Williams C. (2019). Nurse Educators Meet Your New Students: Generation Z. *Nurse Educ, 44(2), 59–60.* <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000637>

Гавриш І. Л.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна)*

ПРО ПЕДАГОГІЧНУ ПІДТРИМКУ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна система загальної середньої освіти знаходиться в стані масштабної модернізації, зумовленої активною цифровізацією суспільства та швидким розвитком інноваційних технологій. Однією з провідних тенденцій останніх років є домінування змішаного навчання, що поєднує в собі традиційну педагогічну взаємодію в аудиторії з організацією освітнього процесу у форматі онлайн на основі використання різних цифрових сервісів та платформ. Такий підхід створює нові можливості для забезпечення персоналізації освітнього процесу в школі, підвищення його гнучкості, формування цифрової компетентності учнів, але водночас актуалізує проблему надання їм ефективної педагогічної підтримки.

Як відзначає Т. Осипова, у наукових дослідженнях під терміном «підтримка» розуміють опору, підкріплення, збереження, надання впевненості. За значенням цей термін є також близьким до понять «допомога» (принесення користі іншим людям) та «сприяння» (здійснення позитивного впливу на людину, створення умов для мотивування її до певної діяльності, здійснення успішного діяння та стимулювання до нього), тобто підтримка означає дію

допомоги, підкріплення, сприяння в різних сферах життєдіяльності людини. З урахуванням різних точок зору науковців авторка дійшла висновку, що педагогічна підтримка – це складна система педагогічної діяльності, що розкриває та збагачує особистісний потенціал учня, забезпечує надання йому допомоги в подоланні соціальних, психологічних й особистісних труднощів шляхом створення відповідних психологічних і педагогічних умов; спільний з учителем процес визначення здобувачем власних індивідуальних інтересів, потреб, цілей, можливостей, виокремлення основних проблем, що заважають йому як суб'єкту навчання досягати бажаних результатів в цьому процесі, самовихованні, спілкуванні, а також виявлення шляхів подолання проблем (Осипова, 2013).

І. Карапузова дійшла висновку, що в сучасній науковій думці під педагогічною підтримкою вчені розуміють: надання допомоги у вирішенні індивідуальних проблем людини; активна взаємодія та внутрішнє налаштування суб'єктів педагогічної взаємодії на отримання її позитивного результату; активна співучасть педагога в життєвому самовизначенні здобувача, його підготовка до здійснення самостійного вибору в різних проблемних ситуаціях, формування здатності усунення різних суб'єктивних перешкод у процесі особистісного розвитку; здійснення успішної самореалізації (Карапузова, 2010).

М. Риженко відзначає, що в науковій літературі пропонуються різні тлумачення педагогічної підтримки, зокрема як: процесу чи стратегії створення сприятливих для розвитку дитини зовнішніх та внутрішніх умов; специфічного методу виховання школярів; форми педагогічно обґрунтованої міжособистісної взаємодії між педагогом та вихованцями; системи різнопланових педагогічних заходів; гуманістично-орієнтованої взаємодії між учасниками освітнього процесу; відкритої, складної, методично забезпеченої педагогічної системи; системи сприятливих для розвитку дитини педагогічних засобів; ядро гуманістичної практики; оптимальної системи організації педагогічної діяльності тощо. У свою чергу, реалізація цієї підтримки передбачає:

- створення сукупності сприятливих для самоосвіти й саморозвитку дитини в певних конкретних життєвих обставинах;

- спільне з дитиною визначення педагогом разом з маленькою особистістю її індивідуальних цілей, інтересів, потреб, способів та можливостей, подолання наявних проблем і перешкод, що заважають їй особистісному розвитку, збереженню людської гідності, самостійного отримання очікуваних результатів у всіх царинах її життя й діяльності;

- здійснення специфічної педагогічної діяльності, що сприяє індивідуальному розвитку й саморозвитку дітей на основі врахування того, що розвивати й підтримувати можна тільки те, що вже існує, хоч і в зародковому стані;

- доповнення й покращення процесів виховання й навчання, що забезпечує цілісність шкільної освіти;

- здійснення педагогічного процесу, що дає можливість розкривати й розвивати біологічні, соціальні й екзистенціальні властивості особистості;
- упровадження особливої педагогічної системи, що об'єднує в собі надання школярам соціальної, педагогічної та психологічної допомоги, а також сприяє їхньому саморозвитку й самовизначенню в ситуації існування вибору дій на основі розбудови конструктивної взаємодії та відносин співробітництва (Риженко, 2014).

У своїй дисертаційній роботі М. Риженко тлумачить поняття педагогічної підтримки як цілеспрямовану й систематичну діяльність шкільних педагогів з надання кожному учню необхідної превентивної й оперативної допомоги в процесі його особистісного розвитку. За висновками дослідниці, науково обґрунтована організація педагогічної підтримки сприяє розкриттю в учня його унікальної індивідуальності, персональних потенцій, задоволенню потреб, які не можуть бути реалізовані без допомоги вчителя. Указана підтримка забезпечує здійснення шкільними педагогами систематичної та продуманої взаємодії з учнями, спрямованої на досягнення її успішності через перетворення кожного з них в активного суб'єкта власної життєдіяльності (Риженко, 2014).

С. Золотухіна та О. Попова висловлюють аналогічні думки, розглядаючи педагогічну підтримку як цілеспрямовану діяльність високопрофесійних викладачів з надання студентам превентивної й оперативної дозованої допомоги в розв'язанні ними власних індивідуальних проблем, пов'язаних з процесами навчання, спілкування, професійного самовизначення, самореалізації й самовираженні. Отже, можна стверджувати, що вказаний феномен проявляється в наданні допомоги здобувачам освіти, що дає їм змоги стати впевненим у собі й розвивати в себе позитивні властивості, зокрема суб'єктність та індивідуальність, прагнення до прояву самостійності й саморозвитку, а також запобігати те, що заважає особистісному розвитку, усувати наявні психологічні бар'єри тощо (Золотухіна, Попова 2020).

Як відзначається в колективній монографії, характерними ознаками педагогічної підтримки є те, що вона:

- спрямується на виявлення й вирішення проблем дітей з метою забезпечення її прав, оптимізації умов життєдіяльності;
- завжди має чіткий адресний характер;
- спрямовується на допомогу тим, хто її потребує;
- не допускає звинувачень дитини в існування в неї проблем, а сприяє їх розв'язанню (Алексєєнко та ін., 2017).

Особливий інтерес у контексті порушеної проблеми викликає визначення педагогічної підтримки, запропоноване О. Кочубей, С. Совгірою й Н. Душечкіною. На думку авторів, ця підтримка являє собою багатовимірну систему, що включає академічну, організаційну, соціальну, емоційну й цифрову складові. Так, академічна підтримка проявляється в наданні допомоги здобувачам в опануванні ними навчального матеріалу, здійсненні зворотного зв'язку з ними, проведенні індивідуальних консультацій. Організаційна

підтримка передбачає забезпечення послідовності, чіткості та прогнозованості перебігу та результатів освітнього процесу. Соціальна підтримка сприяє формуванню в дитини почуття власної належності до відповідної соціальної (академічної) спільноти. Емоційна підтримка пов'язана з розбудовою психологічно безпечного освітнього середовища та розвитком стійкої навчальної мотивації школярів. Цифрова підтримка забезпечує доступ до цифрових онлайн-платформ та потрібного навчального контенту,

Зауважимо, що в науковій літературі пропонуються різні класифікації видів педагогічної підтримки. Так, за формою проведення педагогічна підтримка може бути прямою й опосередкованою. З кількістю учасників виокремлюють такі її види: індивідуальна, групова та колективна. За сферою діяльності в навчанні виділяють інтелектуальну, соціально-психологічну, комунікативну педагогічну підтримку тощо (Карапузова, 2010).

У процесі дослідження зроблено висновок про те, що педагогічна підтримка школярів в умовах змішаного навчання собою цілісний процес надання їм дозованої допомоги в навчальній діяльності й розвитку особистісних якостей. Зазначена підтримка не передбачає пропонування учням готових алгоритмів дій чи інших порад, вона проявляється у створенні певних сприятливих передумов, що дають школярам змогу самостійно долати труднощі в навчанні, обирати оптимальні стратегії його здійснення, усвідомлювати власні досягнення та проблеми.

Зазначимо, що в змішаному навчанні педагогічна підтримка набуває нових характеристик, бо цей процес поєднує в собі здійснення навчальної діяльності учнів в онлайн та оф-лайн форматі, а також їхню самостійну роботу з використанням цифрових серверів і матеріалів. Оскільки кожний вид навчальної роботи має свою специфіку, здійснення педагогічної підтримки школярів у змішаному навчанні має багатоаспектний характер. Так, ця підтримка включає такі складники:

- мотиваційну підтримку (розвиток в учнів стійкої навчальної мотивації, позитивного ставлення до навчання у змішаній формі, підтримка віри дитини у власні сили);
- організаційно-когнітивну підтримку (допомога школярам у плануванні роботи, відбору оптимальних методів і засобів навчання, роз'яснення незрозумілого матеріалу,);
- емоційно-психологічну підтримку (зниження тривожності, створення сприятливої психологічної атмосфери для навчання, забезпечення безпечної роботи з інтернет-технологіями);
- цифрова підтримка (допомога у відборі та використанні різноманітних цифрових інструментів у процесі здійснення навчальної діяльності).

Уточнимо, що надання педагогічної підтримки учнів під час реалізації навчальної діяльності в різних форматах має свою специфіку. Так, у дистанційних фрагментах змішаного навчання педагогічна підтримка школярів реалізується насамперед через надання чітких інструкцій щодо виконання запропонованих завдань; забезпечення індивідуального супроводу кожного

учня й регулярного зворотного зв'язку з ним, доступності цифрових ресурсів; активне використання в роботі відеопояснень, чатів, форумів, онлайн-консультацій, інтерактивного контенту; підвищення рівня цифрової грамотності учасників. Під час реалізації очного сегменту навчання шкільний педагог має приділяти значну увагу створенню сприятливого емоційно-психологічного клімату в аудиторії та забезпечувати успішність кожного учня в навчанні, використовувати переважно активні й інтерактивні методи навчання, своєчасно вирішувати складні питання, що виникають на заняттях, створювати сприятливі передумови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій школярів та при необхідності вносити в ці траєкторії своєчасні зміни, обирати й використовувати на заняттях різні цифрові технології (мультимедіа, електронні підручники, електронне тестування тощо). Слід також відзначити, що самостійна робота учнів у змішаному навчанні має теж супроводжуватися педагогічною підтримкою, яка може реалізовуватися в різних формах: синхронних та асинхронних онлайн-консультацій, відеокоментарів до домашніх завдань, обговорення їх виконання на форумах та групових чатах тощо.

Отже, можна підсумувати, що педагогічна підтримка школярів в умовах змішаного навчання є важливим чинником забезпечення його ефективності, зокрема через органічне поєднання самостійності учнів та наставництва вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко, Т. Ф., Жданович, Ю. М., Малиношевський, Р. В., та ін. (2017). *Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді* (Т. Ф. Алексеєнко, ред.). Київ: ТОВ «Задруга».
2. Золотухіна, С. Т., & Попова, О. В. (2020). *Педагогічна підтримка студентів у навчанні математичних дисциплін. У Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: Матеріали II науково-практичної конференції молодих учених (14-15 травня 2020 р.)*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
3. Карапузова, І. В. (2010). *Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка].
4. Кочубей, О. В., Совгіра, С. В., & Душечкіна, Н. Ю. (2025). Педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти у процесі дистанційного навчання: досвід і перспективи. *Суспільство та національна перспектива*, 4(12), 189-199.
5. Осипова, Т. Ю. (2013). Педагогічна підтримка як умова підготовки майбутніх учителів до наставницької діяльності. *Вісник Черкаського університету*, 37 (290), 93-101.
6. Риженко, М. В. (2014). Педагогічна підтримка розвитку лідерського потенціалу старших підлітків у колективній діяльності [Неопубл. дис. канд. пед. наук]. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У сучасних умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває проблема організації ефективного навчання української мови в основній школі із застосуванням змішаного навчання. Поєднання традиційного очного та дистанційного форматів потребує створення відповідних психолого-педагогічних умов, що забезпечують якісне засвоєння мовних знань і розвиток мовленнєвих компетентностей учнів 7–9 класів.

Водночас важливою умовою ефективності змішаного навчання є формування позитивної навчальної мотивації. Використання інтерактивних цифрових ресурсів, мультимедійних матеріалів, онлайн-завдань комунікативного спрямування сприяє підвищенню пізнавального інтересу здобувачів освіти та активізації їхньої навчальної діяльності.

Знання суті психічних процесів, які супроводжують будь-який навчальний процес, допоможе педагогу створити відповідні педагогічні умови і забезпечить ефективність всього навчального процесу (Дуткевич, 2018).

Важливою умовою ефективності змішаного навчання є формування позитивної навчальної мотивації. Використання інтерактивних цифрових ресурсів, мультимедійних матеріалів, онлайн-завдань комунікативного спрямування сприяє підвищенню пізнавального інтересу здобувачів освіти та активізації їхньої навчальної діяльності.

В основі будь-якої діяльності, мовленнєвої зокрема, лежить потреба, яка в свою чергу породжує бажання або мотив. Як наслідок виникає конкретна мета, що спонукає до виникнення роздуму або мислення щодо її досягнення.

Процес розвитку й формування здобувача освіти як компетентного мовця, національномовної духовно багатой особистості – складний, багатоплановий, тому потребує врахування важливих аспектів психолого-педагогічних досліджень.

Зі зміною освітніх орієнтирів українська мова як шкільний предмет має соціалізуватися, активізувати розвивальний і світорозширювальний потенціал.

Суб'єкт-суб'єктний характер освітнього процесу вивищує роль мотивів, що найбільше впливають на діяльність і поведінку людини. Наявність їх сприяє зростанню пізнавального інтересу й досягненню бажаних результатів. Мотиваційну сферу людини формує система мотивів, якісні характеристики якої визначають розвинутість (наявність якісного різноманіття), упорядкованість (ступінь організованості структури, ієрархії мотивів) і гнучкість (взаємодія і взаємозамінюваність мотивів і цілей).

Водночас є інші механізми регулювання внутрішньої мотивації, наприклад, розуміння й дотримання ментальних законів (принципів): 1) контролю (втрата контролю над собою чи недостатність контролю спричиняє появу стресу, тривожності, напруженості; якщо людина не контролює свого життя, то його контролюють борги, інші люди, хворобливі стани, стосунки з людьми; контроль над життям починається з ваших думок; самодисципліна, володіння собою і самоконтроль починаються з контролю над власними думками); 2) причини й наслідку (що посієш – те й пожнеш; немає нічого випадкового, бо ми живемо в упорядкованому Всесвіті; успіхи й невдачі мають конкретні причини, незалежно від того, знаєте ви про них, чи ні; корисніше сісти й ретельно проаналізувати причини своїх проблем, аніж засмучуватися через них і злитися; думки – причини, а умови – наслідки); 3) віри (все, у що віриш, стає реальністю; переконання підштовхують на успіх або поразку); 4) очікувань (очікування – це те, чого ви хочете для себе; усе, чого очікуєте, стає вашим пророцтвом; успішні люди впевнені в собі й сповнені позитивних очікувань) (Голуб, 2019).

В умовах модернізації освіти, мовної зокрема, важливого значення набуває організація навчання як важливий мотиваційний фактор здобуття й застосування знань, умінь і навичок, спроможних забезпечити особистості участь в житті суспільства на максимальному для неї рівні успішності. У таких умовах досягнення бажаного результату пов'язане з підготовкою учнів до самостійної творчої діяльності. Тому завданню навчати творчості, виховувати самостійну особистість, яка не просто володіє знаннями, а вміє їх застосовувати, у процесі навчання української (рідної) мови здобувачів освіти відведено чільне місце (Савченко, 2017).

Нині навчальний процес стає важливим мотиваційним фактором за умови його спрямованості на формування стійкого інтересу здобувачів освіти до опанування української мови й процесу учіння, на розвиток потреб учнів 7-9 класів, цей інтерес задовольняти і на створення умов, які сприятимуть активізації мотиваційної сфери учнів та успішному оволодінню ними вмінням учитися в творчому режимі. Тому дуже актуальним є розв'язання проблеми формування позитивної мотивації в процесі навчання української мови.

Проблема формування мотивації навчання лежить на стику навчання й виховання, є значущою у процесі мовленнєвого розвитку старшокласників. У сучасній психології мотивація позначає систему чинників, що детермінують поведінку людини (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і характеристику процесу, яка стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні (Голуб, 2019).

Значну роль відіграє забезпечення психологічно комфортного освітнього середовища, яке передбачає підтримку емоційного благополуччя учнів, розвиток упевненості у власних мовленнєвих можливостях і зниження рівня навчальної тривожності. Це досягається через доброзичливу взаємодію між учителем та учнями, чітку організацію навчального процесу та зворотний зв'язок.

Ефективне навчання української мови в умовах змішаного навчання також передбачає індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу. Поєднання онлайн- і офлайн-форм дає змогу враховувати різні рівні навчальних досягнень, темп засвоєння матеріалу та освітні потреби учнів.

Отже, реалізація комплексу психолого-педагогічних умов у змішаному навчанні української мови сприяє підвищенню якості мовної освіти, розвитку комунікативної компетентності та формуванню навчальної самостійності учнів 7–9 класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Бондар В. І. (2019). *Дидактика сучасної школи*. Київ : Либідь, 256 с.
- 2.Голуб Н. Б. (2019). *Концепція навчання української мови учнів ліцею*. Київ: Педагогічна думка, 56 с.
- 3.Державний стандарт базової середньої освіти (2020). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- 4.Дуткевич Т. В. (2018). *Вікова та педагогічна психологія*. Київ : Центр учбової літератури, 304 с.
- 5.Пометун О. (2020). *Інтерактивні технології навчання: теорія і практика*. Київ : А.С.К.192 с.
- 6.Савченко О. Я. (2017). *Дидактика основної школи*. Київ : Грамота, 288 с.
- 7.Сисоєва С. О. (2016). *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. Київ : Едельвейс, 304 с.
- 8.Спірін О. М. (2021). Змішане навчання в закладах загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 2. С. 1–12.
- 9.*Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти* (2016). МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Грогуль А. С.

*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

Кобилянський О. В.

*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ

Сучасна енергетика переживає одну з найглибших трансформацій за всю історію: перехід до розподіленої генерації, масове впровадження відновлюваних джерел, інтеграція систем штучного інтелекту, розвиток розумних мереж (Smart Grid), поява нових матеріалів і технологій накопичення енергії, а також стрімке зростання вимог до кібербезпеки енергетичних об'єктів. Усе це радикально змінює зміст, методи та засоби професійної діяльності інженера-енергетика. Традиційна модель підготовки, яка орієнтована

на вивчення класичної електротехніки, теплотехніки та стаціонарних енергетичних установок, уже не відповідає реаліям ринку праці. За даними International Energy Agency (World Energy Employment 2024) та European Technology and Innovation Platform on Smart Networks for Energy Transition (ETIP SNET), до 2030 року понад 70 % робочих місць в енергетичному секторі вимагатимуть від інженерів-енергетиків цифрових компетентностей середнього та високого рівня: від роботи з SCADA-системами й цифровими двійниками до програмування контролерів, аналізу великих даних та участі у крос-функціональних DevOps-командах. Водночас ЗВО все ще значною мірою зберігають інерцію аналогової епохи: навчальні лабораторії з фізичними стендами 30-річної давнини, переважання теоретичних лекцій та розрахункових робіт «на папері», низький рівень використання цифрових тренажерів та хмарних симуляторів тощо (Puhach, Dembitska, Kobylianskyi, Kobylianska, & Moskovchuk, 2025).

Цифровізація професійної підготовки інженерів-енергетиків вже не є опцією модернізації – вона стала обов'язковою умовою формування фахівця, здатного працювати в енергетиці 4.0. Проте просте перенесення освітнього контенту в електронний вигляд (оцифрування) не дає бажаного ефекту. Потрібна докорінна трансформація дидактичної системи: зміна цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання на основі науково обґрунтованих дидактичних засад цифрової епохи (Dembitska, Kuzmenko, Savchenko, Demianenko, & Hanna, 2024). Актуальність проблеми посилюється ще й тим, що саме інженери-енергетики є ключовою ланкою енергетичної безпеки та енергетичного переходу України в умовах війни та післявоєнного відновлення, коли швидке розгортання розподілених, розумних і стійких енергетичних систем стає питанням національного виживання.

Погоджуємося із твердженням S. Dembitska та ін. (2024), O. Кузьменко, С. Дембіцької, М. М'ястковської (2024), що цифровізація підготовки інженерів-енергетиків не є простим технічним оновленням, а вимагає докорінного переосмислення всієї дидактичної системи. Зокрема, доцільним видається врахування таких дидактичних засад:

1. Принцип відповідності змісту підготовки реаліям енергетики 4.0. Зміст освітніх програм має відображати не лише сучасні, а й прогнозовані до 2035 року технології, наприклад системи SCADA нового покоління, методи прогнозування та управління попитом, кібербезпека критичної інфраструктури, інтеграція ВДЕ та систем накопичення енергії тощо.

2. Принцип інтеграції реального та віртуального освітнього середовища. Фізичні лабораторії доцільно зберігати лише для унікальних високовольтних експериментів, а інші практичні і лабораторні роботи доцільно перевести на хмарні цифрові платформи (MATLAB/Simulink, PSCAD, Typhoon HIL, Siemens Digital Industries, ETAP Cloud, віртуальні тренажери підстанцій 110–750 кВ). крім того важливим є використання доповненої (AR) та віртуальної (VR) реальності для відпрацювання аварійних ситуацій та операцій на реальних об'єктах без ризику (Ivaniuk, Miastkovska, Dembitska, Kuzmenko, 2025).

3. Принцип компетентнісно-орієнтованого та проектно-контекстного навчання. Зазначений принцип передбачає виконання міждисциплінарних проектів, які моделюють реальні виробничі задачі, наприклад розробка системи прогнозного обслуговування трансформатора на основі IoT та ML, розробка заходів реагування під час кібератак на підстанцію тощо. Кожен проект охоплює 3–5 дисциплін одночасно і завершується захистом перед представниками енергокомпаній.

4. Принцип адаптивності та персоналізації навчальних траєкторій. Його реалізація передбачає використання адаптивних платформ (наприклад, Coursera for Campus, EdX Enterprise, власні LMS з AI-аналітикою), які автоматично визначають прогалини в знаннях студента, пропонують індивідуальні модулі поглиблення (наприклад, додаткові курси з Python for Power Systems чи Cybersecurity) тощо.

5. Принцип формування цифрового мислення. Кожна освітня компонента має передбачати роботу з великими даними та прийняття рішень на основі даних, зокрема аналіз часових рядів навантаження мережі, прогнозування генерації СЕС/ВЕС, виявлення аномалій у роботі обладнання за допомогою ML.

6. Принцип розвитку крос-функціональних компетентностей. Інженер-енергетик сьогодні працює в командах разом з дата-аналітиками, розробниками ПЗ, фахівцями з кібербезпеки, економістами енергетичних ринків (Дембіцька, Яровий, Підгорний, 2025). Відтак, під час навчання він має сформувати розуміння економіки та регулювання ринку електроенергії базові навички програмування (Python, SQL, MATLAB) та роботи з хмарними сервісами (AWS, Azure for Energy).

Отже, ефективна цифровізація підготовки інженерів-енергетиків можлива лише за умови переходу від знаннево-орієнтованої до компетентнісно-діяльнісної парадигми, від ізольованих дисциплін до інтегрованих проектів, від фізичних стендів до гібридного віртуально-реального середовища, від статичних програм до постійно оновлюваного, адаптивного та галузеворієнтованого навчання. Цифровізація професійної підготовки інженерів-енергетиків перестала бути питанням перспективного розвитку – вона стала безумовною вимогою сьогодення й найближчого десятиріччя. Енергетика 4.0, розумні мережі, розподілена генерація, масове використання штучного інтелекту та кіберфізичних систем кардинально змінили зміст і характер професійної діяльності інженера-енергетика. Випускник, який не володіє цифровими компетентностями високого рівня, просто не зможе виконувати більшість посадових обов'язків вже у 2025–2030 роках. Для України, яка переживає одночасно війну, енергетичну кризу та підготовку до післявоєнного відновлення з інтеграцією до європейської енергетичної спільноти, якісна підготовка інженерів-енергетиків цифрової епохи є питанням не лише конкурентоспроможності, а й національної безпеки. Тільки послідовне втілення дидактичних засад дасть змогу сформувати покоління інженерів, які не просто

обслуговуватимуть енергосистему майбутнього, а будуть здатні її проектувати, будувати й захищати в умовах нових технологічних і геополітичних реалій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дембіцька, С. В., Яровий, Р. С., & Підгорний, М. М. (2025). Особливості забезпечення мотивації до навчання здобувачів вищої освіти в цифрову епоху. Якість, стандартизація та метрологічне забезпечення: [матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, Харків, 28-29 січня 2025 року] / за заг. ред. к. т. н., доц. Г. С. Грінченко. Харківський Національний університет ім. В.Н. Каразіна, ННІ «Українська інженерно-педагогічна академія». (С. 66-67). Харків: ХНУ.

2. Кузьменко, О. С., Дембіцька, С. В., & М'ястковська, М. О. (2024). Розвиток STEAM-освіти в умовах цифровізації: шлях до SMART-суспільства через ESO-середовище. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 30, 58-62. DOI: 10.32626/2307-4507.2024-30.58-62

3. Dembitska, S., Kobylianskyi, O., Kobylianska, I., & Tatarchuk, V. (2024). Application of a risk-oriented approach in the process of professional training of specialists in energy industry. PRZEGLĄD ELEKTROTECHNICZNY, 6, 248-252. doi:10.15199/48.2024.06.52

4. Dembitska, S., Kuzmenko, O., Savchenko, I., Demianenko, V., & Hanna, S. (2024). Digitization of the Educational and Scientific Space Based on STEAM Education. In: Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. ICL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 901. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53022-7_34

5. European Technology and Innovation Platform on Smart Networks for Energy Transition (ETIP SNET). URL: <https://smart-networks-energy-transition.ec.europa.eu/>

6. Ivaniuk, V., Miastkovska, M., Dembitska, S., & Kuzmenko, O. (2025). The Use of Mathematical Packages of Applied Programs in the Educational Process. In: Auer, M.E., Rüttemann, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 1260. Springer, Cham. pp 573–580/ https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_57

7. Puhach V., Dembitska S., Kobylianskyi O., Kobylianska I., & Moskovchuk O (2025). Development of Students Support Strategies in Digital Educational Environment by Means of Artificial Intelligence. In: Auer, M.E., Rüttemann, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 1260. pp 208–215. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_22

8. World Energy Employment 2024. International Energy Agency. URL: <https://www.iea.org/reports/world-energy-employment-2024>

Дроздова І. П.

*Державний біотехнологічний університет
(Харків, Україна)*

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна стала найсерйознішим викликом для системи освіти України за весь період її незалежності. Руйнування інфраструктури, загрози життю і здоров'ю учасників освітнього процесу, масове внутрішнє та зовнішнє переміщення

населення, дефіцит ресурсів — усі ці чинники докорінно вплинули на функціонування закладів освіти.

В умовах війни освіта набула нового значення: вона стала інструментом психологічної підтримки дітей і молоді, засобом збереження соціальних зв'язків, важливим фактором протидії дезінформації та культурній експансії агресора.

Водночас освіта в умовах війни виконує не лише навчальну, а й соціальну, психологічну та світоглядну функції, сприяючи збереженню людського капіталу, національної ідентичності та віри в майбутнє.

Метою цих тез є окреслення ключових аспектів функціонування системи освіти України в умовах війни та визначення пріоритетних напрямів її розвитку і підтримки. Саме тому аналіз ключових аспектів функціонування системи освіти України в умовах війни є надзвичайно актуальним.

Безпека стала базовою умовою організації освітнього процесу. У багатьох регіонах України навчання можливе лише за наявності укриттів, зокрема, як у Харкові — школи в метро, систем оповіщення та чітко відпрацьованих алгоритмів дій під час повітряних тривог. Заклади освіти змушені поєднувати очну, змішану та дистанційну форми навчання залежно від безпекової ситуації.

Основні заходи безпеки включають:

- облаштування укриттів у закладах освіти;
- розробку алгоритмів дій під час повітряної тривоги;
- регулярні інструктажі та навчальні тренування;
- використання дистанційного навчання в регіонах з високим рівнем небезпеки.

Безпековий компонент став невід'ємною частиною освітнього процесу, формуючи в учнів і студентів навички самозахисту, відповідальності та дисципліни (Безпека – найважливіша під час освітнього процесу, 2023).

Запровадження воєнного стану зумовило необхідність оперативних змін у законодавстві та нормативно-правовій базі, що регулює освітню сферу. Міністерство освіти і науки України (МОН) розробило та впровадило низку наказів, рекомендацій і роз'яснень, спрямованих на забезпечення безперервності освітнього процесу (Уроки про безпеку під час війни, 2022).

Ключовими напрямками нормативного регулювання стали:

- гнучка організація навчального року;
- можливість дистанційної та змішаної форм навчання;
- спрощення процедур оцінювання та атестації;
- забезпечення академічної мобільності учнів і студентів;
- визнання результатів навчання, здобутих за кордоном.

Особливого значення набуло нормативно-правове регулювання питань безпеки: оновлення інструкцій, рекомендацій, стандартів щодо організації освітнього середовища в умовах воєнного стану. Водночас проблема нерівного доступу до безпечних умов навчання між регіонами залишається актуальною та потребує системних рішень на державному рівні.

Одним із ключових завдань стало забезпечення безперервності навчання для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхнього місця перебування. Мільйони українських дітей та студентів продовжують навчання, перебуваючи за кордоном або в інших регіонах країни. Це зумовило необхідність гнучких навчальних планів, індивідуальних освітніх траєкторій та спрощених процедур зарахування і переведення.

Водночас загострилася проблема освітньої нерівності, зумовлена різним рівнем доступу до інтернету, технічних засобів та підтримки з боку сім'ї. Подолання цих диспропорцій потребує цільових державних програм, залучення громадських організацій та міжнародних партнерів.

Війна значно прискорила процеси цифровізації освіти. Дистанційне навчання стало не тимчасовим рішенням, а повноцінною складовою освітньої системи, тобто основними, часто єдиними формами організації освітнього процесу, особливо в прифронтових та тимчасово окупованих територіях.

Серед ключових особливостей дистанційного навчання в умовах війни:

- використання національних освітніх платформ («Всеукраїнська школа онлайн», Google Classroom, Microsoft Teams тощо);
- електронні освітні ресурси, асинхронний формат навчання, що дозволяє враховувати перебої з електропостачанням та інтернетом;
- відеоконференції та цифрові інструменти оцінювання дозволяють зберігати навчальний процес навіть у найскладніших умовах.
- індивідуалізація навчальних траєкторій;
- активне залучення батьків до освітнього процесу молодших школярів.

Водночас дистанційна освіта виявила низку проблем, зокрема цифрову цифрову втому й нерівність, зниження мотивації, складнощі з академічною доброчесністю та недостатній рівень цифрових компетентностей частини педагогів, перевантаження викладачів та зниження рівня соціальної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Це актуалізує потребу в системній підготовці та підвищенні кваліфікації вчителів і вихователів, а також у розвитку якісного цифрового освітнього контенту українською мовою.

Війна спричинила глибокі психологічні травми у дітей, молоді та педагогів. Стрес, тривожність, втрата близьких, досвід вимушеного переселення безпосередньо впливають на здатність до навчання та викладання. У цьому контексті освіта має стати простором підтримки, стабільності та відновлення (Організація освіти в умовах війни, 2022).

Важливу роль відіграє інтеграція психосоціальної підтримки в освітній процес: робота шкільних психологів і соціальних педагогів, навчання вчителів основам психологічної першої допомоги, створення безпечної та дружньої атмосфери в класі. Психологічна стійкість учасників освітнього процесу є необхідною умовою ефективного навчання в умовах війни.

Педагог у воєнний час виконує багатовимірну роль: він є не лише носієм знань, а й наставником, підтримкою та прикладом громадянської позиції. Вчителі та викладачі часто працюють у складних умовах, поєднуючи

професійну діяльність із волонтерством, турботою про власні родини та подоланням особистих травм.

Тому війна спричинила значні кадрові втрати в освітній сфері через вимушену міграцію, мобілізацію та окупацію окремих територій. Попри це, українські педагоги продемонстрували високий рівень професійної відповідальності та громадянської позиції.

Роль учителя / викладача в умовах війни значно розширилася, він став:

- джерелом стабільності для дітей;
- провідником національних цінностей;
- посередником між освітою, родиною та суспільством;
- агентом змін та інновацій.

Підвищення кваліфікації педагогів, зокрема в галузі цифрових технологій і психологічної підтримки, стало важливим чинником збереження якості освіти.

Підтримка педагогів — фінансова, психологічна, професійна — є стратегічним завданням держави. Інвестиції в учителя означають інвестиції в майбутнє країни, її людський капітал та післявоєнне відновлення.

Ефективне функціонування освіти в умовах війни потребує гнучкого та кризово орієнтованого управління. Органи управління освітою мають оперативно реагувати на зміни безпекової ситуації, координувати дії на національному та місцевому рівнях, забезпечувати прозору комунікацію з громадськістю (Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану, 2022).

Значну роль відіграє міжнародна підтримка: фінансова допомога, освітні програми для українських здобувачів освіти за кордоном, обмін досвідом, спільні наукові та освітні проекти. Міжнародна співпраця сприяє інтеграції української освіти в європейський та світовий освітній простір навіть в умовах війни.

Отже, система освіти України в умовах війни функціонує в надзвичайно складних обставинах, утім демонструє високий рівень стійкості, гнучкості адаптивності, здатності до трансформації та суспільної значущості. Освіта стала не лише сферою надання знань, а й важливим елементом національної безпеки та соціальної стабільності. Забезпечення безпеки, доступності та якості освіти, розвиток цифрових технологій, психосоціальна підтримка та посилення ролі педагога є ключовими аспектами її функціонування.

Освіта залишається одним із фундаментів національної стійкості та післявоєнного відновлення України. Її підтримка в умовах війни є не лише освітнім, а й стратегічним пріоритетом держави та всього суспільства. Подальший розвиток освітньої системи потребує комплексного підходу, спрямованого на відновлення інфраструктури, підтримку педагогів і здобувачів освіти, цифровізацію та інтеграцію в європейський освітній простір. Саме через освіту Україна формує фундамент для післявоєнного відновлення та сталого розвитку держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Безпека – найважливіша під час освітнього процесу* (2023). URL : <https://pon.org.ua/novyny/10696-bezpeka-naivazhlyvisha-pid-chas-osvitnogo-procesu.html>
2. Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український педагогічний журнал*, (2), 5–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2022_2_2
3. Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, (3), 68–76. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2022_3_7
4. *Уроки про безпеку під час війни для учнів 1-11 класів від освітнього проєкту #stop_sexting* (2022). URL : <https://mon.gov.ua/news/uroki-pro-bezpeku-pid-chas-viyni-dlya-uchniv-1-11-klasiv-vid-osvitnogo-proektu-stop-sexting>.
5. UNESCO (2024). *Навчання під час війни: Як ЮНЕСКО допомагає зробити українські школи безпечнішими для дітей та вчителів.* URL : <https://www.unesco.org/uk/articles/navchannya-pid-chas-viyny-yak-yunesko-dopomahaye-zrobyty-ukrayinski-shkoly-bezpechnishymy-ditey>

Каплун Д. С.

*Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)*

Савченко Л. Л.

*Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)*

Сініченкова А. С.

*Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)*

Савченко Д. Р.

*Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Початок бойових дій в Україні, введення воєнного стану на всій території країни суттєво вплинули на організацію освітнього процесу в навчальних закладах різного типу акредитації, від загальноосвітніх шкіл до університетів та академій. Багато навчальних закладів зазнали руйнувань, у результаті

масованих обстрілів знищено бібліотеки, обладнання, навчальний матеріал. Значна кількість учасників освітнього процесу (адміністрації закладів освіти, науково-педагогічний, педагогічний персонал, здобувачі освіти, батьки) змушена була змінити місце проживання, залишити зону бойових дій та виїхати у інші регіони та за межі України. Ряд міст і сіл опинилися під окупацією, зазнаючи утисків з боку рашистського режиму. Значна частина закладів освіти вимушена була переміститися на підконтрольну Україні територію.

В умовах воєнного стану одним із пріоритетних завдань держави є збереження життя та здоров'я її громадян, особливо дітей, та забезпечення їх доступу до освіти.

Дистанційна форма здобуття освіти забезпечує можливості для здобувачів освіти продовжувати здобувати освіту в Україні незалежно від їх місця поточного перебування, у тому числі закордоном, відповідно до державних гарантій згідно зі ст. 57-1 Закону України «Про освіту».

Умови воєнного стану в Україні підкреслюють важливість розвитку технологій дистанційного навчання для забезпечення неперервності освітнього процесу. Технології дистанційного навчання стають критичним інструментом для забезпечення доступу до освіти усіх учасників освітнього процесу. Вони дозволяють зберігати зв'язок між учасниками освітнього процесу, надаючи можливість отримувати знання та виконувати навчальні завдання навіть у важких умовах. Розвиток технологій дистанційного навчання в цих умовах сприяє забезпеченню безпеки та здоров'я учасників освітнього процесу, уникаючи потенційних ризиків фізичного перебування в небезпечних зонах. Такі технології дозволяють підтримувати зв'язок з педагогами, отримувати інформацію та засвоювати знання, зберігаючи можливість розвитку особистості навіть в умовах кризи та конфлікту. Важливим є інвестування в інфраструктуру та розвиток технологій, що підтримують дистанційне навчання, для забезпечення доступності освіти для всіх, незалежно від географічного розташування та обставин.

Вітчизняні науковці активно досліджують питання, пов'язані з ефективністю та оптимізацією дистанційного навчання в українських освітніх установах. Вони вивчають вплив використання різних платформ та програмних засобів на процес навчання студентів різних вікових категорій. Наукові дослідження спрямовані на вдосконалення методів викладання та організації освітнього процесу в онлайн-середовищі. Вчені також досліджують психологічні та педагогічні аспекти використання технологій дистанційного навчання з метою підвищення мотивації студентів до самостійного навчання. Крім того, українські дослідники вивчають проблеми доступності онлайн-освіти для всіх верств населення та розробляють стратегії подолання можливих обмежень. Важливим напрямком досліджень є адаптація дистанційних технологій для різних предметних галузей та розвиток інтерактивних методик викладання для покращення якості освіти в епоху цифровізації. Значна увага питанню дистанційного навчання та його технологіям приділяється у працях таких вітчизняних та зарубіжних дослідників, як Х. Алієв, Н. Андрющенко,

В. Артеменко, Н. Басараба, Т. Бикова, Т. Бодненко, В. Вишнівський, І. Войтович, В. Гетта, С. Єрмак, О. Єфімова, Г. Джевага, В. Кушнір, В. Кухаренко, О. Лук'янов, О. Малиновська, С. Масон, В. Плющ, А. Прокопенко, Ю. Равлів, Л. Ребуха, М. Смульсон, О. Чаплик, Н. Фредеріксон, В. Кліффорд, Д. Кіген, О. Петерс, У. Пері, У. Макінтош та інші. Проте в умовах сьогодення, зважаючи на стрімкий розвиток цифровізації в усіх сферах життєдіяльності та освіти, зокрема, актуальним є подальше дослідження технологій дистанційного навчання як інновації в освітньому процесі.

Аналіз наукової літератури довів, що українські дослідники-практики (І. Бублик, С. Невмержицька, Н. Постригач, Т. Цалко та інші) вважають, що в умовах воєнного часу в Україні найбільш безпечною й обґрунтованою є дистанційна форма освітнього процесу, яка поєднує синхронний і асинхронний режими навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (Постригач, 2022, с.28).

Сучасна наукова література з проблем дистанційного навчання презентує значну кількість дефініцій цього поняття у зв'язку зі складністю і неоднозначністю цього явища, різноманітністю перспектив його розгляду і тлумачення. Так, у Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні дистанційне навчання розглядається як сукупність технологій, що забезпечують доступ до навчального матеріалу здобувачам освіти та їх інтерактивну взаємодію у процесі навчання в умовах просторової віддаленості (Блощинський, 2015).

Дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та здобувачів освіти на різних етапах освітнього процесу і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Дистанційне навчання є однією з форм безперервної освіти, покликаної реалізувати право людини на освіту та отримання інформації. Це нова форма організації навчального процесу, яка базується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що учні часто віддалені від викладача в просторі, в той же час вони мають можливість у будь-який момент спілкуватися з допомогою телекомунікації (Бисага & Пічкар, 2021).

Сутність дистанційного навчання полягає в особливостях освітнього процесу, який здійснюється без прямої фізичної присутності учасників освітнього процесу в одному місці. Цей метод передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій для надання освітніх послуг, включаючи відео-уроки, вебінари, онлайн-курси та інші засоби віддаленого навчання через Інтернет. Дистанційне навчання дозволяє студентам самостійно вивчати матеріал, здійснювати навчання у зручний для них час та темп, а також використовувати різноманітні додаткові ресурси для поглиблення знань. Таке навчання може бути реалізоване у різних форматах, від короткочасних онлайн-курсів до повноцінних дистанційних програм з отриманням дипломів та

ступенів. Основна ідея полягає у створенні умов для навчання, не обмежуючи фізичними межами або просторовим розташуванням учасників.

Дистанційне навчання, індивідуалізоване у своїй основі, не виключає разом із тим можливості широкої комунікації тих, хто навчається. Це комплекс навчальних послуг, що надаються широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані.

Особливості організації дистанційного навчання в умовах війни включають пріоритет психологічного благополуччя здобувачі освіти, адаптацію навчальних навантажень, гнучкість у плануванні, поєднання синхронного та асинхронного режимів, обов'язкове дотримання сигналів тривоги та необхідність постійного зв'язку з батьками. Навчання має бути підтримуючим, а не стресовим, з акцентом на повторення та узагальнення вивченого матеріалу, а не на засвоєння нового.

Надання освітніх послуг в умовах війни та дистанційне навчання вимагає особливої уваги та підходу. При підготовці до проведення занять необхідно враховувати:

1. Забезпечення доступу до освіти: у воєнний час доступ до освіти може бути обмеженим або ускладненим. Важливо розробити стратегії та ресурси для забезпечення доступу до освітніх послуг для всіх студентів, незалежно від їхньої локації чи обставин.
2. Безпека і конфіденційність: слід враховувати питання безпеки та конфіденційності даних під час проведення дистанційного навчання. Доцільно застосовувати заходи безпеки, такі як шифрування даних, захист від несанкціонованого доступу та надання конфіденційності особистої інформації студентів.
3. Гнучкий підхід до навчання: врахування нестабільності у воєнний час та можливості екстрених ситуацій. Забезпечення гнучкості в плануванні та наданні навчальних програм, що дозволяє здобувачі освіти адаптуватися до непередбачуваних обставин, надаючи можливість здобувати освіту у власному темпі.
4. Психологічна підтримка: у воєнний час здобувачі освіти можуть переживати стрес та емоційні труднощі. Забезпечення психологічної підтримки учням/студентам шляхом надання доступу до психологічних консультантів або підтримуючих груп.
5. Залучення спільноти: важливо створювати форуми, віртуальні групи та інші можливості для обміну ідеями, спілкування та підтримки між учнями, студентами, викладачами та адміністрацією.
6. Резервні плани, які дають змогу швидко реагувати на непередбачувані обставини, такі, як воєнні дії.

Дистанційна освіта полягає в тому, що більша частина викладання проводиться кимось, хто віддалений у часі та просторі від того, хто навчається; використовуються методи і технології навчання, метою яких є надання освітніх послуг, які фізично не присутні в традиційному освітньому середовищі,

наприклад, в аудиторії; навчальна інформація та інструкції надаються здобувачам освіти, які фізично віддалені від джерела цієї інформації та інструкцій; покращенні знань та/або поведінки в результаті опосередкованого досвіду, який обмежений часом та/або відстанню таким чином, що той, хто навчається, не перебуває в тій самій ситуації, що й той, кого він навчає; дозволяє отримати знання в будь-якій галузі без постійного відвідування навчального закладу та уможливорює неперервне професійне вдосконалення протягом усього життя; ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання, призначене для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я; відкриває студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, дає абсолютно нові можливості для творчості, знаходження і закріплення різних професійних навичок, а викладачам дозволяє реалізовувати принципово нові форми і методи навчання із застосуванням концептуального моделювання явищ і процесів. Таким чином перевагою дистанційного навчання є доступність, тобто зосередженість на відкритому доступі до освіти, позбавляючи здобувачів освіти обмежень, пов'язаних з місцем і часом. Ще однією важливою перевагою є те, що студенти мають можливість поєднувати роботу/волонтерство та навчання.

Незважаючи на вищезазначені переваги, варто акцентувати увагу і на недоліках дистанційної освіти в умовах війни. такі як: недостатній рівень технічного забезпечення багатьох закладів освіти та їх готовності до використання сучасних ІКТ відповідно до можливостей викладачів і запитів студентів; проблеми з доступом до Інтернету через нестабільне підключення; недостатній рівень готовності частини викладачів до комунікації зі студентами й надання навчальних матеріалів із використанням сучасних інформаційних платформ та ІКТ; ускладнення забезпечення практичного навчання й стажування студентів (Марчук, 2023, с.82), брак живого спілкування, відсутність соціалізації та приналежності до спільноти, гаджетизація життя, нестача практичних знань, проблема ідентифікації користувача під час перевірки знань, необхідність створення цілої низки індивідуально-психологічних умов, постійний доступ до Інтернету, перевага письмових завдань над усними, зниження мотивації до навчання, тощо. Також керівники закладів освіти, викладачі та батьки учнів відзначили такі основні причини, що перешкоджають освітньому процесу: повітряні тривоги, нестабільні умови навчання, обмеженість способів організації навчально-пізнавальної діяльності, відключення електроенергії, відсутність або слабкий інтернет, перенавантаження, нестабільний психоемоційний стан, брак/зниження мотивації.

Враховуючи переваги і недоліки слід зазначимо, що дистанційне навчання сьогодні є однією з найдинамічніших галузей освіти та навчання.

Отже, дистанційне навчання в умовах воєнного стану вирішує багато викликів, яких зазнала освіта в Україні: воно стало зручним під час пандемії та незамінним після повномасштабного вторгнення росії, онлайн-уроки дозволяють не припиняти навчання у зоні бойових дій та на тимчасово окупованих територіях, а ще дають змогу мільйонам українських біженців продовжувати освіту з будь-якої точки світу. Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні становить цілеспрямована та контрольована інтенсивна самостійна робота здобувача, який може вчитися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання та узгоджену можливість контакту з викладачем по телефону, електронній та звичайній пошті, а також віч-на-віч. Разом з тим, дистанційне навчання потребує об'єднання спільних зусиль батьків, здобувачів освіти та педагогічних працівників для досягнення необхідних результатів навчання, а також підтримки з боку держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бисага, Ю. М., & Пічкара, О. (2002). Роль і місце дистанційного навчання серед інноваційних моделей організації навчального процесу. У В. В. Комаров (Ред.), *Проблеми вищої юридичної освіти: тези доповідей та наукових повідомлень на методичній конференції (м. Харків, 18–19 грудня 2021 р.)*, 83–85.
2. Блощинський, І. Г. (2015). Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, (3), 1–20.
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (2002). URL: <https://kerivnyuk.info/kontsepcia-rozvytku-dystancijnoi-osvity-v-ukraini>
4. Кухаренко, В. М. (2007). *Дистанційне навчання: Енциклопедичне видання: навч.-метод. посібник*. Київ: Редакція «Комп'ютер». 127 с.
5. Марчук, А. (2023). Якість вищої освіти в надзвичайних умовах: освітні втрати й дисфункції цифровізації вищої освіти та дистанційного навчання. *Соціально-економічні відносини в цифровому суспільстві*, 1(47), 80–89. <https://doi.org/10.55643/ser.1.47.2023.482>
6. Постригач, Н. О. (2022). Переваги використання змішаного навчання в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану в Україні. У *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти: матеріали доповідей IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 жовтня 2022 р.)*, 28–31. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики».
7. Положення про дистанційне навчання (2013). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

Рій Ю. В.

*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)*

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасне інформаційно-цифрове суспільство висуває нові вимоги до професії вчителя, оскільки саме вчитель закладу загальної середньої освіти формує особистість майбутнього громадянина, здатного ефективно діяти у

світі, що постійно змінюється. Освіта зазнає трансформацій під впливом глобальних подій - від пандемії COVID-19 до воєнного стану в Україні, що актуалізує потребу в якісному науково-методичному супроводі професійного самовдосконалення педагогів. Перехід до дистанційного та змішаного навчання виявив, що без підтримки та системного підвищення кваліфікації вчителів неможливо забезпечити якість освітнього процесу.

У ХХІ столітті концепція навчання впродовж життя стала фундаментальною для професійної діяльності вчителя. Зміни у технологіях, освітніх стандартах, соціальні виклики тощо, потребують постійного оновлення знань і вмінь. Кожен вчитель стикається з необхідністю «відновлення» освітньої підготовки - від опанування цифрових інструментів до впровадження інноваційних педагогічних методів. Тому безперервна педагогічна освіта та професійне самовдосконалення стають ключовими чинниками конкурентоспроможності й ефективності професійної діяльності (Черевка, 2024, 54-55).

Дистанційне навчання як сучасне освітнє середовище сприяє формуванню самодисципліни, здатності до самостійного здобуття знань, розвитку інтелектуального та творчого потенціалу вчителя. Воно створює можливості для індивідуалізації професійного самовдосконалення вчителів, адже кожен може обирати власний темп, зручний час, необхідні для себе напрями, а також отримувати доступ до найкращих освітніх ресурсів і практик. Якість дистанційної освіти не поступається традиційній і навіть є більш ефективною завдяки залученню провідних фахівців, використанню сучасних навчально-методичних матеріалів, інтерактивних технологій і систем контролю знань.

Самовдосконалення педагогічних працівників у дистанційному та змішаному форматах створює унікальні умови для обміну досвідом між регіонами, співпраці вчителів у спільних проєктах, участі у дослідницькій діяльності, поширення інновацій. Професійні мережі, що формуються завдяки цифровим технологіям, сприяють розвитку культури колективної взаємодії, взаємопідтримки та взаємозбагачення педагогічними практиками. (Зінченко, 2023)

Професійне самовдосконалення педагога - багатогранний процес, який охоплює аксіологічний (ціннісний), гностичний (знаннєвий), праксеологічний (діяльнісний) та рефлексивний компоненти. Ефективність цього процесу залежить від сформованої мотивації, здатності до самовдосконалення, готовності до інновацій і відкритості до змін. Саме тому, науково-методичний супровід має бути спрямований на формування таких орієнтацій, стимулювання критичного мислення та рефлексивного аналізу власної педагогічної діяльності (Биков, 2015, 77-140).

Сутність науково-методичного супроводу полягає у створенні системи підтримки професійного самовдосконалення вчителя, що включає діагностику освітніх потреб, планування індивідуальних траєкторій навчання, консультування, наставництво, технологічне забезпечення освітнього процесу, моніторинг досягнень і психологічну підтримку. Особливої уваги набуває

впровадження андрагогічних підходів, які враховують досвід дорослого здобувача освіти, практичну спрямованість і високу вмотивованість діяльності педагога. Для вчителя важливо навчатися тому, що він може невідкладно застосувати на уроці, у взаємодії з батьками, в оцінюванні навчальних досягнень учнів (Биков, 2015, 77-140).

Трансформація професійної ролі вчителя у дистанційній освіті супроводжується підвищенням рівня відповідальності, зростанням навантаження та появою нових функцій: модератора онлайн-комунікації, технічного консультанта, творця цифрового освітнього контенту. Часто це призводить до емоційного виснаження та професійного вигорання. Тому, науково-методичний супровід повинен включати елементи турботи про психологічне здоров'я вчителя: тренінги управління стресом, групи підтримки, супервізійні зустрічі, навчання ефективному тайм-менеджменту та ресурсозбереженню (Заболоцький, 2016, 19-23).

Впровадження науково-методичного супроводу має ґрунтуватися на комплексних моделях організації дистанційної взаємодії між учителем, методичною службою та освітньою платформою. Для успішності цього процесу необхідно забезпечити педагогічний супровід кожного етапу професійного самовдосконалення: від формування потреб до оцінювання отриманих результатів і їх презентації у вигляді електронного портфоліо. Саме рефлексивна діяльність забезпечує усвідомлене управління власним професійним розвитком (Черевка, 2024, 63).

Сучасний педагог не лише користується цифровими інструментами, а й створює авторський освітній контент: інтерактивні завдання, відеоуроки, віртуальні практикуми, методичні посібники. Це свідчить про формування нового типу педагогічного мислення - інноваційного, креативного, технологічно підготовленого. Тому, науково - методичний супровід має акцентуватися на розвитку цифрової медіакомпетентності та навичок дизайну навчальних матеріалів.

Організація професійних спільнот учителів - важливий компонент підтримки, що допомагає долати відчуття ізоляції в умовах дистанційного навчання. У колі колег учитель отримує визнання, взаємодопомогу, натхнення, можливість реалізувати власні ініціативи, брати участь у колективних творчих проєктах. Це сприяє формуванню нового формату педагогічної культури - спільнотної, цифрової, відкритої до взаємообміну (Зінченко, 2023).

Таким чином, науково-методичний супровід самовдосконалення педагога в умовах дистанційного та змішаного навчання має розглядатися як багатовимірна система, що забезпечує технологічну, методичну, аналітичну, психологічну і партнерську підтримку. Тільки за наявності таких умов можливий розвиток високих професійних компетентностей учителів і забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні.

Отже, науково-методичний супровід педагога в умовах дистанційного та змішаного навчання є системним процесом забезпечення професійного зростання, який реалізується через цифрові технології, андрагогічні підходи,

наставництво, партнерську взаємодію й психологічну підтримку. Він дає педагогу можливість реалізувати свій потенціал, удосконалювати методи роботи, впроваджувати інновації та відповідати вимогам сучасного освітнього простору. Це той шлях, який допоможе українській освіті залишатися сильною та динамічною навіть в умовах глобальних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Abiturients.info | Довідник Навчальних закладів. (б. д.). Abiturients.info | Довідник Навчальних закладів. <https://abiturients.info/uk>
2. Биков, В. Ю., Гриценчук, О. О., & Жук, Ю. О. (2015). Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*, 77-140.
3. Заболоцький, А.Ю. (2016). Сучасний стан дистанційного навчання у ВНЗ України. *Bulletin of Alfred Nobel University Series Pedagogy and Psychology*, 19-23. 10.32342/2522-4115-2016-0-12-19-23.
4. Зінченко, В. М., Осадчук, Н. П., & Терещук, В. І. (2023). Дистанційна освіта у професійній підготовці науково-педагогічних працівників ЗВО в умовах воєнних реалій. *Академічні візії*, (15). вилучено із <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/109>
5. Овчарук, О. (2019). Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*, (4), 52–55. <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/66/57>
6. Черевка, Л. А. (2024). *Безперервна освіта педагогів в умовах дистанційного навчання* [Магістерська кваліфікаційна робота, Західноукраїнський національний університет]. Репозитарій ЗУНУ.

Саух І. В.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

Огородська-Мазур Е.

*Сілезький університет
(Катовіце, Польща)*

ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ОСВІТІ

Глобалізаційні процеси початку ХХІ століття супроводжуються такими суттєвими змінами, що не лишають “недоторканою” жодну сферу соціуму, а новий світовий порядок висуває модернізований формат трансформаційних стратегій, пов’язаних із соціально-культурною сферою. В цьому контексті трансформаційні процеси в освіті відіграють роль одного з ключових чинників соціально-економічного розвитку. Наразі мова йде про впровадження трансформованої моделі функціонування системи освіти в цілому й її управлінського складника зокрема. Тому необхідно переглянути/змінити світогляд, шаблони поведінки, галузеву освітню політику, зокрема, трансформувати сучасне управління освітніми установами у контексті теорії креативістики. Новітні концептуальні підходи до трансформації системи освіти

об'єднані спрямованістю на реалізацію гуманістичної парадигми освіти, що особливо актуалізується з огляду на відзначену у прес-релізі Доповіді Програми розвитку ООН «необхідність подвоїти зусилля в області людського розвитку». Також у цьому документі наголошується на необхідності пошуку «нового курсу для виходу із сучасної глобальної невизначеності... Ми маємо вузьке вікно можливостей для перезавантаження наших систем...» (3). Отже, нова трансформаційна парадигма управління в освіті безперечно визначається необхідною умовою такого перезавантаження освітнього потенціалу з метою позитивних змін суспільно-економічного розвитку. Поділяємо твердження українського науковця Колота А.М. про те, що «складовою глобальних змін, що відбуваються у світі економіки під впливом інформаційно- комунікаційної революції, є зміна змісту і характеру управлінської діяльності, трансформація управлінських технологій та самої філософії управління».

Трансформаційний процес слід розглядати як рух, зміни, багатовимірний процес, що включає реорганізацію та переорієнтацію освітньої системи та її елементів, зокрема управлінської складової. У зв'язку з цим відзначимо, що контент аналіз світової наукової літератури (Csikszentmihalyi, 2014; Global education monitoring report, 2023; Ismoilov, 2025; Krzeminski, 2022; Smith, 2024) засвідчує нову логіку модальності XXI ст., яка трансформує матрицю управлінської діяльності в освіті в контексті креативного менеджменту. У зв'язку з цим, найбільш актуальним в сучасних умовах постає процес концептуалізації змісту трансформації управлінської діяльності в закладах освіти на світоглядних засадах креативності.

Узагальнення різних наукових підходів за темою дослідження у просторі педагогічної науки дозволяє зробити наступний висновок: наразі не існує єдиної думки щодо змісту понять «трансформація», «трансформаційний процес», «трансформаційний процес в освіті», «трансформаційний процес в управлінні освітою», «управління трансформаційними процесами в освіті», а контури загальної методології теорії трансформацій в освіті з огляду на це не вимальовуються навіть віддалено. Трансформаційний процес у системі освіти необхідно розглядати як історично нетривалий відрізок часу, протягом якого відбуваються перетворення соціально-економічних відносин. Прийнято вважати, що трансформація передбачає принципові зміни в суспільстві. В науковій літературі склався неоднозначний підхід до розуміння трансформації та трансформаційного процесу, а його визначення має дискусійний характер.

В той же час зміни у педагогічній думці й парадигмі освіти неможливі без розгляду досліджуваного явища в історичному контексті. Управління трансформаційними процесами в освіті як зміною її архітектури у контексті прогресивних перспектив безперечно відбувається у відповідності з логікою тих причин та обставин, що зумовлюють саму необхідність трансформації. Проаналізовані наукові джерела засвідчують, що період до 2000 року - це своєрідний реформаційно-теоретизаційний етап, коли педагогічні інновації лише формувалися, часто фактично стихійно, але вже становили певне підґрунтя трансформаційним процесам в освіті. До 2000 року визначення

самого терміну «трансформаційні процеси» не було стандартизованим - його описували через конкретні тематичні напрями: реформування змісту, структури, підходів до навчання. Поняття «трансформаційні процеси» у педагогічній науці 1990-2000-х найчастіше розглядалось крізь призму інноваційних технологій, модернізації змісту освіти, організаційних реформ (зокрема гуманістичних, дитиноцентричних, демократичних та інших).

Відзначаємо, що трансформацію слід відмежовувати від дотичних, але не рівнозначних/ідентичних категорій реформування, модернізації, модифікація, хоча ці поняття й відбивають певні динамічні зрушення, часткові зміни системи. Отже, акцентуємо увагу на тому, що саме категорія «трансформаційний процес» є, на нашу думку, найбільш точним поняттям, яке відображає сучасну філософію освіти.

Усвідомлення феномену управління трансформаційними процесами в освіті потребує актуалізації, оновлення та обґрунтування науково-теоретичних підходів до розуміння її термінологічного поля, точність у визначенні якого виступає визначальним критерієм об'єктивної оцінки ефективності результату. Визначено, що ефективність управління трансформаційними процесами забезпечується через такі механізми: 1) візіонерське лідерство та формування команди: виникають лідери-трансформатори (керівники, які надихають, мають чітке бачення майбутнього, що ґрунтується на креативності та інноваціях, та вміють мотивувати педагогічний колектив до змін. При цьому формуються/створюються "товариства/громади креативної практики" - команди, які спільно працюють над розв'язанням проблем трансформаційного процесу, діляться досвідом та підтримують один одного під час змін; 2) стратегічне використання технологій, а саме – а) впровадження сучасних цифрових інструментів та платформ для забезпечення операційної ефективності та підтримки нових методів управління та навчання та б) використання/аналіз даних для прийняття обґрунтованих креативних рішень, відстеження прогресу трансформації та оцінка її ефективності; 3) підтримка професійного розвитку шляхом а) навчання креативним практикам та методикам (інвестування у тренінги та програми підвищення кваліфікації для викладачів, що фокусуються на розвитку критичного мислення, проектного навчанні та інших інноваційних підходах) та б) розвитку рефлексивної культури (заохочення до постійної рефлексії над освітніми трансформаціями та процесом змін); 4) гнучкість та адаптивність структури, в першу чергу, через децентралізоване управління; 5) залучення зовнішніх зацікавлених сторін, в першу чергу, шляхом підвищення дієвості практик державно-громадського управління.

Отже, успішність країни в геополітичній конкуренції в ХХІ ст. все більшою мірою визначається освітою, розвитком науки, можливостями інформаційного середовища, управлінськими новаціями освітніх процесів. В цих умовах нагальною постає проблема формулювання та реалізації нової освітньої парадигми з метою досягнення перспектив сталого суспільного розвитку, а в контексті вищезазначеного надзвичайно важливим завданням

постає досягнення сталої позитивної динаміки прогресивних змін, які досягаються в ході трансформаційного процесу освітньої сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Csikszentmihalyi, M. (2014). The Systems Model of Creativity. Claremont: Springer. DOI: 10.1007/978-94-017-9085-7
- 2.Global education monitoring report. (2023). Technology in education: a tool on whose terms? DOI:10.54676/UZQV8501
- 3.Human Development Report 2021/2022: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World// <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>
- 4.Ismoilov, S. (2025). Formation of creative competence of leading personnel in higher education institutions. International Journal of Artificial Intelligence, 5(02), 381-386. <https://www.academicpublishers.org/journals/index.php/ijai/article/view/2754>
- 5.Krzeminski, C. (2022). Creative minds: Thinking or Digital Space? hal-02349025v2 // https://hal.science/hal-02349025v2/file/article_creativity_revised_2_11_2022.pdf
- 6.Smith, D. (2024). Leading Change: Transformative Strategies in Educational Leadership. Academy of Educational Leadership Journal, 28(1), 1-3.

Тетик В. Р.

*здобувач ступеня вищої освіти
доктора філософії поза аспірантурою,
Інститут педагогіки НАПН України
(м Київ, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується суттєвими змінами, зумовленими глобалізацією, цифровізацією та зростанням вимог до якості підготовки висококваліфікованих фахівців. У цих умовах традиційні моделі масового навчання виявляються недостатньо ефективними, оскільки вони не враховують індивідуальні особливості здобувачів освіти і не забезпечують гнучкості освітнього процесу. Перехід до компетентнісної парадигми освіти спрямований на формування у здобувачів освіти ключових і професійних компетентностей, здатності до самостійного навчання, критичного мислення та адаптації до динамічно змінного професійного середовища.

Організація індивідуалізованого навчання, яке передбачає врахування унікальних освітніх потреб, можливостей і попереднього навчального досвіду кожного здобувача вищої освіти набуває особливої актуальності у цьому контексті. Індивідуалізація навчання спрямована на створення сприятливих умов для активної участі здобувачів освіти у проектуванні власної освітньої траєкторії, розвитку їхньої навчальної автономії та відповідальності за здобуті результати навчання. Вона передбачає адаптацію змісту, форм і методів навчання відповідно до когнітивних, мотиваційних, емоційних та особистісних

характеристик здобувачів вищої освіти, що, у свою чергу, сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та якості професійної підготовки [7].

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства цифровізація стає ключовим чинником трансформації вищої освіти. Цифровізація у вищій школі передбачає інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес задля підвищення його ефективності, доступності та гнучкості. Вона охоплює широкий спектр інтерактивних і мультимедійних ресурсів, що уможлиблює організацію онлайн-взаємодії між усіма учасниками освітнього (навчального) процесу, забезпечує збереження, оброблення та передачу інформації в цифровому форматі, а також дає змогу інтегрувати в фізичне освітнє (навчальне) середовище електронними пристрої, системи й засоби комунікації. Цифрові технології можуть забезпечити майже необмежену кількість варіантів реалізації індивідуалізації освітнього (навчального) процесу, зокрема адаптацію змісту, темпу опанування матеріалу, рівня складності, способу подання інформації, форми організації освітньої діяльності, складу групи, кількості повторень, рівня зовнішньої допомоги, відкритості і прозорості для інших учасників освітнього процесу. Індивідуалізація навчання в поєднанні з цифровізацією створює адаптивне освітнє середовище, що враховує особливості кожного здобувача вищої. Цифрові технології дають змогу персоналізувати зміст освіти (навчання), здійснювати моніторинг індивідуального прогресу, а також організовувати інтерактивну та спільну діяльність здобувачів вищої освіти.

Слід зауважити, що всі аспекти індивідуалізації можуть реалізовуватися комплексно, дозволяючи адаптувати освітній процес до потреб кожного здобувача вищої освіти, підвищувати його мотивацію та забезпечувати повне засвоєння навчальних результатів. Онлайн-платформи та цифрові ресурси стають невід'ємною складовою сучасної вищої освіти, надаючи доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і з будь-якого місця, а також підтримуючи розвиток практичних і професійних навичок здобувачів. Особливо важливим стає безперервний доступ до освіти під час кризових ситуацій, коли традиційні форми навчання обмежені, що підкреслює ключову роль цифрових інструментів у забезпеченні якості та гнучкості освітнього процесу [6].

На підставі узагальнення сучасних тенденцій розвитку вищої освіти важливо зазначити, що ефективність освітнього (навчального) процесу значною мірою визначається здатністю системи враховувати індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти та забезпечувати гнучкі умови навчання. Індивідуалізація навчання, орієнтована на когнітивні, мотиваційні, емоційні та особистісні характеристики здобувачів освіти, дозволяє створювати освітні траєкторії, які відповідають потребам кожного студента, підвищують його автономію, мотивацію та відповідальність за здобуті результати навчання.

Цифрові технології, інтегровані в освітній (навчальний) процес, виступають ключовим механізмом реалізації індивідуалізованого підходу. Вони забезпечують доступ до широкого спектру ресурсів, можливості адаптації

темпу і складності навчання, а також створюють умови для інтерактивної та спільної діяльності здобувачів вищої освіти. У поєднанні з індивідуалізацією цифровізація сприяє формуванню адаптивного, персоналізованого та мультипрофесійного освітнього середовища, здатного відповідати динамічним вимогам сучасного ринку праці.

Таким чином, поєднання принципів індивідуалізованого навчання з можливостями цифрових технологій не лише підвищує якість підготовки фахівців, але й створює передумови для розвитку компетентностей, необхідних для успішної в подальшому професійної та соціальної адаптації. Це підкреслює стратегічне значення цифрової трансформації вищої освіти та потребу впровадження комплексних, персоналізованих освітніх практик, які забезпечують гнучкість, доступність та ефективність навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ліпчевська, І. (2024). Цифровізація освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: Проблеми та перспективи розвитку*, 75–78.
2. Малихін, О. (2011). Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, (1)..
3. Малихін, О., & Демчук, О. (2024). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Ukrainian Educational Journal*, (1), 45–52. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52>
4. Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024). Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український Педагогічний журнал*, (4), 57–64. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64>
5. Павельчук, М. (2024). Застосування цифрових класів в навчальному процесі: досвід зарубіжних вчених. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі – 2024*, 203–205.
6. Тетик, В. (2025). Індивідуалізація навчання у вищій школі в умовах цифровізації освітнього процесу. *Вісник науки та освіти*, 10(40), 2390–2398. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-2390-2398](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2390-2398)
7. Тетик, В. (2025). Стратегії індивідуалізації навчання у вищій школі як психолого-педагогічна проблема. *Вісник науки та освіти*, № 8(38), 1870–1879. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8\(38\)-1870-1879](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1870-1879)

Ткаченко В. І.

*Миколаївський юридичний фаховий коледж
Національного університету «Одеська юридична академія»
(Миколаїв, Україна)*

Пугачова В. М.

*Коледж ПЗВО (Приватний заклад вищої освіти)
«Міжнародний класичний університет ім. Пилипа Орлика»
(Миколаїв, Україна)*

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Останнім часом важливим є питання вибору оптимальної форми навчання для забезпечення безперервного освітнього процесу в Україні під час воєнного стану. Оскільки постійні повітряні тривоги вимагають перебування в укриттях, де не завжди можливо продовжувати навчальний процес. Також суттєвою проблемою є відключення світла, що негативно впливає на процес навчання, особливо за несприятливої погоди. Отже, актуальною є змішана форма навчання, яка дозволяє складати графік занять очно та дистанційно, залежно від умов навчання. Змішане навчання розглядаємо, як «форму організації освітнього процесу, яка гармонійно поєднує наявний досвід провадження освітнього процесу в класичному форматі та досягнень сучасної педагогічної науки щодо здійснення освітнього процесу в дистанційному форматі, що спрямовується на підтримання належного рівня надання освітніх послуг здобувачам освіти» (Малихін та ін., 2022, с. 69).

Серед позитивних рис змішаного навчання виділяємо безпечність. У регіонах, де постійно лунають повітряні тривоги, недоцільно збирати дітей в одному місці. Тому перехід на дистанційне навчання (з дому, чи з іншого регіону або країни) є необхідним для захисту життя та здоров'я учасників освітнього процесу. Також під час загострення конфліктів, змішане навчання дозволяє швидко перевести учнів на онлайн-навчання без освітніх втрат.

Змішана форма навчання передбачає формування спеціального графіка навчання для оптимізації якості навчального процесу. Наприклад, лекції проводяться дистанційно, а практичні заняття, лабораторні очно. У гімназіях та ліцеях є можливість змінювати навчальні програми та, використовуючи різні типи уроків, організувати навчання за графіком: один тиждень дистанційно (уроки вивчення нового матеріалу, уроків-лекцій, самостійні роботи, тестування), один тиждень очно (уроки закріплення нових умінь та навичок, контрольні роботи). Також доцільно поєднувати навчання в аудиторії з елементами онлайн-навчання.

Застосування дистанційного навчання забезпечує доступ до освіти дітям, які перебувають за кордоном або переїхали до інших регіонів країни. Таким чином, діти, які виїхали, мають можливість продовжувати навчатися в українських навчальних закладах, не втрачати зв'язок зі своїми однокласниками/одногрупниками та друзями, що сприятиме полегшенню

адаптації на новому місці. Для тих, хто залишився в межах України, немає потреби змінювати колектив і звикати до нових однокласників чи одногрупників. Оскільки переїзд це кардинальні зміни, що спричиняють значний стрес через зміну місця проживання та кола спілкування, то можливість продовжувати навчатися у звичному класі/групі є значною перевагою.

Змішане навчання дає можливість індивідуалізувати навчання. Під час очного навчання учні та студенти мають змогу вчитися працювати та виконувати навчальні проекти у різних формах: колективних, групових, парних.

Дистанційні заняття сприяють розвитку навичок самостійної роботи, таких як: планування свого розпорядку дня; встановлення часу для виконання завдань; створення різноманітних навчальних проектів та опанування нових освітніх платформ та застосунків; аналізувати власні досягнення та визначати проблемні теми над якими потрібно працювати.

Також беручи до уваги, що у навчальних закладах різне матеріально-технічне забезпечення, то під час дистанційного навчання розширюється можливість використання різних програм та додатків для урізноманітнення навчальної діяльності та підвищення рівня мотивації здобувачів освіти. Зокрема, обрати програму, оптимальну за функціональним призначенням та зручністю для проведення онлайн-конференцій (Zoom, Google Meet, Teams тощо). Їх використання забезпечує спілкування здобувачів освіти, обмін думками та ідеями.

Ефективним методом змішаного навчання є й автовебінари – «записані відеолекції, які імітують живу трансляцію, але не вимагають присутності викладача» (Кобися & Остаповець, 2025, с. 42). Вони записуються окремо або під час занять та розміщуються на навчальних платформах (наприклад, Google Classroom, Teams, Moodle та інших). Отже, здобувачі освіти мають постійний доступ до нових матеріалів і можуть з ними ознайомитися у будь-який час, у разі пропуску заняття або повернутися для повторення складних питань теми. Особливо це актуально в місцях, де немає стабільного зв'язку.

Змішане навчання передбачає й використання месенджерів (Viber, Telegram та інших) та електронної пошти для пересилання навчальних матеріалів та виконаних завдань.

Для вивчення нового матеріалу доцільно використовувати онлайн-дошки Jamboard, Padlet та інші. На яких у режимі реального часу можна записувати схеми, графіки, формули та приклади. Важливим елементом є можливість спільного використання онлайн-дошки разом з учнями.

Одним з важливих елементів як для очного, так і для дистанційного навчання, є використання електронних підручників, що містять більше матеріалу та «мають такі вимоги, як гіпертекстовість, мультимедійність, інтегрованість, конструктивність, інтерактивність» (Морзе, 2007, с. 9–10).

Для старших класів та коледжів актуальним є проведення тестів для перевірки знань та підготовки до НМТ. Для цього теж можна використовувати

різні програми: Google Forms, сайти «На урок», «Всеосвіта», пробні тести та тести минулих років з ЗНО та НМТ на сайті «Українського центру оцінювання якості освіти» та інші.

Також, під час дистанційного навчання доцільно виконувати проекти, що пов'язані зі створенням презентацій, які потім легко демонструвати, і кожен учень може детально розглянути всі її елементи та матеріали. Під час очного навчання таку демонстрацію можна забезпечити за допомогою проєктора. Проте не всі навчальні аудиторії ними обладнані, що ускладнює реалізацію цього завдання.

Період дистанційного навчання розширює доступ до великої кількості електронних освітніх ресурсів: «навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, що відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу» (Міністерство освіти і науки України, 2012). Серед них: онлайн-словники та енциклопедії, онлайн-бібліотеки, відеоматеріали та можливість організувати віртуальні екскурсії в музеї, залучити соцмережі до виконання завдань.

Серед ключових недоліків, пов'язаних зі змішаним навчанням, виділяємо наступні пункти.

– Недостатнє забезпечення технічними матеріалами як у навчальних закладах (наприклад, достатня кількість ноутбуків, наявність проєктора тощо) так і серед здобувачів освіти та студентів (гаджети, які можуть тривалий час підтримувати роботу програм та додатків) та застаріле програмне забезпечення.

– Проблеми з доступом до мережі Інтернет та відключення світла. Сьогодні діють графіки відключення світла, що впливає на можливість якісного проведення занять. Під час очного навчання у кабінетах недостатньо вуличного світла для тривалої письмової роботи або читання підручників. Під час дистанційного навчання технічні засоби можуть швидко розряджатися, або зникати мобільний інтернет, що впливає на відвідуваність занять та якість засвоєння навчального матеріалу й робить неможливим своєчасне виконання завдань.

– Відсутність особистого спілкування, що негативно позначається на психологічному стані учасників освітнього процесу.

– Недостатній рівень самоорганізованості в здобувачів освіти. Вони можуть відволікатися на спілкування у чатах та месенджерах, онлайн ігри тощо, через що з'являються пропуски занять або приділяється недостатньо уваги для вивчення певної теми.

– Необхідність проведення попередніх інструктажів та тренувань перед використанням нових програм та додатків, щоб усі учасники освітнього процесу мали можливість працювати з ними на достатньому рівні, що додатково займає навчальний час.

– Один з основних недоліків дистанційного навчання полягає у складності контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. Оскільки під час онлайн-

конференції або при перевірці робіт у Google Classroom важче визначити чи списував учень під час самостійної або контрольної роботи, чи користувався додатковими матеріалами (Інтернет, ChatGPT, Gemini та інші програми штучного інтелекту) під час усних та письмових відповідей та виконання завдань.

Отже, впровадження змішаного навчання є невід'ємним елементом сучасної української освіти. Воно забезпечує проведення занять з найменшими ризиками для життя та здоров'я учасників освітнього процесу, допомагає зменшити освітні втрати, розвивати навички самостійної роботи та опанування новітніх технологій, підвищує мотивацію до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Кобися, В. М., & Остаповець, А. С. (2025). Дистанційне навчання у воєнний час: Перспективи впровадження змішаного навчання для здобувачів освіти що знаходяться за кордоном. *Відкрите освітнє середовище сучасного університету*, (18), 40–54.
- 2.Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, (3), 68–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
- 3.Міністерство освіти і науки України. (2012, жовтень). *Про затвердження положення про електронні освітні ресурси*. https://zakononline.com.ua/documents/show/338608_631558
- 4.Морзе, Н. В. (2007). Як визначити педагогічну цінність електронних засобів навчального призначення? *Директор школи, ліцею, гімназії*, (4), 31–36.

ФОРМАЛЬНА, НЕФОРМАЛЬНА, ІНФОРМАЛЬНА ОСВІТА

Копилиць Є. В.

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
(Полтава, Україна)*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ДИДАКТИЦІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Позашкільна освіта, попри певну інертність, не лишається осторонь трансформації вітчизняної системи освіти на компетентнісних засадах. У 2008 р. О. В. Биковською захищено дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за темою «Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні» (Биковська, 2008). У процесі дослідження було теоретично обґрунтовано та експериментально підтверджено гіпотезу, що здійснення педагогічної освіти буде більш ефективним, якщо, зокрема, запровадити методику, що базується на компетентнісному підході.

У структурі компетентностей, що становлять основу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті, О. В. Биковською обґрунтовано виділення пізнавальної, практичної, творчої та соціальної компетентностей. Першій із них відповідають поняття та знання, другій – уміння і навички, третій – творча діяльність, досвід, майстерність, здібності, четвертій – культура виховання, якості, ставлення (Биковська, 2006, 174, 188-189).

Розглянемо особливості компетентнісного підходу в дидактиці позашкільної географічної освіти на прикладі туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти. За О. В. Биковською, він характеризується набуттям особистістю компетентностей у процесі туризму, краєзнавства і спорту. Відповідно, в процесі дослідження вона запропонувала експериментальний зміст освіти туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти за трьома профілями навчання – краєзнавчим, туристським та спортивним (принагідно зауважимо, що з огляду на існування закріпленого у статті 15 Закону України «Про позашкільну освіту» окремого фізкультурно-спортивного або спортивного напрямку позашкільної освіти виділення спортивного профілю в туристсько-краєзнавчому напрямі, на нашу думку, не є коректним).

Зокрема, для краєзнавчого профілю пізнавальна компетентність передбачає оволодіння поняттями, знаннями з краєзнавства, географії, археології, геології, етнології, народознавства тощо; ознайомлення з природними та культурними особливостями рідного краю, країни, світу; оволодіння знаннями з історії рідного краю, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів; набуття знань морально-психологічних якостей, способів організації змістовного дозвілля.

Практична компетентність – формування краєзнавчих умінь та навичок, участь у краєзнавчій роботі, збереження та відродження народних традицій, звичаїв, обрядів, оволодіння здоровим способом життя; розвиток уміння змістовно організувати дозвілля засобами краєзнавства.

Творча компетентність – набуття досвіду власної творчої діяльності з краєзнавства, розв’язання творчих завдань, здатності виявляти творчу ініціативу; формування досвіду взаємовідносин людини з природою, вмінь проведення самостійних наукових досліджень; розвиток дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, творчої уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до туристсько-краєзнавчої роботи, потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

Соціальна компетентність – розвиток трудової культури, досягнення високого рівня освіченості; емоційний, фізичний та інтелектуальний розвиток; формування кращих особистісних рис (відповідальність, чесність, працелюбство, самостійність тощо), ціннісного ставлення до себе та до інших, історико-культурної спадщини та культурного середовища, вміння працювати в колективі; розвиток здатності до професійного самовизначення, творчого становлення; формування громадянської поведінки, патріотизму, любові до України (Биковська, 2006, 209-210).

Звичайно, таке тлумачення компетентностей могло слугувати лише загальним орієнтиром для їхньої конкретизації за тим чи іншим напрямом краєзнавства. Першу спробу сформулювати основні завдання позашкільної освіти з географічного краєзнавства на запропонованих О. В. Биковською засадах здійснили 2012 р. Н. І. Колодько та Д. Г. Омельченко у навчальній програмі «Географічне краєзнавство», схваленій до видання у складі збірника «Програми з позашкільної освіти: туристсько-краєзнавчий напрям» із грифом «Рекомендовано Міністерством науки, молоді та спорту України». Автори програми запропонували таке змістове наповнення компетентностей:

- пізнавальна компетентність: уміння досліджувати та раціонально використовувати природні ресурси, знайомитися та вивчати природні багатства рідного краю, кліматичні та погодні умови, формувати особистісне сприйняття дослідженого матеріалу;

- практична компетентність: уміння досліджувати, проводити пошукові роботи, вміти описувати досліджувані об’єкти, в т.ч. природні (ріки, озера, болота, рослинність, ґрунти), вивчати мікроклімат, готувати колекції та гербарії, оформляти польовий зошит та щоденник досліджень за вибраною темою, орієнтуватися на місцевості за допомогою карти та компасу, проходити маршрути за легендою, встановлювати намет, розпалювати вогнище в різних погодних умовах, готувати страви в похідних умовах на вогнищі, долати природні перешкоди, дотримуватися основних правил техніки безпеки участі у туристських подорожах та змаганнях; брати участь в учнівських, студентських конкурсах науково-дослідницьких робіт, конференціях, олімпіадах тощо;

- творча компетентність: набуття знань та навичок підготовки науково-дослідницьких та пошукових робіт, уміння працювати з топографічними

картами, описувати маршрути 1-3-денного походу, брати участь в екскурсіях, експедиціях, акціях, пошуковій та дослідницькій роботі;

- соціальна компетентність: здатність до співробітництва з науковими та науково-дослідницькими закладами, установами, соціальна активність, виховання культури спілкування, виховання свідомого ставлення до власної безпеки та безпеки оточуючих, збереження та примноження природних багатств, повага до людей формування позитивних якостей емоційно-вольової сфери (самостійність, колективізм, працелюбство, ініціативність, відповідальність та інші), виховання доброзичливості, вміння працювати в колективі (Колодько, & Омельченко, 2013, 32).

У запропонованому змісті компетентностей певною мірою усунуто штучне розмежування краєзнавства і туризму, наявне у схематичному структуруванні туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти О. В. Биковською. Розробники програми взяли до уваги, що вихованці гуртка «Географічне краєзнавство», як і низки інших гуртків краєзнавчого профілю, опановують також блок туристсько-спортивної та фізичної підготовки.

Водночас здійснена інтерпретація компетентностей не вичерпує освітньо-виховного потенціалу позашкільної освіти з географічного краєзнавства. Зокрема, ековиховна складова обмежена «уміннями досліджувати та раціонально використовувати природні ресурси, вивчати природні багатства рідного краю» у рамках пізнавальної компетентності і «збереженням та примноженням природних багатств» (Колодько, & Омельченко, 2013, 32) у рамках соціальної компетентності; в навчальній програмі не було враховано властиве сучасному екологічному вихованню зростання уваги до нематеріальних цінностей природи та її самоцінності.

Зміст пізнавальної та практичної компетентностей у проаналізованій навчальній програмі частково тотожний. До того ж, основні завдання програми, виражені через характеристику компетентностей, дещо дублюються прогнозованим результатом, але не повністю з ним узгоджені. Так, попри досить широке коло дослідницьких умінь, передбачених практичною компетентністю, у прогнозованому результаті відсутні уміння здійснювати польові дослідження: учні лише повинні навчитися «працювати з краєзнавчою та спеціальною літературою» (Колодько, & Омельченко, 2013, 46).

Наступні покоління навчальної програми з географічного краєзнавства (2017, 2022 рр.; автори Є. В. Копилець, Д. Г. Омельченко) також спиралися на структурування компетентностей за О. В. Биковською. В обох програмах основні завдання сформульовано таким чином:

- пізнавальна компетентність: уміння вивчати особливості географії рідного краю, досліджувати та екологічно доцільно використовувати природні ресурси, особистісно сприймати об'єкти дослідження, досліджуваний матеріал;

- практична компетентність: уміння та навички забезпечувати власну безпечну життєдіяльність у польових умовах, здійснювати дослідження географічних об'єктів своєї місцевості та систематизувати результати досліджень;

- творча компетентність: уміння та навички підготовки звітів про експедиції, пошуково-дослідницьких робіт, виступів на конференціях;
- соціальна компетентність: набуття досвіду участі у туристсько-краєзнавчих масових заходах, здатність до співробітництва, соціальна активність, володіння культурою спілкування, свідоме ставлення до власної безпеки та безпеки оточення, збереження та примноження культури, звичаїв, традицій українського народу, формування позитивних якостей емоційно-вольової сфери (самостійність, колективізм, працелюбство, ініціативність, відповідальність та ін.) (Копилець, & Омельченко, 2017, 33).

Аналізуючи цей доробок через кілька років, доходимо висновку, що знаннєвий аспект пізнавальної компетентності тут дещо підмінений уміннями, більшою мірою властивими практичній компетентності. Та все ж авторам удалося більшою мірою, ніж у програмі 2012 р., узгодити загальну характеристику компетентностей у пояснювальній записці з конкретнішим прогнозованим результатом.

Відзначимо, що підхід О. В. Биковської до класифікації компетентностей у позашкільній освіті не є єдино можливим. Так, В. В. Мачуський зазначає, що одним із результатів дослідження «Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей у процесі пізнавально-практичної діяльності» стало визначення базових компетентностей для різних напрямів позашкільної освіти; зокрема, для художньо-естетичного та туристсько-краєзнавчого напрямів це етнокультурна компетентність, для оздоровчого та фізкультурно-спортивного напрямів – здоров'язбережувальна компетентність (Мачуський, 2015, 21). На нашу думку, це надто спрощене узагальнення, оскільки проблематично вважати туристсько-спортивні гуртки спорідненішими з гуртками художньо-естетичного, ніж із гуртками фізкультурно-спортивного профілю.

З огляду на таку невизначеність, вважаємо перспективними подальші пошуки оптимального розкриття змісту освіти з використанням номенклатури компетентностей, запропонованої О. В. Биковською. Відзначимо, що з 2021 р. пізнавальна, практична, творча та соціальна компетентності представлені серед ключових компетентностей у рекомендованій Державною службою якості освіти України формі вивчення педагогічної діяльності педагогічних працівників, що є інструментом збору та аналізу інформації для самооцінювання освітніх та управлінських процесів у закладі позашкільної освіти.

Інший перспективний прикладний напрям реалізації компетентнісного підходу в географічному краєзнавстві – реалізація освітнього потенціалу інтегрованих краєзнавчих досліджень учнівської молоді. Не зупиняємося на ньому детально, оскільки цьому питанню присвячено низку окремих публікацій (Копилець, 2017; Копилець, 2019).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биковська О.В. (2008). Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні [Автореф. дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені

М. П. Драгоманова]. *ENPUIR*. <https://enpuir.edu.ua/entities/publication/130069fe-9198-4b92-a069-fcbac57cc6c3>

2. Биковська О.В. (2006). *Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні* : монографія. ІВЦ АЛКОН.

3. Колодько Н.І., & Омельченко, Д.Г. (2013). Програма гуртка «Географічне краєзнавство», основний рівень. *Програми з позашкільної освіти: туристсько-краєзнавчий напрям*, 1, 32–47.

4. Копилець Є. (2019). Організація інтегрованих краєзнавчих досліджень як засіб формування ключових компетентностей учнівської молоді. *Позашкілля*, 12, 58–63.

5. Копилець Є. (2017). Освітній потенціал інтегрованих краєзнавчих досліджень учнівської молоді. *Фізичне виховання, спорт і туристсько-краєзнавча робота в закладах освіти*, 233–238.

6. Копилець Є.В., & Омельченко Д.Г. (2017). Програма гуртка «Географічне краєзнавство». *Програми з позашкільної освіти: туристсько-краєзнавчий напрям*.

7. Мачуський В.В. (2015). Стратегічні напрями удосконалення науково-методичного забезпечення діяльності позашкільних навчальних закладів в роботі лабораторії позашкільної освіти. *Науковий вісник Національного еколого-натуралістичного центру. Серія: Педагогічні науки*, 1, 12–22.

Курепін В. М.

*Миколаївський національний аграрний університет
(Миколаїв, Україна)*

НАВЧАННЯ З ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ЯК ФОРМА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Цивільний захист відіграє ключову роль у забезпеченні безпеки населення та працівників під час аварій, техногенних інцидентів та природних катастроф. Основним їх призначенням є збереження життя та здоров'я людей, організація та проведення аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт у зоні надзвичайної події, а також підтримання безперебійного функціонування об'єкта в умовах кризової ситуації з метою недопущення подальшого її поширення.

Система цивільного захисту на підприємствах значною мірою спирається на діяльність рядових працівників, які зазвичай не мають спеціальної підготовки у сфері цивільного захисту. Водночас саме від їх лагоджених і своєчасних дій під час аварій залежить безпека всього колективу (Бацуровська, Кашина, & Курепін, 2025, 124). Зважаючи на це, надзвичайно важливим є забезпечення належного рівня професійної підготовки працівників із питань цивільного захисту та дій у надзвичайних ситуаціях, що виступає запорукою безперебійного функціонування об'єкта господарювання як у мирний час, так і в особливий період.

Відповідно до норм українського законодавства, навчання з питань цивільного захисту має обов'язковий характер, є необхідним заходом, спрямованим на збереження життя та здоров'я працівників підприємств та населення у разі виникнення виробничих аварій або природних катастроф.

Проведення таких навчань забезпечує стійке функціонування об'єкта під час надзвичайних ситуацій, що сприяє запобіганню поширенню їх наслідків та зменшення масштабів можливих збитків.

У разі виникнення надзвичайних ситуацій навіть рядові працівники повинні володіти базовими знаннями та вміннями щодо організації ліквідації аварії, проведення рятувальних заходів та збереження матеріальних цінностей. Водночас більшість працівників не мають спеціальної підготовки в цій сфері, що зумовлює необхідність систематичного та професійного навчання з питань цивільного захисту та дій у надзвичайних ситуаціях. Саме якість і регулярність такого навчання визначають рівень безпеки всього персоналу підприємства (Іваненко, 2024, 19).

Керівник підприємства одночасно виконує функції начальника цивільного захисту об'єкта господарювання, але у той же час на підприємстві повинні бути фахівці, які будуть виконувати обов'язки відповідальних осіб з питань цивільного захисту. Відповідно до вимог чинного українського законодавства обов'язковому навчання з питань цивільного захисту та дій у надзвичайних ситуаціях підлягають керівники об'єктів господарювання, а також працівники, відповідальні за організацію заходів цивільного захисту та реагування на надзвичайні ситуації.

На кожному об'єкті мають бути фахівці, які пройшли відповідну підготовку з питань цивільного захисту (Іваненко, & Курепін, 2022, 98). Підготовлені фахівці з цивільної захисту мають знання та навички, необхідні для ефективного проведення аварійно-рятувальних робіт під час виникнення невизначених ситуацій. Навчання проводиться у спеціалізованих навчальних центрах, що мають відповідний сертифікат та державну акредитацію. Результатом проходження такого курсу є не лише здобуття сучасних знань та практичних навичок у сфері цивільного захисту та реагування на надзвичайні ситуації, а й видача сертифікату державного зразка.

У разі, коли підприємство наділене повноваженнями щодо забезпечення захисту не лише власних працівників, а й населення під час надзвичайних ситуацій, а також входить до територіальної підсистеми єдиної державної системи цивільної захисту, на його базі формується комплекс спеціалізованих органів управління та підрозділів. До їхньої компетенції належить організація заходів із запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій, забезпечення пожежної безпеки, підтримання стійкого функціонування підприємства у кризових умовах, а також здійснення евакуаційних заходів.

Спеціальне навчання повинні проходити не лише працівники зазначених підрозділів, а й їх керівники (Соколюк-Орел, 2024, 331). Керівники та фахівці відповідних підрозділів зобов'язані проходити підготовку з питань цивільного захисту та дій в надзвичайних ситуаціях із періодичністю не рідше одного разу на п'ять років. Водночас чинне законодавство передбачає і додаткові вимоги, що виходять за межі зазначеної періодичності та стосуються як змісту навчання, так і необхідності його оновлення залежно від змін у нормативно-правовій базі та специфіки діяльності об'єктів господарювання.

Програма навчання працівників з питань цивільної захисту має обов'язково охоплювати основні аспекти підготовки до дій у разі надзвичайних ситуацій. Зокрема, вона повинна передбачати вивчення системи оповіщення про небезпеку, порядок доведення сигналів до населення та алгоритму дій персоналу у відповідь на такі сигнали. Важливим елементом є ознайомлення з видами індивідуальних та колективних засобів захисту (Іваненко, & Курепін, 2023, 268), специфіка використання яких визначається характером діяльності підприємства. До цієї категорії належить також оволодіння навичками застосування первинних засобів пожежогасіння та розуміння послідовності їх використання.

Окрему увагу приділяють формуванню знань щодо поведінки працівників у разі загрози або вчинення терористичного акту поблизу підприємства, а також заходів, спрямованих на запобігання терористичним загрозам. Працівники повинні бути поінформовані про дії, необхідні для недопущення виникнення аварійних ситуацій, пожеж, катастроф та інших надзвичайних подій, а також про порядок дій у разі загрози надзвичайної ситуації техногенного, природного чи соціального характеру на території відповідної адміністративно-територіальної одиниці.

Крім того, навчання має охоплювати правила надання першої долікарської допомоги потерпілим внаслідок травм, отруєнь або інших небезпечних факторів, а також способи запобігання побутовим ризикам та порядок дій у разі їх виникнення. Заняття з питань цивільного захисту та захисту від надзвичайних ситуацій проводяться за рішенням керівника підприємства (Піндера, 2022, 42), організовуються безпосередньо на робочих місцях та проходять в робочий час, що забезпечує зручність для працівників і підвищує їхню обізнаність у питаннях цивільного захисту без відриву від виробництва.

Для підвищення ефективності навчання з питань цивільної захисту та дій у надзвичайних ситуаціях доцільно організовувати його на основі моделювання реальних сценаріїв надзвичайних подій, імовірних для конкретного підприємства чи окремих об'єктів його інфраструктури. Використання сучасних тренінгових методик, зокрема інтерактивних форм навчання, що передбачають самостійне розв'язання працівниками практичних завдань, сприяє формуванню навичок оперативного прийняття рішень та адаптації до екстремальних умов.

Для оптимізації навчального процесу та мінімізації відриву персоналу від основної діяльності доцільно зменшити обсяг часу, відведеного на опрацювання загальнотеоретичних відомостей, надаючи їх для самостійного вивчення. Основну увагу слід зосередити на відпрацюванні конкретних алгоритмів дій у ситуаціях, які можуть реально виникнути на даному підприємстві (Іваненко, 2025, 45). Кожен працівник повинен чітко усвідомлювати власні функції та послідовність дій у разі аварії чи інших небезпечних виробничих ситуацій. Порядок дій персоналу в умовах екстремальних ситуацій необхідно закріплювати у програмах вступного та первинного інструктажів з охорони праці, а також у відповідних навчальних програмах, що регламентують безпекові питання.

Навчання з питань цивільного захисту як форма неформального освіти відіграє важливу роль у формуванні культури безпеки населення та підвищенні рівня готовності громадян до дій у надзвичайних ситуаціях. Такий тип навчання забезпечує практичну направленість освітнього процесу, сприяє набуттю прикладних компетентностей (Лазіс, 2024, 288) і дозволяє оперативно адаптувати зміст підготовки до актуальних потреб суспільства.

Неформальний характер освітнього процесу у сфері цивільного захисту створює умови для гнучкої організації навчання, що є особливо важливим для працівників виробничих підприємств та організацій різних форм власності. Це дає змогу не лише підвищити ефективність реагування в кризових ситуаціях (Іваненко, 2022, 57), а й сформувати свідоме ставлення до особистої та колективної безпеки.

Отже, навчання з цивільного захисту в межах неформального освіти є важливим елементом державної системи безпеки, який сприяє зміцненню стійкості суспільства до надзвичайних ситуацій, розвитку професійної компетентності працівників та забезпеченню неперервності процесу підготовки населення до дій у надзвичайних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацуровська І.В., Кашина Г.С., Курепін В.М. (2025). Інтеграція сучасних освітніх технологій, системи якості вищої освіти та принципів безпеки життєдіяльності у підготовці фахівців. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*, 3(49), 119-136. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-119-135](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-119-135)
2. Іваненко В.С. (2025). Фактори вразливості об'єктів перед терористичними нападами та шляхи їх подолання. *Problems of Emergency Situations* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Національний університет цивільного захисту України, 44-46. URL: https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/21484/1/PES_2025-45-46.pdf
3. Іваненко В.С. (2022). Деякі методи оцінки професійних ризиків. *Сучасні підходи до охорони праці в закладах професійної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН УКРАЇНИ, 55-59. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12472/1/55-59.pdf>
4. Іваненко В.С. (2024). Порівняльна характеристика кваліфікаційних вимог та стандартів до фахівців у галузі охорони праці на підприємствах аграрного профілю. *Участь молоді у розбудові агропромислового комплексу України* : збірник тез наук.-теорет. 36-ї студентської конф. МНАУ, 17-20. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/17834/1/zbirnyk-tez-22-03-24-men-17-20.pdf>
5. Іваненко В.С., & Курепін В.М. (2022). Управління професійними ризиками на вітчизняних підприємствах. *Проблеми та перспективи розвитку охорони праці* : матеріали XII Всеукраїнської науково-практичної конференції курсантів, студентів, аспірантів та ад'юнктів, БЖД, 97-99. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/11713/1/97-99.pdf>
6. Іваненко В.С., & Курепін В.М. (2023). Реалізація заходів цивільного захисту у реформах місцевого самоврядування. *Екологічні та соціальні аспекти розвитку економіки в умовах євроінтеграції* : матеріали X всеукраїнської науково-практичної конференції. МНАУ, 265-268. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/15758>
7. Лазіс М.І. (2024). Європейський підхід до управління безпекою та здоров'ям працівників підприємств. *Екологічні та соціальні аспекти розвитку економіки в умовах євроінтеграції* : матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції. МНАУ, 285-

288.

URL:

<https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/18926/1/%d0%97%d0%b1%d1%96%d1%80%d0%ba%d0%b0-286-288.pdf>

8. Піндера М.В. (2022). Захист населення і територій під час надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру громад. *Інформаційно-психологічна та техногенна безпека: історичні аспекти, особливості захисту суспільства та особистості* : тези доповідей за результатами тематичного «круглого столу». МНАУ, 40-43. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12077/1/40-43.pdf>

9. Соколюк-Орел Д.А. (2024). Менеджмент знань: моделі управління знаннями персоналу на підприємствах. *Екологічні та соціальні аспекти розвитку економіки в умовах євроінтеграції* : матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції. МНАУ, 329-322. URL:

<https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/18931/1/%d0%97%d0%b1%d1%96%d1%80%d0%ba%d0%b0-330-332.pdf>

Прилуцька Т. Д.

*Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна)*

Ялліна В. Л.

*Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна)*

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПІДВИЩЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ТА ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Через пандемію COVID-19, а згодом і повномасштабну війну, яка триває вже декілька років, освітній процес перейшов у дистанційний формат. Однією з основних особливостей дистанційного навчання є впровадження цифрових інструментів в освітній процес та можливість опанувати будь-які знання у зручний час. З метою забезпечення індивідуального підходу до навчального процесу важливо враховувати освітні особливості всіх здобувачів освіти та повною мірою забезпечити їх пізнавальні потреби. Для цього найкраще підходять засоби неформальної освіти.

Упровадження неформальної освіти у викладання обов'язкових навчальних дисциплін сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації (завдяки варіативності) та формуванню компетентності навчання впродовж життя. Наукова проблема полягає у визначенні умов для застосування засобів неформальної освіти під час організації дистанційного навчання.

Тематику впровадження елементів неформальної освіти в процес формальної освіти досліджували багато науковців. Так, у дослідженні І. М. Акименко проаналізовано досвід інтеграції неформальної у формальну в країнах Європи та зазначено, що неформальна освіта є достатньо привабливим

сегментом серед здобувачів отримання додаткових знань в своїй професійній сфері або здобуття нових знань (Акименко, 2024). У праці Є. В. Савельєва «Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді» зазначено, що основним методом неформальної освіти повинно бути самостійне наукове дослідження, адже тільки так можна досягти різнопланового пізнання на когнітивному, практичному та чуттєвому рівнях. (Савельєв, 2021). У науковому дослідженні «Роль неформальної освіти у підготовці майбутнього фахівця» Н. Л. Дащенко та Г. П. Синоруб наведено думку, що системоутвірним елементом неформальної освіти є ціннісні орієнтації особистості, які окреслюють потреби, інтереси та спрямування її у професії, житті й визначають зміст, форми і методи навчання. (Дащенко, & Синоруб, 2023). Варто приділити окрему увагу колективної праці В. М. Білик, А. М. Цапко та В. Л. Ялліної, які виокремили зерно мудрості патрона нашого університету — Григорія Савича Сковороди, яке наголошує, що людина народжується для щастя, тому основна мета батьків і педагогів не зашкодити вільному розвитку дитини відповідно її нахилів, природних здібностей. (Білик, Цапко, & Ялліна, 2024). І саме це завдання повинна виконати неформальна освіта.

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що застосування засобів неформальної освіти для підвищення навчальної мотивації та формування компетентності навчання впродовж життя в умовах дистанційного навчання має великі перспективи для дослідження та впровадження в освітній процес на всіх рівнях. Питання застосування засобів неформальної освіти в умовах дистанційного навчання поки залишається недостатньо дослідженим. Тому специфіка цього дослідження буде зосереджене саме на дистанційному форматі освіти.

Об'єктом цього дослідження виступає неформальна освіта в контексті формальної освіти, а предметом — підвищення навчальної мотивації та формування компетентності навчання впродовж життя засобами неформальної освіти. Метою цих тез є визначення ролі неформальної освіти в процесі підвищення навчальної мотивації учнів та формування компетентності навчання впродовж життя в умовах дистанційного навчання.

Відповідно до Закону України «Про освіту» неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій (Закон України про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII). Тому роль неформальної освіти полягає у підвищенні рівня знань учнів, їх навчальної мотивації та розвитку й формування компетентності навчання впродовж життя. Тобто основним завданням такого формату освіти є вдосконалення та розвиток вміння вчитися.

Дистанційна форма освіти передбачає синхронне та асинхронне навчання. Важливо звернути увагу, що окрім надання обов'язкового обсягу навчального

матеріалу потрібно запропонувати джерела інформації, які можуть зацікавити учнів навчальною дисципліною.

Сучасна неформальна освіта має такі переваги як доступність, гнучкість, швидкість, новизна та нестандартність (Акименко, 2024, 2). Це робить її цікавою і привабливою для учнів та сприяє кращому засвоєнню інформації, завдяки можливості самостійно обирати курси, керувати навчальним процесом та відслідковувати навчальний прогрес. На сьогодні одним із головних завдань неформальної освіти, як і формальної та інформальної є підготовка молоді та дорослих до самостійного життя (Савельєв, 2021, 231). Саме це виступає важливим завданням сучасного освітнього процесу, тому воно тут є надважливим і вкрай необхідним. Вдале поєднання форм і методів неформальної освіти сприяє самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації особистості та впливає на побудову й реалізацію власної траєкторії навчання (Дащенко, & Синоруб, 2023, 337). Завданням учителя виступає гармонійно поєднати формальну і неформальну освіту. У центрі вчення Г.С.Сковороди знаходиться ідея природовідповідного виховання (Білик, Цапко, & Ялліна, 2024, 11). З цього випливає ще одне завдання педагога — забезпечити природовідповідне виховання та навчання завдяки застосуванню інструментів неформальної освіти.

Неформальна освіта в Україні отримала активний розвиток завдяки діяльності громадських організацій, онлайн-платформам для навчання дорослих, тренінгових центрів, EdTech-сервісам та корпоративним програмам навчання. Знання вчителем сервісів і застосунків для здійснення неформальної освіти сприяє підвищенню рівня обізнаності учнів і батьків в цій галузі, а як наслідок підвищення рівня знань учнів.

Серед основних українських проектів неформальної освіти варто виокреми такі як Prometheus та EdEra, міжнародні платформи Coursera, Udemy, edX, а також такі освітні ресурси для школярів та вчителів як Всеукраїнська школа онлайн та Дія.Освіта.

Для того, щоб вміло поєднати інструменти формальної та неформальної освіти важливо скласти навчальний план з урахуванням проходження учнями курсів та проведення самостійних досліджень. Це є проявом педагогічної майстерності вчителя. І саме завдяки цьому учні зможуть по-справжньому зацікавитися навчальним предметом, знайти бажання вивчати дисципліну поглиблено та розвивати навички навчання впродовж життя.

Отже, роль неформальної освіти у підвищенні навчальної мотивації учнів та формуванні компетентності навчання впродовж життя в умовах дистанційного навчання полягає у наданні учням можливості обирати курси або проекти, планувати час на роботу та відстежувати навчальний прогрес.

Перспективами даного дослідження є складання навчальних програм і планів з впровадженням елементів неформальної освіти для вивчення історії, їх апробація та оцінка ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Акименко І. (2024). Неформальна освіта як актуальний тренд сучасної освіти Європи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 184(28), 3–7. <https://doi.org/10.58407/visnik.242801>
- 2.Білик В.М., Цапко А.М., & Ялліна В.Л. (2024). Г. С. Сковорода про життєві цінності. *Теорія та методика навчання та виховання*, (56), 8–21.
- 3.Дашченко Н., & Синоруб, Г. (2023). Роль неформальної освіти у підготовці майбутнього фахівця. *Редакційна колегія*, 336.
- 4.Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05 вересня 2017 року. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- 5.Савельєв Є. (2021). Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (1(61)), 228–232. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-61-228-232>

Рощева Ю. О.

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*
Науковий керівник: Горбатюк О. В.
*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ

Інтеграція історії з іншими навчальними предметами є актуальною в умовах модернізації сучасної освіти, яка спрямована на формування всебічно розвиненої, компетентної та критично мислячої особистості. Історія як навчальний предмет має потужний потенціал для поєднання знань із різних галузей — гуманітарних, соціальних і природничих наук. З огляду на потребу формування в учнів цілісного бачення світу, розвитку аналітичного мислення та громадянської компетентності, міжпредметна інтеграція історії набуває особливої значущості в сучасній педагогічній практиці.

Інтеграція є не просто принципом, а фундаментальною освітньою стратегією, яка становить ядро реформи Нової української школи. Інтегроване навчання ґрунтується на комплексному підході. Межі між предметами стираються, а навчальний процес стає частиною загальної картини світу. Учителі заохочують учнів шукати зв'язок між предметами, опиратися на вже набуті знання і навички з різних сфер. Це, у свою чергу, навчає їх критично мислити, краще розуміти, засвоювати та застосовувати загальні поняття, толерантно ставитися до різних цінностей і поглядів, бути здатними приймати рішення, оцінювати інформацію та виконувати нові завдання (Інтегроване навчання: зміна сенсу освіти та виклик для вчителів, 2021).

Безпосередньо в шкільній освіті прийнято виокремлювати два основні види інтеграції – вертикальну та горизонтальну. Перша забезпечує цілісність у

рамках одного предмета повторюваних з різною глибиною осягнення тем, які опрацьовані учнями раніше. Друга спрямована на поєднання суміжних тем із різних шкільних предметів. Синонімами до наведених понять можна вважати внутрішньопредметну та міжпредметну інтеграцію. При цьому в межах першого підходу відбувається поступове оволодіння дедалі більш широкими й глибокими відомостями та взаємозв'язками щодо об'єкта вивчення, завдяки чому інтерес до нього лише зростає. Другий підхід базується на залученні знань та навичок з принаймні двох предметів, завдяки чому на основі вже здобутого учні отримують нове, поєднуючи їх у нерозривну цілісність понятійними асоціаціями й уявленнями (Кришмарел, 2021, 66-67). У сучасній освітній практиці, зокрема в контексті Нової української школи, дедалі більшого поширення набуває підхід міжпредметної інтеграції, який є необхідною умовою для формування в учнів ключових компетентностей та цілісного світогляду, а також для встановлення системних зв'язків між різними галузями знань.

У навчальному процесі міжпредметні зв'язки є дидактичною умовою, яка сприяє підвищенню науковості й доступності навчання, активізації навчальної діяльності учнів, покращенню якості їх знань, а також, як чинник, що дозволяє ефективно розвивати творчий потенціал учнів. Процес навчання реалізується як цілісний, маючи загальну структуру і функції, які відображають взаємодію викладання і навчання (Матвійчук, 2018, 181).

У викладанні історії міжпредметна інтеграція є ключовим механізмом для відтворення складної та багатогранної картини минулого, а також для втілення вимог Нової української школи. Історія за своєю суттю є інтегративною наукою, оскільки будь-яка історична подія має географічний, культурний, економічний, соціальний та мистецький виміри. Саме тому, під час вивчення історії, найефективніше реалізується встановлення системних зв'язків з іншими навчальними галузями інтеграція.

Одним із найбільш природних та необхідних шляхів реалізації міжпредметної інтеграції є тісний взаємозв'язок історії та географії, оскільки розуміння хронології історичних подій неможливе без усвідомлення їхнього просторового контексту. Французький географ Жан-Жак Реклю висловив надзвичайно точну думку, яка ілюструє нерозривний зв'язок між двома предметами: «Історія є географія в часі, а географія - це історія в просторі» (Міжпредметні зв'язки на уроках географії, б. д.). Знайомлячись у 7 класі з темою «Хрестові походи» учні розглядають географію походів хрестоносців, вплив цих подій на розвиток господарства й культури завойованих ними земель (Система організації інтегрованого навчання при вивченні шкільного курсу історії, б. д.). При вивченні історії України, особливо починаючи з 9 класу, значна кількість тем має прямий зв'язок з економічною географією. Це обумовлено тим, що саме в цей період детально характеризується становлення індустріального суспільства та висвітлюється тісна взаємозалежність усіх галузей господарства.

Поряд із географією, історія має особливо теплий і тісний зв'язок із мистецтвом. Ця синергія відкриває широкі можливості для справді живої та

ефективної міжпредметної інтеграції. Культура та мистецькі надбання — це невіддільна частина будь-якого історичного періоду; вони є емоційним відбитком свого часу. Оминати їхнє вивчення просто неможливо, адже мистецтво розкриває цінності та світогляд людей минулого. Проведення спільних уроків, що поєднують ці два предмети, дозволяє учням відкрити для себе цілий світ: вони отримують комплексне розуміння не лише подій, а й світової та української культури, архітектури та традицій. Це допомагає їм відчувати живу спадщину і побачити, як творчість формувала історію людства. Ще одним мистецьким відгалуженням з яким можна провести інтеграцію є література. Література виступає не лише як окремий предмет, а й як потужне історичне джерело, яке допомагає учням вийти за межі сухих фактів і відчувати «дух епохи». Вивчаючи художні твори, учні отримують доступ до емоцій, менталітету, цінностей та соціальних проблем, які хвилювали людей у певний історичний період. Це дозволяє гуманізувати історичний наратив. Аналізуючи художні тексти і співставляючи їх зі схожими подіями в історії, як наприклад твір Пантелеймона Куліша «Чорна рада» та подія в історії Ніжинська чорна рада 1663 р., учні можуть побачити цю подію не тільки як сухий історичний факт, а й як багатопланову драму, яка розкриває менталітет, соціальні конфлікти та боротьбу, а також життєвий досвід людей тогочасної Гетьманщини.

Інтеграція історії та економіки є важливим елементом в сучасній освіті, оскільки вона забезпечує учням глибоке та багатовимірне розуміння розвитку людства. Вивчаючи будь-який історичний період від давніх часів до сьогодення, учні проводять аналіз економічних факторів розвитку торгівельних шляхів і відноси та перетворення цього в промислову революцію, окрім цього, економіка допомагає з'ясувати суть економічних криз, що є також частиною історії.

Громадянська освіта є ключовою для формування свідомого та компетентного громадянина, тому в інтеграції її з історією, остання надає конкретний контекст і фактичний матеріал для розуміння принципів, прав та обов'язків, які вивчає громадянська освіта. Історія показує учням, як формувалися демократичні інститути, як суспільства долали конфлікти та як здобувалися громадянські свободи. Вона дає уроки минулого, без яких неможливо усвідомити цінність сучасних демократичних процесів. Громадянська освіта, у свою чергу, переводить історичні знання у площину практичної дії: вона вчить аналізувати сучасні суспільні проблеми, приймати виважені рішення та активно брати участь у житті громади.

Інтеграція є ключовою стратегією сучасної освіти, що забезпечує цілісність навчального процесу та формування системного світогляду учнів. У Новій українській школі вона реалізується через поєднання знань і навичок із різних предметів, що розвиває критичне мислення, практичне застосування знань і громадянську компетентність. Особливо ефективною є міжпредметна інтеграція в історії, оскільки події мають географічний, економічний, культурний та соціальний виміри. Зв'язок історії з географією, мистецтвом, літературою, економікою та громадянською освітою допомагає учням глибше

розуміти закономірності розвитку суспільства, гуманізувати навчання та формувати цілісний погляд на світ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтегроване навчання: зміна сенсу освіти та виклик для вчителів. (2021). *Освіта.ua*. URL: <https://osvita.ua/school/method/85062/>
2. Кришмарел В.Ю. (2021). Інтеграція в загальній середній освіті: сутність особливості, світові тенденції, українські перспективи. *Український педагогічний журнал*, 1. С. 65-74.
3. Матвійчук Ю.Ю. (2018). Міжпредметна інтеграція як шлях до цілісного сприйняття учнями навчального матеріалу. *Актуальні аспекти фундаменталізації математичної підготовки в сучасних вищих навчальних закладах: погляд студентів і молодих вчених: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Харків, 180–183.* URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/89325178-ef76-4521-b205-00ecdf03cc7d/content>
4. Міжпредметні зв'язки на уроках географії. (б. д.). *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/001vab-9123.docx.html>
5. Система організації інтегрованого навчання при вивченні шкільного курсу історії. (б. д.) *На Урок*. URL: https://naurok.com.ua/sistema-organizaci-integrovanogo-navchannya-pri-vivchenni-shkilnogo-kursu-istori-426409.html?utm_source=chatgpt.com

Самойлова Ю. І.

Сумська філія

*Харківського національного університету внутрішніх справ
(Суми, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАВНИКІВ ТА ПРАВООХОРОНЦІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні трансформації у правовій сфері, глобалізаційні процеси та зростання мобільності населення обумовлюють необхідність переосмислення підготовки фахівців юридичного та правоохоронного профілю. Професійна діяльність правників і правоохоронців дедалі частіше передбачає взаємодію з громадянами інших держав, міжнародними організаціями, іноземними колегами, що висуває вимогу володіння іноземною мовою на рівні, достатньому для ефективної професійної комунікації.

У цьому контексті особливого значення набуває іншомовна міжкультурна компетентність, яка охоплює не лише лінгвістичні знання, але й здатність розуміти соціокультурні особливості комунікантів, орієнтуватися в ціннісних відмінностях, уникати конфліктних ситуацій та діяти відповідно до норм професійної етики. Традиційний формальний навчальний процес не завжди здатний забезпечити широкий спектр практичних мовних ситуацій. У зв'язку з цим важливою стає роль інформального навчання, що дозволяє здобувачам освіти отримувати мовні та культурні знання поза межами аудиторії, у реальних чи наближених до реальних умовах професійної взаємодії.

Міжкультурна компетентність розглядається у сучасній науковій літературі як комплексна характеристика особистості, що включає знання про інші культури, уміння ефективно взаємодіяти з представниками цих культур, толерантність, емпатію, навички міжкультурної адаптації та комунікації (Byram, 2020). Для правників і правоохоронців це поняття набуває особливої ваги, оскільки їхня професійна діяльність часто пов'язана з вирішенням конфліктних, кризових чи юридично значущих ситуацій, у яких правильне розуміння культурних контекстів може запобігти непорозумінням і порушенням прав людини.

Узагальнюючи наукові підходи, міжкультурну компетентність майбутніх правників і правоохоронців можна визначити як здатність ефективно й етично взаємодіяти з іноземцями в умовах професійної діяльності, орієнтуючись на правові стандарти, соціокультурні норми та лінгвістичні особливості комунікації.

Іншомовна компетентність для правників включає: лінгвістичний компонент (володіння граматикою, лексикою, термінологією права, поліції, криміналістики); комунікативний компонент (уміння будувати діалог у професійних ситуаціях); стратегічний компонент (уміння використовувати мовні стратегії в умовах обмеженої інформації); соціокультурний компонент (розуміння поведінкових моделей представників інших культур); етичний компонент (дотримання комунікативної етики під час професійної взаємодії).

У сучасних дослідженнях (Cummins, 2022, 47-49; Nugroho, 2023, 31-34) вказується, що саме поєднання мовних і культурних елементів формує міжкультурну комунікативну компетентність, здатну забезпечити ефективність професійної діяльності у сфері правозастосування.

Інформальне навчання визначається як стихійне, неконтрольоване інституційно, таке, що здійснюється під час повсякденної діяльності: спілкування, участі в онлайн-спільнотах, перегляду відеоматеріалів, читання публікацій, роботи з цифровими платформами. Воно не передбачає сертифікації, але забезпечує реальний розвиток знань, навичок і поведінкових стратегій.

Для майбутніх правників і правоохоронців інформальне навчання є особливо цінним, оскільки дозволяє занурюватися у реальні мовні ситуації; забезпечує доступ до автентичних матеріалів; сприяє розвитку гнучкого мислення та самоконтролю; підтримує високу мотивацію завдяки добровільності та індивідуалізації процесу.

До найпоширеніших форм інформального навчання у сфері правничої та правоохоронної підготовки належать:

1. Перегляд англomовних правових кейсів, академічних лекцій, судових репортажів, міжнародних правових подкастів.
2. Участь у міжнародних онлайн-дискусіях, дебатах, правових форумах, тематичних чатах.
3. Самостійне використання мобільних застосунків для вивчення юридичної лексики.

4. Перегляд відео-симуляцій поліцейських дій, вебінарів з прав людини, кримінального процесу.

5. Взаємодія у мультимовних і мультикультурних спільнотах соціальних мереж.

Такі форми сприяють не лише освоєнню мови, але й розвитку культурної спостережливості, емпатії, критичного мислення, а також здатності прогнозувати поведінку комуніканта.

Важливим ресурсом для правників і правоохоронців стають масові відкриті онлайн-курси. Найбільш значущими для міжкультурної підготовки є програми Coursera, edX, FutureLearn, Udemy, де пропонуються курси з міжнародного права; кримінології; прав людини; поліцейської діяльності в мультикультурних суспільствах; комунікації з вразливими групами; професійної англійської мови; міжкультурної грамотності.

Участь у таких курсах дозволяє здобувачам освіти працювати з автентичними текстами, кейсами, термінологією та реальними міжнародними практиками.

Платформи YouTube, BBC Learning English, Deutsche Welle, правові подкасти, електронні бібліотеки забезпечують доступ до автентичних матеріалів, що дають можливість спостерігати міжкультурні особливості поведінки й мови носіїв різних культурних традицій.

Аналіз практик університетів ЄС, США та України (Danylchenko-Cherniak, 2022, 78-79) показує, що впровадження інформального навчання забезпечує підвищення рівня іншомовної комунікації; розвиток умінь роботи в мультикультурному середовищі; зростання рівня толерантності та професійної етики; розширення професійного кругозору; зменшення комунікативних бар'єрів; покращення результатів формального навчання; підготовку до міжнародних стажувань і співпраці.

Ці результати підтверджують ефективність використання інформального навчання як ключового чинника підвищення якості підготовки фахівців правничої та правоохоронної сфери.

Таким чином, можемо зробити висновок, що інформальна освіта є ефективним засобом розвитку мовних та комунікативних умінь, оскільки забезпечує реалістичність, автентичність, різноманітність та доступність навчального контенту. Успішна підготовка сучасних фахівців правоохоронної та правничої діяльності потребує інтеграції інформальних практик у систему професійної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Byram M. (2020). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>
2. Cummings A. (2022). Intercultural communication for legal professionals: Emerging challenges. *Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 45–61.
3. Danylchenko-Cherniak O. Digital approaches in legal English education: bridging tradition and technology. *Studies in Comparative Education*. 2024. (1), 77–83. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2024.309765>

4. Martin S. (2023). Digital simulations in law enforcement education: Pedagogical perspectives. *International Journal of Training and Development*, 27(1), 56–74.

5. Nugroho A. (2023). Language and culture awareness in legal English training. *ESP Today*. 11(1), 22–39.

Столяренко Ок. В.

*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

Столяренко Ол. В.

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна)*

СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні вимоги глобалізованого світу та динаміка ринку праці висувають нові стандарти до рівня іншомовної комунікативної компетентності випускників закладів вищої освіти. Традиційна формальна освіта часто не встигає за швидкими змінами в мовній практиці та соціокультурному контексті, надаючи перевагу академічним знанням над практичними комунікативними навичками. Водночас, потужні ресурси неформальної освіти (мовні клуби, MOOCs, тренінги) та інформальної освіти (самостійне використання медіа, спілкування у соціальних мережах, подорожі) залишаються здебільшого неінтегрованими та неоціненими у межах навчального процесу.

Виникає парадоксальна ситуація: студенти активно використовують позааудиторні ресурси для вивчення мови, але ці результати не відображаються належним чином у системі оцінювання формальної освіти. Крім того, ігнорування етичного виміру самостійного навчання (академічної доброчесності, відповідальності та соціальної взаємодії) у процесі неформальної та інформальної освіти може призвести до формування компетентності без стійких ціннісних орієнтирів. Таким чином, ключовою проблемою є розробка цілісної моделі, що забезпечить синергію між формальною, неформальною та інформальною освітою, включно з етичним компонентом, для формування всебічної та відповідальної іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Проблематика інтеграції різних видів освіти активно досліджується в педагогічній науці. Аллен Тоф (Tough, 1971) став одним із перших, хто визначив значущість самоспрямованого, інформального навчання. У контексті іншомовної комунікативної компетентності, Девід Літл (Little, 2007) наголошує на важливості автономії студента як мосту між ФО та НФО/ІФО.

Дослідження Філіпа Кумбса та Манірула Ахмеда (Coombes & Ahmed, 1974) та Майка Ірота (Egaut, 2000) заклали теоретичну базу для розмежування

та взаємодії трьох видів освіти. Останні праці, як-от Роберта Аллена (Allen, 2018), зосереджені на застосуванні системи Micro-credentials та механізмів визнання попереднього навчання (Recognition of Prior Learning, RPL) для інтеграції неформальної освіти та інформальної освіти у формальні навчальні плани. Однак, більшість моделей зосереджені лише на дидактичному або організаційному аспектах інтеграції.

Питання етики в освіті, особливо академічної доброчесності, є предметом досліджень Трейсі Фішмана (Fishman, 2014) та Трейсі Бретег (Bretag, 2013), проте вони переважно розглядають її в межах традиційної формальної освіти. Сучасна наукова думка відчуває брак комплексного підходу, який би поєднав синергетичні принципи інтеграції навчання з етичними імперативами формування компетентності, особливо у викладанні іноземних мов, де активно використовуються неконтрольовані цифрові та комунікативні ресурси.

Актуальність дослідження зумовлена об'єктивною потребою суспільства в іншомовно компетентних фахівцях, які не лише володіють мовою, але й здатні відповідально використовувати її в професійній та соціальній діяльності. Це викликає нагальну необхідність у розробці механізмів валідації результатів, оскільки студенти інвестують значний час у неформальну та інформальну освіту, і заклади вищої освіти мають надати ефективні інструменти для оцінки, визнання та зарахування цих знань. Таке офіційне визнання, у свою чергу, підвищить мотивацію здобувачів та їхню відповідальність за власне навчання. Разом із цим, критично важливим є забезпечення академічної доброчесності, адже поширення легкого доступу до готових перекладів, генеративних ШІ-інструментів та неконтрольованих джерел інформації, характерних для інформальної освіти, створює високі ризики. Отже, включення етичного компонента у модель синергії є безумовно критичним для формування доброчесної іншомовної комунікативної компетентності. Зрештою, необхідність інтеграції підтверджується синергетичним ефектом: застосування принципів синергетики, що передбачають взаємопідсилення та нелінійність, дозволяє спрогнозувати, що цілісна інтегрована система, яка охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту, дасть значно кращий результат, ніж проста сума окремих її частин, що, безумовно, підвищить якість підготовки фахівців.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробці етико-синергетичної моделі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти та емпіричному підтвердженні її ефективності для розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів ЗВО.

Розроблена етико-синергетична модель ґрунтується на двох ключових теоретичних підходах – синергетичному та компетентнісному, які суттєво доповнені ціннісно-етичним підходом. За синергетичним принципом, іншомовна комунікативна компетентність розглядається як складна відкрита система, яка здатна до самоорганізації та взаємопідсилення своїх елементів. Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти створює нелінійні умови для зростання компетентності: знання, здобуті в аудиторії (формальна

освіта), миттєво апробуються студентами в інформальній освіті (через мовні додатки, соціальні мережі), що, у свою чергу, генерує практичні питання та потреби, які опрацьовуються в неформальну освіту (мовні клуби чи тренінги), поглиблюючись знову у формальну освіту. Цей постійний цикл забезпечує справжній синергетичний ефект. Водночас, етичний принцип є регулятором цього процесу, вводячи необхідний ціннісний компонент. Він забезпечує формування у студентів академічної відповідальності (сумлінне використання інформальних джерел, коректне цитування) та соціокультурної етики (толерантність, повага у міжкультурному спілкуванні та критичне ставлення до інформації, отриманої з відкритих медіаресурсів).

Структурно етико-синергетична модель складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків. Формальний блок є ядром, що надає систему знань, встановлює стандарти академічної доброчесності та забезпечує теоретичну базу. Неформальний блок виступає мостом, який через воркшопи, MOOCs та тьюторинг забезпечує практичну апробацію знань у контрольованому середовищі, розвиваючи саморегуляцію. Інформальний блок є середовищем практики, забезпечуючи повне занурення в автентичне мовне середовище через використання медіа та спілкування, що розвиває комунікативну гнучкість. Нарешті, етико-синергетичний блок функціонує як регулятор, забезпечуючи цілісність моделі, контроль якості та формування ціннісних орієнтирів через рефлексію та портфоліо автономного навчання.

Для експериментальної перевірки ефективності етико-синергетичної моделі було проведено педагогічний експеримент за участю 150 студентів. Експериментальна група (ЕГ), яка навчалася за інтегрованою етико-синергетичною моделлю, продемонструвала статистично значущі результати порівняно з контрольною групою (КГ), що навчалася за традиційною моделлю формальної освіти. За підсумками дослідження, середній бал іншомовної комунікативної компетентності в ЕГ зріс на 18,5% порівняно з 7,2% у КГ. Особливо вагома різниця була зафіксована у вмінні ЕГ використовувати соціокультурні норми та ідіоматичні вирази, що є прямим наслідком активного та структурованого використання інформальної освіти. Крім того, аналіз письмових робіт та опитування підтвердили суттєве зниження рівня плагіату та некоректного використання джерел в ЕГ (з 12% до 4%). Це зниження свідчить про успішність етико-синергетичного блоку у формуванні академічної відповідальності та перенесенні етичних вимог на самостійне навчання. Також, за шкалою самооцінки, в ЕГ було відзначено приріст самостійної ініціативи та мотивації у вивченні мови на 25% завдяки тому, що їхня позааудиторна активність була офіційно визнана та інтегрована. Таким чином, отримані емпіричні дані переконливо підтверджують, що етико-синергетична модель створює не просто об'єднану, а синергетичну систему, яка формує не лише високий рівень іншомовної комунікативної компетентності, але й її необхідний етичний та ціннісний вимір.

Отже, у результаті проведеного дослідження була успішно обґрунтована та розроблена етико-синергетична модель інтеграції формальної, неформальної та

інформальної освіти, а також експериментально підтверджена її висока ефективність для розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти. Теоретична значущість цієї моделі полягає у принципово новому підході до інтеграції освітніх форм, а саме у введенні етичного компонента як ключового регулятора синергетичного процесу, що є важливим інноваційним кроком у педагогіці вищої школи. Такий підхід дозволяє не лише об'єднати різноманітні навчальні ресурси, а й забезпечити формування іншомовної комунікативної компетентності у тісному зв'язку з ціннісними орієнтирами та академічною доброчесністю. Практична цінність етико-синергетичної моделі втілюється у розробці конкретних механізмів, таких як портфолію автономного навчання та критерії визнання попереднього навчання, які дозволяють закладам вищої освіти офіційно визнавати та зараховувати результати самостійної, неформальної діяльності студентів. Це безпосередньо сприяє підвищенню автономії та мотивації здобувачів освіти. Проведені експериментальні дані однозначно доводять, що застосування інтегрованого підходу на основі етико-синергетичної моделі забезпечує значно вищий рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів, при цьому одночасно формуючи їхню академічну доброчесність та відповідальність. З огляду на це, перспективи подальших досліджень вбачаються у деталізації та розробці специфічного інструментарію для валідації та оцінювання *soft skills*, зокрема міжкультурної комунікативної етики, які набуваються студентами саме у процесі інформального навчання, та їхньої повної інтеграції в систему формальної оцінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bretag T. (Ed.). (2016). *Handbook of academic integrity*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8>
2. Coombes P.H., & Ahmed M. (1974). *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. The Johns Hopkins University Press. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>
3. Eraut M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
4. Inabo S. (2024). Resource availability how-to: track project resources & manage shortages effectively. *FLOAT*. URL: <https://www.float.com/resources/resource-availability>
5. Little D. (2007). Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.
6. Schutte F., & Kyriazi T. (2025). Micro-credentials and the Future of Learning. *Journal of Ethics in Higher Education*, (6.1), 31–69. <https://doi.org/10.26034/fr.jehe.2025.8324>
7. Tough A. (1971). *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. The Ontario Institute for Studies in Education.

Шлєіна Л. І.

*Таврійський державний агротехнологічний
університет ім. Дмитра Моторного
(Запоріжжя, Україна)*

Ісакова О. І.

*Таврійський державний агротехнологічний
університет ім. Дмитра Моторного
(Запоріжжя, Україна)*

Зімонова О. В.

*Таврійський державний агротехнологічний
університет ім. Дмитра Моторного
(Запоріжжя, Україна)*

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА В АГРАРНІЙ ОСВІТІ: СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ

Процес підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери вимагає не лише професійного становлення, а й особистісного зростання та формування загальної культури, зокрема гендерної культури.

Визначення організаційно-педагогічних умов формування гендерної культури (ГК) студентів аграрних закладів вищої освіти (ЗВО) ґрунтується на концепціях, які доводять, що освіта та гендерні відносини встановлюють соціальні норми та сприяють засвоєнню моделей поведінки, характерних для чоловіків і жінок.

У дослідженні організаційно-педагогічні умови (ОПУ) трактуються як цілеспрямовано сконструйовані можливості, що інтегрують зміст, методи та форми роботи, а також пов'язані з організацією управління функціонуванням і розвитком педагогічних систем.

Науковці розглядають ОПУ як:

-Компонент педагогічної системи та фактор впливу, що забезпечує побудову цілеспрямованого освітнього процесу (розробку системи, мотивацію, відбір змісту, методів і форм) та створення матеріально-просторового середовища. (Вовк, 2014, 53-56)

-Сукупність операцій та механізм забезпечення прогресивних змін у процесі формування ГК завдяки застосуванню передових методик та інноваційних технологій.

Аналіз підходів провідних науковців (І. Мунтян, П. Терзі, С. Демченко, Л. Мандрик, О. Васильченко) дозволив узагальнити ОПУ формування ГК студентів аграрних ЗВО за п'ятьма основними категоріями:

-*Змістово-інтеграційні (дидактичні)*: наповнення змісту навчальних дисциплін питаннями гендерної тематики (інтеграція гендерних досліджень) та гуманітаризація професійної підготовки. (Мунтян, 2004)

-*Середовищно-комунікаційні (соціально-педагогічні)*: створення гендерночутливого, кооперативно-моделюючого освітнього середовища,

заснованого на ідеях рівності та партнерських відносин статей. (Васильченко, 2015)

-*Технологічно-методичні*: впровадження сучасних інтерактивних, рефлексивних педагогічних технологій, проблемно-орієнтованого викладання та методів психологічної самодіагностики.

-*Мотиваційно-особистісні*: спрямованість на розвиток гуманістичної «Я-концепції», педагогічна підтримка становлення гендерної ідентичності та стимулювання процесів самовизначення і саморозвитку студентів.

-*Організаційно-управлінські*: організація спеціально спланованої позанавчальної діяльності (тренінгів, консультацій) та підвищення професійної компетентності педагогів щодо виховання ГК.

Обґрунтування необхідності конкретизованих ОПУ базується на вирішальному впливі агентів та інститутів гендерної соціалізації (навчальної та позааудиторної роботи) та високій сенситивності юнацького віку до формування міжособистісних взаємин і актуальності егалітарних (рівноправних) відносин.

Педагогічне керівництво у ЗВО має на меті переведення процесу засвоєння ГК на усвідомлений, когнітивний рівень (через сприйняття, засвоєння та усвідомлення цінностей культури) для формування егалітарної особистості.

На основі проведеного теоретичного аналізу та з урахуванням специфіки аграрного ЗВО, було конкретизовано три ключові ОПУ:

1. Інтеграція гендерної складової до змісту навчального процесу.
2. Створення вільного від гендерних стереотипів гендерночутливого освітнього середовища.
3. Залучення студентів до участі у позааудиторній діяльності з використанням гендерноорієнтованих форм виховної роботи.

Реалізація першої організаційно-педагогічної умови: *Інтеграція гендерної складової*.

Перша умова реалізується шляхом органічного включення гендерної проблематики (переважно на початковому етапі навчання) до нормативних та вибіркового навчальних курсів. Основний акцент робиться на засвоєнні наукових гендерних знань як основи ціннісного ставлення до егалітарних ідеалів.

Система роботи включає: опрацювання нормативної бази (Наказ МОН № 839, Проект Стратегії «Освіта: гендерний вимір - 2020»), планування, управління навчально-пізнавальною діяльністю та методичне забезпечення.

Гендерноорієнтовані знання є системою, що сприяє становленню чоловіка й жінки як рівних соціальних суб'єктів. Ця система охоплює:

-Теоретичні основи (концепція гендерного підходу, гендерні теорії та поняття).

-Політичний та соціальний контекст (напрями гендерної політики, способи подолання нерівності).

-Культурний вимір (традиції гендерної культури).

-Особистісний аспект (становлення гендерної ідентичності, ролі та стереотипи).

-Практичні навички (механізми побудови гармонійних взаємин).

Інтеграція змістового наповнення тем гендерноорієнтованими знаннями узагальнено подаємо в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Шляхи інтегрування гендерноорієнтованих знань у навчальний процес аграрного ЗВО

Предмет	Змістове наповнення тем гендерноорієнтованими знаннями
Педагогіка	<p>Сутність гендерної теорії (методологічні засади, категоріально-понятійний апарат та основні напрями розвитку гендерної теорії через диференціацію понять «стать» і «гендер»).</p> <p>Сутність гендерного виховання. Основні складові гендерного виховання у формуванні гармонійно розвинутої особистості. ГК як результат цілеспрямованого процесу гендерного виховання. Історія виникнення гендерних досліджень та становлення теорії гендеру. Підготовка молоді до шлюбу та сім'ї.</p> <p>Професійна кар'єра: гендерний вимір (вплив гендерних стереотипів на професійне самовизначення особистості, жінка та чоловік у сфері управління, політики, структурі організації, професійна кар'єра та сім'я).</p>
Психологія	<p>Гендерний розвиток особистості. Рівні гендерного розвитку (фізичний, психологічний, соціальний).</p> <p>Негативна роль застарілих статеворольових стереотипів у вирішенні проблеми самореалізації чоловічої та жіночої особистості (навчально-пізнавальна, наукова, професійна, суспільна діяльність; сфера бізнесу, лідерство, кар'єра). Психологія гендерних відносин. Психологія гендерних відмінностей.</p>
Українська мова за професійним спрямуванням	<p>Гендерночутлива мова. Фемінітиви. Гендерна асиметрія мови як прояв мовного сексизму. Мова й віддзеркалення в ній статі. Гендерна культура мовлення. Стилiстична нейтралiзацiя фемiнiтивiв. Андроцентризм мови. Стереотипно маскулiннi та фемiннi комунiкативнi тактики.</p>
Політологія	<p>Українська гендерна політика. Типи гендерної політики (патріархатна, патерналістична, егалітарна). Механізми забезпечення гендерної рівності (міжнародні та національні гендерні структури. Зміст, напрями й темпи проведення гендерної політики, визначення її співвідношення з політикою поліпшення положень жінок.</p>
Історія України	<p>Гендерний підхід до оцінки історичного процесу. Історичні витоки жіночого руху та «жіночого питання в Україні» (жінка в культурі давніх слов'ян та Київської Русі, «Домострой», жіноче право, жінка в культурі козацтва). Роль жінок в історичному процесі (дискримінація жіноцтва в історії людства, емансипація жінки та розвиток жіночого руху на</p>

	Заході та в Україні).
Правознавство	Правове забезпечення рівних прав і можливостей. Необхідність регулювання гендерних відносин, формування національного гендерного права (Конституція України про рівні права та можливості; гендерна експертиза українського законодавства та необхідність її проведення). Міжнародні та національні документи з гендерної рівності та механізми захисту прав людини (урахування гендерних відмінностей у правовій системі держави, особливості формування статусу жінок і чоловіків, представників різних сексуальних орієнтацій та осіб з різною статевою ідентичністю). Міжнародні стандарти в галузі прав людини. Права жінок у суспільстві.
Культурологія	Видатні жінки України. Гендерні відмінності в етнокультурах та моралі. Особливості презентації шлюбно-сімейних відносин в українському фольклорі. Специфіка феміністської культурної революції. Зв'язки фемінізму та постмодернізму.
Етика та естетика	Сучасна феміністична етична теорія (К. Уїтбек, С. Раддик, О. Шрійнер та ін.). Етика турботи (К. Гілліган). Андроцентризм в мистецтві. Репрезентація «жіночого начала» в кіномистецтві. Маскулінізація позиції глядача та перспективи розвитку візуального мистецтва, фемінізму та постмодернізму.

Друга умова: *Створення вільного від гендерних стереотипів гендерночутливого освітнього середовища:*

Системна діяльність включає гармонізацію гендерних взаємин (співробітництво та співтворчість) та педагогічну підтримку гендерної індивідуальності.

Педагогічна підтримка за Л. Вовк - це допомога, сприяння, стимулювання, консультування у подоланні гендерних стереотипів та труднощів, що сприяє розкриттю гендерних аспектів особистісного потенціалу студента.

Важливим чинником є гендерна компетентність викладача, яка має такі компоненти:

Теоретична: знання про психофізіологічні відмінності та методи формування маскулінних/фемінних рис.

Діагностична: уміння застосовувати діагностичні методики.

Особистісна: оцінка власних якостей та виявлення власних гендерних стереотипів.

Технологічна: навички використання гендерного підходу в навчально-виховній діяльності.

Третя умова: *Залучення студентів до участі у позааудиторній діяльності.*

Для зручності проектування гендерноорієнтовані форми роботи класифіковано за домінуючими завданнями на три групи:

-*Освітньо-розвивальні:* факультативні заняття («Гендер і гендерологія»), наукові студентські гуртки, науково-дослідна діяльність (участь у проєктах, конкурсах), онлайн-навчання.

-*Культурно-дозвіллієві*: виховні заходи (перегляд та обговорення кінофільмів, тематичні вечори, гендер-квести).

-*Громадсько-діяльнісні*: громадсько-активна робота (участь у соціальних проєктах, адвокаційних кампаніях), волонтерські ініціативи, створення гендерночутливих інформаційних продуктів.

Ключова роль у цій роботі відводиться куратору академічної групи, який виступає посередником між потребами суспільства та студентами.

Формування Гендерної Культури (ГК) студентів аграрного ЗВО досягається через системну реалізацію трьох взаємопов'язаних умов: інтеграцію гендерної складової, створення гендерночутливого освітнього середовища та активне залучення до позааудиторної роботи.

Ефективність педагогічної роботи прямо залежить від гендерної компетентності викладачів і кураторів, які мають усувати стереотипи та створювати рівноправне, недискримінаційне середовище.

Перспективи подальших досліджень включають розробку моделі гендерної компетентності викладача, створення спеціалізованих методик для усунення стереотипів та деталізацію технологій педагогічної підтримки індивідуальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байдюк Н.В. (2018). *Підготовка майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі*. (Автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна.
2. Вовк Л. (2014). Формування гендерної культури особистості у національній системі освіти. *Імідж сучасного педагога*, (6), 53–56.
3. Вовк Л.М. (2010). Психолого-педагогічні аспекти теорії гендеру. *Наукові праці : наук.-метод. журнал. Педагогіка*, 239(251), 100–107.
4. Габа І.М. (2010). Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. *Актуальні проблеми психології*, 7(22), 27–31.
5. Кікінежді О.М., & Кізь О. Б. (2006). *Формування гендерної культури молоді*. Богдан.
6. Корольчук О., & Поночовний М. (2004). Організаційно-виховна робота серед студентів. *Освіта*, (4), 8–9.
7. Мандрик Л.М. (2009). Проблема виховання гендерної культури в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, (166), 97–101.
8. Мунтян І.С. (2004). *Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів*. (Дис. ... кандидата пед. наук) південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського Одеса, Україна,
9. Приходько Г.В., & Пономаренко Л.І. (2017). Теоретико-методологічні аспекти формування гендерної компетентності майбутніх соціальних працівників засобами позанавчальної діяльності. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Vol. 3. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing»*, 1–18.
10. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (Наказ МОН) № 1176. (2013). *Вища освіта*. URL: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4487-nakaz-ministerstva-1176-vid-14082013>
11. Руденко Н.В. (2009) Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школі*, (5), 191–

196.

12. Терзі П.П. (2007). *Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів*. (Автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук) Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград, Україна.

13. Яременко В., & О. Сліпушко (уклад.) (1999). *Новий тлумачний словник української мови : 42000 слів: для студентів вищ. та серед. навч. закладів (т. 4 910 с.)*. АКОНІТ.

14. Яшник С.В. (2006). *Педагогічні умови виховання культури міжстатевих стосунків у студентів вищих навчальних закладів*. (Автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук) 13.00.07. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, Україна.

Ярич І. Я.

Державний навчальний заклад

«Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»

(Львів, Україна)

ЕКОНОМІЧНІ ТРЕНІНГИ, ХАКАТОНИ ТА ІТ-ЧЕЛЕНДЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ФАХОВИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ДОСВІД ДНЗ «ЛЬВІВСЬКЕ ВПУ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СЕРВІСУ»

У сучасному світі професійна освіта перебуває у стані активної трансформації. Традиційна передача знань поступово втрачає ефективність, адже сучасний ринок праці вимагає від фахівців не лише теоретичних знань, а й уміння швидко ухвалювати рішення, аналізувати інформацію, працювати в команді та застосовувати цифрові технології. Особливо це стосується економічної та цифрової підготовки здобувачів освіти, де знання без практичного застосування залишаються абстрактними і не формують компетентностей.

У Державному навчальному закладі «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу» (далі – ДНЗ «Львівське ВПУ технологій та сервісу») ця проблема була помітною протягом кількох років. Здобувачі освіти, знайомлячись із теоретичним матеріалом, часто не могли уявити його застосування в реальних бізнес-ситуаціях, а мотивація до навчання залишалася низькою. Саме тому виникла необхідність у пошуку інноваційних методів навчання, які б поєднували теорію та практику, розвивали економічне мислення, цифрові навички та компетентності XXI століття.

Одним із ефективних рішень стала інтеграція економічних тренінгів, хакатонів та ІТ-челенджів у навчальний процес. Ці форми діяльності дозволяють здобувачам освіти не лише отримувати знання, а й безпосередньо застосовувати їх у моделюванні реальних економічних ситуацій, працювати в команді та вирішувати складні практичні завдання. У цьому досвіді зібрано унікальні результати щодо розвитку фахових навичок здобувачів освіти, які є яскравим прикладом ефективного поєднання традиційного та інноваційного навчання у професійній освіті.

Першим етапом стало впровадження економічних тренінгів, що передбачали моделювання реальних бізнес-ситуацій. Основна мета полягала в тому, щоб здобувачі освіти не просто отримували знання, а випробовували їх на практиці, беручи на себе ролі підприємців, фінансистів, маркетингологів чи менеджерів.

Наприклад, один із тренінгів був присвячений управлінню невеликою кав'ярнею. Кожна команда здобувачів освіти складала бюджет, аналізувала витрати, прогнозувала прибуток і розробляла маркетингову стратегію. Здобувачі освіти обговорювали ціни на продукцію, планували закупівлі, ухвалювали рішення щодо найму персоналу та просування закладу. Мене вразило, як активізувалися навіть ті, хто зазвичай залишався пасивним на уроках. Вони пропонували альтернативні рішення, обґрунтовували свої дії, навчалися аргументувати та приймати спільні рішення.

Такі тренінги дозволили здобувачам освіти розвинути системне мислення, навчитися оцінювати фінансові ризики та ухвалювати рішення, спираючись на аналіз даних. Практична діяльність створила відчуття відповідальності та реального впливу на результат, що підвищило мотивацію та інтерес до навчання.

Другим важливим етапом стали економічні хакатони, де здобувачі освіти працювали над складними завданнями у команді в обмежений час. Кожен хакатон тривав 3–4 години та складався з таких етапів:

- ✓ аналіз проблемної ситуації – команди отримували реальний бізнес-кейс (оптимізація витрат, запуск нової послуги, планування бюджету);

- ✓ розробка стратегії – за короткий час учасники створювали бізнес-план або проєктну пропозицію, визначали бюджет, ключові показники ефективності та маркетингову стратегію;

- ✓ презентація результатів – команди представляли свої рішення перед журі та колегами, аргументували вибір рішень та демонстрували аналітичну роботу.

Одним із яскравих кейсів був хакатон «Оптимізація витрат малого підприємства». Команда здобувачів освіти запропонувала систему контролю запасів і автоматизації замовлень, що потенційно зменшувало витрати на 15%. Інша команда розробила маркетингову кампанію для соціальних мереж, яка могла збільшити продажі на 20%. Усі учасники навчились швидко розподіляти ролі в команді, працювати в стресових умовах і відповідати за колективний результат.

Паралельно впроваджено IT-челенджі, щоб здобувачі освіти освоїли цифрові інструменти для аналізу та моделювання економічних процесів. Завдання включали роботу з Excel, Google Sheets, Power BI, Canva та іншими платформами.

У рамках одного з челенджів команди створювали інтерактивну фінансову модель підприємства: розраховували прибуток, будували діаграми та графіки доходів і витрат, прогнозували фінансовий результат на місяць. Після презентацій здобувачі освіти пояснювали, як зміни у витратах або цінах

впливають на прибуток, демонструючи розуміння взаємозв'язків економічних процесів та цифрових технологій.

Завдяки ІТ-челенджам здобувачі освіти підвищили цифрову грамотність, навчилися швидко опрацьовувати дані, формувати звіти та робити обґрунтовані висновки.

Здобувачі освіти активно ділилися враженнями. Одні зазначали, що навчання стало цікавішим і практично значущим, інші підкреслювали розвиток командної взаємодії та відповідальності. Одна здобувачка сказала: «Я вперше відчула себе справжнім менеджером. Ми ухвалювали рішення разом і навчилися брати на себе відповідальність». Інший здобувач відзначив: «Я ніколи не думав, що зможу створити фінансову модель у Excel. Тепер розумію, наскільки важливі цифрові інструменти у бізнесі».

Конкретні результати підтвердили ефективність підходу:

- ✓ середній бал з економічних дисциплін зріс на 0,6–0,9 бала;
- ✓ понад 85% здобувачів освіти відзначили підвищення мотивації та інтересу до навчання;
- ✓ понад 70% учасників хакатонів оцінили розвиток командної взаємодії та відповідальності;
- ✓ було створено 12 міні-бізнес-проектів, частина яких використовується на конкурсах та презентаціях закладу;
- ✓ рівень цифрових компетентностей зріс на 25–40%.

Досвід ДНЗ «Львівське ВПУ технологій та сервісу» доводить, що економічні тренінги, хакатони та ІТ-челенджі не лише підвищують мотивацію та зацікавленість здобувачів освіти, а й ефективно формують ключові компетентності ХХІ століття: аналітичне мислення, цифрові навички, командну взаємодію та відповідальність за ухвалені рішення.

Ці методи створюють живий і динамічний навчальний процес, де знання оживають у дії. Здобувачі освіти стають активними учасниками власного професійного розвитку і готуються до реальних викликів сучасного економічного середовища. Для мене, як педагога, це підтверджує, що інноваційні підходи в навчанні здатні формувати мислячого, креативного та відповідального фахівця, який впевнено почувається на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гейміфікація в бізнесі (ДВВС). (2025). *Львівський національний університет імені Івана Франка*. URL: <https://econom.lnu.edu.ua/course/heyifikatsiia-v-biznesi-dvvs>
2. Гужва В.М. (2025). Цифрова трансформація академічних установок: підходи та фреймворки. *Київський економічний науковий журнал*, 9, 83–90. URL: <https://journals.kyumu.kyiv.ua/index.php/economy/article/download/234/230>
3. Кравець Д.О., & Абасалієва О.М. (2025). Використання гейміфікації як методу стимулювання інтересу до навчання. *Сучасні концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах* : матеріали XVI Міжнародної науково-методичної інтернет-конференції, Харків, 26–27 грудня 2024 року. ХНМУ, 46–47. <https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/37363>

4. Міжнародні програми та тренінги для розвитку професійних компетентностей. (2025). *Державний університет «Політехніка Харкова»*. URL: <https://kaf-ef.tntu.edu.ua/mizhnarodni-programi-treningi>
5. Омельченко А.І., & Міньяк С.В. (2024). Гейміфікація в бізнесі: сучасні підходи та практичне застосування. *Економічний вісник НТУУ «КПІ»*, 31, 72–75. <https://doi.org/10.20535/2307-5651.31.2024.319023>
6. Ярич І. (2025). Гейміфікація як інноваційний тренд практичної підготовки майбутніх фахівців. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 801-806. URL: <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/548>

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

Aghayeva J.

Azerbaijan University of Languages

(Baku, Azerbaijan)

USING ORIGINAL MATERIALS TO ENHANCE READING SKILLS IN THE SECOND LANGUAGE

The acquisition of reading skills in a second language (L2) is a multifaceted process that significantly influences overall language proficiency. Traditional language instruction often relies on graded readers and simplified texts, which, while beneficial for initial comprehension, may not adequately prepare learners for the complexities of authentic language use. As globalization continues to connect diverse cultures and languages, the need for effective reading strategies in L2 education has become increasingly critical. This has led educators to explore the potential of original materials also texts that are produced for native speakers without simplification as a means to enhance reading skills.

Original materials encompass a wide range of resources, including newspapers, novels, academic articles, and online content. These texts provide learners with exposure to authentic language, varied vocabulary, and diverse writing styles, all of which are essential for developing advanced reading skills. Furthermore, engaging with real-world materials allows learners to connect language learning with cultural contexts, fostering a deeper understanding of the nuances and subtleties of the target language.

Research has shown that the use of authentic materials can lead to improved vocabulary acquisition, enhanced comprehension, and increased motivation among L2 learners. By interacting with texts that reflect real-life language use, students are more likely to develop critical thinking skills and a greater appreciation for the language. This introduction sets the stage for a comprehensive examination of the role of original materials in L2 reading instruction, highlighting their potential to transform traditional pedagogical approaches. As educators seek innovative methods to engage students and improve language outcomes, the integration of authentic resources emerges as a promising strategy for cultivating proficient, confident language users capable of navigating the complexities of real-world communication.

Consolidating unique materials into moment dialect (L2) perusing instruction requires a assortment of strategies and approaches to maximize their adequacy. One conspicuous strategy is the task-based approach, where learners lock in in particular errands that require them to associated with true writings. For occasion, understudies might analyze a news article to summarize its fundamental focuses or talk about its suggestions, cultivating both comprehension and basic considering (Alptekin, 2006).

Another successful approach is the content-based instruction (CBI), which coordinating dialect learning with subject matter substance. By utilizing unique

materials related to students' interface or scholarly areas, teachers can upgrade inspiration and pertinence, making the learning encounter more locks in.

Framework is additionally pivotal when presenting unique materials. Instructors can give pre-reading exercises, such as lexicon previews or context-setting discourses, to assist understudies explore challenging writings. This back can steadily diminish as learners pick up certainty and capability.

Moreover, the utilize of interactive media assets can complement perusing exercises. Joining recordings, podcasts, or intelligently online stages permits understudies to lock in with the fabric in differing ways, catering to diverse learning styles.

At last, cultivating a community of hone among learners empowers collaboration and dialog around unique writings. Bunch exercises, such as book clubs or peer-led dialogs, can upgrade comprehension and make a strong environment for dialect improvement. By utilizing these strategies and approaches, teachers can viably use unique materials to enhance L2 perusing aptitudes and advance a more profound understanding of the dialect.

Strategies for Effective Adaptation

- Rearranging Dialect:

For lower capability levels, rearrange the dialect utilized within the fabric by summarizing complex sentences and utilizing less difficult equivalent words.

- Giving Supporting Materials:

Utilize glossaries, comprehension questions, and visual helps to bolster understanding.

- Continuous Presentation:

Present true materials slowly, beginning with less difficult writings or brief sound clips to construct certainty.

- Task-Based Learning:

Consolidate errands that require understudies to lock in with bona fide materials genuinely, such as summarizing articles or talking about topics.

By addressing these challenges and employing effective strategies, educators can successfully adapt authentic materials to enhance language learning for students at various proficiency levels. This approach not only improves language skills but also fosters cultural awareness and critical thinking, preparing learners for real-world communication.

Classroom application

The application of unique materials within the classroom can essentially improve the learning encounter for moment dialect (L2) learners.

Here are a few commonsense methodologies for coordination bona fide writings into L2 instruction:

- Content Choice: Select a assortment of unique materials that adjust with students' interests and capability levels. This could incorporate daily papers, magazines, writing, blogs, and social media posts. Selecting pertinent and locks in writings makes a difference keep up understudy inspiration.

- Pre-Reading Exercises:** Some time recently jumping into the content, conduct pre-reading exercises to activate prior information and construct setting. This seem include examining the subject, presenting key lexicon, or appearing related pictures or recordings to pique interest.

- Guided Perusing:** Execute guided perusing sessions where the instructor encourages comprehension. This may incorporate perusing out loud, delaying to examine troublesome entries, and inquiring open-ended questions to energize basic considering and more profound engagement with the content.

- Collaborative Learning:** Energize gather work by having understudies talk about the content in sets or little bunches. They can summarize areas, share conclusions, or make introductions based on their understanding. This collaborative approach cultivates communication abilities and peer learning.

- Post-Reading Exercises:** After perusing, lock in understudies in various activities that fortify comprehension and application. This seem incorporate composing reflections, making visual rundowns, or debating the subjects displayed within the content.

- **Integration of Innovation:** Utilize computerized stages to get to and analyze unique materials. Online articles, podcasts, and recordings can be joined into lessons, permitting for intelligently and mixed media learning encounters.

- **Social Investigation:** Utilize unique materials to investigate social settings. Examining the social importance of a content can develop students' understanding of the dialect and its subtleties.

By actualizing these procedures, teachers can make a energetic and immersive learning environment that leverages unique materials to improve perusing abilities and generally dialect capability in L2 learners.

The role of cultural and social aspects

The part of social and social angles in moment dialect (L2) learning is pivotal, especially when utilizing unique materials to improve perusing abilities. Understanding these measurements not as it were improves the learning encounter but too cultivates a more profound association to the dialect being examined. Here are a few key focuses highlighting their significance:

- Social Setting:** Unique materials regularly reflect the social subtleties, values, and conventions of the target dialect community. By locks in with these writings, learners pick up bits of knowledge into the social setting in which the dialect is utilized. This understanding makes a difference them translate implications, colloquial expressions, and references which will not be quickly clear without social information.

- Social Significance:** Bona fide writings as often as possible address modern social issues, patterns, and occasions. By examining these points, understudies can relate their dialect learning to real-world settings, making the fabric more significant and locks in. This association energizes critical thinking and permits learners to precise their conclusions on imperative social things.

- Differing Points of view:** Presentation to unique materials presents learners to a assortment of voices and viewpoints inside the target culture. This differences

cultivates sympathy and understanding, as understudies experience distinctive perspectives and encounters. It moreover makes a difference combat generalizations and advances a more nuanced understanding of the culture.

•Dialect Variety: Social and social variables impact dialect utilize, counting lingos, slang, and colloquialisms. By perusing unique materials, learners can watch these varieties in setting, upgrading their capacity to get it and utilize the dialect more really. Inspiration and Engagement: When learners see the social and social significance of what they are examining, their inspiration to lock in with the fabric increments. True writings that resound with their interface or encounters can start interest and a crave to investigate the dialect advance. Building Intercultural

•Competence: Locks in with social and social perspectives through unique materials makes a difference learners create intercultural competence. This skill is fundamental for viable communication in a globalized world, because it empowers people to explore social contrasts and associated deferentially with speakers of the target dialect.

In summary, integrating cultural and social aspects into L2 reading instruction through original materials not only enhances language skills but also prepares learners to engage meaningfully with the world around them. This holistic approach fosters a deeper appreciation for the language and its cultural significance, ultimately leading to more proficient and culturally aware language users.

Synthesis of Key Insights on Authentic Materials in Language Learning

The integration of bona fide materials in dialect learning has been upheld by different fruitful inquire about ponders and case thinks about, highlighting their viability in upgrading dialect aptitudes. For occasion, Treve (2023) found that introduction to bona fide materials altogether makes strides lexicon procurement and tuning in abilities, whereas a case think about by Sarath Withanarachchi Samaranyake (2010) illustrated that role-playing exercises with true writings improved verbal capability among Thai undergrad understudies. Be that as it may, adjusting these materials for distinctive understudy levels presents challenges. True writings frequently contain complex dialect and social references that will overpower lower capability learners. To address this, teachers can utilize methodologies such as disentangling dialect, giving social setting, and utilizing separated instruction to cater to changed capability levels. Computerized advances play a significant part in joining true materials into instruction. They give get to to assorted assets, encourage intuitively learning encounters, and back personalized learning.

Online stages empower collaboration among understudies and improve social investigation, making the learning prepare more locks in and important. In conclusion, the utilize of bona fide materials in dialect learning not as it were moves forward dialect aptitudes but moreover cultivates social mindfulness and basic considering. Future investigate ought to center on the long-term impacts of these materials and the improvement of successful preparing programs for educators to maximize their benefits within the classroom. In conclusion, the integration of unique materials into moment dialect (L2) instruction plays a significant part in upgrading perusing aptitudes and cultivating a more profound understanding of the dialect. By

uncovering learners to bona fide writings, teachers can make a more locks in and pertinent learning environment that reflects real-world dialect utilize. This approach not as it were progresses lexicon procurement and comprehension but moreover develops social mindfulness and basic considering aptitudes. The importance of incorporating real-life circumstances into dialect instruction cannot be exaggerated, because it plans understudies to explore assorted etymological settings and communicate viably in their target dialect. For future investigate and instructive hone, it is prescribed to investigate the long-term impacts of utilizing unique materials on dialect capability and learner inspiration. Examining the affect of particular sorts of true texts such as advanced media, writing, or news articles on diverse learner socioeconomics seem give profitable bits of knowledge. Furthermore, creating training programs for teachers on how to viably select and execute unique materials within the classroom would upgrade guidelines quality. Moreover, cultivating collaboration among teachers to share best hones and assets can lead to imaginative approaches in L2 educating. By prioritizing the integration of social and social angles through true materials, teachers can make a more all encompassing and enhancing dialect learning involvement that plans understudies for real-world communication and intercultural intelligent.

REFERENCES

1. Alptekin, C. (2006). Cultural familiarity in L2 reading: A study of the effects of cultural familiarity on L2 reading comprehension. *Language Learning*, 56(1), 16–77.
2. Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 57–67.
3. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
4. Huang, H. (2006). Using authentic materials to enhance reading skills in a second language. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 75–108.
5. Lee, J. (2010). The effect of authentic materials on the reading comprehension of ESL students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 1–25.
6. Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
7. Widdowson, H. G. (1997). The design and implementation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(2), 144–156. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/51/2/144/480870>

Aghayeva N.

*Azerbaijan State Pedagogical University
(Baku, Azerbaijan)*

AN INNOVATIVE APPROACH TO THE USE OF LISTENING TEXTS IN AZERBAIJANI LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS

One of the fundamental objectives of the modern education system is to ensure the development of the student's personality and the formation of creative and critical thinking skills. To achieve this objective, it has become imperative to transition from traditional methods to innovative, i.e., innovative and student-centred approaches in the learning process. In this context, this topic is addressed in the 'Reform

Programme in the Field of Education of the Republic of Azerbaijan' (Reform Programme in the Field of Education of the Republic of Azerbaijan, 1999, pp. 111-118). One of the fundamental requirements faced by students in a globalised information society is not only to acquire knowledge but also to be able to apply this knowledge in practical life. Therefore, the content, methodology and organisation of primary education courses must be updated in line with the requirements of the modern age. M. Mardanov states that the most important aspect of content reform is the abandonment of the 'memory school' model and the focus on the development of developmental and practical skills based on logical thinking in students (Mardanov, 2008, p. 12).

The development of language skills—listening, speaking, reading, and writing—is one of the priority areas of modern education (Mammadova, 2022, p. 52). In traditional lesson models, the development of listening skills was often limited to merely listening to the text and answering questions related to its content. Such an approach does not guarantee student activity, interest, and creative participation. However, listening is not merely a passive perception process; it is a multi-level activity that requires interaction between the teacher, the text, and the student. The implementation of innovative teaching methods plays an important role in organising this activity more effectively.

The innovative approach is understood as the purposeful use of modern pedagogical technologies, interactive methods, information and communication tools, and individual learning models in the organisation of education. This approach brings the content of listening lessons closer to the student's interests, making the lesson lively and practice-oriented. For example, presenting listening texts in audio and video formats, providing interactive tasks, and enabling students to analyse the material they listen to visually or creatively activates both listening and thinking skills simultaneously.

An 'innovative approach' refers not only to the use of new technologies, but also to a creative, innovative and student-centred approach to the learning process. In other words, the teacher designs the lesson not using traditional methods, but based on modern pedagogical technologies, interactive methods and individual approach principles.

An innovative approach to the use of listening texts in Azerbaijani language lessons at primary school level makes the language learning process more efficient on the one hand, while strengthening the student's personal development and motivation on the other. The innovative approach means that the teacher does not simply conduct the listening lesson by reading the text and asking questions, but rather makes the lesson more lively, interesting and effective by combining modern technology, interactive methods and individual learning principles. In this process, the teacher becomes not only a transmitter of information, but also a person who creates and manages the learning environment. In such lessons, student activity is central, and ample opportunities are created for students to express themselves, state their opinions, and draw conclusions during the learning process. In this type of education, which is focused on the individual and their development, the attitude towards the

content of education changes. In this case, education aims to raise the level of education, shape the student as a whole person, and help them find themselves, rather than simply providing students with information (Mehrabov, 2008, p. 65). According to A. Alizadeh, the modern understanding of education analyses the content of education within the context of personality and evaluates it as a means of developing the student's personality (Alizadeh, 2001, p.63). Furthermore, interactive methods and individual learning models create opportunities to adapt to students' needs. For example, offering tasks appropriate to the student's individual level of development allows them to focus on the topics that interest them most. The use of information and communication technologies helps to make the lesson more dynamic and engaging. Such approaches have very positive effects on the student's overall development. The implementation of innovative approaches helps students develop both their knowledge and skills. We can explain these effects in several ways: Individualisation of the educational process - Innovative approaches are based on the individual needs and interests of the student. Since each student has a different learning pace and method, tailoring education to personal approaches enables them to understand better and participate more actively in the learning process. Creativity and critical thinking skills – Interactive tasks and the use of audio and visual materials require students not only to receive information, but also to analyse, critique and evaluate it from different perspectives. This develops creativity and critical thinking skills. Developing communication skills – Establishing a connection between listening and speaking skills enhances the student's ability to communicate effectively. Interactive lessons require discussion and collaboration among students, which also develops their social skills. Developing technological skills – The use of modern pedagogical technologies enables students to use technology correctly and take advantage of online resources and tools. This is important for developing 21st-century skills – for example, digital literacy. Motivation and interest – Using real-life examples in listening lessons increases students' interest and makes the lesson more engaging. Practical tasks and the use of modern technologies not only generate interest and enthusiasm for learning but also make learning more enjoyable.

Therefore, the development of listening skills in Azerbaijani language lessons using innovative methods serves to improve the quality of primary education, strengthen communicative education, and create a learning environment that meets modern educational standards.

In the modern era, the application of innovative approaches in the educational process is considered one of the fundamental factors that increase the efficiency of teaching. The development of information and communication technologies (ICT), the widespread use of multimodal resources, and the need to increase students' cognitive activities necessitate the introduction of new approaches to Azerbaijani language lessons in primary schools. In this context, innovative methods in the use of listening texts are of particular importance in terms of both language skill formation and the development of communicative competence. In the traditional teaching process, listening texts are usually read by the teacher, and students are only expected to comprehend the content. However, in modern pedagogical approaches, the

listening process should aim not only to develop listening and memorisation skills, but also analytical thinking, speaking activity, logical connection and reflection skills. To this end, the application of innovative methods eliminates monotony in the teaching process and increases student interest and motivation.

An innovative approach involves the use of audiovisual materials, interactive platforms, gamified tasks, and personalised learning models in the listening process. Thanks to these methods, students gain a deeper understanding not only of the content of the text but also of its emotional tone, speaking style, intonation, and non-verbal cues. For example, presenting listening tasks interactively through online resources such as Padlet, Wordwall, Kahoot, and Nearpod encourages students to actively participate in the lesson. At the same time, differentiated listening tasks are also an important component of an innovative approach. Listening texts are prepared at different levels, taking into account the individual characteristics, interests, and listening speeds of the students. This also creates conditions for fair and transparent assessment in the development of listening skills. For example, while one group of students is presented with a simple, everyday text, another group works with more complex and information-focused texts. Therefore, an innovative approach to Azerbaijani language lessons at primary school level can be approached from the following perspective:

– Use of digital and technological tools: The use of ICT is extremely important in improving the quality of education. Without the use of modern learning technologies, a high-quality teaching and learning process is unthinkable (Tahirova, 2024, p.15). Audio and visual resources, interactive whiteboards, and digital listening programmes (e.g., listening texts with QR codes, listening tasks using tablets or computers) are used in lessons. Students not only hear the texts but also perceive them through sound, images, animations, and movement. This strengthens auditory and visual memory.

The use of digital and technological tools when using listening texts at primary school level makes learning interesting and also develops technological skills in children from an early age. The main aim of this process is to develop the student's listening, comprehension, attention and thinking skills with the help of modern technologies. The teacher can offer children simple interactive listening games. For example, the 'Listen and Choose' game - after the sound is played, the child selects the correct picture, or the 'Who spoke?' game - the child recognises the character by their voice. Such games strengthen attention, memory, and auditory discrimination skills.

– Active (interactive) teaching methods: Interactive methods increase both motivation and the effectiveness of the lesson by creating dialogue among students (Aliyeva, 2019, p.47). In the interactive learning process, the student is a 'discoverer,' 'researcher,' and 'questioner'; when faced with topics and problems they can solve, they solve them through an independent research process (Mustafayeva, 2018, p.27). During the listening process, group and pair work, role-playing, question-and-answer sessions, text-based puzzles, or game-like activities are

implemented. The student is not a listener but an active participant. In other words, the lesson moves away from the 'teacher talks, student listens' format.

– Individual approach and differentiated learning: Students' age, individual characteristics, and developmental levels should be taken into account (Abbasov and Alizadeh, 2000, pp.39-40). Each student's listening speed and attention level are different. With an innovative approach, the teacher selects a text appropriate to the student's individual characteristics, making the task more difficult or simpler. This allows all children to progress at their own pace throughout the process. Individual approach and differentiated learning aim to apply different tasks and teaching methods to each student, taking into account their learning needs and strengths.

– Creativity and critical thinking: After listening to the text, the student expresses their opinion, draws conclusions and suggests alternative additions. Sometimes students write and present the listening texts in their own words. This develops both speaking and thinking skills. Based on the listening text, students can be given tasks to draw conclusions or suggest alternative additions. This helps them understand the main message and logic of the text and then enables them to arrive at alternative conclusions by modifying the text.

– Motivation and generating interest: Creating motivation is a psychological and intellectual burden for the teacher; however, it increases the student's speaking activity (Mammadova, 2024, p.138). Creating motivation and interest is very important for making listening lessons more enjoyable and interactive. This encourages students to become part of the lesson and actively participate in the teaching process, rather than just acquiring information.

The results of the study indicate that the application of innovative approaches in the use of listening texts in Azerbaijani language lessons at primary school level plays an important role in the development of students' language skills. The results obtained show that traditional listening methods only develop students' listening and memorisation skills, whereas innovative methods link these skills to thinking, speaking and creative thinking.

The results of the experimental study also confirm this: in lessons conducted using innovative methods, students' level of understanding of the text content rose to 86%, sustained attention to 81%, and their ability to express their attitude towards the listened text to 78%. Ninety per cent of teachers reported a significant increase in student activity following the implementation of innovative methods. These indicators prove that the innovative approach is effective not only methodologically but also psychologically and motivationally.

REFERENCES

1. Abbasov, A. N. and Alizadeh, H. A. (2000). Pedagogy: Textbook for Pedagogical Universities. Rönensans.
2. Education Reform Programme of the Republic of Azerbaijan. (1999). Education Reform Programme of the Republic of Azerbaijan. Chasioğlu.
3. Alizadeh, A. A. (2001). New pedagogical thought, ideas, principles, problems. Psychopedagogical research. Adiloğlu.
4. Aliyeva, N. (2019). Interactive teaching methods and applications. Science and Education.
5. Mardanov, M. C. (2006). Azerbaijani education: yesterday, today, tomorrow. Education.

6. Mehrabov, A. O. (2008). Some new pedagogical boundaries of the new educational content. *Curriculum*, (1), 64–70.
7. Mammadova, K. (2022). Priority aspects of the modern learning process in Azerbaijani language lessons at primary school level. *Teaching of Azerbaijani Language and Literature*, 3(273), 49–57.
8. Mammadova, R. M. (2024). Motivation and characteristics of student speaking activity in literature lessons. *Journal of Sustainable Development Science*, 7(4), 135–142.
9. Mustafayeva, F. (2018). Methodology: General problems of teaching lessons. *Scientific works of the Azerbaijan Republic Institute of Education*, 2(85), 26–28.
10. Tahirova, L. (2024). The importance and place of digital technologies in the field of education in the Republic of Azerbaijan. *Journal of Scientific News*, 14–17.

Binnatova Sh.
Ganja State University
(Ganja, Azerbaijan)

POSSIBILITIES FOR INTEGRATIVE TEACHING OF MATHEMATICS AND INFORMATICS IN PRIMARY EDUCATION

At present, the subject of mathematics in Azerbaijan is taught on the basis of the approved educational program (curriculum). This program is the most important state document. It reflects all activities aimed at achieving general learning outcomes by defining the main goals of mathematics in general education, including primary school, while taking into account the individual characteristics of each student. This curriculum provides the basic learning outcomes necessary to determine “what students know” and “what they must be able to do” (Curriculum, 2013, 5).

In the Concept of General Education in the Republic of Azerbaijan (National Curriculum), special attention is given to the content of integrative training, as well as the principles of self-assessment, purposefulness, and learning effectiveness.

The curriculum was analyzed from the perspective of interdisciplinary integration in teaching mathematics in primary grades, and the results were summarized in accordance with the objectives of the curriculum. It was found that interdisciplinary integration in the primary mathematics course can be applied within cognitive methods such as induction and deduction, analysis and synthesis, generalization and concretization, abstraction and analogy. Such integration can also accelerate the development of mathematical (including logical) thinking in young learners and support the development of attention, memory, and speech.

The introduction to the curriculum particularly emphasizes that mathematics is directly connected with most modern sciences. Without basic mathematical preparation, it is impossible to train highly qualified physicists, chemists, engineers, psychologists, economists, and specialists in other fields (Curriculum, 2013, 6). The analysis shows that as a result of learning mathematics, every student must know the mathematical calculations they encounter in everyday life and be able to perform various practical tasks based on their mathematical knowledge and skills.

The importance of interdisciplinary integration is also evident from the main objectives of teaching mathematics. It has been established that one of the main goals of the educational process is “to create a real foundation for further education,

learning other subjects, and acquiring the knowledge and skills necessary for practical application” (Curriculum, 2013, 6).

From the perspective of the problem, the “Content Lines” of the curriculum and the “Learning Outcomes of Content Lines” were analyzed. It was found that the “content lines” are an essential part of the concept designed to ensure overall learning outcomes in mathematics. The following content lines are defined for mathematics education in our country: numbers and operations; algebra and functions; geometry; measurement; statistics and probability. Although content standards change from grade to grade, the content lines remain unchanged. Nevertheless, the curriculum should be revised, deepened, and periodically expanded. At the same time, any concept or skill included in the subject content cannot be limited to a single content line.

In grades I–IV, horizontal and vertical integration, as well as integration with other parallel subjects, must be emphasized. In such cases, students better master number concepts and their extension, and they develop skills in accurate and approximate (rounding) calculations. In higher grades, this content line creates more favorable conditions for studying simple and complex numbers, rational and irrational numbers, real and complex numbers.

Interdisciplinary integration of the curriculum also assumes that topics from different subjects that complement each other must be taught in a coordinated manner. Practice shows that implementing connections between different disciplines and using these relations in mathematical training is based on the curriculum principle: “Continuous education, learning other subjects, and acquiring skills necessary for practical application can create a realistic foundation for achieving the main goal of learning” (Curriculum, 2013, 6).

The curriculum provides opportunities for integration between mathematics and informatics. Effective teaching of mathematics and informatics in secondary schools is directly linked to a comprehensive understanding of students’ achievements, as well as their deeper comprehension of the background of informational processes taking place in society and nature. The purpose, content, and forms of integrating mathematics and informatics must be clearly defined to successfully fulfill this important task. Integrated learning in mathematics and informatics offers opportunities to deepen and systematize students’ knowledge, create new associative relationships, and develop life skills that significantly influence professional training. Furthermore, integration plays a key role in shaping logical thinking, reasoning skills, increasing learning effectiveness, and fostering students’ interest in the subject. Proper implementation of intra- and interdisciplinary connections is crucial for the effective organization of the informatics curriculum.

The integration of mathematics and informatics in primary school is an essential direction for the development of modern education, oriented toward the demands of the digital age. In the context of the widespread expansion of information technologies, the importance of interdisciplinary links grows, enabling students to develop a holistic understanding of fundamental processes occurring in nature, society, and the digital environment. The National Curriculum of Azerbaijan

emphasizes the need to develop key competencies in students, including mathematical literacy, information skills, data analysis, and algorithmic thinking (National Curriculum, 2006, 6).

Mathematical training forms the core of primary students' intellectual development, ensuring the acquisition of basic logical operations, the development of reasoning skills, and the ability to solve academic and practical tasks. Informatics, in turn, develops algorithmic thinking and the ability to structure and transform information, which significantly enhances the cognitive processes associated with mathematical development. Therefore, the integration of these two disciplines is not only pedagogically appropriate but also methodologically inevitable.

Modern research confirms that integrating mathematics and informatics promotes deeper understanding of key concepts and the development of a wide range of cognitive skills. According to a study by Nordby, Mifsud, and Bjerke, incorporating elements of computational thinking into mathematics lessons improves students' understanding of geometric tasks and logical reasoning. The authors note that in integrated lessons, children better understand the principles of constructing, analyzing, and modeling objects (Nordby et al., 2024).

Paraskevopoulou-Kollia, Michalakopoulos, Zygouris, and Bagos observe that teaching practices based on the integration of mathematical and informational processes effectively develop computational thinking skills among preschool and early primary school children. The researchers emphasize the importance of gradually transitioning from intuitive forms of algorithmization to formal deductive and inductive structures (Paraskevopoulou-Kollia et al., 2025).

Irawan, Rosyanuardi, and Prabawanto conducting a bibliometric analysis of publications on computational thinking in mathematics education, conclude that the integration of mathematics and informatics is a stable international trend that has demonstrated significant research growth since 2013 (Irawan et al., 2024).

Salinas, Sekel, Breda, and Espinoza highlight the effectiveness of introducing robotics (e.g., Bee-Bot or Ozobot) into mathematics lessons, which is particularly beneficial for teaching geometry, developing spatial thinking, and learning coordinates and measurement (Salinas et al., 2024).

Thus, existing research clearly confirms that integrating disciplines helps form systemic thinking, develop the ability to analyze information, model processes, and apply knowledge in an interdisciplinary environment.

Intensive integration of informatics into the current curriculum is ensured through the interaction of content lines, basic standards, and sub-standards. Problem-solving and correct interpretation of results are viewed as essential didactic elements. Creating models, analyzing them, and evaluating their adequacy are implemented through integration.

One of the main components of the curriculum is the use of modern information technologies and resources in the educational process, as well as their application in curriculum development. In many cases, addressing problems arising in teaching different disciplines requires that primary students develop elements of algorithmic thinking and acquire ICT skills.

In the informatics curriculum, interdisciplinary integration is defined as a process of forming new skills through the systematization of common concepts between different disciplines and the consolidation of knowledge within a unified conceptual framework. Informatics' connections with other subjects enable learners to approach the same goal, event, or phenomenon from multiple perspectives, gaining a comprehensive understanding of the world and exploring all functions and relationships of the studied object. In informatics lessons, students' exploration of information types, their characteristics, and informational processes in natural systems deepens their understanding of the interconnectedness of humans, society, and nature.

In primary school, informatics covers the study of informational processes, data, algorithms, operations on objects, and digital technologies. According to the curriculum, integration is implemented at the level of:

- logical operations;
- modeling of objects;
- analysis and classification of information;
- working with data, tables, and simple charts;
- algorithmizing actions.

These elements directly correspond to mathematical operations such as addition, comparison, grouping, data analysis, model construction, and generalization.

The integration of mathematics and informatics strengthens the educational process in several ways. First, students acquire universal cognitive skills such as analysis, synthesis, comparison, classification, and information structuring—skills fundamental to mathematical thinking. Second, applying elements of computational thinking enhances algorithmic thinking, which helps students understand principles of sequencing, conditions, cycles, and system relationships. Mathematical operations thus become more meaningful, as students see the algorithmic nature of computations. Third, integration ensures a practice-oriented approach. The use of digital tools, data visualization, dynamic models, and interactive technologies deepens understanding of mathematical concepts and increases motivation.

Interdisciplinary integration of mathematics and informatics can be effectively implemented through systematic inclusion of tasks, digital tools, and algorithmic approaches in lesson content. One practical example is organizing lessons in which arithmetic operations are viewed not only as mathematical procedures but also as sequences of steps that can be formalized in simple algorithms. Students first perform operations orally or in writing, and then translate them into flowcharts, connecting mathematical logic with the representation of structures and developing algorithmic thinking.

In primary education, mini-projects are effective, allowing students to create simple information models of real processes. For example, when studying length, area, and perimeter, children can model the plan of a room using a graphical editor, calculate its area and perimeter, and then present the model as a dataset. Such activities develop the ability to apply mathematics to real-life tasks and

simultaneously build skills in working with information, visualization, and elementary modeling.

Joint teaching of mathematics and informatics also contributes to the development of functional literacy and XXI century skills such as critical thinking and problem-solving.

Integration of mathematics and informatics in primary school is not merely a contemporary trend but a well-justified pedagogical approach that meets the demands of the digital age. Research shows that such integration fosters the development of computational thinking, increases learning motivation, supports new modes of mathematical thinking, and prepares children for modern society. At the same time, successful implementation requires methodologically prepared schools, qualified teachers, and well-designed instructional processes.

REFERENCES

1. Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi, & Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutu. (2013). *Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün riyaziyyat fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu)* (s. 138). Bakı.
2. Irawan, E., Rosjanuardi, R., & Prabawanto, S. (2024). Research trends of computational thinking in mathematics learning: A bibliometric analysis from 2009 to 2023. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(3), em2417. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14343>
3. Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. (2006). *General Education Concept (National Curriculum)* (p. 40). Baku. https://edu.gov.az/upload/file/milli_kurikulum-eng.pdf
4. Nordby, S. K., Mifsud, L., & Bjerke, A. H. (2024). Computational thinking in primary mathematics classroom activities. *Frontiers in Education*, 9, Article 1414081. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1414081>
5. Paraskevopoulou-Kollia, E.-A., Michalakopoulos, C.-A., Zygouris, N. C., & Bagos, P. G. (2025). Computational thinking in primary and pre-school children: A systematic review of the literature. *Education Sciences*, 15, 985. <https://doi.org/10.3390/educsci15080985>
6. Salinas, C., Seckel, M. J., Breda, A., & Espinoza, C. (2024). Integrating computational thinking into mathematics class: Curriculum opportunities and the use of Bee-Bot. *International Journal of Educational Methodology*, 10(1), 137–149. <https://doi.org/10.12973/ijem.10.1.937>

Bondarenko O.

*National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine)*

INNOVATIVE METHODS OF DIGITAL PEDAGOGY IN TRAINING FUTURE PRESCHOOL SPECIALISTS IN NORWAY

Innovative digital pedagogy methods play an important role in the training of future preschool teachers in Norway, as modern technologies have become an integral part of the educational environment. Norwegian university colleges consider digital competence as a key element of the professional profile of a teacher, emphasizing the importance of not only technical skills, but also the critical, creative and ethical use of digital resources in interaction with children. The content of

educational programs is based on national documents, in particular the Framework Plan for Kindergartens (Kunnskapsdepartementet, 2017) and the Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), which define the integration of digital tools as a mandatory component of the professional training of future preschool teachers. One of the leading innovative methods is the use of blended learning, which combines online courses, digital modules, video lectures and practical exercises. This format provides flexibility and individualization of the educational process, allowing students to learn at their own pace and actively interact with teachers through digital platforms (Lisborg, Händel, Schröder & Rehder, 2021). Cloud environments play an important role, which are used to create joint educational projects, exchange methodological materials and group work.

The digital portfolio has become one of the most effective tools for the professional development of future educators in Norway. It includes video recordings of practical classes, pedagogical observations, analytical materials and reflective notes. This format allows students to systematically track their own progress in learning, analyze professional achievements, and teachers to carry out a comprehensive assessment of the formed competencies.

An important component of the professional training of future teachers is the systematic use of video analysis of pedagogical situations as an effective tool for the formation of practical competencies. Students watch videos of real interactions between teachers and children or specially simulated educational cases that reflect typical and problematic situations of the educational process. In the process of analysis, attention is focused not only on the external actions of the participants, but also on the deep aspects of pedagogical interaction: applied communicative strategies, the quality of verbal and non-verbal communication, the level of emotional support for children, ways of responding to conflicts, as well as methods of organizing and stimulating game activities.

This form of work contributes to the development of reflective skills in students, the ability to self-analyze their own pedagogical actions and realize their consequences for the emotional state and behavior of children. At the same time, pedagogical thinking is formed, which involves the ability to see the educational situation comprehensively, predict the possible results of various pedagogical decisions and choose the most appropriate interaction strategies. Thanks to video analysis, future specialists gradually acquire the ability to make balanced, professionally justified decisions in real pedagogical situations, increasing the level of their psychological readiness and professional responsibility.

A modern and dynamic component of digital pedagogy in Norway is the use of VR and AR technologies, which allow creating virtual educational environments, simulating complex situations, interacting with natural and social objects in safe conditions. The use of such tools helps students hone practical skills, experiment with the organization of space, and analyze different options for pedagogical interaction (Jakobsen, 2022).

Innovative approaches in the professional training of future educators include the active use of digital creative tools, which significantly expand the possibilities of

organizing the educational process in preschool education institutions. These are specialized programs and online platforms for creating animations, interactive stories, digital fairy tales, photo and video content, as well as elementary musical compositions. The use of such tools allows students to master modern forms of presenting educational material and form their own digital competence. In the process of working with digital creative tools, future teachers learn to design multimedia lessons, integrate visual, sound and text elements, adapting them to the age and individual characteristics of preschool children. This not only increases children's motivation and cognitive interest, but also creates conditions for the development of their speech through commenting on what they see, composing their own stories, discussing characters and events.

In addition, the use of digital creative tools contributes to the formation of children's creativity, the development of imagination, imaginative thinking and the emotional sphere. Collective work on creating digital products stimulates the formation of social skills: the ability to negotiate, work in a team, distribute roles, listen to each other and present the results of joint activities. Thus, the use of multimedia tools in preschool education prepares future educators to work in a digitalized educational environment and contributes to the harmonious development of the child's personality.

Special attention is paid to digital ethics and media literacy. Students learn the principles of responsible use of technology, rules for working with children's personal data, the basics of information security and copyright. This approach meets the European and national standards for a safe digital environment (Kelentrić, Helland, & Arstorp, 2017).

An additional innovative element in modern teacher training is the use of digital learning analytics, which significantly expands the possibilities for monitoring and improving the educational process. Specialised digital platforms collect and process data on students' educational activities, including their level of engagement, frequency and duration of interaction with learning materials, task completion rates, assessment results, and patterns of online behaviour. This data-driven approach makes it possible to identify both general trends in group learning and the individual learning characteristics of each student.

Through the systematic analysis of these data, educators can detect learning gaps at an early stage, identify students' strengths and weaknesses, and determine individual learning needs. On this basis, personalised development trajectories are formed, which may include differentiated tasks, adaptive learning modules, flexible pacing, and targeted support. Such individualisation increases learners' motivation, promotes deeper understanding of the material, and supports the development of self-regulated learning skills.

Furthermore, digital learning analytics enhances the overall effectiveness of training by enabling timely pedagogical interventions. Teachers can quickly respond to emerging difficulties, adjust instructional strategies, and provide focused feedback and mentoring. As a result, the educational process becomes more flexible, evidence-

based, and student-centred, ensuring higher quality learning outcomes and more sustainable professional development.

Thus, digital pedagogy in Norway is a comprehensive system of innovative methods aimed at forming a high level of professional competence of future preschool education specialists. Digital portfolios, video analysis, VR/AR practices, media creativity, blended learning, and digital ethics form a modern educator who is able to creatively, consciously, and responsibly use technology in working with children. The Norwegian experience can serve as an effective model for the modernization of preschool pedagogical education in other countries.

REFERENCES

1. Jakobsen, I. K. (2022). *Multimodality and literacy practices in English: Exploring the role of multimodal texts in English language teaching in Norway*. Doctoral thesis. UiT The Arctic University of Norway, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, Faculty of Humanities, Social Sciences and Education.
2. Kelentrić, M., Helland, K., & Arstorp, A.-T. (2017). *Professional Digital Competence Framework for Teachers*. The Norwegian Centre for ICT in Education. https://www.udir.no/globalassets/filer/in-english/pfdk_framework_en_low2.pdf
3. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framework plan for kindergartens: Contents and tasks*. Norwegian Ministry of Education and Research. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/framework-plan-for-kindergartens--rammeplan-engelsk-pdf.pdf>
4. Lisborg, S., Händel, V. D., Schröder, V., & Rehder, M. M. (2021). *Digital competences in Nordic teacher education: An expanding agenda*. University College Copenhagen & Aalborg University., 5(4), 53–69.
5. Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

Dubinina O.

*State University of Trade and Economics
(Kyiv, Ukraine)*

PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

The transformations occurring across nearly all spheres of Ukrainian society require new approaches to the organization of the educational process in higher education institutions. These changes compel academic staff to develop innovative methods and technologies for training competitive specialists who can function effectively in professional environments, solve complex problems, and respond appropriately to contemporary challenges.

Foreign language teaching methodology now offers numerous effective methods and technologies that contribute to the high-quality implementation of the educational process. Project-based learning is regarded as one of the most effective methods of organizing student work, as it creates conditions for students' self-realization, enhances motivation to learn, develops intellectual abilities and research skills.

Project-based learning refers to an inquiry-based instructional method that engages learners in knowledge construction by having them accomplish meaningful

projects and develop real-world products (Guo et al., 2020). Project-based learning focuses on engaging students in complex, real-world problems that require thorough investigation. This approach promotes the exploration of instructional content through hands-on projects, stimulating curiosity and critical thinking. By positioning students at the center of the learning process, project-based learning shifts the emphasis from the passive reception of information to active participation. It encourages learners to explore issues in depth, investigate potential solutions, and apply their knowledge in practical contexts (Novalia et al., 2025).

In foreign language teaching, a project is understood as a set of tasks that involve organized, independent research activity in a foreign language, carried out in the classroom and outside it, and resulting in the creation of a final product (project).

Project work has a number of characteristic features:

- project work should be focused on the student, their needs and interests; the instructor plays an important role in providing support and advice during the project;

- project activities involve cooperation, group interaction, assistance, and support rather than competition;

- there should be a problem-solving (research) task focused on creating a specific end product (a report, a presentation, a bulletin, etc.);

- project work should be interdisciplinary and integrative in nature and focused on authentic problem-solving, research, and creative tasks that go beyond the classroom; the project should be focused on solving real-life problems related to the students' future professional activities;

- project work should ensure the integration of language knowledge, communicative skills, and the use of oral and written speech; foreign language learning is included in educational and research activities and serves as a tool of solving the project problem;

- the content of project work should create conditions for students' self-realization and creativity (Nikolaieva et al., 2015, 336-340).

Project-based learning in English for Specific Purposes enables students to apply their knowledge and skills in authentic professional contexts. By encouraging learners to move beyond the university classroom and engage with real-world professional practices, project-based learning bridges the gap between language study and actual language use, thereby serving as an effective tool for developing the communicative skills acquired in the classroom (Bakaieva et al., 2005).

Although lecturers remain project supervisors, their role in the learning process changes. Rather than simply transmitting knowledge, they create conditions that enable students to obtain information independently. They coordinate the entire process, helping and guiding students in their search for necessary information, recommending sources and encouraging and motivating students. They also help students assess the results obtained and find ways to improve their knowledge and skills. Students become active participants in the process: they set goals, explore new information, experiment, and take responsibility for the outcomes of their work. Project work requires students to apply various methods and techniques, including

synthesis, analysis, deduction, induction, information search, comparison, description, and systematization. Students are expected to plan and reflect on their own learning, use appropriate strategies, and develop the ability to organize their learning process.

While studying English for Specific Purposes, students majoring in Tourism carry out a variety of individual and group projects that simulate real situations in their future professional activities in the field of international tourism. Project work enables students to integrate linguistic, professional, and research skills, apply vocabulary and communication strategies in authentic contexts, develop intercultural competence and academic mobility skills.

The project is carried out in four main stages: preparation, carrying out, presentation and summarizing, and assessment of the final product (presentation).

The project *Developing an Eco-Resort* requires students to create a concept for an environmentally oriented tourist complex designed for both domestic and international markets. At the preparatory stage, students and their instructor determine the main areas of work: location analysis, types of eco-services, infrastructure, marketing strategy, target customer profile, and domestic and international market requirements etc. During the second stage, students engage in comprehensive research and collaborative development activities. They gather information from various sources (articles and websites of international ecotourism associations etc.) to learn more about the best practices and industry standards. Students conduct in-depth research around the topic, examining case studies of successful eco-resorts, analyzing environmental impact assessments, and studying requirements for sustainable tourism enterprises. They compare operational models of successful eco-resorts in different countries to identify transferable practices and competitive advantages relevant to their own project. Students prepare their presentations, integrating research findings and visual materials into their final products. Students work with thematic vocabulary essential to the eco-tourism sector (e.g. *sustainable tourism, eco-friendly accommodation, waste-management system, green certification, carbon footprint reduction, biodiversity conservation, renewable energy sources, local community engagement etc.*). Students submit interim reports to track progress, discuss challenges and concept development, and adjust their work plans as needed. At the presentation stage, students present their eco-resorts in English: they present the concept and infrastructure, offer a tourist package, present a budget calculation, and justify the proposed environmental solutions. The main goal of the final stage is to analyze and evaluate the project activities and students' projects. At this stage, it is necessary to discuss the results of group work on the project, as well as evaluate the project work as a whole.

Assessment of projects can be both formative (ongoing evaluation throughout the project) and summative (final presentations). Formative assessment is carried out at various stages and focuses on group dynamics, the quality of collaborative work, and students' linguistic and cognitive development. Summative assessment focuses on the quality of the final product and its presentation. This type of assessment can cover three aspects of the project work:

-the quality of product content: the final product is assessed for consistency, originality, creativity, relevance to the students' future professional activities and education, achievement of the project goals, etc;

-the quality of product presentation: both oral and written presentations are assessed for their relevance to the goals and content of the project, as well as their clarity, coherence, and overall variety; the assessment also considers the effectiveness of students' presentation skills and active participation of all group members in the presentation and subsequent discussion;

-language use: the assessment focuses on students' ability to use the foreign language effectively while doing the project and presenting its results (Bakaieva et al., 2005).

It is important to teach students to assess whether they have achieved their goals and to adjust their activities accordingly.

Using project-based learning in teaching English for Specific Purposes motivate students, develop their cognitive and research skills, teach them to analyze, synthesize, argue and present information. Project work provides opportunities to use the foreign language in contexts closely related to students' future professional activities.

REFERENCES

1. Bakaieva, G. Ye., Borysenko, O. A., Zuienok, I. I., Ivanishcheva, V. O., Klymenko, L. Y., Kozymyrska, T. I., Kostrytska, S. I., Skrypnyk, T. I., Todorova, N. Yu., & Khodtseva, A. O. (2005). *English for Specific Purposes (ESP): National curriculum for universities*. Lenvit.

2. Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>

3. Nikolaieva, S. Yu., Boretska, H. E., Maiier, N. V., Ustymenko, O. M., & Chernysh, V. V. (2015). *Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Modern technologies for teaching foreign languages and cultures in secondary and higher educational institutions]. Kyiv: Lenvit.

4. Novalia, R., Marini, A., Bintoro, T., & Muawanah, U. (2025). Project-based learning: For higher education students' learning independence. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101530. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101530>

Jafarli E.

*Ganja State University
(Ganja, Azerbaijan)*

HOBBY-ORIENTED LEARNING ACTIVITIES AND THE FORMATION OF INTERNAL MOTIVATION OF STUDENTS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

In modern educational conditions, it is of particular importance to analyze the nature of students' learning activities: their motivation, personal growth, and degree of involvement. Step by step, students move from passive perception of the educational process to active participation and self-organization, becoming not just an object of influence, but a subject of educational activity. According to the theory of

self—determination, such internal changes are caused by the satisfaction of basic psychological needs - autonomy, competence and relatedness, which enhances their internal motivation and promotes well-being (Ryan & Deci, 2000, p. 69).

The concept of "hobby activity" in learning can be applied to learning activities that are carried out not for the sake of an external reward or evaluation, but because of internal interest and satisfaction from the process. Such activities contribute to the comprehensive development of the student's personality both intellectually, emotionally and morally. In modern schools, the formation of internal motivation is the key to more independent, creative and responsible learning.

Numerous studies show that a socio-pedagogical environment that supports a student's autonomy can significantly increase their involvement in the learning process and help them set their own learning goals. In this context, the role of the teacher is transformed: he becomes not only a source of knowledge, but also a moderator, creating an environment in which students can develop their self-determined activity.

This article is aimed at analyzing the importance of "hobby-educational" (internally motivated) learning activities in modern schools, its psychological foundations and the pedagogical conditions that contribute to its formation. We will also look at how efforts to develop this form of activity can improve the quality of education and contribute to the sustainable personal growth of students.

Internal motivation of students is a key factor in the effectiveness of the educational process. The theory of Self-Determination (SDT) identifies three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. Meeting these needs promotes the formation of intrinsic motivation, which increases engagement, creativity, and stress tolerance (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-78). Research shows that students whose learning needs are met demonstrate more active participation in the learning process and are better able to cope with difficult tasks (Van Dusen & Otero, 2014,p.5). Students' learning activities should be considered not only as following the teacher's instructions, but also as independent, purposeful activity. Intrinsic motivation allows students to move from passive perception of information to active acquisition of knowledge, which promotes the development of critical thinking and creativity (Deci & Ryan, 1985,p.20-22). Such "hobby-oriented" learning, when a student learns for the sake of interest in the process, rather than for the sake of external rewards, creates conditions for sustainable personal and academic development (Ryan, Patrick, Williams, & Deci, 2008,p.3). The formation of intrinsic motivation requires an appropriate pedagogical environment that supports the three basic needs of students: support for autonomy, confirmation of competence and the creation of an atmosphere of belonging. The teacher provides a choice of methods and tasks, encourages initiative and independent decision-making, which enhances a sense of control over their learning activities and stimulates interest in the subject. Regular feedback and recognition of students' efforts and achievements build confidence in their abilities and strengthen motivation for challenging tasks (Kasser & Ryan, 1996,pp.282-283). Supportive interpersonal relationships with teachers and peers increase a sense of social acceptance, which promotes engagement and reduces

anxiety in the learning process (Wu, Qi, & Zhong, 2022,p.4). Internal motivation of students has a positive effect on the quality of education, personal development and social adaptation. Students with intrinsic motivation take the initiative in independent work, which leads to a deep understanding of the material and long-term assimilation of knowledge (Van Dusen, 2015). Learning activities based on interest and self-determination promote responsibility, self-control, perseverance, and creativity (Ryan & Deci, 2000,pp.70-72). A classroom environment focused on supporting autonomy and collaboration forms positive interpersonal relationships and improves the classroom climate (Van Dusen & Otero, 2014,p.7). Thus, the creation of pedagogical conditions for the formation of internal motivation is a key factor in successful educational activities and the comprehensive development of a student.

The analysis of students' learning activities shows that internal, self-determined motivation is a key factor in successful learning and comprehensive personal development. Intrinsic motivation allows students to move from passively following instructions to active, independent, and purposeful learning activities. The theory of self—determination confirms that satisfying basic psychological needs—autonomy, competence, and belonging—creates the conditions for sustained interest in learning, creativity, and responsibility (Ryan & Deci, 2000, pp. 68-78). The formation of intrinsic motivation is impossible without a specially organized pedagogical environment in which teachers support students' autonomy, recognize their successes, and create an atmosphere of social interaction and trust .The practical significance of these approaches is confirmed by studies showing that students with high intrinsic motivation demonstrate the best academic results, show initiative, creativity and the ability to work independently (Van Dusen, 2015; Van Dusen & Otero, 2014). In addition to academic advantages, the development of internal motivation contributes to the formation of personal qualities of schoolchildren: responsibility, perseverance, self-control and ethical maturity. Such educational activity becomes not only a means of acquiring knowledge, but also a mechanism for fostering value orientations, forming moral and aesthetic development (Wu, Qi, & Zhong, 2022,p.4). Thus, internally motivated learning activities are an integral part of the modern educational process. Creating conditions for its development is the task of teachers and the school administration, which requires a combination of theoretical knowledge and practical pedagogical approaches. Providing support for autonomy, competence, and social interaction creates active, independent, creative, and responsible students who are able to adapt to modern educational and social demands. The implementation of these approaches is the foundation for improving the quality of education, creating an effective learning environment and preparing individuals for successful life in the future.

REFERENCES

- 1.Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

3. Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–288. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
4. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
5. Ryan, R. M., Patrick, H., Williams, G. C., & Deci, E. L. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *The European Health Psychologist*, 10(1), 2–5.
6. Van Dusen, B. (2015). The roots of physics students' motivations: Fear and integrity. arXiv preprint arXiv:1502.04256. <https://arxiv.org/abs/1502.04256>
7. Van Dusen, B., & Otero, V. (2014). From fear to self-expression: The contextual nature of physics student motivations. arXiv preprint arXiv:1410.3794. <https://arxiv.org/abs/1410.3794>
8. Wu, J., Qi, S., & Zhong, Y. (2022). Intrinsic motivation, need for cognition, grit, growth mindset and academic achievement in high school students: Latent profiles and its predictive effects. arXiv preprint arXiv:2210.04552. <https://arxiv.org/abs/2210.04552>

Pogorila A.

*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)*

INNOVATIVE DIGITAL TOOLS FOR ENGLISH TEACHING

The rapid and comprehensive digitalization of education in the twenty-first century has fundamentally reshaped the way English is taught and learned across different educational contexts. As global communication becomes increasingly technology-mediated, teachers of English as a foreign language face the dual challenge and opportunity of integrating innovative digital tools into everyday instructional practice. Contemporary research demonstrates that technology is no longer an optional addition to language teaching; rather, it has become a central component of effective pedagogy, shaping learner engagement, instructional design, and the very nature of linguistic interaction. Numerous scholars emphasize that technology-enhanced instruction significantly improves motivation, supports multimodal learning, facilitates collaborative work, and allows for individualized and adaptive learning trajectories. At the same time, teachers must develop a sophisticated understanding of how particular tools function, what pedagogical potential they offer, and how they can be integrated into different methodological frameworks.

Early studies into instructional technology integration highlighted the importance of teachers' attitudes and competencies as determinants of successful digital adoption in the classroom. Earlier research has demonstrated that educators' positive attitudes toward digital tools are closely linked to both the frequency and the quality of their use in instructional settings. At the same time, scholarly discussions highlight that the decisive factor in effective technology integration is not merely technical competence, but rather the depth of pedagogical expertise. These insights remain highly relevant today, as instructors operate within an increasingly complex

digital ecosystem that includes diverse platforms, applications, AI-driven tools, and virtual learning environments. Successful incorporation of technology requires not only functional proficiency but also a clear alignment with pedagogical intentions. Contemporary theoretical models further underscore the importance of integrating technological, pedagogical, and subject-matter knowledge to ensure thoughtful, balanced, and contextually appropriate use of digital resources. Earlier research has demonstrated that educators' positive attitudes toward digital tools are closely linked to both the frequency and the quality of their use in instructional settings. At the same time, scholarly discussions highlight that the decisive factor in effective technology integration is not merely technical competence, but rather the depth of pedagogical expertise. These insights remain highly relevant today, as instructors operate within an increasingly complex digital environment that includes diverse platforms, applications, AI-driven tools, and virtual learning environments. Successful incorporation of technology requires not only functional proficiency but also a clear alignment with pedagogical intentions. Contemporary theoretical models further underscore the importance of integrating technological, pedagogical, and subject-matter knowledge to ensure thoughtful, balanced, and contextually appropriate use of digital resources. In recent years, technological advancements – particularly in artificial intelligence, machine learning, and mobile applications have opened new horizons for English language teaching. Neural networks, speech recognition engines, and intelligent feedback systems offer unprecedented opportunities for individualized pronunciation training. In the author's own research on the role of neural networks in improving English pronunciation (Pogorila, 2025), AI-based tools were found to significantly enhance learners' ability to perceive and reproduce target phonetic patterns by providing real-time, detailed articulatory feedback. Such systems support sustainable development of speaking competence, reduce learner anxiety, and create safe spaces for repeated practice. These findings align with broader TESOL technology standards which highlight the need for accessible, interactive tools that promote learner autonomy and authentic communication.

Digital tools also contribute significantly to enhancing learner engagement, a key component of successful language acquisition. Engagement encompasses emotional, cognitive, and behavioral dimensions, all of which can be effectively supported through technology-rich instruction. Multimedia resources, gamified environments, and interactive tasks encourage active participation and help students situate language learning in meaningful, real-world contexts. Research by Maness (Maness, 2014) demonstrates that digital media resonate with students' everyday experiences and literacy practices, making them powerful tools for teaching complex linguistic phenomena. These findings are supported by Synenka (Synenka, 2025), whose work on game-based learning of modality showed that interactive, play-oriented tasks facilitate deeper conceptual understanding by lowering affective barriers and encouraging experimentation with language structures.

Another notable area of pedagogical advancement is blended learning, where traditional face-to-face instruction is complemented by online tasks, assessments, and digital resources. The blended learning model has been widely recognized as one of

the most effective for university-level language instruction. Blended environments align with constructivist principles, as they allow students to construct knowledge through interaction, reflection, and self-paced practice. The author's research on the implementation of the MyEnglishLab platform in English teaching demonstrated that such systems contribute to improved grammar acquisition, vocabulary retention, and development of receptive skills (Pogorila, 2024). MyEnglishLab provides automated feedback, individualized task paths, and progress monitoring, making it especially valuable for mixed-ability groups and time-constrained learners. Other educationalists also emphasize that technology-driven learning environments support English learners by offering multimodal input, scaffolding, and differentiated instruction.

Mobile-assisted language learning represents another major dimension of innovation. Lightweight, portable digital devices extend learning opportunities beyond the classroom and enable students to engage with English throughout the day. Mobile technologies support collaborative reading, peer interaction, and more frequent exposure to target language structures. Studies reveal that text-based digital communication can heighten learners' noticing of grammatical forms, while enabling authentic, spontaneous exchange. These findings correspond with contemporary student expectations, as learners increasingly seek flexible, mobile, and personalized language learning experiences.

Technology also fosters richer patterns of interaction in the language classroom. Instructors who integrate computer-mediated tools observe improved student interaction, greater levels of participation, and expanded opportunities for negotiation of meaning. Kern (2006) argues that technology transforms the communicative landscape of language learning by enabling multimodal forms of expression, such as visual, audio, interactive, and written modes used simultaneously. Digital tools also facilitate feedback loops, allowing learners to receive immediate corrective responses, monitor their progress, and reflect on their development over time.

The emergence of artificial intelligence has introduced a set of innovative tools capable of analyzing pronunciation, generating adaptive exercises, and modeling authentic linguistic input. Neural networks used in pronunciation training can detect subtle phonetic deviations and offer individualized correction far beyond what is feasible in traditional classroom instruction. In the author's research (Pogorila, 2025), students working with AI-driven pronunciation applications demonstrated measurable improvement in fluency, stress placement, vowel reduction patterns, and consonant articulation. Such systems help address an issue that has traditionally been challenging in group instruction: limited time for individualized oral practice.

Digital literacy and information management also play a vital role in shaping learners' experience with technology. Educators underline the importance of understanding the integrity and reliability of digital information, especially as learners navigate large amounts of online content. Teachers must prepare students to critically evaluate sources, differentiate between credible and non-credible information, and engage responsibly with digital materials. This skill set is particularly important in English teaching, where online resources from multimedia

platforms to AI-generated texts constitute a substantial portion of the instructional environment.

At the same time, educators should be aware of the potential disadvantages of technology use. Excessive reliance on digital tools may lead to cognitive overload, reduced attention span, and limited face-to-face communication. Technical issues, unequal access to devices, and insufficient teacher training can also impede the success of technology-enhanced instruction. Therefore, thoughtful, balanced, and purposeful integration is essential. Technology should serve pedagogical objectives, not replace them.

Despite these challenges, the general trend in ELT research suggests that digital innovation contributes meaningfully to enhancing the quality of instruction. Rao (2018) provides a comprehensive analysis of the role of technology in ELT and concludes that digital tools facilitate more efficient vocabulary learning, reinforce speaking and listening skills, enable immediate feedback, and support differentiated instruction. This perspective resonates with Graddol's broader claim that the global dominance of English will continue to grow in parallel with technological development, making digital fluency an essential component of linguistic competence.

In this context, teachers play a crucial role as mediators between technology and pedagogy. They must not only master the tools themselves but also understand how to integrate them meaningfully into communicative, task-based, and constructivist approaches. Successful technology integration depends on teachers' ability to adapt tools to different learning styles, proficiency levels, and curricular requirements. Moreover, ongoing professional development remains essential, as the digital landscape evolves rapidly and continuously.

In conclusion, innovative digital tools ranging from AI-based pronunciation applications and blended learning platforms to mobile technologies and game-based environments offer significant pedagogical potential for English teaching. They enhance learner engagement, provide individualized learning trajectories, support multimodal literacy development, and enrich communicative practices. When integrated thoughtfully and supported by sound methodological principles, these technologies contribute to measurable improvements in language competence and create dynamic, inclusive, and student-centered learning environments. Continued research and professional development will be essential as educators seek to harness the full potential of digital innovation in contemporary English language teaching.

REFERENCES

1. Kern, R. G. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183–210. <https://doi.org/10.2307/40264516>
2. Maness, K. (2014). Teaching media-savvy students about the popular media. *English Journal*, 93(3), 46–51. <https://doi.org/10.2307/4128808>
3. Pogorila, A. I. (2024). *The use of MyEnglishLab platform in blended learning*. In *Proceedings of the XXVI International Scientific-Practical Conference "Language Teaching in Higher Education Institutions at the Modern Stage. Interdisciplinary Connections" (June 6–7, 2024, Kharkiv, Ukraine)* (pp. 65–67). Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University. <https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/18502>

4.Pogorila, A. I. (2025). *The role of neural networks in improving English pronunciation: Analysis of contemporary technologies*. In K. Yuryeva (Ed.), *Methodology of modern scientific research: Proceedings of the XXI International Scientific-Practical Conference (March 27–28, 2025, Kharkiv)* (pp. 241–245). Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/19345>

5.Rao, P. S. (2018). The use of technology in ELT and ELL: A comprehensive study. *Academicia*, 8(11), 5–15. <https://doi.org/10.5958/2249-7137.2018.00056>.

6.Sylenka, V. (2025). *Game-based technologies as a means of teaching modality*. In *Litteris et Artibus: New Horizons: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference, Issue X, Part 1* (pp. 74–77).

Renska A.

*Educational and Scientific Institute of Philology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine)*

Pidvoynyi V.

*Educational and Scientific Institute of Philology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine)*

DIGITAL RESOURCES IN TEACHING CRIMEAN TATAR AND TURKISH: DIDACTIC OPPORTUNITIES FOR MINORITY AND TURKIC LANGUAGES

In contemporary didactic discourse, the integration of digital resources into the teaching of minority and less commonly taught languages has been increasingly recognized as a significant factor in enhancing both accessibility and pedagogical effectiveness. Crimean Tatar and Turkish, as representatives of the Turkic language family, occupy an important place in the linguistic and cultural landscape of Eastern Europe and the broader Eurasian region. However, due to geopolitical challenges, limited institutional support, and restricted availability of traditional teaching materials, the development of innovative methodologies for these languages has become especially relevant.

Nowadays substantial progress has been observed in the digitalization of linguistic resources, which has created new opportunities for teaching and learning minority languages. Digital dictionaries, corpora, mobile applications, interactive platforms, and media-based content have begun to play a crucial role in supporting linguistic competence, expanding vocabulary acquisition, and strengthening cultural awareness. For students of Crimean Tatar and Turkish, digital tools provide continuous exposure to authentic language use and offer flexible pathways toward independent learning.

The didactic potential of digital resources for Crimean Tatar and Turkish has not yet been sufficiently explored in academic literature, particularly within the context of Ukraine and Central Europe. Therefore, the present research is focused on examining how digital tools can be systematically integrated into the teaching of these languages in order to enhance learner engagement, support autonomous study,

and preserve linguistic identity. Special attention is given to the opportunities that digital environments create for revitalizing minority languages, facilitating cross-cultural communication, and ensuring sustainability of language education in the twenty-first century.

The growing digitalization of educational environments has created new methodological opportunities for teaching both Crimean Tatar and Turkish, particularly in the context of minority language preservation. A wide range of digital tools has begun to be employed to support phonetic training, vocabulary development, grammar acquisition, and cultural immersion. Among these tools, online dictionaries, mobile applications, interactive textbooks, and digital corpora have become especially valuable due to their accessibility and adaptability to students' individual learning trajectories. For Crimean Tatar, platforms such as *Qırımatarca Online*, *EL-Lisan*, and various community-run digital archives have been increasingly used to provide authentic materials and reinforce exposure to native speakers. For Turkish, well-established resources like *Duolingo*, *Memrise*, *TurkishClass101*, and the *TÖMER* digital modules have been widely incorporated into didactic practice.

In addition to linguistic resources, multimedia content has been increasingly applied to improve learners' comprehension and communicative competence. Video lessons, audiovisual storytelling, digitalized folklore collections, and subtitled content have enabled students to develop a deeper understanding of cultural contexts and language-specific pragmatics. For the Crimean Tatar language, media platforms such as *ATR*, *Lale*, and online documentary archives serve as crucial sources of authentic linguistic input and cultural representation. For Turkish, the extensive availability of films, television series, and educational YouTube channels has been effectively used to enhance listening comprehension, promote cultural awareness, and maintain learner motivation.

Furthermore, digital tools have facilitated the personalization of the learning process, which is particularly important for minority languages with limited classroom hours. Adaptive learning systems, spaced repetition algorithms, and AI-driven language platforms allow learners to progress at their own pace while receiving immediate feedback. Such features are especially beneficial for Crimean Tatar, where diverse dialects and limited standardized materials require flexible approaches that can adjust to learners' needs. Through the integration of these technologies, students are provided with opportunities to engage in extensive practice, build autonomy, and strengthen long-term retention of linguistic structures.

An additional dimension of digital integration in teaching Crimean Tatar and Turkish concerns the development of interactive learning environments that facilitate student collaboration and project-based learning. Virtual classrooms, shared digital workspaces, and collaborative platforms such as *Google Classroom*, *Moodle*, and *Microsoft Teams* have been increasingly utilized to organize group tasks, peer feedback sessions, and collective research projects. These tools enable students to access materials asynchronously, engage in discussions, and create multilingual content, thereby strengthening their communicative competence in both Crimean

Tatar and Turkish. Importantly, collaborative digital practices foster learner engagement by allowing students to articulate their perspectives, engage in cross-cultural exchange, and develop a sense of belonging to a wider community of Turkic language learners.

Particular attention has also been paid to the increasing use of digital corpora and natural language processing (NLP) tools in the study of both languages. While Turkish is supported by several well-developed corpora, including *TNC (Turkish National Corpus)* and *Tömer Corpus*, recent initiatives directed at documenting and digitizing Crimean Tatar have resulted in the creation of smaller but growing corpora and computational resources. These corpora have been used to analyze authentic linguistic patterns, observe lexical frequency, and conduct contrastive studies across languages. Such data-driven approaches promote learner autonomy and analytical skills by enabling students to independently examine linguistic structures rather than rely solely on prescriptive grammar explanations. For Crimean Tatar, this method is particularly important, given that much of the language's lexical and morphological variety has historically been preserved through oral transmission. Digital corpora therefore serve as instruments of linguistic stabilization, helping to modernize teaching practices while supporting cultural preservation.

The importance of culturally oriented digital materials has also been emphasized, especially in the context of minority-language didactics. Digital storytelling platforms, multimedia archives, and online museum collections have been applied to acquaint students with the history, traditions, and cultural narratives of Crimean Tatars and Turkish-speaking communities. For example, digital resources about Crimean Tatar deportation, cultural heritage, and revival initiatives help students contextualize the language and understand its sociopolitical significance. Similarly, Turkish cultural content – including virtual museum tours, historical documentaries, and digital exhibitions – has supported the development of interdisciplinary competencies and enriched the learning experience. By integrating such materials, instructors are able to cultivate intercultural sensitivity, broaden students' worldviews, and foster respect for linguistic and cultural diversity.

The growing popularity of AI-based tools in language education has also opened new methodological possibilities. Machine translation services, AI-supported writing assistants, automated pronunciation evaluators, and conversation simulators have been gradually incorporated into teaching Crimean Tatar and Turkish. Although these technologies are still evolving for minority languages, they have already been applied to enhance individual practice, support vocabulary acquisition, and increase exposure to authentic usage patterns. The inclusion of Crimean Tatar in Google Translate in 2024 has been particularly significant, as it has expanded accessibility to the language and provided new opportunities for autonomous learning. For Turkish, AI-driven dialogue systems and interactive grammar assistants have been used to simulate real-life communication scenarios and support students' development of fluency. Nonetheless, the role of instructors remains crucial, as the ethical use of AI technologies requires guidance to avoid inaccuracies, maintain academic integrity, and ensure the respectful treatment of cultural heritage.

Digital revitalization efforts have also contributed to raising the status of Crimean Tatar as a minority and indigenous language. Online initiatives led by community organizations and diasporic groups – particularly in Türkiye (Eskişehir), Ukraine, and European countries – have generated extensive digital content such as lessons, podcasts, children’s stories, and online courses. These initiatives have not only supported language preservation but also fostered transnational cooperation and strengthened cultural identity among Crimean Tatars worldwide. In the educational context, such community-driven resources complement formal instruction by providing students with additional authentic input, opportunities for informal learning, and models of contemporary language use. The combination of formal didactic approaches with community-created digital resources allows for a more holistic learning experience that reflects the dynamic and living character of both Crimean Tatar and Turkish.

Finally, the integration of digital tools into the didactics of minority languages has highlighted the necessity of ensuring equal access to technological resources. Challenges such as limited availability of high-quality Crimean Tatar materials, regional disparities in digital infrastructure, and varying levels of students’ digital literacy must be addressed to ensure effective implementation. Inclusive digital strategies, teacher training in digital pedagogy, and cross-institutional collaboration have been increasingly recognized as essential components of sustainable didactic practice. By promoting digital equity, educational institutions are better positioned to support linguistic diversity and contribute to the long-term preservation and development of Crimean Tatar and other minority languages.

The conducted analysis demonstrates that digital resources offer substantial didactic potential for the teaching of Crimean Tatar and Turkish, particularly within the broader context of minority and Turkic-language education. By integrating interactive platforms, online dictionaries, multimedia tools, corpora, and AI-based applications, instructors are increasingly able to provide learners with greater autonomy, flexibility, and exposure to authentic linguistic material. Such opportunities significantly enhance learner motivation and support the development of communicative, intercultural, and analytical competences. It has been shown that digital materials facilitate not only linguistic development, but also cultural understanding – a crucial factor in teaching languages with rich historical, ethnic, and sociopolitical backgrounds. Access to digital archives, video content, virtual museums, and community-generated initiatives allows students to contextualize linguistic structures within a broader cultural and historical framework. This promotes intercultural sensitivity, supports identity formation, and strengthens learners’ connection to the global Turkic-speaking community. In the case of Crimean Tatar, digital tools additionally play a significant role in language revitalization by expanding opportunities for exposure, documentation, and informal learning.

The integration of digital technologies has also been found to contribute to inclusive and differentiated learning. Students with different educational needs, linguistic backgrounds, and levels of digital literacy can engage with tailored tasks, adaptive platforms, and personalized learning trajectories. Moreover, collaborative

digital environments encourage peer interaction, shared reflection, and collective problem-solving, which are essential components of contemporary didactic practice.

Despite the considerable progress, several challenges remain. The limited availability of high-quality digital resources for Crimean Tatar, uneven technological access across regions, and the need for teacher training in digital pedagogy underscore the importance of further investment and coordinated institutional support. The ethical use of AI tools – especially for minority languages – requires additional attention to ensure accuracy, cultural sensitivity, and academic integrity. Addressing these issues is essential for maximizing the long-term educational benefits of digital integration.

Overall, the findings indicate that digital tools significantly expand the methodological repertoire available to educators teaching Crimean Tatar and Turkish, while simultaneously contributing to the preservation, modernization, and global visibility of these languages. The continued development of digital ecosystems, cross-institutional collaboration, and community-driven initiatives will remain central to strengthening the didactic potential of minority-language education in the future. By embracing technological innovation, educational institutions can ensure that Crimean Tatar and Turkish not only maintain but enhance their roles within the multilingual landscape of the 21st century.

Renska I.

*National University of Life and Environmental sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)*

INTEGRATING DIGITAL TOOLS INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING: ENHANCING LEARNER ENGAGEMENT AND AUTONOMY IN MODERN DIDACTIC PRACTICE

In the context of rapid technological advancement and expanding digital communication, the integration of digital tools into English language teaching has become an essential component of contemporary didactic practice. Over the last two decades, educational systems worldwide have been increasingly influenced by digital transformation, which has reshaped approaches to instructional design, learner interaction, and assessment. As a result, new methodological priorities have been established, where learner engagement, autonomy, and digital literacy are viewed as fundamental outcomes of effective language education.

In recent years, digital platforms, multimedia resources, and interactive applications have been widely incorporated into both traditional and blended learning environments. Their pedagogical potential has been recognized in fostering student motivation, supporting differentiated instruction, and providing opportunities for personalized learning trajectories. Moreover, the role of the teacher has been gradually transformed, shifting from a source of knowledge to a facilitator of learning experiences mediated by technology.

Despite these positive tendencies, challenges remain regarding the systematic selection, methodological justification, and didactic effectiveness of digital tools in

language classrooms. Therefore, the study of digital integration within English language teaching is considered timely and relevant for enhancing contemporary pedagogical strategies.

The purpose of this paper is to examine current approaches to incorporating digital tools in English language teaching, with particular emphasis on their impact on learner engagement and autonomy. The analysis is situated within the framework of modern didactic principles, focusing on innovative methods and technologies that contribute to the quality of language education.

The integration of digital tools into English language teaching has been increasingly viewed as a transformative factor that expands the methodological possibilities of modern didactics. Within contemporary educational environments, digital technologies are applied to support a wide range of pedagogical tasks, including instruction, practice, communication, and assessment. Their systematic use enables the formation of a dynamic and interactive learning space in which students are encouraged to participate actively and take greater responsibility for their individual progress.

A central advantage of digital tools is their capacity to enhance learner engagement through multimodal input. Digital platforms, such as learning management systems, video-conferencing tools, interactive presentation software, and language learning applications, allow instructional content to be delivered through text, audio, video, simulations, and gamified activities. As a result, the learning process becomes more varied, motivating, and cognitively stimulating. It has been shown that the combination of multiple channels of perception contributes to deeper comprehension, increased retention of material, and improved language performance.

Digital technologies have also been associated with the development of learner autonomy – a core principle of modern didactic practice. Through the use of self-paced modules, mobile applications, digital dictionaries, cloud-based writing tools, and online practice platforms, students are provided with opportunities for independent study beyond classroom boundaries. This form of learning fosters self-regulation, goal-setting, and individual decision-making regarding learning strategies. Furthermore, feedback mechanisms embedded in many digital tools allow learners to monitor their progress, identify gaps, and adjust their learning trajectories accordingly.

Another important dimension involves the potential of digital tools to support differentiated and inclusive instruction. The flexibility of digital resources enables teachers to address diverse proficiency levels, cognitive styles, and educational needs. Adaptive tasks, customizable materials, and scaffolded activities can be easily designed and distributed, allowing each student to work at an appropriate level of challenge. Consequently, the learning environment becomes more accessible and equitable, reflecting modern expectations for inclusivity in education.

In addition to enhancing engagement, autonomy, and inclusivity, the use of digital tools in English language teaching has been linked to significant improvements in communicative interaction. Synchronous platforms – such as video-

conferencing systems, virtual classrooms, and real-time collaboration tools – have been widely employed to facilitate pair work, group discussions, project-based tasks, and peer feedback activities. Through these formats, learners are provided with authentic contexts for language use, which contributes to the development of fluency, accuracy, and pragmatic competence. Moreover, the reduction of psychological barriers often observed in online communication environments has been found to encourage more active participation among less confident students.

Digital assessment instruments constitute another important component of modern didactic practice. Automated testing systems, online quizzes, digital rubrics, and plagiarism-detection software have been implemented to streamline assessment, increase its transparency, and provide timely feedback. The immediate availability of results supports formative assessment strategies, enabling teachers to adjust instructional plans and allowing students to reflect on their performance. In addition, the objectivity and consistency ensured by digital assessment tools contribute to raising the overall quality of evaluation practices.

Attention has also been given to the role of teacher digital competence. Effective integration of digital tools requires that educators possess not only technical proficiency but also pedagogical understanding of how these tools can be aligned with learning objectives. Professional development programmes, online training modules, and collaborative teacher communities have been established to support continuous improvement in this area. As a result, teaching practices are being transformed to correspond with the demands of twenty-first-century education.

An important emphasis within digital didactics concerns academic integrity. The increased availability of online information and digital resources necessitates a responsible and ethical approach to learning. Therefore, clear guidelines, academic honesty policies, citation tools, and awareness-raising activities are incorporated into the educational process. By integrating these elements, students are encouraged to develop critical thinking, respect for intellectual property, and independent problem-solving skills – competencies essential for successful participation in academic and professional environments.

Thus, the introduction of digital tools into English language teaching has broadened the methodological potential of didactic practice and created new opportunities for effective, learner-centred, and ethically responsible education.

The analysis of current didactic practices demonstrates that the integration of digital tools into English language teaching has become an essential component of contemporary education. Digital technologies have been shown to expand the methodological resources available to educators, enabling instruction that is more interactive, adaptable, and responsive to diverse learner needs. As a result, students are provided with opportunities to develop higher levels of engagement, autonomy, and communicative competence.

It has also been established that digital tools contribute to the creation of inclusive and flexible learning environments, allowing educational processes to continue effectively regardless of external constraints. The potential of these tools to support differentiated learning, formative assessment, and continuous feedback has

proven particularly valuable in enhancing the quality and transparency of instruction. Furthermore, the ethical dimension of digital learning, including the importance of academic integrity and responsible use of online resources, has been recognized as a necessary component of modern didactic practice.

Overall, the integration of digital technologies into English language teaching is viewed not simply as a methodological innovation but as a fundamental transformation of the educational process. Through the thoughtful and pedagogically grounded use of digital tools, educators are equipped to meet the challenges of the twenty-first century and to prepare learners for active participation in an increasingly digitalized global environment.

Sidash N.

*Pervomaysk Educational and Scientific Institute of
Admiral Makarov National Shipbuilding University
(Kyiv, Ukraine)*

INNOVATIVE APPROACHES TO SPIRITUAL AND CULTURAL EDUCATION

Modern education requires the integration of traditional values and innovative pedagogical approaches to foster a well-rounded individual. Of particular importance is the development of spiritual and cultural competencies in learners, which includes cultivating value sensitivity, respect for cultural heritage, ethical orientations, and social responsibility.

The issue of spiritual and cultural education of learners lies at the intersection of humanities, pedagogy, and cultural studies. In the context of globalization and digitalization of education, there is a growing need for innovative methods and technologies that allow combining traditional upbringing with active learning forms, including gamification, project-based learning, integration of local cultural heritage, and intercultural programs.

Special attention should be paid to pedagogical practices that ensure active student engagement in the learning process, development of critical thinking, reflection, and personal responsibility. Innovative approaches make it possible to transform traditional education into an environment where spiritual and cultural values are not only transmitted but also assimilated through practical experience, interactive activities, and social interaction.

The analysis of four contemporary scientific articles (Arruzza, & Chau, 2021; Bhuttah, Xusheng, Abid, & Sharma, 2024; Li, & Zhang, 2025; Ramli, Razali, Gadeng, Diana, & Hariadi, 2025) provides an opportunity to outline innovative pedagogical approaches related to the development of spiritual and cultural education of learners.

A scoping review focusing on cultural competence education for undergraduate health science students (Arruzza & Chau, 2021) systematizes data on the impact of educational interventions on knowledge, professional skills, attitudes, and student satisfaction, emphasizing cultural and social aspects of education. From the

perspective of spiritual and cultural education, the conclusions of this research are particularly relevant. Cultural competence programs stimulate the development of value sensitivity, empathy, intercultural understanding, and respect for diversity, which corresponds to the tasks of forming spiritual and cultural values in learners. The review results show that integrating intercultural content into curricula increases motivation to learn, facilitates deeper knowledge acquisition, and promotes the development of learners' emotional and social competencies. These findings demonstrate that purposeful formation of cultural competence in educational programs is an effective means not only of professional training but also of spiritual and cultural education, making it a valuable example for broader educational contexts, including humanities and culturally oriented disciplines.

An investigation of innovative pedagogical approaches and their impact on critical thinking and learning outcomes in higher education (Bhuttah, Xusheng, Abid, & Sharma, 2024) examines flipped classrooms, project-based learning (PBL), and inclusive leadership. In the context of spiritual and cultural education, these methods allow learners not only to master academic knowledge but also to develop value-based, ethical, and sociocultural competencies. Active involvement in problem-based tasks stimulates reflection on cultural and moral aspects, which is an important component of spiritual and cultural development. Moreover, innovative pedagogical practices promote autonomy, responsibility, and critical thinking, which directly correlate with the objectives of fostering spiritual awareness and forming value orientations in learners. The inclusion of an inclusive approach also takes into account cultural and social differences, which is essential for developing tolerance and respect for cultural diversity. Therefore, the findings confirm that modern innovative pedagogical methods effectively combine educational and upbringing goals, making them promising for spiritual and cultural education.

A constructivist model of museum gamification is proposed in a study describing innovative approaches to organizing the learning process (Li, & Zhang, 2025). The presented experience demonstrates that interactive game models built on real cultural artifacts contribute not only to increased motivation and engagement of learners but also to a deeper understanding of cultural heritage. From the perspective of spiritual and cultural education, this approach is particularly valuable because it combines cognitive, emotional, and value-based components of the learning experience. According to constructivist principles, learners construct knowledge through interaction with cultural content. In the context of museum gamified learning, digital simulations, narrative tasks, and gamified elements allow learners not merely to familiarize themselves with historical and cultural materials, but to experience them through personal involvement. This fully meets modern requirements of spiritual and cultural education, which aims not only at transmitting information but also at forming values, ethical orientations, and respectful attitudes toward cultural heritage. Gamified environments promote the development of critical thinking, reflection, and the ability to form moral and cultural generalizations. Thus, museum-based interactive learning can be an effective means of spiritual and cultural

education, fostering emotional sensitivity, intrinsic motivation, and respect for cultural diversity.

A qualitative study integrating local cultural knowledge into higher education (Ramli, Razali, Gadeng, Diana, & Hariadi, 2025) demonstrates how including local traditions, crafts, rituals, and cultural practices into academic disciplines contributes to both knowledge acquisition and the value-based, spiritual education of students. The authors emphasize the importance of actively engaging learners in practical and interactive forms of learning, which correspond to constructivist pedagogy and modern innovative approaches. Integrating local cultural heritage increases student motivation, enhances critical thinking, and supports the development of communication and social competencies. These findings show that culturally oriented educational programs not only enrich curricula but also support the formation of cultural identity and respect for cultural diversity. In the context of spiritual and cultural education, these results are significant because they illustrate how innovative pedagogical practices can simultaneously fulfill educational and moral development functions, fostering spiritual awareness and cultural competence.

Overall, the reviewed research (Arruzza, & Chau, 2021; Bhuttah, Xusheng, Abid, & Sharma, 2024; Li, & Zhang, 2025; Ramli, Razali, Gadeng, Diana, & Hariadi, 2025) shows that innovative pedagogical approaches are a productive instrument for the spiritual and cultural development of learners. Gamification, integration of local heritage, project-based learning, critical thinking development, and cultural competence training collectively contribute to value sensitivity, respect for cultural diversity, increased student motivation, reflective thinking, and social competence formation. These findings point to the practical potential of combining innovative technologies with culturally and value-rich content in educational settings. They also underline the necessity of further research addressing diverse educational and cultural contexts to evaluate long-term effects on students' moral, ethical, and social development.

All analyzed approaches show that combining active learning methods with culturally and value-rich content allows: forming students' value sensitivity and respect for cultural diversity; increasing motivation and engagement in the learning process; developing critical thinking, reflection, and social competencies; and integrating traditional spiritual values into modern educational practice. The practical significance of these results lies in the fact that educational institutions can implement innovative methods and technologies aimed at spiritual and cultural education, combining them with traditional curricula. This may include the use of digital platforms, gamified educational resources, intercultural projects, and cultural competence development programs.

At the same time, the research points to limitations related to context and target groups: most examples concern specific student groups, individual disciplines, or regions. This underscores the need for further research, particularly regarding the effectiveness of spiritual and cultural education in different educational and cultural contexts, as well as evaluating its impact on students' moral, ethical, and social skills.

Thus, contemporary scientific evidence confirms that combining innovative teaching methods with culturally and value-rich content is a key factor in effective spiritual and cultural education, contributing to the formation of a harmoniously developed individual capable of consciously perceiving and preserving cultural and spiritual values in modern society.

REFERENCES

1. Arruzza E, & Chau M. (2021). The effectiveness of cultural competence education in enhancing knowledge acquisition, performance, attitudes, and student satisfaction among undergraduate health science students: a scoping review. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*. 18:3. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.3>.
2. Bhuttah, T. M., Xusheng, Q., Abid, M. N., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: the mediating role of inclusive leadership. *Scientific Reports*. 14, 24362. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0>
3. Li, H., & Zhang, M. (2025). Museum game-based learning: Innovative approaches from a constructivist perspective. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1576207>
4. Ramli, R., Razali, R., Gadeng, A. N., Diana, N., & Hariadi, J. (2025). Integrating Local Knowledge into Higher Education: A Qualitative Study of Curriculum Innovation in Aceh, Indonesia. *Education Sciences*, 15(9), 1214. <https://doi.org/10.3390/educsci15091214>

Tsukanova A.

*National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute»
(Kiev, Ukraine)*

LINEAR ALGEBRA VIA COMPUTER TECHNOLOGIES

Since the beginning of time, before to start implementation of our ideas we have planned earlier, we need to make some optimal, more or less, decision. Optimization plays indeed key role in decision-making processes, be it in engineering, economics, business, or management. Rather complicated process of decision making always involves selecting from various alternatives. This choice is naturally governed by our desire to make the most effective choice.

Indeed, «optimization» comes from the same root as «optimal», which means «best» (as «best», as possible), i.e. selection of the «best» feasible solution (with regard to some criteria) from among the set of all possible candidate solutions for a problem at hand, i.e. – from some set of available alternatives. It provides important framework for evaluating different choices and selecting one option that best meets our desired objective, given all constraints. For instance, in computer sciences optimization is complicated process of modifying a system for making some work more efficiently or for using fewer resources. For example, a computer program can be optimized so that it executes more rapidly or is capable of operating with less resources. In economics and business optimization is crucial because it allows firms and individuals to make the most efficient use of their resources. In our world of

limited resources and infinite wants, being able to allocate resources in the most effective way is fundamental for achieving economic goals. Whether it's maximizing output, minimizing waste, or allocating resources in the best possible way, optimization always lies at the heart of economic efficiency and effectiveness.

Optimization in mathematical sense is also difficult process of finding the best decision. Active computerization of our intensive life forces mathematical apparatus of optimization to improve and generates new and new optimization problems. Optimization modeling is rather powerful tool, used, including, in classical mathematics. Today, with active use of computer technologies in our life, we have to admit that computer methods give us indeed innovative way to look at different problems from classical mathematics. Even the simplest problems of linear algebra are not just routine tasks for students and can be considered from a different angle via modern techniques. Linear algebra is, probably, the most fundamental tool for machine learning, providing indeed powerful and versatile framework for representing, analyzing, and manipulating data. Its broad applicability to truly wide spectrum of machine learning tasks makes it indeed indispensable skill for professionals in the corresponding field. Applied linear algebra allows us to take some different look at many classical problems of mathematics (Meyer, 2010; Shores, 2018), that is demonstrated in this paper.

The given work presents some results of comparison between well-known traditional Gaussian elimination method (Axler, 2015; Lay, 2011; Poole, 2006; Strang, 2009) and optimization gradient methods, as well as their variations (Бейко, 2011), realized via programming, for solving arbitrary (not only quadratic) systems of linear algebraic equations. Gradient results have been obtained after testing our own program, written in «Visual Basic for Applications». Thereby it is shown that some classical school and university mathematical problems can be solved with the help of modern optimization apparatus. Innovative computer-based methods are ideally suited to its implementation.

Namely, we have combined well-known methods from classical algebra and the next six optimization methods: gradient descent method with adapted step selection, gradient descent method with adapted step correction, modified gradient descent method, gradient method of the steepest descent, and two gradient methods of conjugate gradients: using formulas of Fletcher-Reeves and Polak-Reiber.

It is known, the mentioned gradient algorithm can be applied when the optimization problem under consideration has no constraints and the given objective function is differentiable. According to these suggested optimization methods, solving an arbitrary linear system of the form

$$\begin{cases} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 + \dots + a_{1n}x_n = b_1, \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 + \dots + a_{2n}x_n = b_2, \\ \dots, \\ a_{m1}x_1 + a_{m2}x_2 + \dots + a_{mn}x_n = b_m, \end{cases}$$

or, equivalently,

$$A\vec{x} = \vec{b},$$

where

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{pmatrix} = A_{m \times n}, \quad \vec{b} = \begin{pmatrix} b_1 \\ b_2 \\ \dots \\ b_m \end{pmatrix} = B_{m \times 1}, \quad \vec{x} = \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \\ \dots \\ x_n \end{pmatrix} = X_{n \times 1},$$

reduces to finding minimizer, i.e. such vector $\vec{x}^* \in \mathbf{R}^n$, for which

$$\min_{x \in \mathbf{R}^n} f(x) = f(\vec{x}^*),$$

for the next quadratic functional, called residual function,

$$f(\vec{x}) = (A\vec{x} - \vec{b}, A\vec{x} - \vec{b}) = \|A\vec{x} - \vec{b}\|^2, \quad A \in \mathbf{R}^{m \times n}, \quad \vec{b} \in \mathbf{R}^m, \quad m \leq n.$$

Formally, we take one random starting point $x \in \mathbf{R}^n$ and iteratively improve it. More precisely, we iteratively generate some sequence of such points $\{\vec{x}_k\}_{k \geq 0}$ (i.e. some descent trajectory, that is sometimes called a relaxation trajectory, that converges to our real solution \vec{x}^*), that

$$f(\vec{x}_{k+1}) \leq f(\vec{x}_k), \quad k \geq 0,$$

according to some iterated schemes.

The program consists of two parts: the first is based on the Gaussian elimination method and the second – on using various gradient methods. Screenshots of the program's results, specifically, visual demonstrations of implementation of six gradient methods, for the system

$$\begin{cases} x_1 + 3x_2 + 2x_3 = 10, \\ 4x_1 + 3x_2 + 2x_3 = 20, \end{cases}$$

are shown below. Namely, necessary traditional result of the Gaussian elimination method: the obtained triangular form of the system, – and innovative results of six variational methods: the obtained solution, accuracy of all calculations, and running time of the corresponding method (fig. 1 – fig. 6).

The obtained triangular form of the system under consideration has been got with the help of traditional Gaussian elimination method. According to it, the proposed system can be rewritten in the next matrix form

$$\begin{cases} x_1 + 3x_2 + 2x_3 = 10, \\ 4x_1 + 3x_2 + 2x_3 = 20, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{pmatrix} 1 & 3 & 2 \\ 4 & 3 & 2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 10 \\ 20 \end{pmatrix},$$

where $A = \begin{pmatrix} 1 & 3 & 2 \\ 4 & 3 & 2 \end{pmatrix}$ is the corresponding to the system coefficient matrix, and

$\bar{A} = \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 3 & 2 & 10 \\ 4 & 3 & 2 & 20 \end{array} \right)$ is the corresponding to the system augmented matrix. With the help

of elementary row operations for transforming this matrix into row-echelon form, we get the next result

$$\left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 3 & 2 & 10 \\ 4 & 3 & 2 & 20 \end{array} \right) = \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 3 & 2 & 10 \\ 4 & 3 & 2 & 20 \end{array} \right) I \square \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 3 & 2 & 10 \\ 4 & 3 & 2 & 20 \end{array} \right) II - 4 \times I = \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 3 & 2 & 10 \\ 4-4 & 3-12 & 2-8 & 20-40 \end{array} \right) I =$$

$$= \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 3 & 2 & 10 \\ 0 & -9 & -6 & -20 \end{array} \right) I \square \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 3 & 2 & 10 \\ 0 & -9 & -6 & -20 \end{array} \right) I \text{ II} : (-1) = \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 3 & 2 & 10 \\ 0 & 9 & 6 & 20 \end{array} \right).$$

The last matrix represents the next equivalent system to the given one

$$\begin{cases} x_1 + 3x_2 + 2x_3 = 10, \\ 4x_1 + 3x_2 + 2x_3 = 20, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x_1 + 3x_2 + 2x_3 = 10, \\ 9x_2 + 6x_3 = 20. \end{cases}$$

As far as we see,

$$\text{rang} \begin{pmatrix} 1 & 3 & 2 \\ 0 & 9 & 6 \end{pmatrix} = \text{rang} \begin{pmatrix} 1 & 3 & 2 & | & 10 \\ 0 & 9 & 6 & | & 20 \end{pmatrix} = 2,$$

thus the system is solvable. Since 2 the obtained rang is less than the given quantity of the arguments, there exist infinitely many solutions. Back-substitution yields

$$\begin{aligned} \begin{cases} x_1 + 3x_2 + 2x_3 = 10, \\ x_2 = \frac{20 - 6x_3}{9}, \end{cases} &\Rightarrow \begin{cases} x_1 + 3 \cdot \frac{20 - 6x_3}{9} + 2x_3 = 10, \\ x_2 = \frac{20 - 6x_3}{9}, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x_1 + \frac{20 - 6x_3}{3} + 2x_3 = 10, \\ x_2 = \frac{20 - 6x_3}{9}, \end{cases} \Rightarrow \\ \Rightarrow \begin{cases} x_1 + \frac{20}{3} - 2x_3 + 2x_3 = 10, \\ x_2 = \frac{20 - 6x_3}{9}, \end{cases} &\Rightarrow \begin{cases} x_1 + \frac{20}{3} = 10, \\ x_2 = \frac{20 - 6x_3}{9}, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x_1 = \frac{10}{3}, \\ x_2 = \frac{20 - 6x_3}{9}, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x_1 = \frac{10}{3}, \\ x_2 = \frac{20 - 6x_3}{9}, \\ x_3 = x_3, \end{cases} \end{aligned}$$

where $x_3 \in \mathbf{R}$ is free.

According to the proposed optimization methods, we have obtained the next results.

```
x1=3,332449
x2=1,538976
x3=1,025984
```

7,7578398502554E-03

0,015625 сек.

Fig. 1. The obtained results of gradient descent method with adapted step selection

```
x1=3,331985
x2=1,539338
x3=1,026225
```

9,98847237550768E-03

0,46875 сек.

Fig. 2. The obtained results of gradient descent method with adapted step correction

```
x1=3,333261  
x2=1,538385  
x3=1,02559
```

9,40288918083727E-03

0,078125 сек.

Fig. 3. The obtained results of modified gradient descent method

```
x1=3,331985  
x2=1,539338  
x3=1,026225
```

9,9907712533262E-03

0,3828125 сек.

Fig. 4. The obtained results of gradient method of the steepest descent

```
x1=3,331983  
x2=1,539339  
x3=1,026226
```

9,99803827385007E-06

8,023438 сек.

Fig. 5. The obtained results of gradient method of conjugate gradients (using formulas of Fletcher-Reeves)

```
x1=3,331983  
x2=1,539339  
x3=1,026226
```

9,99803827385007E-06

24,63281 сек.

Fig. 6. The obtained results of gradient method of conjugate gradients (using formulas of Polak-Reiber)

After testing various systems of linear algebraic equations with the help of our program, we have mentioned the next important facts. The Gaussian method algorithm gives results very quickly, in a fraction of seconds, while our proposed optimization method produces the most accurate result in a short time not for every

system. For some systems the program just loops during execution of this optimization algorithm. This fact experimentally proves that effectiveness of this method depends on value of its step. One schematic example of situation, when our gradient method converges very slowly, is demonstrated below (fig. 7).

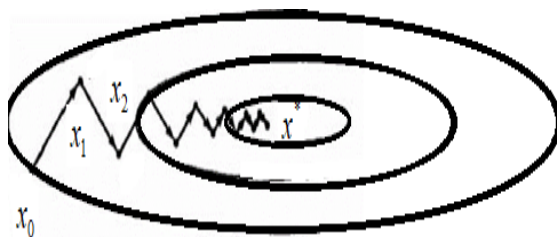


Fig. 7. Schematic example of situation with slow convergent

We suppose the considered software product to become an effective innovative educational and methodological support for studying the course of linear algebra and a cycle of various related disciplines.

REFERENCES

- 1.Бейко, І. В. (2011). *Задачі, методи і алгоритми оптимізації*. Рівне: НУБГП. 624 с.
- 2.Axler, S. (2015). *Linear algebra done right* (Undergraduate Texts in Mathematics). Springer. 340 p.
- 3.Lay, D. C. (2011). *Linear algebra and its applications*. Addison-Wesley. 576 p.
- 4.Meyer, C. D. (2010). *Matrix analysis and applied linear algebra*. Society for Industrial and Applied Mathematics (SIAM). Philadelphia. 730 p.
- 5.Poole, D. (2006). *Linear algebra: A modern introduction*. Toronto: Thomson-Brooks/Cole. 712 p.
- 6.Shores, T. S. (2018). *Applied linear algebra and matrix analysis* (Undergraduate Texts in Mathematics). Springer. 479 p.
- 7.Strang, G. (2009). *Introduction to linear algebra*. Wellesley, MA: Wellesley-Cambridge Press. 585 p.

Vasylyshyna N.

*State University "Kyiv Aviation Institute"
(Kyiv, Ukraine)*

DIGITAL DICTIONARIES AS AN EMPOWERING TOOL FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DURING STUDY OF THE DISCIPLINE "THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION" BY UNIVERSITY UNDERGRADUATES

Utilizing a legal dictionary is crucial for providing precise and trustworthy definitions of legal terminology, which assists in clarifying complex language within a legal context. These dictionaries are indispensable for all individuals involved in legal matters, including students, professionals, and the general public, as they foster a common and accurate understanding of specialized terminology. Legal dictionaries often cite significant cases and statutes, which can aid in further research, and are

essential for ensuring correct terminology when drafting legal documents or presenting a case (Vasylyshyna, 2023).

Dictionaries have long been considered a vital resource for acquiring a second language. Clearly, they can improve learners' skills in both comprehending and utilizing the language. For example, when students come across unfamiliar terms in the target language, they can refer to dictionaries, which aids them in grasping the meanings more effectively (Modern Teaching: Methods and Skills, 2024).

Furthermore, learners can search for the right words to articulate their ideas or discover how to correctly use new vocabulary while writing and speaking. In this way, dictionaries act as a valuable resource that assists learners in better understanding or employing words. Research on students' verbal protocols indicates that they can utilize seven distinct strategies for word lookup, either individually or in combination, to ascertain the meanings of target words (Vasylyshyna, 2023).

Their lookup outcomes demonstrate a high degree of accuracy, as they generally comprehend the correct meanings of words based on the context of their reading. Although the results regarding students' lookup capabilities are predominantly favorable, a comparison between proficient readers and independent readers shows that proficient readers are more inclined to use context as a strategy. This method aids them in achieving the primary objective of improving reading comprehension, while independent readers often focus solely on the lookup process without considering the reading context (Modern Teaching: Methods and Skills, 2024).

Consequently, a resource titled "Dictionary of Legal Terminology" was developed for students pursuing higher education in the field of specialty 293 "International Law" while studying the academic course "Theory and Practice of Translation." This initiative aims to enhance and enrich the legal vocabulary during the development of students' professional foreign language communicative competence within the Bachelor's degree program at the Faculty of Law and International Relations (Vasylyshyna, 2023).

The primary benefits of utilizing the "Dictionary of Legal Terminology" encompass several academic opportunities for higher education students: immediate access allows them to quickly locate the definitions of words, synonyms, antonyms, and usage examples; vocabulary enhancement aids in the acquisition of new legal terminology, thereby enriching their personal lexicon; text verification and correction facilitate the identification of grammatical mistakes and the accurate spelling of terms; and the advancement of language skills fosters a deeper comprehension of vocabulary, cultivates logical reasoning, and assists in the effective use of language in speaking, reading, and writing (Vasylyshyna, 2023).

So, academic seekers while studying modern material taken from the numerous sources like academic legal theme articles in Ukrainian and foreign journals, videos, online and paper Colin's, Cambridge, Pearson dictionaries, topic wordlists, audioscripts, English readers, texts from coursebooks for legal disciplines as well as foreign edition can use such dictionaries like: *Nolo's Free Dictionary of Law Terms and Legal Definitions*; *Merriam-Webster's Law Dictionary*; *Consumers' Guide to Legal Help* *Legal Terms Glossary*; *Glossary for the New York State Legislative*

Process ; Glossary of Legal Terms; Legal Dictionary; Law Dictionary; A Dictionary of Law; Oxford Dictionary of English (one of the most authoritative in the world); The Free Dictionary; Longman Dictionary of Contemporary English (has many varieties); Longman Essential Activator (useful for expanding vocabulary); Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (a comprehensive dictionary for gaining in – depth knowledge) (Michael Swan Practical English Usage, 2005).

Furthermore, in the frame of this abstract we are providing practical examples of possible digital dictionary outcomes in students' studies of the discipline "Theory and Practice of Translation".

ENGLISH – ENGLISH legal vocabulary practice:

1. Abuse by the economically stronger – Exploitation by a party with greater financial power or resources, often at the expense of weaker parties
2. Acres of trees died – Hyperbolic expression referring to the vast amount of paper used for printing legal notices
3. Acts of international law – Legal documents or treaties that are recognized and enforceable across different countries, setting common standards
4. Artificially created inequality of parties – A situation where one party is given an unfair advantage over another, often through manipulative practices
5. Attracting investments by entering contracts – Using contractual agreements to draw in funds or resources from investors
6. Beyond a reasonable doubt – The level of proof required to convict a person of a crime, leaving no reasonable doubt in the mind of the jury
7. Beyond a reasonable doubt – The standard of proof required in criminal cases, indicating that the evidence presented must be so convincing that there is no reasonable doubt in the mind of the judge or jury regarding the defendant's guilt
8. Binding precedent on future – A judicial decision that must be followed in future similar cases
9. Burden of proof lies – The obligation to prove one's assertion or the prosecution's responsibility to prove the defendant's guilt
10. Compensatory damages for breach – Monetary compensation awarded to a plaintiff to compensate for damages or injury
11. Completion of construction and commissioning – Finalizing the building process and officially opening the facility for use
12. Consent in group environments – Managing consent when data is collected in shared or public spaces
13. Consent to take the burden – Agreeing to terms that place responsibility on oneself (Law Com: Legal Dictionary, 2025).

ENGLISH – UKRAINIAN legal vocabulary practice:

1. Abolition (of death penalty) – Юридичне скасування смертної кари
2. Access to Justice – Доступ до правосуддя: здатність кожної людини, незалежно від походження, отримувати справедливе правове ставлення та розуміти свої права

3. Access to Justice – Доступ до правосуддя: здатність осіб отримувати справедливу правову допомогу і вирішувати суперечки, незалежно від фінансового чи соціального статусу

4. Access to legal assistance – Доступ до юридичної допомоги

5. Accessory to a crime – Співучасник злочину – Особа, яка допомагає або підбурює іншу особу до скоєння злочину, не будучи фактичним виконавцем

6. Actively participate – Активно брати участь

7. Additional paid leave or bonuses for workers and civil servants – Додаткова оплачувана відпустка або премії для працівників та державних службовців

8. Addressing violence against women – Розгляд питання насильства щодо жінок

9. Administrative legal status – Адміністративно–правовий статус

10. Advantages and positive aspects – Переваги та позитивні аспекти

11. Affecting people's lives – Впливати на життя людей

12. Affidavit – Письмове показання під присягою – Письмова заява, зроблена під присягою перед уповноваженою посадовою особою, часто використовується як доказ у судовому процесі

13. Aggravation of the risks – загострення ризиків

14. AI in legal tasks – ШІ в юридичних завданнях (Law Com: Legal Dictionary, 2025).

UKRAINIAN – ENGLISH legal vocabulary practice:

1. Адміністративна система в Україні – Administrative system in Ukraine

2. Антициклічні ефекти державних витрат – Anticyclical effects of government spending

3. Апеляційний суд – Court of Appeal

4. Арбітражний суд – Arbitration court

5. Без рими та сенсу – Without rhyme or reason

6. Безоплатно або за доступну для них плату відповідно до закону – Free of charge or for a fee affordable for them in accordance with the law

7. Безстроковий трудовий договір – Indefinite term employment contract

8. Бити по кишені – To hit where it hurts

9. Біологічне Різноманіття – Biological Diversity

10. Боргова криза і заходи економії – Debt crisis and austerity measures

11. Брати на себе відповідальність – To take the rap

12. Буква закону – Letter of the law

13. Важлива складова елементом адміністративно–правового захисту права на житло – an important element of administrative and legal protection of the right to housing (Law Com: Legal Dictionary, 2025).

All in all, the legal dictionaries play a crucial role in legal English by offering exact definitions of legal terminology, which is essential since a single term can change the interpretation of a document. They improve precision in the drafting and comprehension of contracts, statutes, and case law, assist in

navigating the intricate and frequently outdated aspects of legal language, and may incorporate references to primary law and various secondary sources for enhanced context. Consequently, they are vital resources for academic seekers studying the discipline “Theory and Practice of Translation” because engaging with legal texts digital law dictionaries might guarantee clarity, prevent misinterpretation, and enhance legal research.

REFERENCES

- 1.Law Com: Legal Dictionary (2025) URL: <https://dictionarylawcom>.
- 2.Macmillan English Dictionary (n.d)URL: <https://www.macmillanukrainecom/catalogue/9/6/>
- 3.Merriam – Webster – America’s Most Trusted Dictionary URL: <https://www.merriam – webster.com>.
- 4.Michael Swan Practical English Usage (2005), 235 p.
- 5.Modern Teaching: Methods and Skills (2024) URL: <https://medium.com/@braydenfox/modern – teaching – methods – and – skills – 2977c7cd245e>.
- 6.National Soft Skills Association (NASSA) (2022) URL: <https://www.nationalsoftskills.org>
- 7.The Free Dictionary by Far Lex (2025) URL: <https://www.thefreedictionary.com/>
- 8.Urban Dictionary (2023) URL: <https://www.urbandictionary.com>.
- 9.Vasylyshyna N. (2023) Application of Virtual Reality Techniques in Professional Training of Master Degree Students Within the Study of The Discipline “Business English” (Based on The Simulation Outfit Business Game). *Engeneering and Educational Technologies*. V. 11 (4), PP. 46 – 58 URL: http://eetecskdueduua/zmistphp?id_nom=44.

Yatsenko V.

*Institute of Pedagogy of the
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)*

FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCIES THROUGH THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPARATUS OF THE TEXTBOOK "GENERAL GEOGRAPHY" 6TH GRADE

In 2016, the author prepared a textbook for students of the Secondary School "General Geography" (6th grade) (Yatsenko V. S., 2016), which expands the content of the geography curricula. The educational and methodological apparatus of the textbook is built on a competency-based approach, taking into account modern changes in geographical scientific research. In the introductory part, students focus on geography as a science that explores the Earth inhabited by man (*ibid.*, §1 – pp. 4-6). The study of geography is carried out through the study of geographical discoveries, travels, own research, which expands the boundaries of o i k u m e n i. Examples are given of how people began to explore the land known to them from ancient times to the present day through the study of the remains of the ancient culture of the ancient Greeks on the island of Crete, the rubric "Methods of cognition" was first introduced for a wide acquaintance with the main methods of research. These are expeditionary research in the form of field work (*ibid.*, p. 3; §36 – p. 172; §37 – p. 177; §38 – p. 183; §43 – p. 207), cartographic (*ibid.*, §3 – p. 11), graphic (*ibid.*, §5 – p. 18), aerospace (*ibid.*, §6 – p. 23), measurements through the use of measuring instruments

(ibid., §7 – p. 29), ground-based visual observations (ibid., §10 – p. 37; §39 – p. 186), aerial photography (ibid., §11 – p. 41), cartometric (ibid., §12 – p. 45) and space photography (ibid., p. 49), paleontological (ibid., §14 – p. 56) and stratigraphic (ibid., p. 63), comparative-historical (ibid., §16 – p. 67), seismic (ibid., §17 – p. 72), stationary in the form of long-term observations (ibid., §18 – p. 81), genetic (ibid., §19 – p. 85), leveling, including during design (ibid., §20 – p. 89), stationary (ibid., §22 – p. 94) and meteorological (ibid., §23 – p. 101; §29 – p. 135) and microclimatic observations (ibid., §24 – p. 107), balance (ibid., §25 – p. 116), synoptic (ibid., §30 – p. 142), statistical (ibid., §30 – p. 142), statistical (ibid., §32 – p. 154; §40 – p. 193; §46 – p. 224), chemical analysis of natural water (ibid., §42 – p. 203), etc.

Acquaintance through the scientific and methodological apparatus of the textbook fully covers most aspects of students' research activities. For example, in the rubric "Geographical Concepts" – in the definition of what "Sources of Geographical Information" are, specific sources are familiarized, such as reports on scientific research and research, where the text component consists of the main text (the main text of the textbook), additional (the research component of the textbook) and the explanatory text of the textbook (ibid., §2 – p. 7). An interdisciplinary approach is used in the analysis of the activities of the famous Roman historian and geographer Pliny the Elder (23 – 25 August 79), who became interested in the eruption of Vesuvius for research purposes, but ignored the warnings of other people due to the use of the Vesuvius eruption scheme of 24 – 25 August 79 (history – geography – geology – archeology – fine arts) (ibid., §17 – p. 68).

The cartographic component of the textbook is important, which is fully used by both students and the teacher for research (search) purposes. Where, through the content component of the textbook, the research methods used by nature researchers in different periods of time are revealed, what and how the pioneer researcher studied in order to tell others about his observations and discoveries. This is how geological, soil, botanical, zoogeographical and other thematic maps were compiled (ibid., §6 – p. 21); The experience of outstanding geographers-researchers who gave samples of unsurpassed geographical and cartographic descriptions remains relevant (ibid., §12 – p. 43). Map analysis has become one of the main research methods of Earth and social sciences. Firstly, because a large fund of topographic and thematic maps of excellent quality, compiled on a scientific basis, has been created. These maps, map series, and comprehensive atlases – true cartographic encyclopedias – provided a real basis for studying a variety of phenomena and processes; secondly, the development and improvement of map analysis techniques, in particular, special mathematical techniques have been developed to traditional cartometric methods of processing cartographic images, automated cartographic systems and digital information funds have been introduced, etc.; thirdly, increasing the requirements of science and practice to search for the necessary information using an effective means of study – maps, as a source of information.

In the rubric "Practical task" for students, it is envisaged to organize and conduct simple experiments from available auxiliary materials, for example, an experiment of creating a "floating" or "water" compass of the ancient Chinese with their own hands

[(*ibid.*, §9 – p. 34), checking the existence of atmospheric pressure on the Earth's surface (*ibid.*, §23 – p. 106).

The content of the textbook is easily assimilated by students without outside help, it is dosed in accordance with the age characteristics of the student of the basic institution of general secondary education, well illustrated, presented in an accessible language, provided with high-quality printing and such methodological techniques that arouse interest in it.

The content of the textbook should be designed in such a way that it contributes to the formation of a holistic vision of the world in the student's mind, teaches him spatial (geographical) thinking, fosters respect and love for both his homeland and the history and culture of other nations.

The textbook should permeate the idea that people today, more than ever before, constantly correlate their own actions with the capabilities of the natural environment, taking into account the laws of natural regulation of the biosphere (ecological aspect).

In textbooks, more attention was paid to the issues of differentiation of learning and so that the volume of educational material did not exceed the limit of the allotted time.

The geography textbook puts students in the position of active subjects of educational activity, which allows them to constantly increase their own personal self-esteem.

Statistical indicators in the textbook should be rounded and presented in comparison, which makes them more visual.

Geographical knowledge that is taught in the textbook should be: a) necessary for a person in everyday life and his professional activities; b) contribute to the understanding of other fields of knowledge; c) stimulate the intellectual activity of students and expand their geographical horizons.

The textbook should combine the study of natural components that will allow you to approach the understanding of the features of the territory from a different point of view – from a person and his social community.

Knowledge of other subjects of natural and socio-economic cycles is used in the textbook, that is, the use of interdisciplinary connections.

To assess educational achievements, students are offered questions and tasks of different levels of complexity.

The first level is associated with the reproduction of ideas, concepts, terms. In the textbook, it is represented by closed-type test tasks, where you need to choose the correct answer from several proposed ones.

The second level is aimed at applying and evaluating subject skills and abilities, namely: the **ability to work with various sources of geographical knowledge** (textbook, atlas maps, contour maps and map schemes of the textbook, objects of nature and society, reference books, geographical and fiction literature, radio and television, computer support programs, etc.); **the ability to construct geographical answers** (geographical characteristics, descriptions, filling in contour maps, drawing up schemes, tables, graphs, diagrams, the use of geographical calculations).

More difficult are **creative skills** related to the comparison of geographical objects, the establishment of cause-and-effect and regular relationships in nature, and the prediction of the consequences of human influence on nature. Tasks with the use of creative skills belong to *the third level* of complexity.

The fourth level combines tasks that involve **independent work with additional sources of knowledge**, require a comprehensive awareness of natural and social values, global problems of humanity, humanistic beliefs as regulators of appropriate human behavior in the environment.

The textbook should provide for the development of **self-assessment and self-control skills**, the entire educational and methodological apparatus of the textbook is aimed at performing practical tasks, geographical tasks, exercises, working with tables and diagrams, illustrative material for the formation of spatial representations.

The main direction of work with a modern textbook of geography teachers of a basic secondary education institution is to show interest in learning about their country. This direction – the formation of patriotism and love for one's small homeland – was singled out in social and cultural life into a movement called local history. The textbook should describe a plan for organizing school excursions, with the help of which it is possible to enrich students' knowledge with a sufficient number of geographical facts and, in general, with geographical information of a local nature. To present the characteristics of each region, historical and geographical information about the native land of each region of our country.

One of the factors that determines the manifestation of these components is the national self-identification of the student, which is most fully manifested in the active study of the culture, history, nature of the native land, which directly becomes possible during the implementation of local history or environmental projects, care for natural objects in the process of practical environmental work, research activities, holding various socially significant mass events, actualization of a conscious socio-political position.

In a modern geography textbook, it is necessary to provide a system of tasks for the application of knowledge about a geographical map in practice – the identification of cause-and-effect relationships between geographical objects and processes with the help of geographical and topographic maps, the use of symbols by students in the construction of map schemes, terrain plans, the formation of the ability to navigate with the help of cartographic material on the ground, etc.

Recommend to students how to work with text, illustrations, textbook maps. In particular, this should be done in a special system for analyzing the text of the textbook, synthesizing what has been read, writing down abstracts, drawing the necessary conclusions, etc.

A third of the time working with the textbook should be devoted to independent work with the text – reading and retelling, drawing up a plan of reading and highlighting the main thing, drawing up theses and notes, studying illustrations and their findings, and other types of work.

REFERENCES

1. Yatsenko, V. S. (2016). *General geography: Textbook for 6th grade of general secondary*

Zeynalli A.
Azerbaijan State Pedagogical University
(Baku, Azerbaijan)

THE USE OF MODERN TEACHING TECHNOLOGIES IN PREPARING MASTER’S STUDENTS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY

In the context of rapid digital transformation in global education, teacher education institutions must ensure that master’s-level students — future pedagogues — acquire robust digital pedagogical competence. Recent literature emphasizes that structured exposure to technology, combined with pedagogical and content knowledge, is essential for preparing educators capable of leveraging modern instructional technologies in varied classroom settings. Systematic reviews and empirical studies suggest that blended learning models, digital competence frameworks, and updated teacher-training strategies improve pre-service and in-service teachers’ readiness to integrate digital technologies effectively.

Given that many previous reviews and training models date from before major shifts caused by global events (e.g., COVID-19) and recent advances in AI and digital tools, a contemporary re-examination is necessary to assess how modern teaching technologies and up-to-date training strategies serve in preparing master’s students for pedagogical work.

- Literature Review
- Digital competence and teacher preparation

Recent systematic reviews underline that digital competence (also called digital teaching competence, DTC) has become a core expected outcome of teacher training. For example, the large-scale review by Meiyu Zeng, Zuraidah Abdullah & Kenny S.L. Cheah (2025) found that factors influencing pre-service teachers’ digital competence include (a) training and curriculum support, (b) psychological and environmental support, (c) relevant policy frameworks and resource availability, and (d) ethics/legal-digital literacy.

Moreover, competencies defined within DTC frameworks typically involve not only technical skills (e.g., using digital tools) but also pedagogical ICT integration, digital collaboration, communication, creation and management of digital content and learning environments, digital assessment/feedback, and awareness of digital ethics and security.

However, as many reviews note, despite these shared frameworks and ideals, actual preparation in teacher-education programmes remains inconsistent. The inclusion of ICT modules alone often fails to guarantee pedagogically meaningful and sustainable use of technology by future teachers.

Blended and hybrid learning approaches in teacher-education

Blended learning — combining online/digital components with face-to-face instruction — has become a widespread format in teacher education, especially after

recent global disruptions that pushed many institutions toward hybrid and remote modes.

Contemporary empirical research on pre-service teachers supports the idea that blended course designs can foster both technical competence and pedagogical readiness. For instance, a 2025 study of pre-service language teachers found that participants generally held positive perceptions about integrating digital technologies; many reported using online tools (e.g., video-sharing platforms) for engaging students, content creation, and assessment.

At the same time, challenges remain — practical constraints such as managing digital devices in classroom settings, scheduling issues, and limited instructor competence can hinder effective implementation.

Theoretical frameworks: TPACK and its extensions (AI-TPACK and beyond)

The TPACK framework continues to be central in research on technology integration in teacher education. A 2024 comprehensive review of TPACK-based studies shows a diverse set of contexts, methodologies, and variables studied, covering both pre-service and in-service teachers.

Further, recent trends highlight the emergence of extensions to TPACK that attempt to integrate modern technological developments — notably, artificial intelligence. For example, a 2025 study published in *Education and Information Technologies* investigates the relationship between teachers' competencies in AI-TPACK and their digital proficiency, finding significant correlations.

Additionally, empirical work on in-service teacher (or lecturer) training demonstrates that well-designed technology-integration training based on TPACK enhances instructors' confidence, awareness, and practical skills in using digital platforms and tools.

Programmatic interventions and empirical evidence of impact

One of the most recent and comprehensive contributions to the field is the 2025 systematic review “Preparing preservice teachers to teach with digital technologies: An update of effective SQD-strategies” by Jo Tondeur, Ottavia Trevisan, Sarah K. Howard & Johan van Braak. This replication of the original SQD (Synthesis of Qualitative Data) model identifies updated strategies (SQD2) for developing pre-service teachers' digital competencies. These include not only technical and pedagogical components — such as role modelling, scaffolded authentic experiences, collaboration, feedback, and reflection — but also new themes like “Digital Identity,” “Instructional Design Models,” “Affective Dimensions,” and even acknowledgement of the role of AI and evolving educational technologies.

Parallel to this, a recent mixed-method in-service training study demonstrates that lecturers who participated in TPACK-based training increased their knowledge and confidence regarding technology integration (pre- to post-test increases).

Nevertheless, studies also signal persistent gaps: although many pre-service teachers express positive attitudes toward digital technologies, actual frequency of usage and technological proficiency remain low in some contexts, indicating a gap between readiness (attitude) and practical implementation.

Moreover, institutional and contextual factors — such as access to resources, infrastructure, supportive policy environment, workload, and institutional culture — still play a crucial role in determining whether digital competence translates into effective instructional practices.

Synthesis: What the evidence suggests for Master’s-level Teacher Education

Based on the review of recent literature, several themes emerge that are particularly relevant for master’s-level teacher education programmes aiming to prepare future pedagogues for digital-age classrooms:

Digital competence as multidimensional — Digital competence should be understood broadly, not merely as technical skill, but including pedagogical ICT integration, digital content creation, assessment, collaboration/communication, digital ethics, and adaptability to emerging tools (e.g., AI-driven). Training programmes should adopt frameworks like TPACK (or AI-TPACK) and integrate digital competence holistically.

Integrated, not isolated, training approaches — The effectiveness of technology training strongly depends on systemic integration — embedding technology use, pedagogical reflection, and digital literacy across curricula rather than limiting to standalone ICT courses. The updated SQD2 model (2025) offers a framework for such comprehensive training strategies.

Hands-on, authentic tasks and reflective practices — Role modelling by instructor-educators, scaffolded authentic tasks (microteaching, lesson design with ICT, digital resource creation), collaborative experiences, feedback and reflection are crucial. These strategies help bridge theory with practice and build confidence in future teachers.

Need for faculty development and institutional support — For master’s programmes, it is not enough to train students. Teacher educators themselves (university lecturers) need training, support, and incentive to model effective technology use. Institutions should ensure digital infrastructure, policy backing, resource allocation, and a culture that encourages innovation.

Emerging technologies and future-readiness — With developments in AI and educational technologies, frameworks like AI-TPACK are becoming increasingly relevant. Master’s programmes should anticipate these shifts and incorporate training on AI-augmented instruction, digital content creation, ethical use of AI, and critical evaluation of digital resources.

From short-term gains to long-term impact — While many studies document improvements in attitudes, self-reported competence, and confidence, there is still a lack of longitudinal research investigating whether these gains result in sustained changes in classroom practice and improved student learning outcomes.

Practical Implications (for Master’s Program Designers)

Based on the synthesis above, master’s-level teacher education programmes should consider the following design choices:

Curriculum design: Integrate explicit modules focusing on technological pedagogical design (e.g., TPACK, AI-TPACK), digital literacy, digital ethics, digital

resource creation and pedagogical ICT integration — not just as optional electives, but as core components embedded across coursework and practicum.

Authentic microteaching & practicum: Include microteaching or teaching practicums where master's candidates design and deliver lessons using digital tools (e.g., blended/hybrid formats, online collaborative tools, AI-assisted resources), followed by formative feedback and reflective activities.

Faculty development: Invest in continuous professional development (CPD) for teacher educators; provide in-service training to ensure they are competent and confident in using and modelling digital pedagogy.

Infrastructure & institutional policy: Secure reliable digital infrastructure, access to devices and platforms, institutional support (policy, funding, time). Establish a supportive institutional culture for innovation and technology integration.

Evaluation and assessment: Use continuous assessment, reflective portfolios, and possibly digital-competence measurement instruments (e.g., those developed for TPACK/AI-TPACK studies) to monitor and document development of digital pedagogical competence.

Long-term follow-up and research: Design follow-up studies (post-graduation) to evaluate whether master's-level training leads to actual, sustained classroom innovations and improved learner outcomes.

Limitations and Gaps in the Current Literature

Although interest in technology integration in teacher education has surged, especially in recent years, several limitations remain:

Many systematic reviews and empirical studies focus on pre-service undergraduates or early-career teachers; there is limited research explicitly targeting master's-level teacher education — a gap that needs to be addressed.

Self-reported competence and perceptions frequently dominate; objective measures of digital teaching competence, actual classroom observations, and longitudinal data are scarce.

Contextual and institutional heterogeneity (resources, infrastructure, policy, culture) limits generalizability of findings across different countries and educational settings.

Rapid technological change (AI, VR, mobile learning) outpaces many curricula, making previous competencies obsolete, hence the need for dynamic, flexible frameworks and continuous professional development.

Conclusion and Directions for Future Research

Modern teaching technologies — when embedded purposefully in teacher-education programmes — hold considerable promise for preparing master's students for effective pedagogical activity. Evidence suggests a need for holistic, integrated training approaches that go beyond technical skills to include pedagogical design, ethical and digital literacy, reflective practice, and real-world teaching experiences. Given emerging trends (e.g., AI-augmented teaching, mobile and hybrid learning, adaptive learning systems), master's programmes should proactively incorporate modern frameworks such as AI-TPACK, and provide robust support for both students and faculty.

For future research, longitudinal studies tracking master's graduates into their teaching careers are essential to determine whether digital-pedagogy training leads to sustained classroom innovation and positive learner outcomes. Additionally, research should explore scalable and context-sensitive models — adaptable to institutions with varying resources and cultural contexts — for integrating modern technologies in teacher education.

REFERENCES

- 1.Hava, K., & Babayiğit, Ö. (2025). Exploring the relationship between teachers' competencies in AI-TPACK and digital proficiency. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12939-x>
- 2.Masoumi, S., & Noroozi, O. (2023). Pre-service teachers' digital competence: A call for action. *Education Sciences*, 15(2), 160.
- 3.Ortiz Colón, A. M., Izquierdo Rus, T., Rodríguez Moreno, J., & Agreda Montoro, M. (2023). TPACK model as a framework for in-service teacher training. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep439. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13279>
- 4.Tondeur, J., Trevisan, O., Howard, S.K., & van Braak, J. (2025). Preparing preservice teachers to teach with digital technologies: An update of effective SQD-strategies. *Computers & Education*, 232, 105262. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105262>
- 5.Zeng, M., Abdullah, Z., & Cheah, K. S. L. (2025). Pre-service teachers' digital competence: A systematic review of factors, frameworks, and global patterns. *International Journal of Learner-Centered Education & Teaching*, 24(8), 218–247.

Аніщенко В. О.

*Інститут професійного розвитку Пенітенціарної академії України
(Чернігів, Україна)*

Євсєнков Т. В.

*Інститут професійного розвитку Пенітенціарної академії України
(Чернігів, Україна)*

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПЕРСОНАЛУ

У відповідності до Стратегії реформування пенітенціарної системи на період до 2026 року розширення можливостей цифровізації пенітенціарної системи, формування ефективної моделі підготовки та діяльності персоналу органів і установ пенітенціарної системи мають пріоритетний характер (Стратегія реформування пенітенціарної системи на період до 2026, 2022).

В умовах розвитку трансформації кримінально-виконавчої політики, з врахуванням проєкцій впливу цифровізації всіх соціально-економічних процесів в країні, одним із основоположних напрямків є питання професійної підготовки кадрів для Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС України), і тут мова йде про актуальність формування професійної цифрової компетентності як у співробітників, які вже виконують службово-професійну діяльність, так і тих, хто ще навчається (курсантів, студентів, слухачів) та готується нести службу в майбутньому в установах та органах ДКВС України.

В контексті аналізу професійної діяльності та психолого-педагогічного супровіду суб'єктів несення служби в ДКВС України важливе значення набуває сформованість знань, вмінь, навичок, професійно важливих якостей, професійних компетенцій, які забезпечують в цілому успішність і результативність професійної діяльності, яка виконується, якість та задоволеність досягненнями в роботі та житті.

Службово-професійна діяльність персоналу ДКВС України має певні особливості, серед яких маємо відмітити такі, як: вимоги до наявності певного рівня освіти для призначення на відповідну посаду та виконання певного функціоналу завдань, чітко прописаний та регламентований характер проведення процедур конкурсного відбору та процедур призначення на відповідну посаду, наявність вже сформованих професійно важливих якостей для комунікації з різним контингентом, який має девіантну поведінку та ін. З врахуванням безперервних динамічних трансформацій сучасного суспільства, змін технологій та програм забезпечення контролю, спостереження, відповідного рівня безпеки виникла необхідність внесення змін у набір професійних компетенцій пенітенціарного персоналу, особливо в сфері розуміння та володіння цифровими технологіями, цифрової культури, оскільки ці компетенції сприяють не тільки підвищенню швидкості, але й якості виконання важливих завдань національної кримінально-виконавчої політики та функціонування органів та установ ДКВС України.

В умовах все більшого впровадження інформаційних технологій і цифрової трансформації в цілому можна з упевненістю сказати, що формування цифрової компетентності персоналу ДКВС України має стати пріоритетним напрямком вдосконалення дидактики підготовки фахівців-пенітенціаристів.

Відправними положеннями в оновленні дидактики, на нашу думку, мають стати:

1) дослідження впливу цифрових навичок, якими володіє особа, яка навчається, та завдяки яким може взаємодіяти в цифровому середовищі;

2) професійна цифрова компетентність – це особистісний конструкт, який формується самою особистістю, представляє собою певний набір професійно-особистісних характеристик людини, фахівця, що дозволяє на достатньому рівні відповідально й успішно реалізовувати себе у професійному інформаційному середовищі;

3) цифрова компетентність базується на знаннях та вміннях використовувати інформаційні технології для досягнення відповідного результату під час виконання службово-професійних завдань;

4) цифрова компетентність є частиною відображення рівня готовності фахівця до саморозуміння, самомотивації, прагнення до самостановлення та саморозвитку в професії, у виборі шляхів досягнення цілей та дієвих результатів у професійній діяльності;

5) цифрова компетентність є відображенням рівня професіоналізму – готовності приймати управлінські рішення, брати відповідальність за рішення

складних питань, вміння вести інформаційний пошук в умовах невизначеності, комунікувати в інформаційному полі та ін.

Сучасні зміни в галузі інформаційних технологій викликають необхідність по-новому підходити до формування не тільки професійної компетентності фахівця, але й побудові траєкторії його готовності до освоєння інформаційних (цифрових) технологій у повсякденній і професійній діяльності протягом життя.

На теперішній час цифровізація пенітенціарної системи працює лише настільки, наскільки персонал вміє з нею працювати. Без цілеспрямованої розбудови цифрових компетентностей технології перетворюються на дороге обладнання, а ризики – на реальні інциденти, запобігти яким персонал може тільки тоді, коли володіє певними цифровими компетенціями. Цифрові компетенції є важливими складовими професіоналізму фахівців-пенітенціаристів. Так, володіння ними суттєво, перш за все, можуть вплинути на формування високого рівня фізичної та процедурної безпеки і оперативності прийняття рішень не тільки у повсякденному функціонуванні установ виконання покарань, слідчих ізоляторів та таборів для військовополонених, а й під час дій загрожуючих, в тому числі екстремальних ситуацій. За рахунок володіння цифровою грамотністю та вміннями персонал якісно може проводити відеоаналітику, запроваджувати сенсорні системи, використовувати систему електронного документообігу, систему дашбордів ризиків для їх оцінки, візуалізації результатів та розробки ефективних управлінських рішень.

Застосування цифрових компетенцій в сфері управління персоналом дозволяє не порушувати принципи прозорості та підзвітності, підвищувати якість і швидкість комунікативних процесів, досягати високого рівня розробки ефективних алгоритмів та якості рішень, шляхом ведення електронних журналів, аудиту досягнень виконання поточних та остаточних результатів, ін.

Суттєво цифрові компетентності впливають на побудову системи взаємодії всіх органів та установ (наприклад, в підсистемах «Департамент з виконання кримінальних покарань – установа(и) виконання покарань»; «установа виконання покарань – орган пробації») та дозволяють гнучко вирішувати складні питання щодо процесів ресоціалізації та реінтеграції засуджених. Варто згадати часи пандемії COVID-19, коли в багатьох країнах пенітенціарні установи запровадили віртуальні освітні середовища, віртуальні візити відвідування засуджених (Toeld E. M., Foss E. M., 2024, 1–17). Складовою цифрової ресоціалізації засуджених є впровадження інформаційних технологій у повсякденну діяльність, наприклад – інтерактивних систем, що забезпечують доступ до послуг в установах виконання покарань без звернень безпосередньо до працівників служби. Такі системи в основному пропонують адміністративні послуги, такі як перевірка рахунків, покупки у їдальнях та магазинах установ виконання покарань, бронювання сімейних візитів і призначення медичних послуг (McDougall C., Pearson D., Torgerson D., Garcia-Reyes M., 2017), забезпечення процесу здобуття освіти засудженими (Заїка Д. Є., 2025, 391–396), отримання у формі аудіовізуальних зв'язків консультацій від конкретних фахівців, які допомагають засудженим із судами (правозахисниками,

адвокатами, юристами), у вирішення проблем з ментальним здоров'ям – психологами (Lulham R., Bradley K., Wan K., 2021, July).

Володіння пенітенціарним персоналом цифровими навичками є важливим для забезпечення процесів кібербезпеки та етичного використання платформ для багатьох службово-професійних видів діяльності, в тому числі саморозвитку за допомогою системи дистанційної освіти з використанням технологій віртуальної та доповненої реальності.

Вдосконалення дидактики підготовки пенітенціарного персоналу на всіх рівнях здобуття освіти, в тому числі для забезпечення процесу підвищення кваліфікації персоналу передбачає врахування таких аспектів, як:

– включення в навчальний план підготовки фахівців відповідного рівня (молодших бакалаврів, бакалаврів, магістрів) певного блоку дисциплін, спрямованих на розвиток компонентів цифрової культури і професійної цифрової компетентності. При цьому необхідно врахувати міжпредметні зв'язки, створити можливість інтеграції цифрових ресурсів для виконання професійно-орієнтованих кейсів. Це стане інноваційним засобом вирішення не тільки навчальних завдань, а буде сприяти поглибленню знань та мотивації до розуміння цифрових технологій, їх сфери застосування в професійній діяльності та розширенню можливостей для знаходження «свого місця» в службовій діяльності. А це, в свою чергу, може привести до розширення можливостей просування по кар'єрним сходам та стійкої зацікавленості у становленні експертом у професії пенітенціариста;

– вдосконалення освітніх (освітньо-професійних) програм для підвищення кваліфікації діючого персоналу ДКВС України. Рівень формування цифрових навичок у персоналу оцінюється достатньо високо у зв'язку з тим, що професійні комунікативні процеси як із зовнішнім, так і внутрішнім середовищами здійснюється за допомогою інформаційних технологій. Важливо підкреслити, що наповнення відповідними блоками освітніх програм має бути узгодженим із потребами та запитамі пенітенціарних установ (адміністрації), співробітників – фахівців різних відділів та секторів, особливо тих, хто виконує функціональні обов'язки безпосередньо пов'язані з використанням інформаційних технологій (персоналу відділів режиму та охорони, режимно-секретної роботи, фінансового забезпечення та бухгалтерського обліку, роботи з персоналом, документального забезпечення, контрольної-аналітичної роботи, відділень соціально-психологічної служби відділів соціально-виховної та психологічної роботи та ін.).

Особливо важливим питанням під час підготовки майбутніх фахівців-пенітенціаристів та підвищення кваліфікації персоналу ДКВС України мають стати вивчення основ цифрової гігієни та професійної цифрової етики. Мова йде, перш за все, про знання та дотримання норм інформаційної безпеки та професійного інформаційного етикету під час комунікації з колегами та іншими групами осіб у цифровому середовищі, що, в свою чергу, забезпечує не тільки особисту безпеку, але й захист інформаційних ресурсів всієї пенітенціарної системи нашої країни.

Знаходячись постійно у цифровому просторі, персонал ДКВС України використовує його для отримання або надання певних послуг, пошуку необхідної інформації, інтерактивної міжособистісної взаємодії з колегами, обробки документів, своєчасної підтримки відпрацювання певних управлінських рішень та передачі завдань для виконання відповідними відділами та секторами, доступу до онлайн-платформ тощо. В процесі підготовки молодих фахівців та підвищення кваліфікації персоналу необхідно закласти основи етики використання цифрових технологій. Всі мають засвоїти основні стандарти поведінки в онлайн-просторі та керуватися ними під час навчальної та службово-професійної діяльності, а саме: притримуватися у соціальних мережах тих же норм поведінки, яких дотримуються під час взаємодії в освітньому та професійному просторі; проявляти толерантність, делікатність та застосовувати емоційний інтелект, вдумливість при спілкуванні з різними категоріями осіб; не вступати в дискусії, що носять агресивний і демонстративний характер; не робити поспішних висновків на підставі неперевіреної інформації та не створювати дописи, що можуть викликати небажані й негативні наслідки, ін.

Актуальним напрямком, окрім висвітлених вище, є покращення набуття навичок цифрової грамотності шляхом знайомства з передовими науково-технічними розробками в сфері пенітенціарної практики в межах загальних і спеціальних дисциплін; взаємодія зі спеціалістами технічних напрямів, інженерно-технічних підрозділів, які безпосередньо працюють в сфері використання інформаційних технологій та спеціальних систем охорони, забезпечення кібербезпеки тощо. Сьогодні цифрові компетенції стають для фахівців-пенітенціаристів тим інструментом, який дозволяє оперативно та якісно виконувати різні види службово-професійної діяльності з врахуванням їх специфіки та специфіки безпосереднього робочого середовища виконання поставлених завдань.

Отже, на теперішній час дійсно постала необхідність внесення змін у дидактику формування цифрової компетентності, як важливої складової професійної компетентності, майбутніх фахівців-пенітенціаристів, так і персоналу ДКВС України, який проходить підвищення кваліфікації. Цифрова компетентність – стала сучасним інструментом для якісного виконання завдань службово-професійної діяльності. Процес набуття пенітенціарним персоналом цифрових навичок потребує постійної уваги та активного застосування інноваційних форм в процесі навчання та/або підвищення кваліфікації, серед яких найбільш цікавими та дієвими є такі, як: інтерактивні лекції з практиками; кейси практико-орієнтованого спрямування на відпрацювання відповідних алгоритмів прийняття рішень для вирішення службово-професійних завдань в сфері забезпечення кібербезпеки, захисту персональних даних, забезпечення режиму та охорони пенітенціарних установ та окремих відділень (секторів) за допомогою певних комп'ютерних програм; гейміфікація – ігри правового та правоохоронного спрямування (в межах запобігання катуванням, кримінального процесу, криміналістики, дотримання норм міжнародних стандартів тощо);

тренінги із застосування цифрових технологій для запровадження способів та методів неформальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заїка Д. Є. (2025). Зарубіжний досвід цифрової ресоціалізації осіб, засуджених до позбавлення волі. *Юридичний науковий електронний журнал*, № 1. 391–396.

2. Стратегія реформування пенітенціарної системи на період до 2026 року та затвердження операційного плану її реалізації у 2022-2024 роках: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1153-р. (2022). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1153-2022-%D1%80#Text>

3. Lulham R., Bradley K., Wan K. (2021, July). A Corrective Services NSW Strategic Document. Research and Evaluation Strategy for the Transformation of Prisoner Rehabilitation through Digital Technology. <https://www.nsw.gov.au/sites/default/files/2022-08/prisoner-rehabilitation-through-digital-technology.pdf>.

4. McDougall C., Pearson D., Torgerson D., Garcia-Reyes M. (2017). Prisoner Behavior and Reoffending: A Natural Stepped Wedge Design. *Journal of Experimental Criminology*, 13 (4). 455–482.

5. Toreld E. M., Foss E. M. (2024). Imprisoned in an analogue bubble in digital society: Re/integration work in Norwegian high security prisons. *Nordic Journal of Criminology*, Vol. 25. 1–17.

Арістова Н. О.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

Кугай К. Б.

*Київський національний університет технологій та дизайну,
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасний етап розвитку дидактики характеризується інтенсивним пошуком та впровадженням інноваційних підходів, здатних забезпечити якісну, гнучку та ефективну освіту, адаптовану до потреб кожної особистості. Особливої актуальності це завдання набуває в контексті підготовки фахівців високотехнологічних галузей, зокрема студентів комп'ютерних спеціальностей, для яких уміння ефективно спілкуватися іноземною мовою є невіддільною складовою професійної компетентності. Традиційні, уніфіковані методики навчання часто виявляються недостатньо результативними для задоволення індивідуальних освітніх потреб, темпу та когнітивних стилів таких студентів (Kugai, 2024, 91). У цьому контексті штучний інтелект (ШІ) виступає потужним інноваційним механізмом, що пропонує принципово нові інструменти для трансформації дидактичних процесів. Персоналізація навчання, реалізована завдяки технологіям ШІ, перестає бути абстрактною метою, а стає технологічно

впроваджуваним підходом, що уможливорює створення адаптивного, мотивувального та високоефективного освітнього середовища.

Метою роботи є аналіз інноваційного потенціалу технологій штучного інтелекту як дидактичного інструменту персоналізації навчання іноземних мов студентів комп'ютерних спеціальностей, а також оцінка їх ефективності на основі результатів педагогічного дослідження.

Інтеграція штучного інтелекту в освіту відкриває широкий спектр інноваційних методик і засобів навчання, які кардинально змінюють процес засвоєння іноземної мови. Оснoву цих інновацій становить концепція адаптивного навчання, яка, на думку дослідників (Візнюк, Буглай, Куцак, Поліщук & Киливник, 2021; Зубенко, 2023; Пододименко, 2024), є динамічною взаємодією, що адаптує освітній процес до індивідуальних знань, умінь і здібностей студентів. Завдяки ШІ ця концепція набуває практичної реалізації через створення детальних профілів здобувача, котрі базуються на безперервному аналізі даних про їх успішність, помилки, темп роботи та домінуючий стиль навчання. Такий підхід сприяє переходу від уніфікованого навчального плану до динамічної та індивідуальної освітньої траєкторії.

Серед ключових інноваційних технологій ШІ, котрі мають найбільш значний дидактичний потенціал, можна виокремити такі. По-перше, це адаптивні навчальні системи та платформи, як-от Duolingo, які використовують алгоритми машинного навчання для аналізу помилок користувача та автоматичного коригування подальших вправ для закріплення проблемних тем. Аналіз роботи зі студентами комп'ютерних спеціальностей показує, що подібні системи забезпечують до 30% вищі показники ефективності у довгостроковому запам'ятовуванні лексики порівняно з традиційними методами. Яскравим прикладом є досвід студентів Київського національного університету технологій та дизайну (КНУТД) спеціальності «Кібербезпека та захист інформації», які використовували флеш-картки на основі ШІ Anki та Quizlet. Штучний інтелект ідентифікував найбільш складні для запам'ятовування технічні терміни та автоматично збільшував частоту їх повторення, що призвело до покращення результатів тестування на 40% за семестр.

По-друге, ефективним інструментом є технології автоматичного розпізнавання мовлення (automatic speech recognition – ASR), упроваджені в таких інструментах, як ELSA Speak. Вони надають миттєвий зворотний зв'язок щодо вимови, фонетики та плавності мовлення, що є надзвичайно важливим для формування комунікативних навичок. Студенти КНУТД спеціальності «Інформаційні системи та технології», які регулярно використовували ці інструменти для відпрацювання вимови фахової термінології, продемонстрували покращення на 25% відповідних навичок порівняно з контрольною групою, що навчалася виключно під керівництвом викладача.

По-третє, значний інноваційний потенціал мають ШІ-чатботи та віртуальні тренери. Вони імітують реальні комунікативні ситуації, уможливаючи безпечну практику мовлення. Для формування практичних навичок у студентів

спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» було впроваджено методика, що ґрунтується на використанні штучного інтелекту (ChatGPT) для моделювання ситуації професійної співбесіди. ШІ не лише виступав співрозмовником, але й аналізував відповіді студентів, пропонуючи персоналізовані рекомендації щодо використання фахової лексики, граматичних структур і навіть культурних особливостей ділового спілкування. Ця методика сприяла не лише розвитку комунікативної компетентності, але й формуванню позитивної мотивації до професійної іншомовної комунікації.

По-четверте, необхідно відзначити практичну цінність інструментів інтелектуальної підтримки письма, таких як Grammarly та DeepL Write. Ці засоби виходять за рамки простого виправлення помилок, пропонуючи стилістичні та структурні рекомендації, що сприяють покращенню якості академічного та професійного письма. Досвід здобувачів КНУТД, які навчалися за кордоном за програмою Erasmus+, підтверджує ефективність цієї методики. Систематична робота з ШІ-помічником дозволила їм зменшити кількість помилок у написанні есеїв та реферуванні текстів на 50% за один навчальний семестр.

Крім безпосереднього впливу на комунікативну компетентність, ефективність ШІ полягає й у його здатності посилювати мотивацію та залученість студентів. Персоналізовані підходи до навчання, елементи гейміфікації та інтерактивні середовища, створені за допомогою ШІ, роблять освітній процес більш цікавим і відповідним індивідуальним потребам здобувачів (Арістова & Кугай, 2025). За результатами опитування студентів КНУТД комп'ютерних спеціальностей, 85% респондентів відзначили значно вищу ефективність адаптивних навчальних матеріалів порівняно з використанням традиційних підручників.

Таким чином, технології штучного інтелекту являють собою потужний інноваційний комплекс дидактичних інструментів, здатних якісно змінити процес навчання іноземних мов для студентів комп'ютерних спеціальностей. Упровадження адаптивних платформ, інструментів аналізу мовлення та письма, віртуальних тренажерів і систем інтелектуального аналізу даних уможливорює реалізацію на практиці принципу персоналізації, забезпечуючи оптимальний рівень складності, миттєвий зворотний зв'язок та формування індивідуальної освітньої траєкторії. Це, у свою чергу, суттєво підвищує ефективність навчання, сприяє посиленню мотивації та розвитку навичок самоосвіти. Однак, для повної реалізації інноваційного потенціалу ШІ необхідно подолати низку викликів, пов'язаних з захистом даних, мінімізацією алгоритмічних упереджень та забезпеченням педагогічного супроводу, що не виключає, а доповнює функції штучного інтелекту. На нашу думку, подальша трансформація змісту та підходів до навчання іноземних мов безпосередньо залежить від розвитку та впровадження інноваційних технологій, що роблять навчання більш осмисленим, результативним та відповідним вимогам сучасного цифрового світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н., Кугай К. (2025). Особливості навчання іноземних мов студентів комп'ютерних спеціальностей в умовах сучасних викликів. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29–30 жовтня 2024 р. / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О. Топузова; доктора педагогічних наук, професора О. Малихіна. Київ : Педагогічна думка, 159–161. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/28772>
2. Візнюк І.М., Буглай Н.М., Куцак Л.В., Поліщук А.С., & Киливник В.В. (2021). Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 29, 14–22. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
3. Зубенко О.В. (2023). Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*, 27(2). Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 80–85. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15>
4. Пододименко О. (2024). Роль штучного інтелекту у вивченні іноземної мови. *Педагогічний вісник Поділля*, 3, 57–60. URL: https://media.hoippo.km.ua/wp-content/uploads/2024/12/Pedagog_visnik_Podil--32024.pdf
5. Kugai K. (2024). English vocabulary learning strategies: insights from computer specialties students. *Viae Educationis. Studies of Education and Didactics*. Vol. 3, No. 2, 91–95. <https://doi.org/10.15804/ve.2024.02.11>

Басюк Н. А.

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
(Житомир, Україна)*

АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним з пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є розвиток емоційного інтелекту як важливого чинника професійного та особистісного зростання і складової професійних компетентностей. Науковці роблять акцент на використанні інноваційних форм, методів, технологій, які, на відміну від традиційних, ґрунтуються на діяльній основі, забезпечують максимальний вплив на всі психічні процеси і здатні викликати глибинні зміни в емоційно-мотиваційній, ціннісній, когнітивній та поведінковій сферах особистості. Впровадження арт-технологій у фахову підготовку здобувачів вищої педагогічної освіти результативно доповнює наявні інноваційні технології і створює емоційно насичене освітнє середовище, що стимулює емоційно-інтелектуальний розвиток і творче самовираження.

Концептуальною основою арт-педагогіки та арт-технології як її засобу слугує арт-терапія – напрям психотерапії, реабілітації й психокорекції, психотерапевтичний метод, що міцно закріпився в роботі з психічними розладами людей і базується на лікувальній дії мистецтва. Педагогічний потенціал сучасних арт-технологій спирається на психоаналітичні ідеї З. Фрейда про розкриття внутрішнього «Я» особистості через заняття творчістю; на теорії К. Юнга про індивідуальні й універсальні символи, що здатні передавати думки й внутрішні переживання пацієнта у формі образів і смислів;

на теорії А. Хілла про властивості художнього мистецтва відволікати хворого від хворобливих думок і переживань і фокусувати його увагу на процесі одужання; на роботах М. Наумберг і Е. Крамер про те, що створені художні образи допомагають дослідити підсвідомість, тобто думки, тривоги, страхи, конфлікти, мрії, дитячі спогади пацієнта, а сам творчий процес через сублімацію, інтеграцію і синтез дозволяє усвідомити й опрацювати їх на новому рівні, зняти емоційну напругу й трансформувати її в позитивні емоції. Завдяки своїй екологічності арт-терапевтичні методи й засоби успішно застосовуються в освітньому процесі і, як зазначають дослідники, «мають неклінічну орієнтацію» (Шищенко, Канівець, 2020, 138–141).

У педагогічній літературі є чимало визначень поняття «арт-технологія», кожне з яких відображає окремих аспект його змістового наповнення. Так, І. Мурадханян, Л. Гладкоскок, Ж. Черська трактують арт-технології як «технології з використанням засобів мистецтва, які можуть використовуватися у навчальному процесі з метою урізноманітнення занять, їх гейміфікації, підвищення мотивації до навчання» (Мурадханян, Гладкоскок, Черська, 2023, 268–275). На думку В. Шищенко й Н. Канівець, арт-технології – це «сукупність форм, методів різних видів мистецтва, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості в освітньому процесі» (Шищенко, Канівець, 2020, 138–141). О. Сорочинська пропонує кілька визначень поняття: «система педагогічних прийомів, методів та форм організації освітнього процесу, яка базується на використанні засобів мистецтва для розвитку особистості, її креативності, емоційності, сенсорного досвіду та самовираження» (Сорочинська, 2025, 7); «педагогічно організовані способи використання різних видів мистецтва (музика, живопис, театр, танець) у навчанні та вихованні, що сприяють творчому розвитку та формуванню художньо-естетичної компетентності». В інтерпретації О. Кучерявої, це сукупність методів, прийомів і технологій навчання та виховання засобами різних видів мистецтва й самовираження в мистецтві (Кучерява, 2019, 91–96). М. Лібман наголошує на терапевтичному аспекті арт-технологій і вбачає його цінність у можливості через мистецтво передавати почуття та інші прояви людської психіки з метою зміни структури її світовідчуття (Liebmann, 2003).

Як бачимо з поданих визначень, арт-технології володіють освітнім, виховним, розвивальним, терапевтичним, діагностичним, корекційним і психопрофілактичним потенціалом. Відтак, у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи їх використовувати доцільно й необхідно. Цілком погоджуємося зі словами Т. Коваль, О. Демченко, О. Граб, які актуальні в контексті нашого дослідження і влучно характеризують арт-технології: «Їх суть (арт-технологій) полягає не в навчанні співу, малюванню, декламації, інсценізації, а в тому, що діти через різні техніки, використовуючи спеціально підібрані матеріали, отримують можливість виразити себе, виплеснути накопичені емоції, поділитися своїми переживаннями і, таким чином, поліпшити свій емоційний стан» (Коваль, Демченко, Граб, 2013, 314–326).

Арт-технології – потужний педагогічний інструмент, що дозволяє майбутнім фахівцям початкової школи безпечно й креативно досліджувати власний внутрішній світ, розібратися зі своїми емоціями й почуттями, розвивати навички емоційно-вольової регуляції, навчитись приймати себе та інших і, головне, активізувати гаму позитивних емоційних переживань, що виникають не тільки за рахунок творчого процесу, але й внаслідок партнерської інтенсивної комунікації, яка супроводжує його. Студенти мають можливість поділитися власними думками й емоціями, позбутися невпевненості, розповісти про свої страхи й очікування. Освітнє середовище набуває позитивного емоційного забарвлення, що робить комунікацію і співпрацю студентів комфортною і природною. Набуті в культуротворчому мистецькому просторі навички емоційного інтелекту, емоційний досвід переносяться в подальшу професійну діяльність та в особисті взаємини студентів, сприяють згуртуванню дружнього студентського колективу. Звернення до арт-технологій вирішує цілу низку освітніх завдань: від оптимізації емоційного стану, зниження тривожності, підвищення стресостійкості й самооцінки до соціальної адаптації, профілактики професійного вигорання й розширення методичного арсеналу майбутнього педагога, яким можна скористатися у професійно-педагогічній діяльності.

Серед широкого розмаїття напрямів арт-педагогіки й різновидів арт-технологій для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи ми обрали такі, які базуються на використанні казки, образотворчого мистецтва, музики, танцю, театралізації. Зупинимось більш детально на казкотерапії як арт-технології, що засвідчила свою ефективність у нашому експериментальному дослідженні.

Казкотерапія – це цілеспрямований вплив на когнітивну й емоційну сферу особистості засобами казки. Психологічний ефект арт-технології обумовлюється рядом особливостей, як-от: відсутність прямих повчань чи рекомендацій, образність і метафоричність мови, алегоричність образів, доступність для розуміння. Ці чинники вже самі по собі заспокійливо діють на свідомість, викликають відчуття безпеки й психологічної захищеності. На психіку людини казка здійснює подвійний вплив: на рівні свідомості і на рівні підсвідомості. Діючи на підсвідомість через метафори та яскраві образи, казка дозволяє виявити і перевести в поле свідомості приховані емоції, підсвідомі страхи, стрес, тривожні стани, конкретизувати емоційні реакції, що лежать в їх основі, та зрозуміти причини їх виникнення. Усвідомлюючись, складні емоції, що знаходились у підсвідомості, стають більш контрольованими й регульованими, інтегруючись в емоційний досвід. У такий спосіб казка сприяє самопізнанню й самоусвідомленню, коли людина аналізує й проговорює власні емоції, переживання, думки, відсторонюючись від зовнішньої реальності, включається у творчу роботу з казкою, що також дає можливість заглибитись у себе й дати вихід емоційній напрузі, гніву, страхам, і, таким чином, полегшити свій психоемоційний стан.

Зауважимо, що в казці завжди представлено широкий спектр емоцій, що проявляється у взаємостосунках головних персонажів, пригодницьких елементах, непередбачуваних казкових поворотах. Художня сила казки полягає в тому, що вона набуває для читача особистісного виміру. Поринаючи у вир казкових подій і ототожнюючи себе з головними героями, він проживає разом з ними складні емоції, співчуває, радіє, засмучується, обурюється несправедливістю, плекає надії, намагається зрозуміти почуття й мотивацію інших персонажів, вчиться ефективно комунікувати й вирішувати конфлікти. При цьому він переживає усю емоційну гаму, знаходячись в безпечному середовищі.

Казкотерапія в процесі роботи над розвитком емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи передбачала використання таких прийомів і технік, як читання й слухання казок, обговорення, створення «емоційної карти» головних казкових героїв, вигадкування й написання власних казок, складання групової казки, малювання казки, театралізація за змістом казок. Під час складання казки людина наділяє казкових персонажів власними думками й переживаннями, втілює в сюжет систему таких соціальних відносин, які близькі її життєвому досвіду, тобто проєктує на казку власний внутрішній світ з його суперечностями й конфліктами. Процес написання казки цінний тим, що казкар не тільки може виплеснути власні емоції, але й, обмірковуючи сюжет, послідовність подій, характери й репліки героїв, знижує інтенсивність власних негативних емоцій й активує появу позитивних. Лідируюча позиція емоцій поступово згасає і переміщується в бік інтелектуальної сфери.

Отже, одним із способів вирішення проблеми розвитку емоційного інтелекту в майбутніх учителів початкової школи є використання арт-технологій в освітньому середовищі університету. У цьому плані казкотерапія як один з різновидів арт-технологій доводить свою ефективність. Вона допомагає вираженню емоцій, їх ідентифікації й усвідомленню, розвитку вмій емоційної саморегуляції, підвищенню мотивації, розкриттю творчого потенціалу як виразника емоційної сфери особистості, викликає натхнення до професійного самовдосконалення й опанування професією вчителя початкової школи, в якій робота над казкою спільно з молодшими школярами займає вагоме місце.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваль, Т. В., Демченко, О. П., Граб, О. Д. (2013). Особливості використання арт-технологій в практиці роботи з молодшими школярами. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Державне управління». Серія «Право». Серія «Економіка». Серія «Психологія». Серія «Педагогіка», 2(16), 314–326.*
2. Кучерява, О. (2019). Арт-технології як засіб реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки, 50, 91 – 96.*
3. Мурадханян, І., Гладкоскок, Л., Черська, Ж. (2023). Цифрові інструменти для використання арт-технологій при вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук, 70, 1, 268 – 275.*

4. Сорочинська, О. (2025). Арт–технології в роботі з дітьми. Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.
5. Шищенко, В. О., Канівець, Н. Г. (2020). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання арт-технологій у роботі з молодшими школярами. *Інноваційна педагогіка*, 22, 3, 138 – 141.
6. Liebmann, M. (2003). *Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises*. SHAMBALA.

Базиволяк О. В.

*Тернопільська загальноосвітня школа I-III ступенів №19
(Тернопіль, Україна)*

СПОСОБИ КОРЕКЦІЇ ГІПЕРАКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Молодший шкільний вік є одним із найважливіших періодів у формуванні й становленні особистості. Від того, які особливості та характеристики поведінки має дитина на цьому етапі, і від того, які способи роботи з ними будуть прийняті з метою корекції, буде залежати її гармонійний розвиток.

В зв'язку з активним психофізіологічним розвитком молодших школярів виникають проблеми з їхнім емоційним фоном і поведінкою. Для дитини стають частими прояви імпульсивності, надмірної активності, неуважності, непосидючості та невміння зосередитися. Ці ознаки належать до характеристики гіперактивності, під якою в узагальненому вигляді розуміють певний стан рухової активності та збудливості людини, що перевищує встановлену норму.

Особливо гостро ця проблема постає в початковій школі, коли на фоні перебудови провідної діяльності і збільшення інтелектуальних навантажень діти стають більш вразливими й нестійкими, що загалом позначається і на навчальному процесі всього класу.

Незважаючи на те, що проблемі гіперактивності присвячено багато наукових досліджень, зокрема І. Алексєєвої, Н. Заваденко Т. Ілляшенко, М. Калмикової, О. Романчук та ін., питання своєчасної діагностики та її корекції в умовах закладу освіти залишається актуальним. Це пояснюється постійним зростанням кількості гіперактивних дітей і недостатньою роботою з ними в умовах школи. Так чи інакше, ця проблема має вирішуватися спільно зі спеціалістами, вчителями, педагогами-психологами і сім'єю, щоб робота з гіперактивною дитиною була продуктивною, а можливі проблеми соціальної дезадаптації і девіантної поведінки не були спровоковані.

Корекція гіперактивної поведінки молодших школярів, як правило, має комплексний характер. Окрім безпосередньої допомоги спеціалістів (психолога, психіатра, невролога, дефектолога), корекційна робота здійснюється учителем початкової школи у співпраці з практичним психологом школи, при обов'язковій ефективній взаємодії з сім'єю гіперактивної дитини та її найближчим оточенням.

Для ефективної корекції гіперактивності необхідне її своєчасне діагностування, виявлення симптомів, особливостей поведінки і фізіологічних характеристик дитини. Своєчасній діагностиці та корекції гіперактивності молодшого школяра перешкоджає поширена думка про те, що ця проблема — це суто поведінкові особливості дитини, які можна вирішити шляхом зауважень та покарань, що неправильно. Батьки і педагоги іноді не надають належного значення поведінковим особливостям дитини, і не розглядають їх в сукупності як симптоми більш серйозної проблеми, ніж неслухняна поведінка дитини. З цієї причини необхідним є спостереження у спеціалістів.

Після того, як спеціаліст уточнить стан дитини, симптоми і спостережувані порушення, а також причини їх появи, молодшому школяреві ставиться діагноз із зазначенням відхилень, що переважають. Як зазначає А. Грибанов, до таких відхилень належать дефіцит уваги, гіперактивність або імпульсивність, або є поєднання цих порушень (Грибанов, 2018). На основі виявленого діагнозу спеціаліст розробляє індивідуальний маршрут психолого-педагогічної корекції і за необхідності — лікування. Рекомендовано використовувати декілька методик корекції, щоб цей процес був більш ефективним.

Розглянемо способи корекції гіперактивної поведінки молодших школярів, які найчастіше використовуються.

Медикаментозна терапія — це метод корекції виявлених порушень з допомогою використання спеціальних медикаментів і препаратів. Цей спосіб корекції призначається виключно спеціалістами (педіатрами, психіатрами, неврологами) в крайніх випадках (за яскраво вираженої агресії, імпульсивності і збудливості дитини), коли немедикаментозна терапія не дає результатів.

Поведінкова психотерапія — це психолого-педагогічний метод корекції гіперактивності дітей, який є найбільш ефективним при незапущених симптомах гіперактивності. Є спеціально розроблені поведінкові програми і тренінги для молодших школярів, окремі компоненти яких учителі можуть застосовувати безпосередньо на уроках, а також батьки в домашній обстановці.

Як правило, основу поведінкових тренінгів складає система заохочення дитини за виконання поставлених цілей. Заохочення не обов'язково має мати матеріальний характер, це може бути просте словесне схвалення, підбадьорююча усмішка дорослого тощо. При цьому важливо, щоб поставлені цілі усвідомлювались дитиною, і вона розуміла важливість їх виконання.

Спеціальне навчання — це навчання дітей, які мають порушення чи відхилення в розвитку, з допомогою спеціально створених умов з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Цей спосіб корекції використовують тоді, коли дитина відчуває значні труднощі під час навчання в класі. Як правило, для молодшого школяра визначають індивідуальний маршрут навчання.

Основними причинами неуспішності дітей із гіперактивністю є неуважність, відсутність мотивації навчання, відсутність цілеспрямованості. Ці ознаки іноді поєднуються із парціальними затримками розвитку начальних навичок, які є тимчасовими і відповідно легко піддаються корекції. За наявності парціальних затримок дитині рекомендується група корекцій, а при

нормальному інтелекті — інклюзивний клас. Слід зазначити, що спеціальне навчання доцільне тільки для дітей з явними порушеннями.

Фізична реабілітація (рухова активність) — це спеціальні вправи, спрямовані на відновлення поведінкових реакцій, вироблення координованих рухів із мимовільним розслабленням скелетних та дихальних м'язів. Корекція гіперактивності дітей обов'язково має включати в себе фізичну реабілітацію. Проте підбір фізичних активностей має здійснюватися чітко з урахуванням наявних фізіологічних особливостей дитини. Обираючи фізичні активності, потрібно враховувати антропометричні дані дитячого організму, а також наявність гіподинамії. Слід зазначити, що не всі види фізичної активності будуть корисними для гіперактивних дітей. Зокрема, необхідно виключити ігри із явно вираженим емоційним компонентом (змагання, естафети), оскільки це буде провокувати нестійкість емоційного стану дитини.

Для гіперактивних дітей рекомендовані фізичні вправи аеробного характеру — прогулянки, біг, плавання, лижі, їзда на велосипеді. Зокрема, тривалі прогулянки і рівномірний тривалий біг допомагають зняти напруженість, покращують загальне самопочуття і впливають на психічний стан дитини.

Релаксаційні методи психотерапії — це група методів, спрямована на розслаблення і зняття напруження. До них належать такі методи: візуалізація (створює сприятливі умови для відновлення розумової і фізичної рівноваги); медитація (знижує активність нервової системи, сприяючи зниженню тривожності); аутогенне тренування (знижує рухову розгальмованість, емоційну збудливість, покращує координацію та руховий контроль).

Крім зазначених способів корекції гіперактивної поведінки молодшого школяра, існує і мультимодальний підхід до корекції гіперактивності, який передбачає використання комплексу корекційних методик та злагоджену роботу декількох спеціалістів (педіатр, психолог) з учителями і батьками. Цей підхід передбачає бесіди з дитиною, її батьками та учителями, навчання батьків і вчителів поведінковим програмам, розширення сфер діяльності дитини, спеціальне навчання і медикаментозне лікування за необхідності. Тобто фактично цей підхід включає всі описані вище способи корекції гіперактивності.

Як правило, без цілеспрямованої корекційної роботи переважна частина дітей, які мали гіперактивність у молодшому шкільному віці, мають окремі її ознаки і в підлітковому віці, що зумовлює ризик формування у них девіантної поведінки. Тому необхідне постійне спостереження за гіперактивною дитиною і проведення з нею спеціальної комплексної корекційної роботи, що включає перелік різних методик, ефективно підібраних для дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей. Ця робота має проводитись спільно зі спеціалістами, батьками та вчителями початкової школи. Важливо грамотно вибудувати індивідуальний план роботи з гіперактивною дитиною в умовах закладу освіти, визначити ефективні напрями психологічної корекції шкільним психологом емоційної сфери дитини. Для успішної та ефективної корекції

гіперактивності батькам важливо відслідковувати процес корекції, і повідомляти про його просування спеціалістам. Учитель, отримавши рекомендації спеціалістів, здійснює процес навчання дитини, враховуючи її індивідуальні особливості розвитку і поведінки. Саме за такої злагодженої комплексної роботи корекція гіперактивної поведінки молодшого школяра буде ефективною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Алексеева, І., & Калмикова, М. (2011). *Гіперактивні діти: корекція поведінки*. Шкільний світ.
- 2.Грибанов, А. В. (2018). *Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей*. Академічний проєкт.
- 3.Заваденко, Н. М. (2017). *Гіперактивність і дефіцит уваги в дитячому віці*. Академічні кола.
- 4.Ілляшенко, Т. (2017). *Гіперактивна дитина. Психологічний супровід у навчальному закладі*. Шкільний світ.
- 5.Романчук, О. І. (2015). *Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей*. Свідчадо.

Белан В. Ю.

*Інститут професійної освіти НАПН України
(Київ, Україна)*

ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЗВОРОТНЬОГО ЗВ'ЯЗКУ НА ЦИФРОВІЙ ПЛАТФОРМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ

Цифрові засоби комунікації, що нині передбачені в більшості цифрових освітніх платформ, є фундаментальною складовою інтерактивного освітнього середовища й реалізують такі типи комунікації:

горизонтальну (peer-to-peer), що реалізує взаємодію між здобувачами освіти;

вертикальну, що включає зв'язок учень-викладач та учень-роботодавець у форматі менторства та наставництва;

мережеву комунікацію, що охоплює соціальні мережі (Facebook, Instagram, Twitter), синхронний відеозв'язок та зворотній зв'язок (Telegram, Viber) (Formanova, 2020; Chernyavets & Almashii, 2019; Nosenko, Nosenko, & Shevchuk, 2023).

Надаючи пріоритет цілісному благополуччю та освітнім потребам усіх категорій студентів, освітяни можуть створити більш інклюзивне та ефективне цифрове навчальне середовище за допомогою цифрових освітніх платформ.

З метою покращити соціальну взаємодію, залучення та інклюзивність здобувачів освіти, розробники такого роду цифрових освітніх ресурсів, зазвичай, розміщують посилання на соціальні мережі, відеохостинги та месенджери, завдяки яким уможливорюється комунікація студентів, педагогів, адміністраторів й техпідтримки між собою в ході освітнього процесу.

Серед основних функцій соціальних мереж:

створення індивідуальних профілів, в яких буде міститися персональна інформація про користувача;

взаємодія користувачів (за допомогою перегляду профілів один одного, внутрішніх повідомлень, коментарів);

можливість досягнення спільної мети шляхом кооперації (наприклад, метою соціальної мережі може бути пошук нових друзів, ведення групового блогу);

обмін ресурсами (наприклад, посиланнями на сайти);

зворотній зв'язок;

можливість задоволення потреб за рахунок накопичення ресурсів (наприклад, можна знаходити нових знайомих і тим самим задовольняти потребу в спілкуванні) (Boyd & Ellison, n.d.).

У ході створення протягом 2024-2025 рр. «Цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі» (рис. 1), розробниками передбачено такий інструментарій комунікації, як соціальні мережі Facebook, Instagram, Twitter, відеохостинг YouTube, а також месенджери Viber і Telegram.

Розглянемо часткові приклади їх інтеграції в пропоновану цифрову освітню платформу.

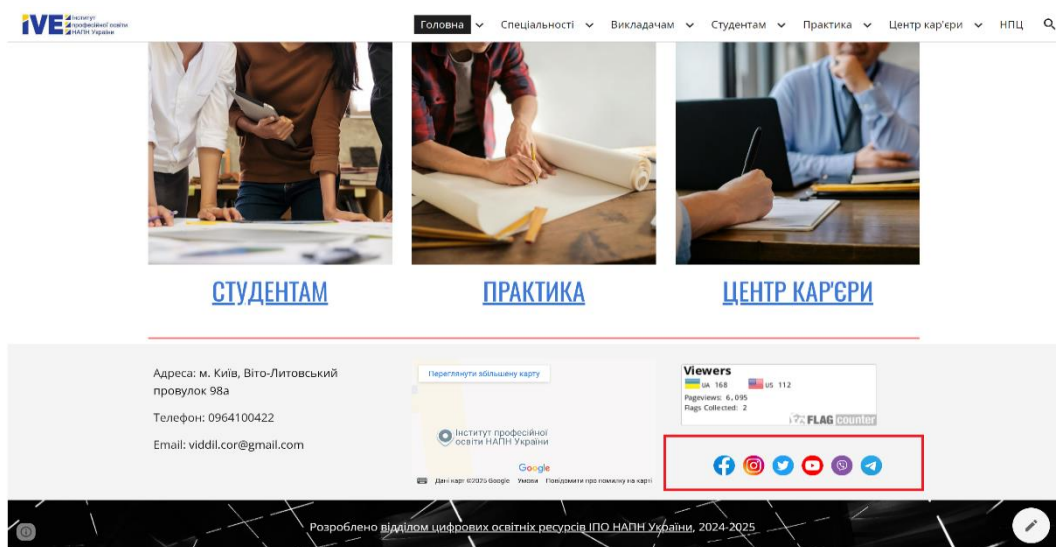


Рис. 1. Інструментарій комунікації на цифровій платформі

Соціальна мережа **Facebook** (рис. 2) дозволяє педагогічним працівникам закладів професійної освіти створювати для студентів навчальні курси та формувати відкриту корпоративну мережу: співробітники одного закладу професійної освіти можуть перебувати на постійному зв'язку з колегами інших закладів професійної освіти та дотичних до них установ.

Нині зареєстровано значну кількість університетських акаунтів не лише Європи, а й світу, де педагоги та студенти разом створюють освітній контент для навчання, самостійної роботи, пізнавальної та творчої діяльності, розваг. Не оминули увагою соціальну мережу Facebook й українські вчені. Зокрема, цей сайт розглядається як допоміжний інструмент для зміцнення інтересів та пізнавальної діяльності академічної спільноти (Protsko, 2017).

Дедалі більшої популярності під час використання у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти набуває така соціальна мережа, як **Instagram**. З початку вона мала обмежений функціонал та була призначена лише для обміну фотографіями між користувачами без тексту та відео. Згодом її функціонал покращився та з'явилися нові можливості для користувачів. Враховуючи кількість підписників соціальної мережі, що збільшувалась в геометричній прогресії, та популярність мережі вийшов поноцінний додаток. Так, до грудня 2010 року в Instagram був один мільйон зареєстрованих користувачів, тоді як вже у вересні 2017 року сервіс нараховував 800 млн користувачів, з них 500 млн відвідували свої аккаунти щодня, а у червні 2018 року аудиторія Instagram досягла 1 млрд користувачів. Соціальна мережа Instagram із суто розважальної та користувацької перетворилася на потужну бізнес та інформаційну платформу, яку можна використовувати в освітніх цілях.

Зважаючи на всі переваги Instagram, такі як значна кількість користувачів, вік користувачів (люди переважно молодого активного віку та студенти), кількість часу, що користувачі витрачають на неї, зручність у використанні як для того, хто створює контент, так і для тих, хто його читає. Саме тому ця соціальна мережа, на нашу думку, стане доволі популярним способом для комунікації серед учасників освітнього процесу, які навчаються у закладах професійної освіти (TechCrunch, 2018; Nosenko, Nosenko, & Shevchuk, 2023).



Рис. 2. Сторінка Відділу цифрових освітніх ресурсів ІПО НАПН України в соціальній мережі Facebook

З огляду на можливість розміщення і перегляду навчальних відео та зручної інтеграції з більшістю цифрових освітніх платформ, одним з найбільш практичних для підтримки освітнього процесу є відеохостинг **YouTube** (рис. 3). Серед його переваг:

YouTube є частиною сервісів Google, тому адміністраторам акаунту будь-якого закладу професійної освіти буде легко налаштувати власний канал;

доступ до відео можна налаштувати таким чином, щоб знайти і переглянути їх могла лише цільова аудиторія, зокрема майбутні кваліфіковані робітники машинобудівної галузі;

якість відтворення відео можна налаштовувати з огляду на роздільну здатність наявних пристрою та веббраузера, що сприяє доступності освітнього процесу для всіх здобувачів;

відео, розміщене на YouTube, легко вбудувати в навчальний курс на практично будь-якій освітній платформі.

Для забезпечення високої якості відеоконтенту рекомендується дотримуватися певних форматів та стандартів завантаження, що гарантує оптимальне кодування й відтворення YouTube (Galich, 2010; Pryhodii, 2022).

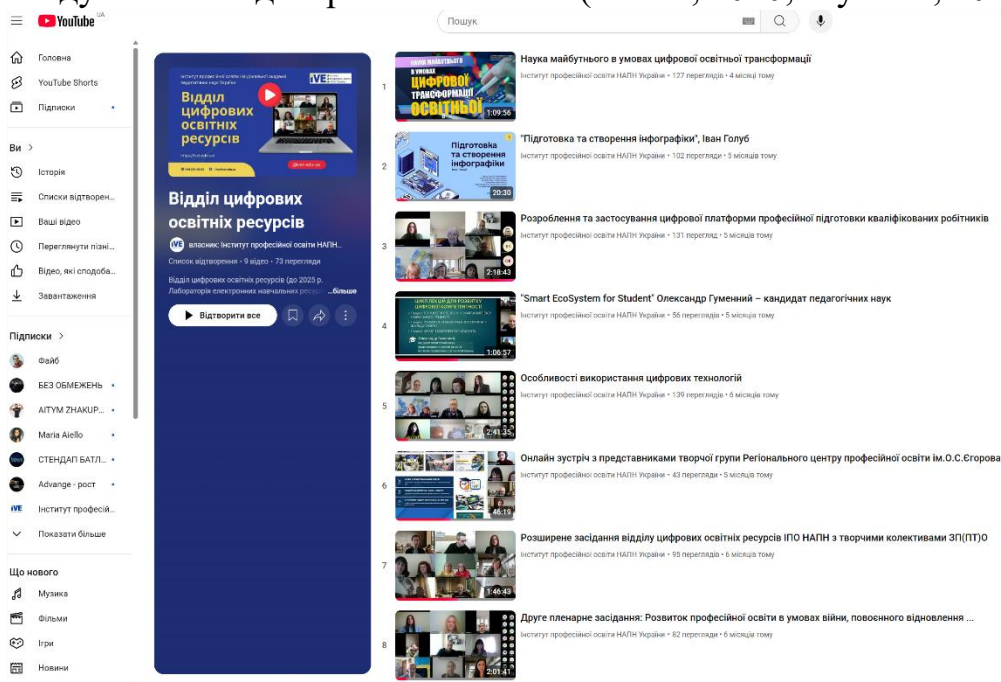


Рис. 3. YouTube канал Відділу цифрових освітніх ресурсів ІПО НАПН України

Месенджери можуть дещо відрізнитися за характеристиками, всі вони є важливими засобами сучасної комунікації та нетворкінгу і мають низку спільних рис: безкоштовність, підтримка обміну даними різного формату (зображення, анімація, аудіо, відеофайли, документи), можливість створення груп, синхронізація на різних девайсах та ін. Узагальнюючи, доцільно виокремити такі переваги використання **Telegram** (рис. 4) для підтримки освітнього процесу:

кросплатформність – можливість використання на різних гаджетах і платформах, зокрема Android, iOS, Windows Phone, Windows, macOS, GNU/Linux;

Підтримка синхронної та асинхронної взаємодії – можливість використовувати месенджер як в режимі реального часу (синхронний формат), так і незалежно в часі, будь-де і будь-коли (асинхронний формат);

Можливість обміну повідомленнями різного формату: текстовими, голосовими, фото- і відеоповідомленнями, файлами різних форматів, гіперпосиланнями на зовнішні ресурси;

Підтримка різних видів взаємодії: здійснення аудіо- і відеодзвінків, організація вебконференцій, груп, каналів;

Можливість забезпечити виконання багатьох педагогічних задач – подання і повторення навчального матеріалу, контроль знань та ін. Водночас можна додавати матеріал як в самому месенджері безпосередньо, так і за допомогою гіперпосилань на зовнішні джерела (відеофрагменти, тест-програми та ін.).

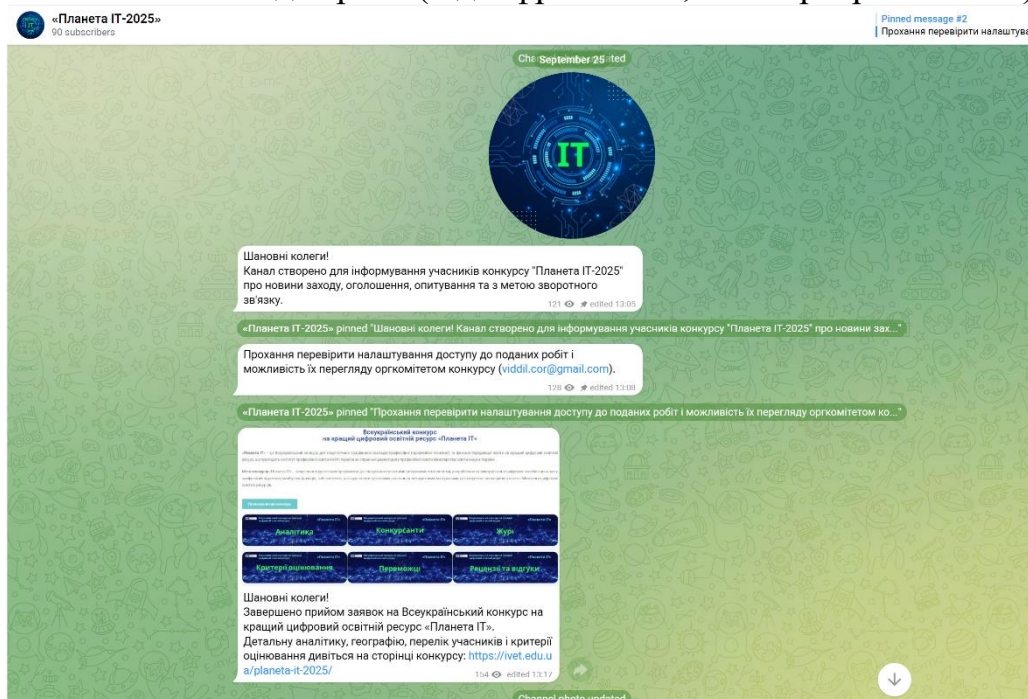


Рис.4. Telegram канал Всеукраїнський конкурс на кращий цифровий освітній ресурс «Планета IT»

Згідно дослідження ОПОРА (рис. 5), після повномасштабного вторгнення росії в Україну, найбільшу перевагу громадяни України віддали саме Telegram (71,3% респондентів), що взаємопов'язано зі зручним доступом до новин та іншої інформації (ОПОРА, 2023).

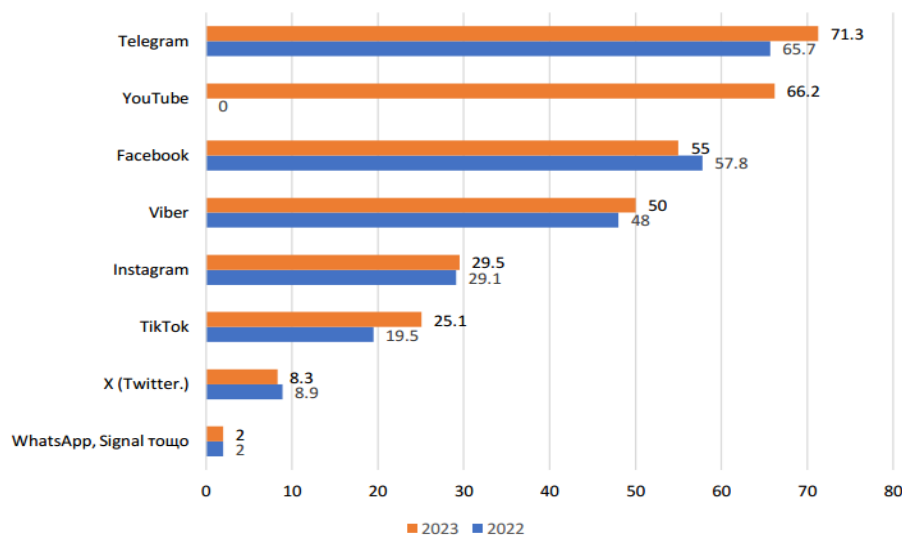


Рис. 5. Динаміка використання соціальних мереж, як основного джерела новин в Україні під час війни у 2022-2023 рр., %

Згідно опитування студентів, проведеного Ю. Носенко (Nosenko, Nosenko, & Shevchuk, 2023), Telegram лідує серед інших аналогічних сервісів, які можуть використовуватися в освітньому процесі. Серед важливого функціоналу цього месенджера доцільно відзначити можливість створення чат-ботів, що є перспективним інструментом підтримки навчання на основі штучного інтелекту

У підсумку зазначимо, що соціальні мережі, відеохостинги та месенджери суттєво розширили можливості цифрових освітніх платформ, забезпечуючи інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу. Їх інтеграція сприяє створенню ефективного, інклюзивного та гнучкого цифрового навчального середовища для підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Галіч, Т. О. (2010). Соціальні Інтернет-мережі та віртуалізація суспільного життя. Соціологія майбутнього, 1, 145–152.
- 2.Носенко, О. В., Носенко, Ю. Г., & Шевчук, Р. М. (2023). Використання месенджера Telegram як засобу підтримки освітнього процесу в умовах карантинних обмежень. Інформаційні технології і засоби навчання, 94(2), 114–127.
- 3.ОПОРА. (2023). Медіаспоживання українців на другому році повномасштабної війни. Громадянська мережа «ОПОРА».
- 4.Пригодій, М. А. (2022). YouTube як ефективний інструмент у цифровій освіті.* Професійна освіта: проблеми і перспективи, 1, 35–42.
- 5.Форманова, С. В. (2020). Коментар у соціальних мережах: інвективні форми. Вісник Львівського університету. Серія філологічна, 72, 282–294.
- 6.Чернявець, Н. М., & Алмашій, І. І. (2019). Особливості використання комунікативних інформаційних платформ у процесі навчання. Наука майбутнього, (2)4, 143–146.
- 7.Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (n.d.). Social network sites: Definition, history, and scholarship. <http://dx.doi.org/10.1109/EMR.2010.5559139>

8. Protsko, Y. (2017). Social networks as an integral and urgent mean of modern teaching at a higher educational establishment. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 8(16), 43–47. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.109242>

9. TechCrunch. (2018, June 20). Instagram hits 1 billion monthly users, up from 800M in September. <https://techcrunch.com/2018/06/20/instagram-1-billion-users/>

Бернадін Д. В.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ АКАДЕМІЙ США

Формування моральної компетентності є ключовим складником підготовки майбутніх офіцерів у військових академіях США. Американські військові академії наголошують, що офіцер повинен бути не лише професійно підготовленим, а й морально стійким лідером, здатним ухвалювати рішення в умовах невизначеності та високої відповідальності (Matthews, 2018). Тому модернізація освітнього процесу здійснюється через впровадження інноваційних методів, що дозволяють курсантам не лише засвоювати теоретичні засади військової етики, а й застосовувати їх на практиці.

Одним із провідних інноваційних методів, що широко застосовуються у Вест-Пойнті, Академії ВМС та Академії ВПС США, є сценарне моделювання етичних дилем. Цей підхід передбачає створення реалістичних навчальних ситуацій, у яких курсанти стикаються з морально складними виборами, наближеними до тих, що можуть виникнути у реальній військовій практиці. У рамках таких занять майбутнім офіцерам пропонують проаналізувати варіанти дій у контексті бойових операцій, миротворчих та гуманітарних місій, процедур із захисту цивільного населення чи виконання наказів, що можуть суперечити власним моральним переконанням.

Важливо, що сценарії не мають однозначних правильних відповідей: курсанти повинні не лише визначити оптимальний шлях дій, а й обґрунтувати свої рішення перед групою, враховуючи можливі правові, етичні та оперативні наслідки. Подібна аналітична робота сприяє формуванню глибшого розуміння принципів військової етики, розвиває критичне мислення та навички морального лідерства. Використання сценарного моделювання значно підвищує здатність майбутніх офіцерів діяти в умовах морального конфлікту, зважувати складні дилеми та відповідально приймати рішення у ситуаціях високої невизначеності. Такий формат навчання готує їх до реальних викликів служби, де швидкість і моральна виваженість рішень часто мають вирішальне значення (Thompson, Hendriks & Blais, 2018).

Особливої уваги заслуговує застосування VR-моделювання, яке поступово стає одним із ключових інструментів формування етичної стійкості майбутніх офіцерів. Використання віртуальної реальності дозволяє відтворювати складні високостресові сценарії з високим рівнем деталізації та занурення. Це можуть

бути інтенсивні бойові епізоди, ситуації раптових інформаційних провокацій, інциденти, пов'язані з дезінформацією, або ж кризові обставини, у яких є безпосередній ризик для цивільного населення. Завдяки VR-технологіям курсанти не просто аналізують умовні кейси на папері – вони опиняються всередині ситуації, де події розгортаються у режимі реального часу, а їхні рішення мають помітний вплив на розвиток подальшого «сюжету». Такий формат занурення максимально наближує навчання до реальності та створює унікальні умови для відпрацювання моральних виборів під тиском. Курсанти змушені реагувати на емоційно складні стимули, долати когнітивне перевантаження, співвідносити накази й етичні норми, а також враховувати довгострокові наслідки своїх дій. VR-моделювання сприяє розвитку моральної стійкості, відповідальності та емоційної саморегуляції. Воно формує здатність діяти зважено навіть у ситуаціях загрози або хаосу, коли традиційні методи навчання вже не забезпечують достатнього рівня підготовки. Завдяки цьому віртуальна реальність стає ефективним інструментом для виховання офіцерів, готових приймати обґрунтовані, етично виважені рішення у реальних умовах військової служби (Edwards, Vess, Reger & Cernich, 2014).

У військових академіях США широко застосовується комплексна система лідерського наставництва, яка є невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх офіцерів. Її сутність полягає у тому, що навчальний процес супроводжують досвідчені офіцери, професійні інструктори та старші курсанти, які виконують роль наставників для молодших. Такий підхід забезпечує безперервний обмін досвідом і цінностями, а також створює середовище, у якому етичні норми та принципи транслюються не лише через навчальні матеріали, а передусім через щоденну поведінку та особистий приклад лідерів.

Наставники виконують не тільки функцію консультантів або викладачів – вони виступають носіями моральних стандартів, демонструючи, як ці стандарти застосовуються на практиці. Їхня поведінка, стиль прийняття рішень, ставлення до підлеглих та відповідальність за власні дії формують у молодших курсантів цілісне уявлення про те, яким має бути офіцер-лідер. Саме приклад морального лідерства має найпотужніший виховний вплив, оскільки він не лише пояснює норми, а й унаочнює їх у реальних ситуаціях служби та міжособистісної взаємодії (Wong & Gerras, 2015). Регулярні бесіди-наставництва, під час яких курсанти обговорюють реальні службові випадки, розглядають складні моральні дилеми, аналізують як моральні помилки, так і зразкові рішення, сприяють формуванню культури професійної відповідальності. У таких діалогах молодші курсанти отримують можливість ставити запитання, висловлювати сумніви, рефлексувати щодо власних дій і поступово формувати моральну автономію – здатність приймати етично виважені рішення без зовнішнього тиску.

Таким чином, система наставництва створює не лише навчальний, а й виховний простір, у якому курсанти засвоюють стандарти офіцерської честі, розвивають лідерські якості та вчаться нести персональну відповідальність за

свої рішення. Це робить лідерський супровід одним із ключових чинників становлення етичної зрілості майбутніх американських офіцерів.

Інноваційні підходи передбачають активне використання групових дискусій, семінарів і дебатів, які покликані розвивати критичне мислення та здатність аргументувати моральні позиції. У програмах американських академій велика увага приділяється концепціям «справедливої війни», етичного командування, меж застосування сили та ролі офіцера як морального агента (Robinson & de Lee, 2008). Дискусійні формати дозволяють курсантам розглядати різні точки зору, зіставляти моральні принципи з реальними викликами та знаходити етичні рішення навіть у складних оперативних умовах.

У сучасних військових академіях США широко впроваджуються рефлексивні методи: етичні щоденники, письмові самоаналізи після тренувань, обговорення прийнятих рішень у малих групах. Такі практики сприяють глибокому осмисленню власних моральних установок і розвитку внутрішнього контролю поведінки (Garb, 2023). Рефлексія допомагає курсантам бачити власні етичні сильні й слабкі сторони, формувати зрілу моральну позицію та здатність до самокорекції.

Американські військові академії традиційно включають до програми волонтерські проекти, роботу в місцевих громадах, підтримку ветеранів та соціальних ініціатив. Дослідження показують, що участь у громадських проектах підвищує рівень емпатії, відповідальності та усвідомлення соціальної ролі військового (Jenney, 2012). Суспільно корисне служіння формує гуманістичні цінності, що є основою морального лідерства.

Сучасна військова освіта США активно застосовує інтерактивні цифрові платформи, що містять модулі з аналізу бойових кейсів, відео інтерпретації моральних помилок, ситуаційні тренажери та інструменти самоконтролю. Такі платформи дозволяють курсантам регулярно тренувати моральні навички та працювати з актуальними етичними сценаріями (Defense Innovation Board, 2019).

Отже, інноваційні методи формування моральної компетентності у військових академіях США базуються на інтеграції практичного досвіду, реалістичного моделювання, етичного аналізу та рефлексії. Сценарні тренування, VR-моделювання, лідерське наставництво, дискусійно-аналітичні заняття, соціальне служіння та цифрові платформи створюють цілісну систему розвитку морального лідера. Такий підхід забезпечує високу якість підготовки офіцерів і сприяє формуванню моральної стійкості, що є критично важливою у сучасних умовах військової служби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Defense Innovation Board. (2019). *AI Principles: Recommendations on the Ethical Use of Artificial Intelligence by the Department of Defense* (primary document). https://www.aiaa.org/wp-content/uploads/2024/12/DIB_AI_PRINCIPLES_PRIMARY_DOCUMENT.pdf

2. Edwards, J., Vess, J., Reger, G., & Cernich, A. (2014). The use of virtual reality in the military's assessment of service members with traumatic brain injury: Recent developments and emerging opportunities. *Applied Neuropsychology: Adult*, 21(3), 220–230. <https://doi.org/10.1080/09084282.2013.796554>

- 3.Garb, M. (2023). Military and ethics: How are ethical leaders produced? *Contemporary Military Challenges*, 25(2), 63–76. <https://doi.org/10.2478/cmc-2023-0014>
- 4.Jenney, T. J. (2012). *Cultivating character through community service: Community service as a predictor of college student's pro-social character development*. Purdue University. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2002826>
- 5.Robinson, P., & de Lee, N. (2008). *Ethics education in the military*. Routledge.
- 6.Thompson, M. M., Hendriks, T., & Blais, A.-R. (2018). Military ethical decision making: The effects of option choice and perspective taking on moral decision-making processes and intentions. *Ethics and Behavior*, 28(7), 578–596. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1412506>
- 7.Wong, L., & Gerras, S. J. (2015). *Lying to ourselves: Dishonesty in the Army profession*. U.S. Army War College Press. <https://press.armywarcollege.edu/monographs/466>

Білик В. М.

*Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
(Харків, Україна)*

Яліна В. Л.

*Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
(Харків, Україна)*

МОДУЛЬ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА»: ДОСВІД ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Розділ «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка» є частиною курсу загальної педагогіки, який включений до змісту професійної підготовки майбутніх учителів. Відповідно вимозі часу сучасній освіті потрібен педагог, який має високу професійну компетентність, здатний творчо вирішувати традиційні та нестандартні педагогічні завдання, орієнтуватися на інноваційну діяльність, постійно розвиватися. Це вимагає від викладачів, у тому числі й педагогічних дисциплін, пошуку шляхів виходу за межі знаннєвої парадигми освіти, застосування нових технологій організації навчальної діяльності студентів.

Слід зазначити, що в основу вивчення історії педагогіки покладено принципи: історизму та наукового плюралізму, інформаційно-аналітичної роботи з матеріалом та емоційно-раціонального аналізу педагогічних ситуацій. Матеріал вивчається студентами відповідно до хронологічного принципу. Програма включає інформацію з історії зарубіжної педагогіки, висвітлюючи найбільш значні етапи розвитку західноєвропейського освіти та вітчизняної педагогіки та освіти у різні періоди становлення та розвитку. Важливе значення надається орієнтуванню студентів у класичній педагогічній спадщині, яка представляє собою найкращі зразки праць видатних учених, як Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Я. Корчак, В. О. Сухомлинський та ін., а також представників української національної педагогічної думки, що можуть бути зразком для наслідування.

Варто звернути увагу і на виховний вплив курсу історії педагогіки на майбутніх спеціалістів. Розкриття беззавітної відданості видатних педагогів минулого справі виховання дітей, показ їхньої дієвої любові до своїх вихованців, відмова від особистих вигод та переваг заради їхнього блага не можуть не вплинути на становлення особистості майбутнього вчителя. Тільки через освоєння історико-педагогічної спадщини можна у цілісному вигляді зрозуміти процес розвитку ідей про природу людини і призначення педагогіки, про базові моделі відносин в освітньому процесі у вигляді певної парадигми (авторитарна, гуманна, особистісна, когнітивна, технократична, гуманітарна, маніпуляції та підтримки, ненасильства, співробітництва).

Варто зазначити, що незначна кількість годин у навчальних планах на викладання історії педагогіки та порівняльної педагогіки суттєво обмежує можливості вивчення об'ємного фактичного матеріалу. Тому єдиним виходом є кардинальне посилення евристичної, дослідницької, самостійної роботи студентів з історичними джерелами. Ефективно використовувати всі активні, інтерактивні, пошукові форми як викладання, так і організації творчого пошуку студентів: семінари, конференції, диспути, проєкти тощо. У зв'язку з цим форми роботи викладача та студентів в умовах дистанційного навчання з історико-педагогічним матеріалом передбачають достатню різноманітність: перегляд та обговорення документальних фільмів з історії освіти, питання та завдання для самоконтролю та обговорення у групі, заповнення таблиць порівняльного історично-педагогічного аналізу, проблемні питання, творчі завдання, тести, кейси, веб-квести.

У роботі викладача зі здобувачами освіти широко використовується парне виконання завдань з історії педагогіки. Наприклад, завдання: «порівняйте систему виховання в Афінах та в Спарті»; поясніть значення слів «пайдон», «ейрен», «палестра», «мусична школа», педагог, «лікей», «гімнасія», «ефебія»; складіть глосарій; складіть структурно-логічну схему, коротко описавши види, зміст, методи, форми навчання та виховання та ін.

Важливо, щоб студенти правильно розуміли та логічно пояснювали причини появи тих чи інших педагогічних систем, бачили наслідки їхнього застосування в конкретних умовах. Багатоаспектним напрямом студентських досліджень може стати вивчення наслідків тих чи інших педагогічних реформ, оцінка негативного досвіду непродуманих інновацій освіти.

Дослідження останніх років підтвердили, що науково-дослідна робота та вивчення першоджерел є ефективним засобом підвищення мотивації студентів до вивчення історико-педагогічних дисциплін. Специфіка роботи з першоджерелами історико-педагогічного знання передбачає використання уривків з художніх та публіцистичних текстів, як наприклад, опрацювання «Повчання єгипетського переписувача Хетті своєму синові Пепі», «День школяра» (текст месопотамської таблички), уривків з роману Ф.Рабле «Гаргантюа та Пантагрюель», складання схем, карт за прочитаними першоджерелами. Для систематизації матеріалу студенти під час лекції виписують приклади, ключові слова, працюють на дошці Padlet та інших

цифрових сервісах разом з викладачем. Доцільно пропонувати для спільної роботи завдання, що вимагають порівняння, уточнення, пояснення, заповнення таблиць, схем, це стимулює активність студентів та їхню колективну роботу.

Для пробудження професійного натхнення цінним є використання дискусій. Завжди активно обговорюються проблеми людини, що розвивається, природи її свідомості та базових цінностей у різні історичні епохи, у різних цивілізаціях і культурах. Студентам цікаві історичні паралелі, особливо під час обговорення будь-яких інваріантних ідей.

Широко практикується залучення студентів до рефлексивної діяльності через роботу в мікрогрупах і парах. Це дозволяє їм побачити цінний матеріал для роздумів про вічні педагогічні проблеми та проникнення в сучасні питання педагогіки.

Важливим є у процесі самостійної роботи зорієнтувати студентів до інтернет-ресурсів. Для цього викладач детально вивчає електронне інформаційне середовище та на основі глибокого аналізу змісту та оцінки якості наявних сайтів формує перелік сайтів для студентів.

Отже, досвід викладання модулю «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка» показує, що для організації ефективної роботи студентів необхідно створювати сприятливе освітнє середовище для підтримки пізнавального інтересу, ініціативи студентів; забезпечувати різноманітність завдань, поєднання індивідуальної, парної та групової робіт.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білик, В. М., & Ялліна, В. Л. (2023). Досвід використання інтерактивних методів навчання для формування soft skills у майбутніх учителів. У *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*, 45–48. Одеса.
2. Білик, В. М., & Ялліна, В. Л. (2022). Педагогічний потенціал історії педагогіки в умовах воєнного часу. У В. П. Бабич, Ю. Д. Бойчук, Л. С. Рибалко, & О. М. Хвостиченко (Ред.), *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*, № 4, 884–888. Харків: ВННОТ.
3. Білик, В. М., Кабанська, О. С., & Ялліна, В. Л. (2023). Технологічні аспекти викладання «Загальної педагогіки» (модуль «Освіта та виховання в мультикультурному середовищі»). *Теорія та методика навчання та виховання*, №54, 7–17. <https://doi.org/10.34142/23128046.2023.54.01>
4. Друганова, О. М. (2019). Роль і місце історико-педагогічних знань у системі професійно-педагогічної підготовки сучасного викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 91–105.

ОСВІТА ЗБАЛАНСОВАНОГО РОЗВИТКУ В ПОСТІНДУСТРІАЛЬНИХ ЕКОНОМІКАХ (ЗЗСО, ЗВО)

Освіта збалансованого розвитку стає однією з ключових складових сучасної освітньої парадигми, особливо у постіндустріальних країнах, де економіка базується на знаннях, високих технологіях та інноваціях. Постіндустріальні економіки орієнтовані на розвиток людського капіталу, інтелектуальних ресурсів та сталого використання технологій. У цьому контексті освіта стає не лише процесом передавання знань, а й механізмом формування компетентностей, цінностей та поведінкових моделей, орієнтованих на соціальну, економічну та екологічну збалансованість.

Метою роботи є дослідження особливостей переходу до освіти збалансованого розвитку в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) та закладах вищої освіти (ЗВО), аналіз методів та інструментів, що застосовуються в освітніх програмах, а також визначення основних напрямів освітньої спрямованості на національному рівні (Калініна та ін., 2020).

Освіта збалансованого розвитку як сучасна освітня парадигма

Освіта збалансованого розвитку представляє собою цілісний підхід, що інтегрує екологічний, соціальний і економічний виміри розвитку. Її завдання полягає не лише у передаванні знань, а й у формуванні ціннісних орієнтирів, ключових компетентностей та поведінкових моделей, здатних забезпечити довгострокову стабільність суспільства. Такий підхід стимулює розвиток системного мислення, критичного аналізу та усвідомленого прийняття рішень у складних соціально-екологічних умовах сучасного світу.

У постіндустріальних освітніх системах принципи збалансованого розвитку інтегруються через міждисциплінарні програми, практико-орієнтовані курси, проєктне навчання та використання цифрових технологій. Студенти та школярі залучаються до вирішення реальних проблем, пов'язаних із сталим використанням ресурсів, соціальною відповідальністю та екологічною свідомістю. Такий підхід змінює традиційну логіку освіти — від накопичення знань до розвитку здатності діяти відповідально і компетентно в умовах складних сучасних викликів.

Особливу роль відіграє формування ціннісної та етичної складової освіти. Виховання соціально та екологічно відповідальної поведінки у здобувачів освіти сприяє формуванню активної громадянської позиції та готовності брати участь у процесах сталого розвитку на локальному та глобальному рівнях.

Особливості переходу до освіти збалансованого розвитку в постіндустріальній країні

Переход до освіти збалансованого розвитку в постіндустріальних країнах відбувається поетапно і має кілька характерних особливостей. По-перше, інтеграція принципів збалансованого розвитку здійснюється через національні

освітні стандарти та державні стратегії розвитку освіти, що включають екологічну, соціальну та економічну складові.

По-друге, ключовим елементом є міжрівнева інтеграція освіти — від ЗЗСО до ЗВО. У школах та ліцеях практикується формування базових екологічних, соціальних і фінансових компетентностей, що стають фундаментом для подальшого розвитку у вищих навчальних закладах. В університетах та коледжах ця парадигма розвивається через поглиблене вивчення міждисциплінарних тем, проєктів, дослідницької та практичної діяльності.

По-третє, важливим є використання сучасних освітніх технологій — цифрових платформ, віртуальних лабораторій, симуляцій та інтерактивних проєктів. Це дозволяє інтегрувати принципи збалансованого розвитку у навчальний процес та забезпечує його практичну спрямованість.

Методи та інструменти у ЗЗСО та ЗВО

Аналіз національних освітніх програм показує, що у ЗЗСО застосовуються такі методи:

Міждисциплінарні уроки та тематичні тижні, що поєднують природничі, соціальні та гуманітарні дисципліни;

Проєктно-орієнтоване навчання, коли школярі працюють над локальними соціально-екологічними проєктами;

Інтерактивні та цифрові інструменти, які дозволяють моделювати екологічні та економічні процеси;

Виховні заходи та інтегровані позакласні активності, що формують ціннісну та соціально відповідальну поведінку.

У ЗВО додатково використовуються:

Науково-дослідницькі проєкти у сфері сталого розвитку;

Стажування та практики у партнерстві з бізнесом, громадськими організаціями та місцевими громадами;

Міждисциплінарні курси та семінари, які поєднують екологію, економіку, соціологію та менеджмент;

Електронні платформи та моделювання, що дозволяють розвивати навички системного мислення та критичного аналізу.

Застосування цих методів дозволяє формувати комплексні компетентності, які включають соціальну відповідальність, екологічну свідомість, уміння працювати у команді та застосовувати знання на практиці.

Ефективні напрями освітньої спрямованості

На основі аналізу національної освітньої системи та прикладів закладів освіти можна виділити такі напрями освіти збалансованого розвитку:

Міждисциплінарність — інтеграція гуманітарних, природничих та соціально-економічних дисциплін, що сприяє формуванню системного мислення.

Проєктно-орієнтоване навчання — реалізація реальних соціальних, економічних та екологічних проєктів, що розвиває практичні компетентності та мотивацію до навчання.

Підготовка педагогів — розвиток викладачів як фасилітаторів навчання, здатних інтегрувати принципи збалансованого розвитку у власну практику.

Цифрові технології та інновації — застосування інтерактивних платформ, симуляцій та онлайн-інструментів для формування навичок системного аналізу та моделювання процесів.

Співпраця з громадою та бізнесом — інтеграція практичного досвіду і реальних викликів суспільства у навчальний процес.

Ці напрями забезпечують комплексну реалізацію принципів сталого розвитку та формують у здобувачів освіти компетентності майбутнього.

Позитивні трансформації в освітніх системах національного рівня

Впровадження освіти збалансованого розвитку призводить до помітних позитивних змін у змісті та структурі освіти.

По-перше, змінюється зміст навчання, який стає практико-орієнтованим та соціально значущим. Учні та студенти беруть участь у проєктах, що стосуються екології, сталого розвитку міст та соціальної відповідальності.

По-друге, підвищується рівень критичного мислення, усвідомленості та відповідальності серед здобувачів освіти, що сприяє формуванню активної громадянської позиції.

По-третє, освітні системи стають більш гнучкими, відкритими до інновацій та цифрових технологій, а також підсилюється співпраця між освітою, бізнесом та громадським сектором.

По-четверте, формується нова освітня культура, орієнтована на довгострокові цінності, сталий розвиток та соціальну відповідальність.

Завдяки цьому освіта збалансованого розвитку виступає не лише навчальним напрямом, а стратегічним інструментом трансформації суспільства та освітньої системи.

Перехресний аналіз національної освітньої системи та практик ЗЗСО і ЗВО свідчить, що найбільш ефективними є ті освітні системи, які інтегрують принципи збалансованого розвитку комплексно та системно. Позитивні зміни проявляються у трансформації змісту навчання, формуванні компетентностей майбутнього, підвищенні соціальної відповідальності та екологічної свідомості здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вебінар: *Природнича освіта в парадигмі збалансованого (сталого) розвитку: нівелювання наслідків війни та відновлення*. (2025). Освітній проєкт «На Урок» для вчителів. <https://naurok.com.ua/webinar/prirodnicha-osvita-v-paradigmi-zbalansovanogo-stalogo-rozvitku-nivelyuvannya-naslidkiv-viyni-ta-vidnovlennya>

2. Давидов, П. Г., Цибулько, О. С., & Харламов, М. І. (2021). СТАЛИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 102(3), 110–122. <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-110-122>

3. Засєкіна, Т. М. (2020). *Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика* (О. М. Топузов, ред.). Педагогічна думка.

4. Калініна, Л. М., Топузов, О. М., & Лапінський, В. В. (2020). ФАКТОРНА МОДЕЛЬ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ

ОСВІТИ ТА ЇЇ ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 346–368. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.3912>

5.Калініна, Л. М., & Топузов, О. М. (2017). Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. *Український педагогічний журнал*, (4), 34–44.

6.Національна академія педагогічних наук України. (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

7.Пантюк, Т., Пантюк, М., & Миськів, І. (2023). ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ІНДИКАТОР СУСПІЛЬНОГО ПОСТУПУ. *Молодь і ринок*, (9/207), 45–49. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.271167>

8.Batechko, N., & Mykhailichenko, M. (2020). EVOLUTION OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE. *Osvitohiia*, (9), 29–37. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.4>

9.Malykhin, O., Aristova, N. O., Kalinina, L., & Opaliuk, T. (2021). Developing Soft Skills among Potential Employees: A Theoretical Review on Best International Practices. *Postmodern Openings*, 12(2). <https://doi.org/10.18662/po/12.2/304>

10.Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., & Shamne, A. (2020). Optimization of University Department Management: The Increase of Foreign Language Teachers' Self-Efficacy by Preventing Job Burnout. *The New Educational Review*, 59(1), 59–71. <https://doi.org/10.15804/tner.20.59.1.05>

Боровець О. В.

*Рівненський державний гуманітарний університет
(Рівне, Україна)*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В умовах сучасного інформаційного суспільства розвиток критичного мислення здобувачів початкової освіти набуває надважливого значення, адже діти через інтернет, соціальні мережі, ЗМІ потрапляють у величезний інформаційний простір, в якому їм необхідно зорієнтуватися і діяти. Реалії сьогодення свідчать про стрімкий прогрес у світі технологій, який передбачає, що учні повинні не лише опанувати систему знань, умінь та навичок, а бути здатними до рефлексії своєї поведінки, до прогнозування наслідків дій. Належний рівень розвитку критичного мислення забезпечує школярам здатність аналізувати, оцінювати достовірність повідомлень, відрізнити правду від фейків, не піддаватися маніпуляціям, відстоювати і аргументувати власну думку, робити висновки та узагальнення, приймати зважені рішення. Це обумовлює необхідність включення критичного мислення в перелік основних результатів освіти, зокрема шкільної (Пометун, 2018, 89).

На думку фундатора Інституту критичного мислення США Метью Ліпмана, критичне мислення є вмілим відповідальним мисленням, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно: а) ґрунтується на певних критеріях; б) є таким, що само коригується; в) впливає з конкретного контексту (Бібік, 2017, 73-75). Спираючись на праці авторів технології «Читання і письмо для розвитку критичного мислення» Джінні Стіл,

Курта Мередіта, Чарльза Темпла, зазначимо, що критичне мислення – це складний ментальний процес, який починається із залучення інформації та закінчується прийняттям рішення.

Визначають такі основні вміння критично мислячої людини:

- оцінювати надійність джерел інформації;
- виділяти необхідну інформацію та обробляти її;
- аналізувати та оцінювати власні чи чужі висловлювання, припущення, висновки, аргументи, гіпотези, переконання;
- ставити запитання з метою одержання точнішої інформації або її перевірки;
- розглядати проблеми з різних точок зору та порівнювати різні позиції і підходи при їх вирішенні;
- висловлювати власну позицію, влучно обирати мовленнєві засоби для побудови висловлювань;
- приймати обґрунтовані рішення (Бібік, 2017, 73-75).

Аналізуючи значення критичного мислення для сучасної людини, С. Терно зазначає, що воно «необхідне для того, аби усесторонньо проаналізувати реальну життєву ситуацію, обміркувати способи реалізації або захисту своїх прав у ній, або способи доцільної дії тощо. Люди, що мислять критично, здатні доцільно діяти, реалізувати та захистити свої права, тому що: чесні перед собою, відкидають підтасування, переборюють плутанину, ставлять запитання, роблять свої висновки на очевидних фактах, слідкують за зв'язками між явищами, інтелектуально незалежні» (Терно, 2016, 311).

Особливої ваги набуває здатність критично оцінювати ситуацію в умовах війни, інформаційної агресії, коли часто поширюються панічні повідомлення чи ворожа пропаганда. Формування в молодших школярів умінь перевіряти джерело інформації, досліджувати істинність чи хибність повідомлення сприяє зниженню емоційної тривожності, запобігає дезорієнтації, допомагає краще зрозуміти складні події навколишнього світу, правильно поводитися в непередбачуваних ситуаціях.

Молодший шкільний вік вважають сприятливим для розвитку критичного мислення, оскільки діти цього вікового періоду дуже допитливі, активно пізнають світ, здатні розмірковувати над серйозними питаннями та висувати оригінальні ідеї. Саме в цей час мислення дитини стає більш самостійним і усвідомленим, вона вже має певний життєвий досвід, включається в різноманітні види діяльності, вступає в різні соціальні зв'язки. Здобувачі початкової освіти на багато питань мають власну думку і проявляють готовність її висловлювати, відстоювати. Подаючи здобувачам початкової освіти певну інформацію, її необхідно аргументувати, доводити, наводити переконливі приклади, логічно пов'язувати новий матеріал із засвоєним раніше. Мислення дітей молодшого шкільного віку ще значною мірою характеризується як конкретно-образне, що дозволяє їм краще аналізувати інформацію, яка візуалізована. Такі вікові особливості вимагають їх врахування

під час розвитку критичного мислення молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.

Аналіз наукової та методичної літератури, досвіду роботи вчителів-практиків із означеної проблеми дає підстави стверджувати, що цілеспрямоване використання відповідних методів, прийомів, активностей під час проведення уроків сприяє розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. Учитель, плануючи урок, повинен врахувати його зміст і структуру з метою вибору найефективніших стратегій та етапу заняття, на якому їх буде застосовано. Результативною буде така робота за умови її систематичності і системності, ретельного моделювання поетапних кроків, поступового ускладнення завдань, організації активної включеності всіх учнів класу.

В умовах сучасного освітнього процесу в НУШ здобувачам початкової освіти необхідні можливості для інтеграції знань і навичок з різних дисциплін та критичного оцінювання того, як всі ці частини взаємодіють. Тому методи, прийоми розвитку критичного мислення можна застосовувати на уроках усіх освітніх галузей, зважаючи на мету та завдання, які ставляться для конкретного етапу освітнього процесу, і, як зазначають О. Пометун та Т. Ремех, «методи і форми навчання мають бути міжпредметними, що, з одного боку, допомагає учням до них адаптуватися та алгоритмізувати власні дії, а з іншого – зробити простішим перенос навичок з однієї галузі на матеріал іншої. Вчитель має стимулювати учнів застосовувати навичку критичного мислення під час читання, письма, говоріння й слухання» (Пометун, Ремех, 2020).

Дослідники зазначають, що критичне мислення формується насамперед у процесі активної пізнавальної діяльності школярів (під час дискусій, обговорень, роботи з готовими текстами та створення авторських творів, проєктної діяльності тощо). Для розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти на уроках використовують такі інтерактивні методи, як мозкова атака, асоціативний куш (гронування), мікрофон, «знаємо – хочемо знати – дізналися». Також продуктивною є стратегія «Сенкан» (П'ятирядковий вірш), з допомогою якої учні навчаються узагальнювати інформацію про певне поняття, рефлексувати. Аналіз об'єкта вивчення з різних точок зору з використанням стратегій «Кубування», «Шість капелюхів», «Фіш боун» та інших забезпечують основу для вироблення вмінь школярів системно, логічно, послідовно мислити й аргументувати власні твердження. Створення авторських текстів (міркувань) у форматі «Вільне письмо», «Пишу для себе», «Передбачення за заголовком / зачином» сприяють розвитку вмінь чітко і аргументовано висловлювати думки, формулювати власну позицію. Застосування таких стратегій на уроках в освітньому процесі початкової школи позитивно позначається на рівні та міцності засвоєння знань здобувачами освіти, на їхній позитивній мотивації до навчання.

Під час моделювання уроку в початковій школі із застосуванням стратегій розвитку критичного мислення варто передбачити достатню кількість часу для індивідуальних роздумів, міркувань школярів та подальшого спільного чи групового обговорення проблеми. Учитель виконує роль консультанта,

помічника, який стимулює і заохочує самостійність, пізнавальну активність та ініціативність дітей. Завдання педагога не транслювати школярам свої погляди на ті чи інші об'єкти, процеси, явища, а допомогти на основі вже набутих знань проаналізувати та інтерпретувати нову інформацію. У процесі роботи варто висловлювати підтримку, віру в можливість до критичних міркувань кожної дитини.

Важливо створити в класі атмосферу творчості, толерантного спілкування, поваги до різних думок. У такому середовищі діти вільно висловлюватимуть власну позицію, не боячись, що їх висміють, засудять, знецінять. Одне із правил, які створюються спільнотою класу, може бути сформульовано так: «Думка кожного цінна і важлива». Це сприятиме розвитку впевненості в собі, формуванню адекватної самооцінки, толерантності до інших думок, прагнення бути активним учасником освітнього процесу.

Таким чином, цілеспрямоване, систематичне і послідовне застосування стратегій розвитку критичного мислення на уроках в початковій школі не лише підвищує якість засвоєння знань, але і закладає ґрунтовну основу для формування самостійної, критично мислячої особистості, яка готова до викликів, що постають перед нею в сучасному інформаційному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік, Н. М. (Заг. ред.) (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
2. Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2. 89-98.
3. Пометун, О. І., Ремех, Т. О. (2020). Розвиток критичного мислення учнів як завдання вчителя початкової школи. *Електронний збірник наукових праць ЗОШППО*. 1 (38). URL: <https://drive.google.com/file/d/1gZc8CcycyqtF-NRP2lC5nqDDLX0p2mrJ/view>
4. Терно, С. О. (2016). Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 46. 310-315.

Бхіндер Н. В.

*Національний університет «Острозька академія»
(Острог, Україна)*

НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО

Інтенсивне навчання іноземної мови характеризується стислим навчальним часом, високим рівнем залучення здобувачів освіти та частою комунікативною практикою (Kosharna et al., 2023). Збільшення частоти та інтенсивності занять дозволяє студентам послідовно взаємодіяти з іноземною мовою, що покращує запам'ятовування нового матеріалу, забезпечує вільне володіння мовою та комунікативну компетентність. Інтенсивні курси часто інтегрують кілька мовних навичок (говоріння, аудіювання, читання та письмо) на кожному занятті, що, в свою чергу, сприяє гармонійному розвитку володіння іноземною

мовою (Tolibova, 2019). Сьогодні заклади вищої освіти (далі – ЗВО) активно впроваджують інтенсивні курси іноземних мов для покращення комунікативної компетентності студентів, академічної готовності та підготовки до майбутньої професійної діяльності. Така тенденція відображає широкі освітні реформи, спрямовані на узгодження національних стандартів з європейськими моделями навчання, яке побудоване на формуванні ключових компетентностей і враховує потреби здобувача освіти. Інтенсивне навчання часто поєднується із сучасними інноваційними технологіями та інтерактивними методиками. Незважаючи на зростаючу популярність, інтенсивне викладання іноземних мов продовжує розвиватися, оскільки викладачі шукають методи, які збалансують когнітивне навантаження, підтримують мотивацію студентів та забезпечують довгострокове запам'ятовування лексичних та граматичних одиниць. Цей постійний розвиток забезпечує цінну основу для вивчення інноваційних підходів, таких як нейропедагогічні технології, спрямовані на подальше підвищення ефективності інтенсивного вивчення іноземних мов у вищій освіті.

Аналіз наукових досліджень (Williamson et al., 2025) свідчить, що нейропедагогіка стала важливою міждисциплінарною галуззю та пропонує нове розуміння того, як людський мозок засвоює та обробляє інформацію. Її розвиток був зумовлений досягненнями в когнітивній нейронауці, технологіях нейровізуалізації та психології освіти, які разом надають емпіричні докази нейронних механізмів, що лежать в основі пам'яті, уваги, мотивації та вирішення проблем. Розуміючи ці механізми, викладачі можуть розробляти методи навчання, які відповідають природним процесам навчання мозку, тим самим покращуючи розуміння, запам'ятовування та формування нових навичок. Нейропедагогічні технології особливо актуальні в контексті навчання іноземної мови, де інтеграція когнітивних, емоційних та сенсорних модальностей може значно покращити результати навчання.

Теоретичні основи нейропедагогіки ґрунтуються на кількох ключових принципах (Goldberg, 2022; Vasilieva et al., 2023). По-перше, цей підхід наголошує на нейропластичності, здатності мозку реорганізовуватися та формувати нові нейронні зв'язки під час навчання. По-друге, він опирається на теорію когнітивного навантаження, яка підкреслює важливість структурування інформації таким чином, щоб уникнути перевантаження робочої пам'яті. По-третє, нейропедагогіка інтегрує знання з емоційних та мотиваційних теорій, визнаючи, що на навчання суттєво впливають афективні стани, такі як інтерес, залученість та стрес. Крім того, цей підхід включає мультисенсорне навчання та стратегії активного навчання, які покращують консолідацію пам'яті та поглиблюють розуміння нового навчального матеріалу, одночасно залучаючи кілька нейронних шляхів. Разом ці теоретичні принципи забезпечують наукову основу для розробки методів навчання, які є адаптивними, орієнтованими на здобувача освіти та високоефективними у сприянні як короткостроковій продуктивності, так і довгостроковому запам'ятовуванню знань.

Зараз все більше міжнародних наукових досліджень присвячено застосуванню нейропедагогічних технологій підходів у вивченні та викладанні

іноземних мов. Наприклад, дослідження Б. Віліамсона, Дж. Пикета та Д. Котоуза демонструє, як нейродидактичні принципи, засновані на нейронауці, психології та педагогіці, можуть впливати на викладання мови, покращуючи пам'ять, ефективність навчання та запам'ятовування (Williamson et al., 2025)). Так само, Г. Толібова (2019) стверджує, що поєднання висновків нейронауки та лінгвістики пропонує науково обґрунтовані стратегії, які підвищують ефективність вивчення іноземної мови. Г. Голдберг (2022) показує, що нейропедагогіка – це не просто теоретична наука, а практичний метод оптимізації викладання іноземних мов. Окремі розвідки висвітлюють конкретні переваги навчання іноземної мови, заснованого на роботі мозку (Vasilieva et al., 2023). Наприклад, нещодавнє дослідження, проведене у нелінгвістичних ЗВО, показало, що впровадження нейропедагогічних технологій, таких як мультисенсорне навчання, інтервальне повторення, фрагментарне навчання, контекстне навчання та увага до емоційних станів здобувачів освіти, значно покращило засвоєння мови та здатність студентів застосовувати мову в реальних ситуаціях (Williamson et al., 2025). Крім того, дослідження в контексті інклюзивних та змішаних класів демонструють, що методи, засновані на нейромовному коучингу та «brain-based» методах, можуть бути ефективними навіть тоді, коли здібності здобувачів освіти неоднакові (Leisman, 2023).

В останні роки українські ЗВО дедалі більше визнають володіння іноземними мовами як ключову професійну компетентність випускників, інтегруючи комунікативні, соціально-культурні та прагматичні компетенції в освітні програми. Спостерігається помітний перехід до студентоорієнтованих та компетентнісних підходів, які надають пріоритет активній участі, спільному навчанню та практичному використанню мови. Водночас цифрові технології, онлайн-платформи та моделі змішаного навчання використовуються для підтримки гнучкого, інтерактивного та індивідуалізованого навчання.

Детальний аналіз сучасних досліджень дає на мовжливість виділити сучасні тенденції у ЗВО України, що стосуються використання нейропедагогічних технологій. Вони стосуються:

1) Інтеграція «brain-based» методів. Деякі ЗВО починають застосовувати знання нейронауки для розробки стратегій навчання, що покращують пам'ять та увагу здобувачів освіти, а також їхню когнітивну взаємодію (Ясюк, 2024).

2) Мультисенсорне навчання. Курси все частіше включають візуальні, слухові та кінестетичні методи для стимуляції кількох нейронних шляхів та покращення засвоєння іноземної мови (Тарапата-Більченко, 2023).

3) Студентоорієнтований та компетентнісний підхід. Нейропедагогічні технології часто поєднуються зі студентоорієнтованим навчанням, зосереджуючись на розвитку компетенцій через активну участь в освітньому процесі та самостійне виконання завдань (Сімкова, 2024; Тарапата-Більченко, 2023; Ясюк, 2024).

4) Використання інноваційних технологій та цифрових інструментів. Навчальні платформи, інтерактивні додатки та мультимедійні ресурси використовуються для підвищення ефективності навчання. також вони

забезпечують інтенсивну практику використання мову в ситуаціях, наближених до реального життя (Сімкова, 2024; Lyashchenko et al., 2025).

5) Впровадження когнітивних та метакогнітивних стратегій. Для зміцнення консолідації пам'яті та навичок вирішення проблем застосовуються такі методи, як інтервальне повторення, фрагментація інформації та рефлексивне навчання (Вовк et al., 2022; Завалко, 2022).

Таким чином, нейропедагогічні технології мають позитивний вплив на навчання іноземної мови, узгоджуючи методи навчання з природними процесами роботи мозку. У ході дослідження з'ясовано, що студенти, які зазнають впливу нейропедагогічних технологій, часто демонструють покращені навички аудіювання, говоріння, читання та письма, оскільки ці методи сприяють одночасному розвитку кількох компетенцій. Окрім когнітивних переваг, нейропедагогічні технології сприяють емоційній та мотиваційній залученості, що є критично важливим для успішного вивчення мови. Методи, що включають гейміфіковані вправи, інтерактивні цифрові інструменти та групову роботу, створюють динамічне освітнє середовище, де студенти мають високу мотивацію до навчальної діяльності. Звертаючи увагу на індивідуальні стилі навчання та когнітивні вподобання, нейропедагогічні технології, підтримують персоналізоване навчання та дозволяють здобувачам освіти навчатися у власному темпі. Як наслідок, студенти не лише демонструють височий рівень лінгвістичної компетенції, але й розвивають самостійність щодо використання мови, що сприяє довгостроковому запам'ятовуванню та практичному застосуванню іноземної мови поза межами університетської аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Вовк, О., Зеня, Л., & Броварська, І. (2022). Нейропедагогіка: концепція гармонійного навчання іноземної мови. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 2*, 64-73. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-64-73>
- 2.Завалко, К. В. (2022). Нейропедагогіка: теорія та методика Орф-підходу в музичному навчанні. *Інноваційна педагогіка, 51(т. I)*, 80-85. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.15>
- 3.Сімкова, І. (2024). Роль концепції нейрорізноманіття у навчання англійської мови для професійного спілкування. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов, 100*, 136-141. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-100-14>
- 4.Тарапата-Більченко, Л. (2023). Професіоналізація мозку: нейропедагогічні виміри музичної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика, 11(5)*, 75-81. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i5-011>
- 5.Ясюк, І. (2024). Нейропедагогіка та мозок-орієнтоване навчання: нові підходи у викладанні та навчанні іноземних мов. *Український Педагогічний журнал, 4*, 193-201. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-193-201>
- 6.Goldberg, H. (2022). Growing Brains, Nurturing Minds-Neuroscience as an Educational Tool to Support Students' Development as Life-Long Learners. *Brain sciences, 12(12)*, 1622. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121622>
- 7.Kosharna, N., Petryk, L., Sytnyk, O., Rudnik, Y., & Hapon, L. (2023). An adaptive system of teaching a foreign language to students of pedagogical specialties: European experience.

8. Leisman, G. (2023). Neuroscience in Education: A Bridge Too Far or One That Has Yet to Be Built: Introduction to the “Brain Goes to School”. *Brain Sciences*, 13(1), 40. <https://doi.org/10.3390/brainsci13010040>

9. Lyashchenko, V., Dobroskok, I., & Zarva, A. (2025). The impact of neuropedagogical teaching technologies on the effectiveness of the learning process of future education managers. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 11(1), 10-21. <https://doi.org/10.69587/pemtt/1.2025.10>

10. Tolibova, G. (2019). Intensive Method of Teaching English Language in Language Courses. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 15(2), 20-23. doi:<http://dx.doi.org/10.52155/ijpsat.v15.2.1096>

11. Vasilieva, S., Reipolska, O., Podoliuk, S., Sadova, I., Danyliak, R., & Lozenko, A. (2023). The Relationship between Neuropedagogic Approaches and the Formation of Skills of Primary School Students. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 352-365. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/700>

12. Williamson, B., Pykett, J., & Kotouza, D. (2025). Learning brains: educational neuroscience, neurotechnology and neuropedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2521458>

Волицька І. О.

*Жашківський ліцей №1 Жашківської міської ради
Черкаської області
(Жашків, Україна)*

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5-6 КЛАСАХ НУШ

Концепція «Нова українська школа», що визначає мету, завдання державної політики у сфері загальної середньої освіти, а також шляхи й етапи реалізації їх, провідним підходом сучасної освіти визначає компетентнісний. Це має спонукати дослідників до нових наукових розвідок, розроблення ефективних методик, справді інноваційних, таких, що докорінно змінили б уявлення про українську освітню систему й водночас не розчинилися в чужому досвіді.

Узагальнення праць українських і зарубіжних педагогів та лінгводидактів уможливило такий висновок: ключові компетентності є ключем до успішної адаптації особистості в суспільстві, індикатором, за яким можна визначити готовність і здатність її функціонувати в основних сферах життя, наприклад, економічній, соціальній, духовній.

Розробка державних стандартів початкової освіти, базової середньої освіти та їх імплементація є етапами поступового впровадження цієї освітньої реформи. На думку О. Савченко, це створює «об’єктивні передумови для забезпечення цілісності і неперервності якісної модернізації змісту в усій школі на єдиних методологічних і теоретичних засадах, наскрізної універсальної характеристики ключових компетентностей» (Савченко, 2018).

У Державному стандарті базової середньої освіти визначено 11 ключових компетентностей та зазначено, що «основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; їх потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях» (Галаєвська, 2018).

Вчені здебільшого одноставні у визнанні того, що компетентність – складне психологічне особистісне утворення, у визначенні компонентів його структури, а саме: 1) знання, які учні здобувають (теоретичний, знаннєвий компонент); 2) досвід застосування знань через уміння й навички (практичний); 3) ціннісне осмислене ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісний, ставленнєвий); 4) емоційно-вольове регулювання процесу формування й результату прояву компетентності (почуттєвий, емоційний); 5) готовність демонструвати сформовану компетентність (поведінковий).

Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Ключові компетентності життєво необхідні кожній людині для успішного й щасливого життя незалежно від роду занять і вибраного нею фаху. Ці компетентності є наскрізними, вони пронизують усі шкільні предмети і тому мають формуватися на всіх без винятку уроках і передовсім на уроках української мови, яка є базисом і універсальним засобом їх вираження, опанування й застосування.

У дослідженнях Голуб Н. виявляємо перелік характеристик, що визначили роботодавці як необхідні й важливі для виконання пропонованої молодим людям роботи:

- а) здатність працювати самостійно без постійного керівництва;
- б) здатність брати на себе відповідальність з власної ініціативи; в) здатність проявляти ініціативу, не запитуючи інших, чи варто це робити;
- г) готовність помічати проблеми й шукати шляхи розв'язання їх;
- г) уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати наявні знання для такого аналізу; д) здатність уживатися з іншими; е) здатність засвоювати знання з власної ініціативи (Голуб, 2015).

В основі навчання мовно-літературної галузі загалом і в процесі вивчення сучасної української літератури в 5-6 класах (адаптаційний цикл) – розвиток умінь вільного володіння державною мовою. Ця ключова компетентність формується у процесі роботи з текстом літературних творів, інтегрована у вимоги до обов'язкових результатів навчання. У підручнику української літератури (Яценко, 2021).

Розвиток здатності спілкуватися іноземними мовами відбувається на прикладах літературних творів сучасних українських письменників з виразним міжкультурним контекстом.

Формування математичної компетентності відбувається у процесі навчання сучасної української літератури за допомогою використання математичних знань на визначення відстані між географічними об'єктами (українськими замками), зображеними в повісті Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі» тощо.

Важливою життєвою ключовою компетентністю, яка формується в літературній освіті, є інноваційність. Вона передбачає здатність учнів змінювати довкілля, продукуючи нові власні ідеї.

Інформаційно-комунікаційна компетентність є необхідною в житті сучасної людини, тому дослідницькі завдання під час вивчення творів сучасної літератури передбачають застосування умінь створювати комп'ютерні презентації, використовувати інформаційні реурси

Компетентність навчатися впродовж життя передбачає «спроможність навчатися і працювати в колективі та самостійно, організовувати своє навчання, оцінювати його, ділитися його результатами з іншими, шукати підтримки, коли вона потрібна» (Калінін, 2017).

Формування громадянських та соціальних компетентностей є складовою частиною ціннісного становлення особистості учнів, яке відбувається на прикладах сучасних літературних творів.

Формування культурної компетентності відбувається із залученням широкого мистецького контексту, інтегрованого з виучуваними літературними творами.

Отже, вивчення сучасної української літератури в 5-6 класі Нової української школі передбачає орієнтацію на формування системи життєвих компетентностей, ціннісного потенціалу та читацької грамотності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галаєвська Л. В. (2018). Формування інформаційної компетентності старшокласників на уроках української мови. Українська мова та література в школі. № 3. С. 26-30.
2. Голуб Н. Б. (2015). Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. Український педагогічний журнал. № 1. С. 107-118.
3. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 (2020). URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886
4. Калінін В. О. Формування ключових компетентностей нової української школи (2017) URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/08/2017_7_4_Формування-ключових-компетентностей-нової-української-школи.pdf
5. Яценко, Т. О., та ін. (2021). *Модельна навчальна програма «Українська література 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти* [Електронне видання]. Київ: КОНВІ ПРІНТ. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21.33_Ukrains_ka_literatura_1.pdf
6. Савченко О. Я. (2018) Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. Директор школи, ліцею, гімназії. 2018. № 3. С. 26-32.
7. Яценко Т., Пахаренко В., Слижук О. (2022). Українська література: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 256 с.

ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В 6 КЛАСІ ЧЕРЕЗ ІГРОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Природнича галузь в базовій середній школі реалізується через інтегровані курси «Пізнаємо природу» або «Довкілля» починаючи з 5 класу та початок курсу «Географія» в 6 класі.

Курс географії 6 класу побудований на вивченні загальногеографічних тем, що включають в себе велику кількість теоретичного матеріалу. Адже саме в загальній географії вводиться базова термінологія, пояснюються основні причинно-наслідкові зв'язки, які в подальшому будуть необхідні при вивченні курсу «Материка і океани» в 7 класі та «Географія України» у 8 класі (Державний стандарт Базової середньої освіти, 2020).

Оскільки вікові особливості шестикласників ще побудовані на кращому сприйнятті інформації з застосування елементів ігрової діяльності, то доцільно впроваджувати цю діяльність на уроках географії.

Як зазначає Мальчикова Д.С. використання ігор на уроках позитивно впливає на емоційний стан здобувачів освіти та розвиток м'яких навичок, таких як працювати в команді, приймати рішення, брати відповідальність, презентувати результати (Мальчикова, 2021, 77-85).

Сьогоднішні освітні ресурси дозволяють створювати та проводити онлайн версії ігор. Проте, варто не зосереджуватись тільки на веб-середовищі, а і використовувати настільні та класні ігри.

Побидайло Н.Г. зазначає, що основним в дидактичній грі є її пізнавальна складова. Тобто, гра несе не тільки емоційне забарвлення та використовується як розважальний захід, а і включає навальний зміст (Побидайло, 2017, 284-289). Гра – як один з форматів роботи з темою уроку, що може бути використання з метою мотивації пізнавальної діяльності, вивчення нового матеріалу, засвоєння та закріплення знань, перевірки виконаного завдання, рефлексія та підведення підсумків при вивченні теми. Це універсальний інструмент, що не потребує створення особливих умов для проведення уроку, а інтегрується на різних його етапах.

Окремим випадком може бути проведений ігровий урок, що допоможе розкрити компетенційний зміст модельної програми та допомогти у досягненні очікуваних результатів при вивченні географічної дисципліни.

Розглянемо приклади використання ігор на уроках географії в 6 класі.

При знайомстві школярів з географічною картою та зображеними на ній материками, пропонується виконання ігрового завдання з проходження лабіринтів в кожному окремому материках (рис. 1).

Дана гра може бути оформлена у вигляді міні книжки «Паспорт мандрівника», що буде заповнюватись по мірі знайомства з материками.

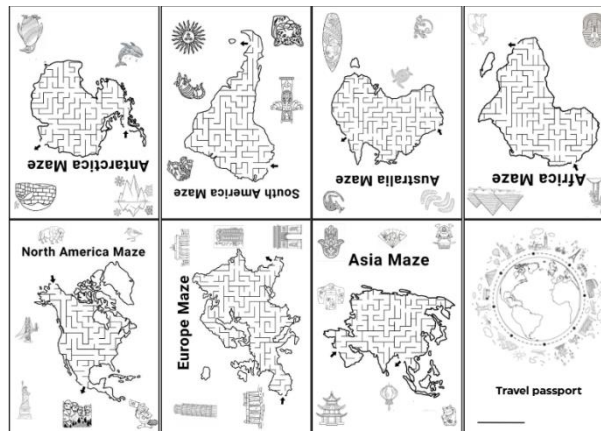


Рис. 1 Приклад географічної гри

Використання лабіринтів розвиває логічне мислення здобувачів освіти, а оформлення послідових сторінок дозволяє самостійно відслідковувати власний прогрес у вивченні кожного наступного материка.

Для знайомства з символами корисних копалин, використаємо гру «Доміно», в якому необхідно з'єднати позначення корисної копалини та її назву (рис. 2). Вивчення символів корисних копалин, часто викликає складнощі у здобувачів освіти. Проте вміння «читати» значки буде важливим в подальшому вивченні курсу «Географія». Для впровадження інтерактивності при вивченні теми – поєднаємо теоретичне вивчення разом з ігровим закріпленням на практиці. Дана гра може бути проведена індивідуально, в парах або малих групах. Крім того, дозволяє розвивати вміння працювати з інформацією в атласі та підручнику.

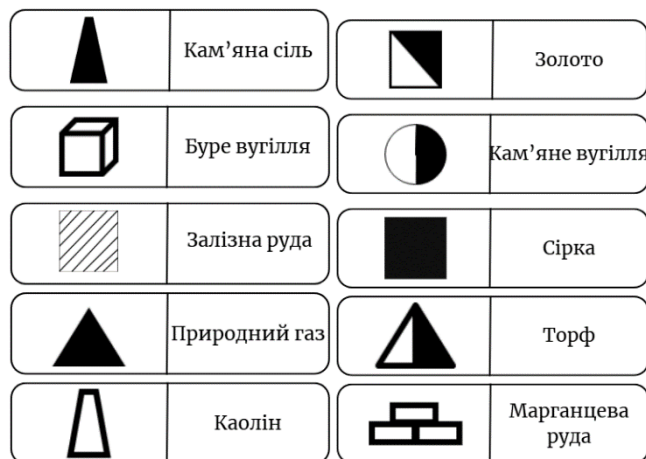


Рис. 2 Приклад географічної гри

При вивченні теми «Гідросфера» та знайомству з поняттями «річка» та «озеро» з подальшою роботою з картою, розглянемо гру мета якої є пошук слів, що відображають зазначеним поняттям (рис. 3). Крім того, що дане завдання дозволяє опрацювати карту світу та знайти запропоновані об'єкти, але і розвиває уважність та вміння виокремлювати конкретну інформацію з загального переліку об'єктів. В подальшому дане завдання можна використати при роботі з контурною картою та позначити обрані об'єкти на ній.



Рис. 3 Приклад географічної гри

Пазли, як ігрова форма роботи, дозволяє розвивати просторове мислення, творчість та креатив. Складання карти літосферних плит за допомогою пазлів, що були розроблені Департаментом освіти Австралії (*Department of Education*) Дозволяє не тільки опрацювати тему «Літосферні плити», а і дізнатися особливості вивчення літосфери в різних країнах світу (рис. 4). Порівнюючи фрагменти разом з тектонічною картою світу розвивається вміння аналізувати та співставляти зображення, проводити аналогії при поданні інформації різними способами.

При створенні цілісного зображення продовжимо його використання для подальшого знайомства з рухом літосферних плит та формами рельєфу, що виникли в наслідку горизонтальних та вертикальних переміщень.

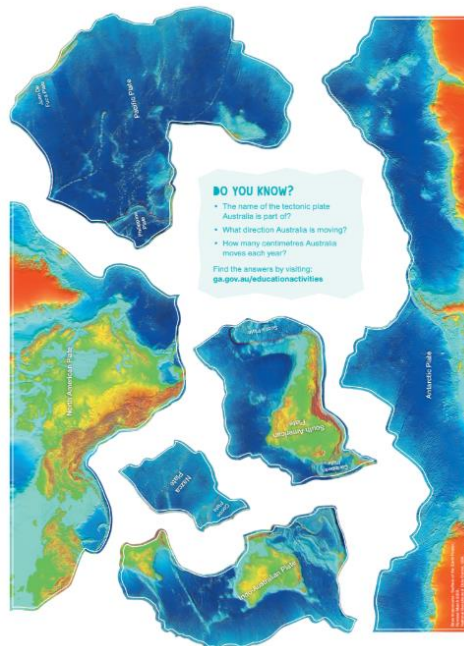


Рис. 4 Приклад географічної гри

Отже, використання ігрових елементів в 6 класі дозволяє видозмінити формат вивчення географічної інформації та спробувати використати набуті знання на практиці. Емоційна складова, що супроводжує дані види діяльності мотивує здобувачів освіти до подальшого вивчення природничих наук, формує позитивне ставлення до теоретичного матеріалу та унаочнює його. Важливо пам'ятати про освітню складову ігор та наголошувати розвитку вмінь

застосовувати знання на практиці, що реалізовує компетентісний потенціал освітньої галузі, а крім того і використаних методик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Department of Education*. (б. д.). <https://www.education.gov.au/>
2. Мальчикова, Д., Пилипенко, І., & Моликевич, Р. (2021). ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ І РЕСУРСИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГЕОГРАФІЧНІЙ ОСВІТІ. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 77–85.
3. Побидайло, Н. (2017). ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ КРАЄЗНАВЧИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, (2), 284–289.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text>

Деркач А. І.

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна)*

УМОВИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Розвиток дослідницьких умінь у молодших школярів є одним із ключових завдань сучасного освітнього процесу. В умовах світу, що стрімко змінюється, де інформація швидко застаріває, важливо сформувати у дітей уміння самостійного пошуку, аналізу та перевірки достовірності інформації, а також використовувати отримані знання в практичній діяльності. Дослідницькі уміння сприяють формуванню таких особистісних якостей молодших школярів, як допитливість, активність, самостійність, відповідальність та креативність.

У ході дослідницької діяльності діти вчаться формулювати гіпотези, перевіряти їх, робити висновки на основі отриманих даних, що дозволяє їм розвивати критичне мислення та вміння приймати обґрунтовані рішення. Крім того, дослідницька діяльність сприяє розвитку інтересу до науки та пізнання світу, що є важливим фактором у формуванні у дітей наукової культури та готовності до життя в сучасному світі. Головним завданням і результатом цього виду діяльності є зміна учня, перехід його від незнання до знання, від невміння до вміння. Навчальна дослідницька діяльність на уроках «Я досліджую світ» дозволяє стимулювати у молодших школярів інтерес до знань, вказує на необхідність їх практичного застосування.

Дослідницька діяльність молодших школярів – це завжди творчий процес, який складається із заздалегідь спланованих етапів, що має конкретне дослідницьке завдання з невідомим рішенням. Учень працює з теоретичним матеріалом, відточує вміння формулювати проблему, підбирає певні діагностувальні процедури та методи дослідження, збирає власний

дослідницький матеріал, аналізує його, узагальнює, структурує, формулює власні висновки (Ягенська & Степанюк, 2021, 282).

Дослідницька діяльність учнів молодших класів тісно пов'язана із дослідницькою активністю, вираженою прагненням дитини до пошуку вирішення значущої для неї проблеми за допомогою певної системи методів, прийомів та засобів. Тут проявляється творче ставлення дитини до світу, мотиваційна готовність до інтелектуальної діяльності, активна здатність до пізнання навколишньої дійсності шляхом практичної взаємодії з нею. Отриманий непередбачуваний заздалегідь результат дослідження є стимулом до подальшого пізнання та вдосконалення своїх дослідницьких умінь, які напрацьовуються як результат виконаних вправ і реалізуються в подальшій навчальній діяльності, в її поступовому ускладненні.

Дослідницька діяльність, яка ставить учнів у позицію «дослідника», посідає чільне місце в освітньому процесі НУШ. Для розвитку дослідницьких умінь необхідно знайти та реалізувати умови, які відповідають поставленій меті.

Прагнення до дослідження генетично властиве дитині; пошукова активність, виражена потреба досліджувати навколишній світ, – один із головних і природних проявів дитячої психіки. Діти за своєю природою вже дослідники. З великим інтересом вони беруть участь у найрізноманітніших дослідницьких справах. Невгамовна жага нових вражень, допитливість, бажання експериментувати, самостійно шукати істину, нові відомості про світ розглядаються як найважливіші риси дитячої поведінки. Саме це внутрішнє прагнення до дослідження створює умови для того, щоб психічний розвиток дитини спочатку розгортався як процес саморозвитку. Прагнення пошукової активності значною мірою зумовлене біологічно, водночас ця якість розвивається під впливом чинників середовища. Висока мотивація, інтерес, емоційна включеність – необхідні складові дослідницької поведінки, що вказують на пошукову активність.

Оскільки йдеться про учнів молодшого шкільного віку, то питання врахування їхніх психологічних особливостей є дуже важливим. Формування дослідницьких умінь має здійснюватися на доступному для дитячого сприймання рівні, а саме дослідження має бути посильним, цікавим та корисним.

Також важливо враховувати індивідуальні особливості учнів та адаптувати дослідницьку діяльність відповідно до їхніх потреб та інтересів. Наприклад, для учнів із візуальним типом навчання доцільно використовувати завдання, що містять графіки та діаграми; тим, хто воліє працювати у групі, можуть бути запропоновані завдання, які потребують колективного вирішення проблем, і т. ін. Такий індивідуальний підхід допомагає кожній дитині розвивати свої вміння в найефективнішій формі.

Процес розвитку дослідницьких умінь у молодших школярів буде ефективним за умови використання спеціальних вправ і пізнавальних завдань. Л. Мечник та І. Жаркова виділяють такі групи вправ і пізнавальних завдань: для

виділення ознак об'єкта, їх диференціювання на істотні та неістотні; для порівняння об'єктів у формі зіставлення та протиставлення; для класифікації тіл і явищ природи; для узагальнення й формулювання висновків; для встановлення причинно-наслідкових зв'язків; для доведення істинності судження, оцінювання ідеї та судження; завдання, що передбачають використання аналогії як засобу переносу способу дії (Мечник, Жаркова, 2003, 19–21). Також необхідно використовувати завдання для розвитку уміння бачити проблему, висувати гіпотезу, ставити запитання, спостерігати та проводити експерименти.

Ключовою умовою розвитку дослідницьких умінь є навчання із створенням проблемних ситуацій. У цьому процесі діти стикаються з реальними проблемами, які вимагають пошуку рішень, що сприяє розвитку навичок пошуку інформації, аналізу даних та прийняття рішень.

Процес формування дослідницьких умінь у молодших школярів стане більш ефективним, якщо учні активно залучатимуться до дослідницької діяльності, пов'язаної із темами уроків «Я досліджую світ». Це передбачає, що школярі будуть займатися дослідженнями, спрямованими на вирішення конкретних завдань, пов'язаних із матеріалом, який вивчається. Такий підхід дозволяє їм застосовувати теоретичні знання на практиці, що сприяє їх кращому запам'ятовуванню та пов'язує теорію з практикою, покращуючи розуміння навчального матеріалу.

Іншою важливою умовою для розвитку дослідницьких умінь є створення сприятливого освітнього середовища, яке стимулювало б інтерес дітей до дослідження. Таке середовище має бути спеціально організованим та спрямованим на підтримку дослідницької діяльності та стимулювання пізнавального інтересу. Необхідно забезпечити доступ до необхідних матеріалів, інструментів та обладнання, що допоможе дітям проводити дослідження та експерименти (Савченко, 2012, 41–49).

Крім того, ключову роль відіграє готовність вчителя підтримувати та спрямовувати дітей у їхній дослідницькій діяльності. Адже, для розвитку дослідницьких умінь потрібен творчо працюючий вчитель, який прагне створення творчої робочої обстановки і володіє певними знаннями і підготовкою для ведення занять з дослідницької діяльності. Важливо створити атмосферу довіри та поваги, щоб учні відчували себе впевнено, вільно висловлювали свої думки та ідеї. У такій обстановці діти можуть виявляти творчий підхід до вирішення завдань та розвивати свої дослідницькі уміння.

Таким чином, створення сприятливого освітнього середовища є необхідною умовою для успішного формування дослідницьких умінь у молодших школярів. Це середовище має стимулювати інтерес до дослідницької діяльності та надавати все необхідне для досліджень.

Одне із завдань учителя – заохочувати творчі прояви учнів, прагнення творчого пошуку. Важливо, щоб вони не боялися припуститися помилки, утримуватися від негативних оцінок. Завдання вчителя – не придушувати бажання, пориви, творчі ідеї учнів, а підтримувати та спрямовувати їх.

Судження на кшталт «Ти зробив неправильно», «Ти робиш не так» – блокують бажання працювати, рухатись далі. Кожному учневі необхідно дати можливість відчути свої сили, повірити у себе.

Ключовим чинником у формуванні дослідницьких умінь у молодших школярів є організація колективної та індивідуальної роботи. Колективна робота надає учням можливість працювати у групах, обмінюватися думками, ділитися досвідом та знаннями, що сприяє покращенню комунікативних та соціальних навичок. Індивідуальна робота, навпаки, дозволяє учням концентруватися на вирішенні завдань самостійно, розвивати свої знання та вміння, а також формувати такі особисті якості як автономність, відповідальність та завзятість. Отже, поєднання колективної та індивідуальної роботи є необхідною умовою для розвитку дослідницьких умінь молодших школярів.

Ще одна істотна умова формування дослідницьких умінь у молодших школярів пов'язана із використанням сучасних інформаційних технологій. Т. Кондратюк зазначає, що застосування таких технологій надає школярам доступ до різних джерел інформації, що сприяє вирішенню завдань. Використання інформаційних технологій допомагає учням швидше знаходити потрібну інформацію і вчить їх аналізувати та оцінювати її достовірність та значущість (Кондратюк, 2024, 183–188). У результаті школярі вдосконалюють свої дослідницькі вміння та навчаються застосовувати їх для вирішення реальних завдань. Сучасні інформаційні технології також сприяють розвитку у дітей навичок роботи з комп'ютером та інтернетом, надаючи їм доступ до великої кількості інформації.

Також важливою умовою формування дослідницьких умінь у молодших школярів є батьківська підтримка. Батьки можуть відігравати значну роль, надаючи дітям доступ до різноманітних ресурсів: книг, журналів, відеоуроків та інших освітніх матеріалів. Ці ресурси дозволяють дітям розширювати свої знання та поглиблювати розуміння різних тем. Батьки також можуть сприяти організації спільних дослідницьких проєктів, які допоможуть дітям розвинути навички роботи у команді та підвищення рівня вирішення проблем. Організація освітніх заходів для батьків може допомогти їм краще зрозуміти, як ефективно підтримувати своїх дітей у навчанні та створити вдома сприятливе освітнє середовище.

Таким чином, для успішного формування дослідницьких умінь у молодших школярів на уроках «Я досліджую світ» потрібні певні умови:

- врахування індивідуальних особливостей: адаптація дослідницьких завдань до потреб та інтересів кожного учня;
- використання спеціальних вправ і пізнавальних завдань: включення завдань дослідницького характеру до освітнього процесу;
- залучення в дослідницьку діяльність: прив'язка дослідницьких проєктів до тем освітньої програми;
- створення сприятливого освітнього середовища: формування умов, що сприяють навчальній діяльності;

– організація групової та індивідуальної роботи: поєднання роботи у групі та самостійної роботи учнів;

- використання сучасних інформаційних технологій: застосування технологій для пошуку, аналізу та інтерпретації інформації;

- батьківська підтримка: активна участь батьків в освітньому процесі.

Ці умови сприяють не тільки розвитку дослідницьких умінь, а й загальному особистісному зростанню дітей, покращенню їхніх комунікативних та соціальних навичок, а також підготовці до більш складних освітніх завдань у майбутньому. Комбінація всіх цих факторів формує у молодших школярів тісний зв'язок із наукою та розвиває їхнє критичне мислення, що є основою успішного навчання та життя в суспільстві.

Ефективними методами розвитку дослідницьких умінь на уроках «Я досліджую світ» можуть стати проєктна діяльність, проведення експериментів та використання інтерактивних технологій. Вони сприяють активному залученню учнів до освітнього процесу. Вчитель виступає у ролі наставника, який сприяє створенню позитивної навчальної атмосфери, спрямовуючи та підтримуючи учня у його дослідницьких починаннях. Особлива увага приділяється індивідуальному підходу та мотивації дітей. Розвиток дослідницьких умінь у молодших школярів вимагає врахування їхніх вікових особливостей та психологічних потреб. Створюючи умови проведення досліджень важливо враховувати рівень розвитку когнітивних здібностей та емоційну готовність дітей. Дослідницька діяльність молодших школярів має прикладне значення, дозволяючи розвивати навички роботи з інформацією, формування вміння вирішувати проблеми, а також формує досвід командної роботи та спілкування.

Таким чином, для ефективного розвитку дослідницьких умінь у молодших школярів у процесі навчання необхідно інтегрувати сучасні методики, приділяючи увагу індивідуальним особливостям кожної дитини та створюючи умови для активного та самостійного пізнання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кондратюк, Т. В. (2024). Використання ІКТ на уроках у початковій школі. У *Розвиток наук в умовах нової реальності: проблеми та перспективи: збірник наукових праць з матеріалами III Міжнародної наукової конференції* (с. 183–188).

2. Мечник, Л., & Жаркова, І. (2003). Система пізнавальних завдань як засіб формування дієвих природничих знань молодших школярів. *Початкова школа*, (4), 19–21.

3. Савченко, О. Я. (2012). Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів. *Наукові записки Малої академії наук України*, (1), 41–49.

4. Ягенська, Г. В., & Степанюк, А. В. (2021). *Формування дослідницьких умінь школярів у галузі природничих наук (друга половина XX – початок XXI століття)*. ТНПУ ім. В. Гнатюка.

Дика Н. Д.
Криворізький державний педагогічний університет
(Кривий Ріг, Україна)
Савченко Я. В.
Криворізький державний педагогічний університет
(Кривий Ріг, Україна)

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБОМ СІНГАПУРСЬКОЇ МАТЕМАТИКИ

Сучасного учня надзвичайно важко мотивувати до пізнавальної діяльності за умов великого сучасного інформаційного простору. Сьогодні ми не можемо обмежувати себе методами, які спонукають учня до механічного сприйняття знань. Сучасне життя вимагає формування у підростаючого покоління здатності адаптуватися у широкому спектрі суспільних та інтелектуальних ситуацій. Це в свою чергу вимагає від учителя пошуку та впровадження у практику нових освітніх технологій.

Серед багатьох інноваційних методів, що дозволяють досягти позитивних результатів у формуванні мисленнєвої діяльності школярів, значна увага приділяється технології критичного мислення. Серед науковців, що займалися дослідженням ролі критичного мислення, можна назвати таких, як Р. Джонсон, Дж. Дьюї, Д. Кластер, М. Ліпман, К. Мерідит, С. Метьюз, Д. Огл, Р. Пауль, С. Плаус, Дж. Стіл, Д. Халперн. Необхідність розвитку критичного мислення розглядали такі педагоги, як А. Байрамов, О. Белкіна, П. Блонський, С. Векслер, М. Красовицький, Г. Ліпкіна, О. Пометун, Л. Рибак, В. Синельников, Ю. Стежко.

У загальному значенні, критичне мислення – це мислення високого рівня, яке передбачає розумний і усвідомлений аналіз інформації. Наводимо одне з поширених визначень – «рефлексивне мислення, яке спрямоване на прийняття рішень чому варто довіряти і що варто робити» (Белкіна, 2004).

Наразі вчителі, які прагнуть до самовдосконалення, засвоюють на курсах підвищення кваліфікації різні методи формування та розвитку критичного мислення. За новітніми даними одним з найрозповсюдженіших та ефективних методик навчання є сінгапурська математика.

Українські вчені, такі як А. Галас, І. Василяшко, Д. Васильєва та О. Коршунова працювали в галузі вивчення принципів та методів сінгапурської математики, адаптуючи її на сучасного українського учня та впроваджуючи в систему початкової освіти України. Позитивні результати сінгапурської математики спрямували наше дослідження на вивчення методів сінгапурської методики та впровадження їх на уроках математики під час традиційного навчання.

Аналіз літератури та досвіду застосування сінгапурської технології показав, що саме в процесі співпраці молодших школярів з однолітками, набуваються такі якості, як вміння домовлятися, чути і приймати іншу точку

зору, навіть якщо вони розходяться зі своєю власною, а також вміння поставити мету спільної роботи та отримати результат цієї діяльності. Крім того, дана методика сприяє зростанню інтересу до навчального предмету і, як наслідок, підвищується якість засвоєння навчального матеріалу, забезпечується індивідуалізація та диференціація, прискорюється процес навчання.

Сінгапурська математика – це особлива програма навчання, яка спрямована на розвиток математичних здібностей та навичок школярів, з використанням простих прикладів та застосуванням їх до ситуацій у повсякденному житті (Лавренчук, 2023, 47).

Порівняння традиційного (2022) та сінгапурського навчання (Васильєва, 2019) засвідчує, що реалізація другого передбачає зміну ролі вчителя та структуру класної роботи. Так, традиційне навчання центрується навколо педагога, приймає переважно форму монологу з частковим діалогом, змушує учнів конкурувати за увагу викладача і часто не дозволяє опитати всіх учнів протягом уроку. Натомість, у сінгапурському навчанні вчитель виконує роль навігатора, структура класної роботи рухома, переважає комунікативність та співпраця учнів, а до уроку залучається увесь клас.

Враховуючи відмінності між освітніми підходами та аналіз сінгапурської методики навчання (Васильєва, 2022), ми пропонуємо такі дидактичні умови розвитку критичного мислення в учнів початкової школи на уроках математики:

1. Використання моделювання через бар-моделі.

Однією з провідних дидактичних умов є застосування моделювання як засобу візуалізації й осмислення навчального матеріалу. Метод бар-моделей (bar model method), забезпечує формування логічного, критичного та аналітичного мислення молодших школярів. Він дозволяє учням у наочній формі уявити співвідношення між відомими й невідомими величинами, структуру задачі, зв'язки між частиною та цілим.

У процесі побудови бар-моделей учні не просто відтворюють готові алгоритми, а шукають логічні залежності, аналізують умову задачі, виділяють суттєві дані та формують власну стратегію її розв'язання. Таким чином, вони переходять від механічного виконання до свідомої пізнавальної діяльності, що розвиває рефлексію та вміння доводити правильність власних міркувань.

Завдяки такому підходу учні поступово оволодівають умінням перетворювати абстрактні математичні поняття на зримі моделі, що дозволяє краще усвідомити логіку дій і розвивати здатність критично оцінювати отримані результати. Бар-моделі, по суті, виступають інструментом формування в учнів умінь аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та перевірки гіпотез – ключових компонентів критичного мислення.

2. Опора на модель С–Р–А (Concrete–Pictorial–Abstract).

Другою важливою дидактичною умовою є реалізація триетапної моделі С–Р–А, яка визначає логіку засвоєння математичних знань: Concrete (конкретний етап) – Pictorial (піктуральний) – Abstract (абстрактний).

На конкретному етапі учні виконують практичні дії з реальними предметами (лічильні палички, кубики LEGO, монети, геометричні фігури). Це забезпечує формування сенсорного досвіду, спостережливості, уважності до деталей, а також уміння робити висновки на основі власних спостережень.

На піктуральному етапі діти переходять від предметних дій до візуального представлення інформації – через схеми, діаграми, малюнки, бар-моделі. Така форма роботи сприяє розвитку просторового мислення, уміння структурувати дані, логічно мислити та робити висновки на основі візуалізації.

На абстрактному етапі відбувається перехід до роботи з математичними символами, формулами, рівняннями. Учні узагальнюють попередній досвід, застосовують набуті знання для вирішення складніших завдань, аналізують і порівнюють способи розв'язання.

Таким чином, модель С–Р–А забезпечує поступовий і природний розвиток мислення від конкретного до абстрактного, формує аналітичні здібності, гнучкість розумових операцій і здатність критично осмислювати отриману інформацію.

3. Забезпечення поступового ускладнення навчального матеріалу з поглибленням знань на новому рівні.

Третя дидактична умова реалізується за концентричним принципом. Цей підхід передбачає систематичне повернення до вже вивчених тем із поступовим розширенням і поглибленням знань. У такий спосіб створюються умови для усвідомленого засвоєння матеріалу, розвитку навичок узагальнення, аналізу та синтезу. Учні мають змогу спостерігати, як нові поняття спираються на попередні, і таким чином бачать систему зв'язків між елементами навчального змісту. Це формує системне мислення та розуміння структури навчальної інформації.

Методична система Сінгапуру забезпечує міцне засвоєння через багаторазове повторення та відпрацювання матеріалу на різних рівнях складності (Васильєва, 2022, 73). Уроки розраховані так, щоб навіть ті, хто уповільнено освоює тему, мали можливість усвідомити її сутність. Постійне повернення до раніше вивчених понять і завдань створює додаткові умови для розвитку критичного мислення, адже повторення і поглиблення матеріалу відкривають учням різні підходи до тієї ж проблеми.

4. Використання задач проблемного та дослідницького характеру.

Сінгапурська методика передбачає ретельно підібрані завдання, які стимулюють аналітичне мислення. Учням пропонують не готові формули, а проблемні ситуації, виконання яких «приводить учнів до певних висновків» (Васильєва, 2022, 73). Таке проблемно-орієнтоване навчання (поєднання реальних прикладів і невідомих умов) заохочує дітей самостійно формулювати гіпотези і шукати нестандартні шляхи їх розв'язання (Сусанті, 2024). Застосування методу «поки-що не знаю, але шукаю» дає простір для помилок і їх осмислення: це підсилює навички самоконтролю й аргументації, змушує дітей аналізувати умову і логічно мислити.

5. Групова робота на уроках математики під час дидактичних ігор.

Сінгапурські уроки передбачають високу активність учнів. Як відзначають дослідники, на уроці «пропонується значна кількість практичних робіт та дидактичних ігор для роботи в парі та групі». Учні обговорюють умову задачі, висувають власні гіпотези, обґрунтовують відповіді та слухають однокласників. Ця активна взаємодія формує вміння вести дискусію й аргументувати власну думку: «діти вчаться переконувати, слухати однокласників, толерантно ставитися до думки іншого» (Васильєва, 2022, 73). Через гру учні практикують постановку питань та пошук відповідей, тобто вчаться мислити самостійно і творчо.

У сукупності перелічені умови формують середовище, в якому реалізуються принципи сінгапурської методики і, водночас, розвивається критичне мислення. Вважаємо, що саме поєднання цих умов відкриває перед молодшими школярами можливість розвивати глибоке і самостійне мислення.

В період педагогічної практики нами було проведено експериментальну роботу щодо визначення ефективності впровадження методів сінгапурської математики в освітній процес здобувачів початкової освіти задля розвитку критичного мислення. Базою дослідження слугувала Криворізька гімназія «Знайка Скул» Дніпропетровської області, зокрема учні 2 класу.

Аналіз психологічної літератури підтвердив, що для здобувачів початкової освіти стандартизованих тестів на визначення рівня критичного мислення в джерелах 2020-2025 року не знайдено. Замість цього в дослідженнях часто використовують тести для старших учнів або дорослих, адаптованих з тестування Л. Старкі. Досліджуючи дане питання, ми знайшли адаптований варіант тесту Л. Старкі українською науковицею О. Луценко, який вона представила в своїй дисертації (Луценко, 2018, 437-444). У дослідженнях авторки ми знайшли адаптований тест для старшокласників, з різноманітними завданнями на оцінку аргументів, індукцію/дедукцію, виділення припущень тощо.

Проте конкретних повних методик, цілеспрямовано призначених саме для початкових класів, в наукових публікаціях не знайдено. Тому, нами було вирішено адаптувати тест Л. Старкі у варіанті О. Луценко для учнів 2 класу. Це спрощена версія з 10 запитань математичного змісту.

Дослідження проводилося в малокомплектному класі, який складається з 8 учнів. Аналіз отриманих результатів показав, що 25% учнів продемонстрували базовий рівень сформованості критичного мислення. 37,5% учнів показали частково сформований рівень. У інших 37,5% учнів зафіксовано низький рівень критичного мислення.

Для експериментальної роботи ми провели серію уроків з математики за підручником Н. Листопад (Листопад, 2025, 40-60), укладеного за Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом О. Савченко (2022). На кожному уроці було застосовано методи сінгапурської математики, а саме: метод бар-моделей, модель С–Р–А, схематичні числові зв'язки, парну та групову роботу, поступове ускладнення матеріалу, проблемні та дослідницькі задачі.

Для третього етапу експериментальної роботи, було проведено подібне діагностичне тестування учнів 2 класу, розроблене на основі адаптованої методики О. Луценко (Л. Старкі). Учням було запропоновано 10 тестових завдань логіко-математичного змісту з одним правильним варіантом відповіді. Завдання спрямовані на виявлення уміння аналізувати твердження, визначати логічні помилки, робити обґрунтовані висновки та оцінювати аргументи.

Порівняння результатів первинної та повторної діагностики засвідчило позитивну динаміку у розвитку критичного мислення учнів експериментального класу. Зокрема, частка школярів із базовим рівнем сформованості критичного мислення зросла з 25% до 37,5%. Це свідчить про те, що після впровадження методів сінгапурської математики збільшилася кількість дітей, здатних робити логічні висновки, встановлювати правильні умовиводи та критично оцінювати інформацію.

Кількість учнів із частково сформованим рівнем залишилася стабільною – 37,5% і до, і після експерименту, однак якісний аналіз результатів свідчить, що частина учнів, які раніше демонстрували низький рівень критичного мислення, піднялася саме до частково сформованого рівня. Їхні відповіді стали більш аргументованими, логічно впорядкованими, а кількість типових помилок, пов'язаних із неправильним визначенням відповідностей, суттєво зменшилася.

Разом із цим зафіксовано зменшення частки учнів із низьким рівнем критичного мислення – з 37,5% до 25%. Це вказує на покращення здатності дітей розуміти взаємозв'язки між умовами задачі, уникати випадкового вибору відповідей та поступово формувати навичку осмисленого аналізу.

Отже, отримані результати підтверджують ефективність використання методів сінгапурської математики у розвитку критичного мислення у здобувачів початкової освіти. Вони демонструють підвищення рівня логічної культури учнів, зменшення кількості типових помилок та зростання здатності до аргументованого вибору відповідей.

Проблема розвитку в учнів критичного мислення засобом сінгапурської математики після проведеної експериментальної роботи не є вичерпною та потребує подальшого розвитку, оскільки залишається актуальною та містить багато нерозв'язаних питань, пов'язаних з адаптацією програми сінгапурської математики в умовах НУШ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Белкіна, О. В. (2004). Педагогічні умови ефективного формування критичного мислення школярів. Проблеми педагогічних технологій, 145-152.
- 2.Васильєва, Д. В. (2022). Досвід Сінгапуру у навчанні математики. Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах, 70-75.
- 3.Васильєва, Д. В. (2019) Навчальна програма «Мої друзі тут!» Математична освітня галузь (за сінгапурською методикою навчання) 1-2. URL: https://ja-doslidnik.com/assets/files/Sing_math/program-mdt-1-2.pdf (дата звернення: 10.08.2025).
- 4.Лавренчук, Д. О. (2023). Особливості сінгапурської математики. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, № 16, 47–50.
- 5.Листопад, Н. П. (2025). Математика: підруч. для 2 кл. закладів загальної середньої освіти. УОВЦ «Оріон», Київ, 160 с.

6.Луценко, О. Л. (2018). Закономірності психологічної адаптації людини на сучасному етапі еволюції: дис... д-ра психол. наук: 19.00. 01. Харківський національний університет імені ВН Каразіна. Харків, 449 с.

7.Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас (2022)
URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>
(дата звернення: 10.08.2025).

8.Susanti, R. (2024). Effective strategies in developing critical thinking skills in elementary school age children. West Science Interdisciplinary Studies, 2(4), 732-736.

Довгань Н. В.

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна)*

Панченко О. О.

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна)*

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний вектор розвитку дошкільної освіти (ДО) в Україні детермінований компетентнісним підходом, що є ключовою парадигмою згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти (БКДО). Даний підхід орієнтований на формування цілісної особистості дитини-дошкільника шляхом актуалізації її пізнавальних умінь, креативності та автономності.

Однією з пріоритетних цілей освітнього процесу є формування дослідницької компетентності. Ця інтегральна здатність передбачає оволодіння дитиною такими структурними компонентами, як: постановка проблемних питань; здійснення цілеспрямованих спостережень; організація елементарної експериментальної діяльності (емпіричні методи дослідження); формулювання адекватних висновків на основі аналізу отриманих даних.

Імплементация дослідницької компетентності критично впливає на розвиток пізнавальної допитливості, ініціативності та навичок орієнтування у природному й соціальному довкіллі, що є необхідною умовою для успішної адаптації та подальшого навчання.

Формування дослідницької компетентності (ДК) відбувається шляхом інтеграції природної активності дитини та спеціально організованого педагогічного впливу. Ключовим елементом є систематичне моделювання навчальних ситуацій, які стимулюють пізнавальну пошукову діяльність та самостійне відкриття знань. Це передбачає створення умов, за яких дошкільник може: висувати власні гіпотези; верифікувати (перевіряти) їх через дію; здійснювати рефлексію та аналіз отриманих результатів.

Такий підхід забезпечує не лише розвиток когнітивних функцій, але й стимулює критичне мислення, креативність та творчу активність суб'єкта.

Ігрова діяльність залишається головним інструментом розвитку дослідницьких навичок. Діти беруть участь у сюжетно-рольових іграх із дослідницьким змістом, у дослідах із водою, піском, магнітами, світлом і

природними матеріалами, експериментують із рослинами та тваринами, спостерігають зміни в навколишньому середовищі. Через такі дії вони вчаться планувати власні кроки, прогнозувати результати та робити висновки. Ігрові ситуації стимулюють ініціативність і дозволяють педагогові вчити дітей висловлювати свої спостереження та аргументувати думки.

Використання STEM-підходів у дошкільній освіті дозволяє поєднувати дослідницьку діяльність з елементами математики, природознавства та технологій. Наприклад, дослідницькі завдання можуть включати вимірювання об'єктів, порівняння величин, будування моделей, спостереження за ростом рослин, перевірку властивостей рідин чи матеріалів. Такі заняття сприяють формуванню логічного мислення, послідовності дій, умінь порівнювати й робити прості висновки (Babenko, 2024, 149-157).

Особливу увагу слід приділяти розвитку рефлексивних умінь. Після проведення дослідів педагог організовує обговорення, де діти порівнюють очікувані та отримані результати, висловлюють власні гіпотези, описують спостереження і роблять висновки. Таке обговорення стимулює аналітичне мислення, розвиток мовлення і здатність логічно структурувати думки.

Міжпредметна інтеграція є додатковим чинником поглиблення дослідницьких умінь. Наприклад, під час спостереження за природою діти можуть малювати спостережувані об'єкти, рахувати елементи, описувати зміни, пояснювати явища, використовувати терміни, що формують словниковий запас. Це дозволяє одночасно розвивати мовленнєві, математичні та природничі компетенції (Ясинська, Козак, 2023, 562-561).

Групові та колективні форми роботи сприяють розвитку соціальної компетентності разом із дослідницькою. Діти вчаться домовлятися, розподіляти ролі у спільних експериментах, дотримуватися правил безпеки, слухати однолітків і досягати узгоджених результатів. Такий досвід формує вміння працювати в команді, аргументувати свої ідеї та критично оцінювати альтернативні підходи.

Не менш важливим є використання цифрових освітніх ресурсів: інтерактивні презентації, навчальні відео, цифрові мікроскопи та онлайн-досліди допомагають дітям досліджувати явища, недоступні у звичайних умовах, та розширюють спектр можливостей для експериментів. Педагог має стежити за балансом між реальними та цифровими дослідженнями, щоб підтримувати реальний досвід дослідження.

Розвиток емоційно-вольової сфери також є складовою дослідницької компетентності. Діти навчаються концентрувати увагу, проявляти наполегливість, долати труднощі, не боятися робити помилки та повторювати досліди для перевірки результатів. Позитивна підтримка педагога і створення ситуацій успіху формує впевненість у власних силах і стимулює інтерес до пізнання (Пономаренко, Оксімець, 2022, 218–223).

Співпраця з батьками розширює можливості формування дослідницьких умінь. Домашні спостереження, прості експерименти та природничі проєкти

дозволяють закріплювати знання, розвивати допитливість та забезпечують цілісність виховного впливу.

Приклади конкретних ігрових та STEM-експериментів

1. Дослідження властивостей води: змішування кольорів, спостереження розчинності, вимірювання об'єму води різними посудинами.

2. Ріст рослин: спостереження за сходами насіння, ведення спостережних щоденників, створення простих графіків росту.

3. Магнітні досліді: виявлення предметів, які притягуються до магніту, класифікація металевих предметів.

4. Конструкторські експерименти: будівництво мостів, башт та моделей для перевірки стійкості та балансу.

5. Математичні дослідження: порівняння кількості, довжини, ваги предметів у процесі гри, складання простих схем і таблиць.

Формування дослідницької компетентності у дітей дошкільного віку є ключовим напрямом сучасної освіти, оскільки воно забезпечує розвиток пізнавальної активності, самостійності та творчих умінь. Системне поєднання ігрової, експериментальної, STEM- та міжпредметної діяльності дозволяє розвивати у дошкільників комплексні навички: ставити запитання, здійснювати спостереження, висувати гіпотези та робити висновки.

Колективні досліді та групова робота формують соціальні та комунікативні вміння, навчають домовлятися, працювати в команді, аргументувати власну думку та приймати альтернативні підходи. Позитивна підтримка педагога, створення ситуацій успіху та співпраця з родинами сприяють впевненості дітей у власних можливостях і розвитку інтересу до пізнання.

Таким чином, дослідницька компетентність є багатовимірною категорією, що охоплює пізнавальні, комунікативні, соціальні та емоційно-вольові компоненти. Її формування у дошкільному віці створює міцний фундамент для подальшого навчання та гармонійного розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. (2025). <https://drive.google.com/file/d/1MrUMgg7ubuYFnlsI7KX7eNCCaLZEbpzG/view>
2. Пономаренко, Т., & Оксімець, М. (2022). Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування основ дослідницької компетентності в дітей раннього віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 84, 218–223.
3. Ясинська, С., & Козак, Л. (2023). Формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку у проектній діяльності. *Перспективи та інновації науки*, 14(32), 552–561. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-552-561](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-552-561).
4. Babenko T. (2024). Development of research competence of educators in out-of-school education. *Academic Notes Series Pedagogical Science*, 1(216). UPL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-87-91>.

Єремеск М. І.

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

Науковий керівник: Горбатюк О. В.

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Україна)*

АСИНХРОННІ (РЕТРОСПЕКТИВНІ ТА ПЕРСПЕКТИВНІ) МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ПРАВОЗНАВСТВА ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В 10 КЛАСІ

Зважаючи на те, що сучасна шкільна освіта своєю метою має всебічний розвиток, виховання та соціалізацію особистості, великого значення набуває застосування на уроках історичної та громадянської освітньої галузі ретроспективних та перспективних міжпредметних зв'язків, що забезпечують сталість, цілісність навчання, дозволяє уникнути дублювання матеріалу, а також сприяє глибшому розумінню здобувачами освіти соціальних явищ та процесів. Однак їх застосування має низку вимог, дотримання яких гарантуватиме як і зростання пізнавальної активності учнів, так і якість засвоєння навчального матеріалу.

Відповідно до зумовленої актуальності теми метою роботи є визначення методичних підходів до реалізації ретроспективних та перспективних міжпредметних зв'язків громадянської освіти та правознавства в 10 класі.

Громадянська освіта в 10 класі ЗЗСО викладається як інтегрований курс, що містить теми з правознавства, історії, географії, літератури та інших дисциплін. Характерною особливістю цього курсу є те, що він надає знання про політично-правові, економічно-соціальні, культурно-освітні процеси, формує цілісний світогляд учнів, які переходять із підліткового віку до кризового періоду свого психічного розвитку. Зважаючи на цю особливість вікового психічного розвитку, підхід до викладання курсу, що формує громадянську свідомість, повинен містити вагомий методичний апарат із переважанням практичної компоненти, покликаної виховати активного громадянина України, надати найактуальніші знання, які стосуються законів суспільного розвитку, а також розвинути навички соціальної взаємодії.

Зрозумілим є те, що правознавство та громадянська освіта мають винятково асинхронні (ретроспективні та перспективні) міжпредметні зв'язки. Відповідно, правознавство стосовно громадянської освіти – перспективні, а громадянська освіта щодо правознавства – ретроспективні (відновлювальні).

Розглянемо теми зі шкільного курсу «Правознавства», де можна проводити ретроспективні й перспективні міжпредметні зв'язки з громадянською освітою. Зокрема в темах «Які правові взаємовідносини людини і держави», «Які права, свободи й обов'язки мають громадяни України», «Які особливості організації державної влади і місцевого самоврядування в Україні», «Неповнолітні працівники» з курсу «Правознавство» можна розвинути асинхронні міжпредметні зв'язки з такими темами громадянської освіти в 10 класі:

«Людина і держава», «Права дитини», «Механізми захисту прав людини» (Гісем & Мартинюк, 2018).

Реалізація міжпредметних зв'язків під час опрацювання названих тем із правознавства передбачає використання низки методів. Найраціональніші, на нашу думку, є такі: завдання частково-пошукового, проблемного та дослідницького характеру, диспути, дискусії, повідомлення, рольові ігри, метод проєктів. Завдання частково-пошукового, проблемного та дослідницького характеру сприятимуть створенню в учнів внутрішньої психологічної ситуації, коли розбіжність між рівнем знань для виконання поставленої задачі не відповідає наявному, що стимулюватиме самостійну пошукову роботу з вивчення тієї чи тієї теми.

Для активізації пізнавальних процесів важливо застосовувати інтерактивні методи, зокрема рольові ігри. Такий метод може умовно об'єднати теми з правознавства та громадянської освіти, а також навчає здобувачів освіти працювати в режимі пізнання навколишнього світу. Під час вивчення теми «Які правовідносини людини і держави», що має асинхронні міжпредметні зв'язки з темою «Людина та держава» з курсу «Громадянська освіта», можна застосувати інтерактивну методiku у формі проведення рольової гри, під час якої здобувачі освіти об'єднуються в групи: 1) державні органи влади; 2) інститути громадянського суспільства; 3) громадяни. Упродовж гри учні повинні відобразити основні аспекти взаємозв'язку та комунікації між цими суб'єктами, що допоможе їм зрозуміти підвалини створення демократичного громадянського суспільства (Єремєєв, 2025). Окрім цього, таке завдання виправдає виховну мету уроку й завдання Концепції національно-патріотичного виховання (2022) – виховання поваги до Конституції України та Законів України, а також усвідомлення зв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю.

Т. Ремєх (2014) влучно зазначає, що найбільш ефективними шляхами реалізації міжпредметних зв'язків є використання методів ситуативного моделювання та проведення ділових ігор. Однак, зважаючи на відсутність або незначну кількість таких завдань у шкільних підручниках, методисти виділяють такі усталені шляхи реалізації асинхронних зв'язків: врахування вчителем наявного рівня знань учнів під час використання різноманітних методів навчання; відтворення учнями вже знайомої інформації в логічному зв'язку з темою уроку, тобто на наявну базу знань учнів учитель має накласти шар нової.

Ще одним шляхом реалізації асинхронних зв'язків правознавства та громадянської освіти є організація позаурочної роботи, зокрема робота факультативу або гуртка. Така діяльність може об'єднувати тематику курсів «Правознавство» та «Громадянська освіта» й мати відповідну назву – «Я і суспільство», «Механізми співжиття в суспільстві», «Основи суспільних наук» та ін. Методами роботи на цих позаурочних формах навчання з учнями визначаємо такі: частково-пошукова та дослідницька діяльність, підготовка повідомлень, рефератів, усні методи викладання (діалогічна й монологічна лекції), проведення суспільствознавчих заходів, запис подкастів та ін. Також

такі методи, що сприяють реалізації міжпредметних зв'язків, є важливим засобом формування громадянської компетентності, оскільки надають учням спеціальні знання про сучасну демократію, міжнародні інституції та їх функціонування, державний устрій України, органи влади та місцевого самоврядування, а головне – розвивають уміння, що потрібні компетентному громадянину (Пометун, 2023).

Для реалізації ретроспективних міжпредметних зв'язків найпоширенішим етапом уроку, де це можливо втілити, є етап актуалізації опорних знань, умінь та навичок, під час якого учні мають відтворити теоретичні відомості, отримані впродовж вивчення попередніх тем або предметів. На цьому етапі уроку доцільно використовувати усне опитування у фронтальній формі, мозковий штурм у груповій формі роботи або ж заповнення таблиць в індивідуальній формі організації навчальної діяльності.

Т. Ремех (2014) зазначає, що на цьому етапі уроку доцільно поставити низку запитань, які розпочинаються фразами-кліше: «із курсу «Правознавство» пригадайте...»; «які факти можуть підтвердити вашу позицію...»; «пригадайте ознаки...» і таке інше.

Розглянемо такі методи на прикладах із тем курсів «Правознавство» та «Громадянська освіта». Зокрема, під час вивчення теми «Людина і держава» учитель може запропонувати учням заповнити тематичну таблицю «Система органів державної влади», пригадавши вивчене з курсу «Правознавство» (тема «Які особливості організації державної влади і місцевого самоврядування в Україні»). Також можлива групова робота за допомогою методу мозкового штурму, під час якої здобувачі освіти мають пригадати права дитини та нормативно-правові акти, що їх регулюють, відповідно тема «Права дитини» отримає ретроспективний міжпредметний зв'язок із темами «Які права, свободи й обов'язки мають громадяни України», «Неповнолітні працівники» та іншими. Опитування у фронтальній формі можливе під час вивчення теми «Механізми захисту прав людини», де вчитель може поставити такі запитання: «До яких державних органів можна звертатися у разі порушення прав людини?», «Назвіть права людини, які закріплює Конституція України?», «Який законодавчий акт, що регулює права людини та громадянина, має найбільшу юридичну силу?» тощо.

Досить цікавою є проектна методика, яка покликана розвинути дослідницький потенціал здобувачів освіти та показати практичний складник громадянської освіти та правознавства. Розглянемо застосування такого методу на прикладі теми з курсу «Громадянська освіта», що має ретроспективні зв'язки з правознавством. Під час вивчення теми «Людина і держава» можна провести практичне заняття, яке передбачатиме створення проекту «Покращення життя в громаді». Відповідно ця тема має ретроспективні міжпредметні зв'язки стосовно теми «Які особливості організації державної влади і місцевого самоврядування в Україні», тому теоретичне підґрунтя для проведення такого уроку вже буде, а завершальним етапом (підсумком) цього заняття стане представлення кращих проектів на учнівській конференції.

Ю. Стецик та В. Ільницький (2019) наголошують на залученні учнів до самостійної роботи, зокрема частково-пошукового характеру: підготовка повідомлень, рефератів з тем, які потребують знань з інших дисциплін.

Розглянемо такий варіант на практиці. Під час вивчення теми «Механізми захисту прав людини» можна провести практичне заняття, де учні презентуватимуть свої напрацювання у формі есе, повідомлення, презентації на такі теми: «Невід’ємні права людини», «Захист прав людини», «Чи існують права людини в авторитарних та тоталітарних державах?» та ін. Така тематика дасть змогу залучити попередні знання з курсу «Правознавство» (теми «Які форми держав існують», «Які правові взаємовідносини людини і держави», «Які права, свободи й обов’язки мають громадяни України») та за сприяння вчителя значно розширити їх обсяг, що допоможе створити міцну систему знань, умінь та навичок (Гісем & Мартинюк, 2018).

В. Маньгора (2008) пропонує розвивати міжпредметні зв’язки шляхом конкретизації навчального матеріалу за допомогою додаткової інформації (статистичні дані, нормативно-правові акти). До прикладу, під час вивчення теми «Механізми захисту прав людини» можна навести статистику про недотримання прав людини в авторитарних та тоталітарних державах, попередньо у фронтальній формі роботи поставити запитання учням про характерні риси політичного режиму держав, що можна вважати ретроспективними зв’язками з темою «Які форми держав існують».

Важливо також додавати міжпредметні зв’язки власне у зміст підручника основ правознавства та громадянської освіти. Т. Ремех (2014), проаналізувавши підручники з основ правознавства, зазначає, що окремі автори використовують цитати українських, зарубіжних письменників і завдання до них практично в кожному параграфі підручника. Однак дослідниця вважає, що в таких завданнях не проявляються міжпредметні зв’язки принаймні з двох причин: 1) «прив’язування» окремих цитат до тих чи інших тем підручника є доволі штучним, відтак не відображає природи міжпредметних зв’язків; 2) сучасна інтерпретація ідей мислителів відрізняється від розуміння сказаного ними в їхню епоху.

Погоджуємося з думкою Т. Ремех, оскільки такий підхід до побудови змісту підручника та формулювання завдань для учнів значно перевантажує його змістову компоненту та ускладнює роботу учнів із ним на уроці.

Заради справедливості розглянемо наявність завдань, які містять міжпредметні зв’язки, у підручнику з громадянської освіти для учнів 10 класу (інтегрований курс). На початку кожного параграфа також містяться цитати, які відображають розуміння мислителями того чи того соціального явища. До прикладу, під час вивчення теми «Еволюція прав людини» автори підручника подають цитати філософів: «І безправ’я може бути кодифікованим» (Станіслав Єжи Лец), «Рівноправ’я – святий закон людства» (Фрідріх Шиллер) тощо. Опісля цього, у рубриці «Пригадайте» пропонується два запитання на розгляд учнів: «Що таке гуманізм?», «Із якою метою було ухвалено Загальну декларацію прав людини?» (Гісем & Мартинюк, 2018). Саме такі запитання,

спрямовані на актуалізацію вже раніше набутих знань, мають міжпредметні зв'язки не тільки з курсом «Основи правознавства», але й із матеріалом, який вивчається в межах всесвітньої історії, що забезпечує сталість зв'язків суспільних наук.

Під час вивчення теми «Людина і держава» автори підручника наводять низку цитат, найактуальнішою для розвитку міжпредметних зв'язків вважаємо таку: «Щоб країна жила, потрібно, щоб жили права» (Адам Міцкевич) (Ремех & Пометун, 2017). Учитель може запропонувати учням усно пояснити цей вислів або ж написати есе, де вони витлумачують зв'язок між правами людини та забезпеченням їх державою, спираючись на знання, отримані в 9 класі.

Отже, зважаючи на все вищесказане, робимо висновок: асинхронні міжпредметні зв'язки між курсом «Правознавство» в 9 класі та інтегрованим курсом «Громадянська освіта», які вивчають здобувачі освіти в 10 класі, є важливим чинником формування знань, умінь та навичок, актуальних для співжиття в суспільстві. Основними методами, що покликані реалізувати міжпредметні зв'язки між цими шкільними дисциплінами, є завдання часткопошукового, проблемного та дослідницького характеру, а також диспути, дискусії, повідомлення, рольові ігри, метод проєктів, ситуативне моделювання та інші. Під час реалізації асинхронних міжпредметних зв'язків, особливо ретроспективних, важливо зважати на попередній досвід учнів, спиратися на їхні знання, здобуті під час вивчення інших предметів та/або тем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- 1.Гісем, О. О., & Мартинюк, О. О. (2018). Громадянська освіта (інтегрований курс, рівень стандарту): Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. *Ранок*.
- 2.Єремєєв, М. (2025). Національно-патріотичне виховання на уроках громадянської освіти у 8 класі ЗЗСО. *Збірник наукових праць студентів і магістрантів педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, (XXI), 86–90.
- 3.Ільницький, В., & Стецик, Ю. (2019). Методичні підходи до використання міжпредметних зв'язків на уроках правознавства. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 23(1), 30–33.
- 4.Міністерство освіти України. (2022). Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти (Наказ № 527 від 06.06.2022) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n12> (дата звернення : 28.11.2025)
- 5.Маньгора, В. (2008). Міжпредметні зв'язки при формуванні в учнів знань про державу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (18), 111–116.
- 6.Пометун, О. (2023). Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного розвитку України. *Український педагогічний журнал*, (2), 62–72.
- 7.Ремех, Т. (2014). Реалізація міжпредметних зв'язків у шкільних підручниках із правознавства. *Проблеми сучасного підручника*, (14), 611–614.
- 8.Ремех, Т. О., & Пометун, О. І. (2017). Правознавство: Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів.

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ШЛЯХІВ І МЕТОДІВ В ОПАНУВАННІ КУРСАНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У наш час у військовій сфері високо оцінюють тих, хто вміє презентувати інформацію на належному рівні, переконливо пояснювати, спонукати й мотивувати. Крім того, сьогодні в державних стандартах підкреслюються комунікативна компетенція та інформаційна грамотність майбутнього військового фахівця та беруться за основу саме ці пріоритети, що дає можливість визнати значимість англійської мови на державному рівні як інструменту міжкультурної комунікації, що дає можливість військовим інтегруватися в прогресивну європейську й світову військову спільноту. Таким чином, володіння англійською мовою є однією з ключових компетентностей майбутніх офіцерів, а тому актуальним завданням стає впровадження новітніх шляхів та методів у процес навчання англійської мови курсантів, що забезпечують високу ефективність, практичну спрямованість і мотивацію до саморозвитку.

Серед новітніх шляхів та методів до вивчення англійської мови у військових закладах вищої освіти виокремлюємо такі:

- інтерактивні та цифрові технології навчання;
- використання штучного інтелекту;
- проектно-комунікативний метод;
- метод занурення;
- метод перевернутого класу;
- кейс-методи.

Інтерактивні технології навчання передбачають відмову від авторитарного стилю навчання, орієнтацію на особистісні якості курсанта, розвиток таких форм навчання, як діалог та полілог, розуміння іншомовної комунікації як стимулу для партнера брати участь у мовленнєвій та немовній діяльності, розвиток інтересів курсантів до здобуття знань тощо (Яковенко, 2020, с. 330). Використання цифрових технологій (Duolingo Max, Memrise, Quizlet, Kahoot, BBC Learning English та ін.) сприяє активізації пізнавальної діяльності курсантів, розвитку комунікативних навичок і формуванню мовної компетентності у форматі гри чи змагання. Ці інструменти дають можливість курсантам вивчати лексику, граматику й аудіювання в інтерактивній формі, що значно підвищує рівень залученості до навчання.

Інструменти на основі штучного інтелекту, наприклад ChatGPT, TalkPal AI, ELSA Speak, Grammarly, допомагають курсантам практикувати усне мовлення, вдосконалювати вимову, отримувати миттєвий зворотний зв'язок та персоналізовані рекомендації, що створює можливість ефективного

самонавчання й розвитку навичок іншомовної комунікації в реальних і змодельованих ситуаціях.

Виконання групових або індивідуальних проєктів англійською мовою (створення презентацій, участь у дебатах, відеоінтерв'ю) сприяє розвитку навичок командної роботи, критичного мислення й креативності. Ця діяльність формує практичну готовність курсантів до міжкультурної комунікації в професійному середовищі.

Метод занурення передбачає постійне занурення курсантів у мовне середовище, зокрема перегляд англійських фільмів, слухання подкастів, участь у рольових іграх і діалогах з носіями мови. Цей метод допомагає швидше подолати мовний бар'єр, покращити сприйняття іноземної мови на слух та розширити словниковий запас.

Метод перевернутого класу передбачає, що курсанти самостійно опрацьовують теоретичний матеріал вдома за допомогою відеоуроків чи інтерактивних завдань, а під час занять відпрацьовують практичні навички у спілкуванні, дискусіях або рольових вправах.

Кейс-методи спрямовані на формування іншомовної професійної компетентності та розвиток військових навичок. До прикладу, можна запропонувати курсантам такі кейси: стратегічне планування військових операцій, військова логістика та управління ресурсами, міжнародні військові операції, ведення переговорів та дипломатії в армії, аналіз військових стратегій та тактик тощо. Ці кейс-методи допоможуть здобувачам освіти військових факультетів розвивати іншомовну професійну компетентність та адаптувати свої мовні навички до конкретних військових сценаріїв (Одінцова & Балтремус, 2024, с. 306).

Отже, підсумуємо, що впровадження новітніх шляхів та методів в опануванні курсантами англійської мови є значущим чинником підвищення якості мовної підготовки майбутніх офіцерів. Використання таких інструментів, як штучний інтелект, інтерактивні платформи, метод занурення, перевернутий клас, проєктно-комунікативне навчання та кейс-методи, сприяє розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення, здатності до самонавчання й ефективного застосування знань у професійних ситуаціях. Новітні методи дають можливість персоналізувати освітній процес, зробити його цікавим, динамічним та максимально наближеним до реальних умов військової комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Одінцова, О., & Балтремус, В. (2024). Проблеми формування іншомовної професійної компетентності здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 71(2), 303–307.
2. Яковенко, Н. (2020). Новітні методики та технології викладання іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 33(2), 328–332.

ПОДКАСТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КУРСАНТАМИ ВВНЗ

Процес вивчення англійської мови постійно знаходиться у процесі дидактичних трансформації, що орієнтуються на сучасні технології в освіті. Перш за все, це різновиди навчання (офлайн, онлайн, дуальне), методи навчання (інтерактивні, технологічні, проєктні, дослідницькі), робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні технології, (Moodle, Zoom) використання інтернет-ресурсів (освітніх сайтів, подкастів, форумів, блогів, wiki) та створення презентацій в програмі PowerPoint. Усі вищеперераховані заходи спрямовані на допомогу здобувачу освіти навчитися якісно та свідомо використовувати іноземну мову в подальшому житті та роботі.

На сьогодні все більш популярним стає метод вивчення англійської мови через призму автентичних матеріалів в мережі інтернет-подкастів. Варто зазначити, що явище подкастингу поширене у всьому світі, оскільки дає змогу залучати автентичні аудіоматеріали й урізноманітнює навчальний процес. Разом з цим, подкасти відкривають величезний спектр можливостей використання різноманітних ресурсів та технологій.

Історія подкастів бере свій початок у 2000-их у США. Американець Дейв Уінер створив технологію RSS, яка дозволяє користувачам підписуватися на аудіоблоги та автоматично завантажувати нові епізоди. Перший у світі подкаст був створений Дейв Уінером та Крістофером Лайдоном. Сам термін "подкаст" утворився у 2004 році внаслідок симбіозу назви популярного музичного програвача iPod та слова broadcast (*англ. — трансляція, мовлення*). У друкованих виданнях вперше його використав журналіст Бен Хаммерслі в статті для The Guardian. А вже 6 червня 2005 року, під час презентації Apple, це слово з'явилося на великому екрані за спиною Стіва Джобса. Компанія Apple започаткувала новий розділ в iTunes — "Подкасти" (Хівренко, 2020).

Подкасти – це серії аудіопрограм (іноді відео), які можна слухати онлайн або завантажувати, коли це зручно. Це схоже на радіошоу, але доступне в будь-який час, і їх можна знайти на різних платформах, таких як Spotify, Apple Podcasts, Google Podcasts та інші. Застосування подкастів є важливим кроком у практикуванні слухання, оскільки дає змогу практикувати англійську без будь-яких додаткових девайсів, окрім смартфона. Подкасти охоплюють широке коло тем: від новин та політики до гумору, саморозвитку. Тривалість подкастів може коливатися від кількох хвилин до кількох годин, залежно від складності визначених навчальних цілей, які ставить перед слухачами викладач. Подкасти використовуються під час вступної частини практичного заняття або заключної. Якщо на початку пари, то в такому випадку він націлений на дискусію,

складовими частинами якої є повторення вивчених слів – *vocabulary*, розвиток вільного мовлення – *fluent speaking*, удосконалення комунікативних навичок – *communicative skills*, практика красномовства – *eloquent speaking*. У більшості випадків. Коли подкаст відбувається у кінці заняття, то він має на меті поглибити вивчене або ж використовується як допоміжний елемент на закріплення опрацьованого матеріалу. Це може містити записи лекцій, обговорення, інтерв'ю з експертами тощо.

Вивчення теми подкастингу представлено роботами Л. Андрейко, С. Данилюк, Н. Грицик, І. Дробіт, О. Бецько, Т. Шиян, Н. Кардашова, О. Рогульська. Н. Кардашова виділяє дидактичний потенціал подкасту, що базується на основних технічних і дидактичних характеристиках цієї інтернет технології, а саме: автентичність, актуальність, компетентність у галузі медіа, автономність, багатоканальне сприйняття, мобільність технічного засобу, багатofункціональність, продуктивність, інтерактивність (Кардашова, 2015, 178–182).

О. Бецько виділяє такі педагогічні функції подкастів:

комунікативна: розвиває уміння формулювати, висловлювати, аргументувати власну точку зору;

інформаційна: передбачає виконання різних операцій з інформацією (збір, обробка, аналіз, структурування, обмін, тощо.);

управлінська: надає можливість керувати навчальною діяльністю студентів;

освітня: дозволяє отримувати нову інформацію, предметні та міжпредметні знання;

розвиваюча: формує нові навички та уміння (інформаційні, комунікативні, академічні);

довідкова: розширює знання з поставленої проблеми в процесі створення власного подкаста; контролююча: дозволяє контролювати діяльність студентів асинхронно (Андрейко, 2017, 9–12)

Рогульська, О., Тарасова, О. посилаючись на класифікацією Г. Стенлі виділяють чотири типи подкастів, які активно використовують у навчанні іноземної мови: автентичні (*authentic podcasts*) – призначені для навчання іноземної мови тих студентів, які вже мають багатий досвід прослуховування аудіо файлів та мають високий рівень володіння іноземною мовою; створені викладачем (*teacher podcasts*) – створюються викладачами для досягнення певних цілей у навчанні іноземної мови; створені студентом (*student podcasts*) – створюються студентами, зазвичай, за допомогою викладача; методичні (*educator podcasts*) – охоплюють питання, пов'язані з методикою викладання іноземної мови (Рогульська, Тарасова, 2018, 118–121).

Варто підкреслити, що для реалізації успішного подкасту викладач має пропрацювати з курсантами певні шаблі, кожен з яких має свою ціль та набір спеціальних прийомів для його успіху. На кожній стадії курсанти формують певний ряд вмінь та навичок, необхідних для ефективного сприйняття англійської мови.

Стадія 1: До прослуховування.

У реальному житті спілкування неможливе без контексту. Сприймаючи мовлення співрозмовника або текст на слух, кожен з нас в більшості випадків володіє фоновою інформацією про предмет обговорення, що дозволяє більш точно сконцентруватись на тексті та виробити необхідну для людини стратегію аудіювання: від загального розуміння смислу до вилучення з тексту необхідної інформації. Окрім того, саме фонові знання (володіння контекстом ситуації) дозволяють адекватно і соціокультурно-правильно інтерпретувати почуте.

Стадія 2. Прослуховування.

У реальному житті кожен з нас завжди прослуховує інформацію з якоюсь певною метою: для розуміння основного змісту тексту, з метою вибіркового розуміння необхідної інформації або відносно повноцінного розуміння теле- й радіопередач, усних діалогів, монологів, полілогів і т.п. У відповідності до цього методистами розроблені завдання, що спрямовані на навчання студентів різним видам аудіювання.

Стадія 3. Після прослуховування.

Це – завдання на продуктивні види мовленнєвої діяльності: говоріння й письмо. Студентам може бути запропоновано в діалогічній чи монологічній, усній чи письмовій формі обговорити зміст подкасту, виразити свою оцінку, відношення до нього, розвинути одну з ідей, що була висвітлена в подкасті, тощо. На цьому етапі завдання стадії прослуховування можуть відігравати роль опори для говоріння та письма (Лаврись, 2020, <https://vseosvita.ua/2-9apl>).

Подкасти дають змогу курсантам ознайомитися зі зразками автентичного мовлення, з актуальними питаннями та проблемами в галузі технологій у глобальному масштабі і водночас залучитися до процесу їхнього обговорення. Використання автентичних подкастів на заняттях сприяє зануренню курсантів у англійське середовище, що спонукає їх артикулювати власне розуміння питання чи проблеми англійською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейко, Л. В. (2017). Використання подкастів при викладанні англійської мови у вищій школі. У *Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Суми, 23–24 листопада 2017 р.), 9–12. Суми: Сумський державний університет.
2. Кардашова, Н. В. (2015). Англійськомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, (Вип. 24), 176–182.
3. Лаврись, О. В. (2021). *Методика використання подкастів у навчанні аудіюванню та говорінню на заняттях іноземної мови*. Всеосвіта. <https://vseosvita.ua/2-9ap>.
4. Рогульська, О. О., & Тарасова, О. В. (2018). Навчальні подкасти у викладанні іноземної мови. У *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі*, 118–121. Київ: КНУ.
5. Хівренко, А. (2020). Як подкасти змінили уявлення українців про медіа. *Українська правда*. <https://www.pravda.com.ua/articles/2020/09/20/7267023/>

НАСТУПНІСТЬ У ВИКОРИСТАННІ МЕТОДІВ STEAM- ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ПІДТРИМАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Початок шкільного навчання – це час великих надій і великих розчарувань, перших життєвих перемог і перших поразок, саме у першому класі і діти, і батьки складають свій перший іспит, який може визначити всю подальшу долю дитини – адже невдалий шкільний старт часто стає першопричиною всіх майбутніх невдач.

Початок навчання дитини в 1-му класі - складний і відповідальний етап у її житті. Адже відбувається дуже багато змін. Це не тільки нові умови життя та діяльності - це й нові контакти, нові стосунки, нові обов'язки. Змінюється соціальна позиція: був просто дитиною, тепер став школярем. Змінюється місце навчання і виховання: не садочок, батьки, бабуся, а школа, де навчальна діяльність стає провідною. Змінюється все життя дитини: все підпорядковується навчанню, школі, шкільним справам і турботам.

До першого класу приходять дошкільник, перед яким відкривається багато нового, цікавого, незвичного, невідомого. Нам, вчителям початкових класів, важливо, щоб першокласник безболісно адаптувався до нових умов шкільного життя, проявляв інтерес до навчання та свої здібності, мав дружні взаємини з однокласниками, був активним на уроці, прагнув пізнавати нове, почував себе впевнено і комфортно.

За власними спостереженнями можу відмітити, що у складних обставинах, в яких перебуває освіта протягом останніх років унаслідок спочатку пандемії COVID-19, а потім широкомасштабної військової агресії росії, діти важче адаптуються до навчання у першому класі. Освітні втрати, спричинені неможливістю повноцінно відвідувати заклад дошкільної освіти офлайн, недостатній доступ до фахової підтримки для дітей старшого дошкільного віку та їх батьків, привели до того, що шестирічки проявляють невпевненість, сором'язливість, страх, тривожність, їм важко домовлятися, спілкуватися між собою та слухати одне одного. Страждає емоційний інтелект, емоційну сферу молодших школярів становлять нові переживання: здивування, сумніви, радощі пізнання, які, у свою чергу, є базою для розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів.

З метою наступності вчителю потрібно враховувати психологічний стан дитини для подолання стресу та тривожності, рівень розвитку, з яким вона вступає до першого класу. Важливо враховувати потреби дітей та реагувати на них, забезпечуючи їм необхідну підтримку та захист. Вчитель 1 класу створює сприятливу атмосферу для того, щоб першокласник відчув себе прийнятим у шкільну сім'ю, реалізував свої бажання, був почутий і зрозумілий.

У нашому закладі працюють два підрозділи - дошкільний та початкової школи, тому ми маємо можливість систематично відвідувати заняття у старшій групі, щоб розуміти, який зміст і обсяг навчального матеріалу засвоюють діти, які форми і методи використовує вихователь.

Оскільки саме гра є провідною діяльністю дитини до 7 років, реформа НУШ спонукала переглянути Державний стандарт початкової освіти і відповідно освітні програми та навчальні плани для початкової школи. Тому початкова освіта в рамках концепції Нової української школи поділяється на два цикли: адаптаційно-ігровий (1-2 класи), основний (3-4 класи).

І під час першого циклу навчання у класі та поза його межами організовується за допомогою ігрових методів. Це, приміром, проведення у класі ранкових зустрічей, групових занять, які включають інтелектуальні ігри та вправи для об'єднання групи, обмін інформацією. Доцільно відмітити, що під час відвідування майбутніх першокласників я спостерігала саме ці форми роботи з дітьми, які використовували вихователі. Під час таких занять дитина водночас грається, навчається, розвиває необхідні навички та легше адаптується після дошкільного етапу до навчання у школі.

Для того, щоб подолати освітні втрати, стимулювати емоційний інтелект першокласника в умовах воєнного стану, вчителю необхідно комплексний та системний підхід, який включає взаємовідвідування заходів, занять/уроків, забезпечення психологічної, медичної та методичної підтримки учасників освітнього процесу.

Одним із ефективних методів, які стимулюють інтерес до навчання, пізнання науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики, дозволяють дітям досліджувати світ навколо себе через практичне виконання завдань, експерименти та проєкти, розвивають креативне та критичне мислення, навчають працювати в команді, спілкуватися, обговорювати результати своїх досліджень є методи STEAM-освіти.

STEAM-освіта передбачає застосування методу проєктів, ігрових методик, практичних, лабораторних робіт, дослідницької діяльності. Все це допомагає розвивати такі якості дитини як: творче технічне мислення, кмітливість, винахідливість, інтуїція, вміння знаходити вірне рішення в складних та суперечливих ситуаціях.

З метою наступності дошкільної та початкової освіти STEAM-освіта активно застосовується в шкільній практиці найчастіше у формі «проєктної діяльності», що дає можливість використовувати знання з різних галузей. Створюючи проєкти, першокласники пропонують свою модель, аналізують, роблять висновки, пов'язують її з життєвими ситуаціями, власним досвідом, набутим у закладі дошкільної освіти.

Такий принцип навчання додає впевненості у своїх можливостях, вчить йти до власної мети, долати перешкоди. Працюючи в групах, учні вільно висловлюють думку, відстоюють її, вчать правильно формулювати та презентувати свою роботу. Практичні заняття розкривають природні здібності школярів та активізують зацікавленість до різних дисциплін. Проєктно-дослідна

діяльність сприяє формуванню соціальних компетенцій, дозволяє першокласникам пройти технологічний процес від ідеї до створення виробу з подальшою його презентацією.

Реалізація методу STEAM - проєктів змінює роль вчителя під час навчального процесу у початковій школі. Із носія знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності молодших школярів. Змінюється психологічний клімат у колективі, оскільки учителю потрібно переорієнтувати свою роботу на уроці та роботу здобувачів освіти на різноманітні види самостійної діяльності, на пріоритет завдань дослідницького, пошукового, творчого характеру. Під час пошукової проєктної діяльності є можливість залучити до спільної роботи і батьків.

З досвіду роботи можу зазначити, що першокласникам цікаві такі проєкти, які використовувалися як у садочку, так і в першому класі: «Я — неповторний / неповторна», «Маленька історія про мою велику родину», «Навіщо потрібен людям сон», «Наші родинні традиції», «Подорож водяної краплинки», «Погодуйте птахів взимку», «Мої чудові друзі-цифри», «Органи чуття», «Домашні улюбленці», «Корисна їжа-яка вона?», «Мій рідний край». Під час проєктів учні активно спілкуються, взаємодіють з іншими, спільна діяльність сприяє розумінню власних емоцій та емоцій інших дітей, забезпечує адаптацію до соціуму, рефлексію (самопізнання) та регуляцію власної поведінки та діяльності, розвиваються почуття симпатії, відіграючи важливу роль у формуванні малих груп у класі.

Невід'ємною частиною методу STEAM - проєктів є пошуково-дослідницька діяльність, яка для першокласників є не новою, оскільки вони проводили дослідження у садочку. Так, у 1-му класі, вивчаючи розділ «Я і навколишній світ», проводять дослідження: «лимон, що плаває», досліди з магнітами, досліджуємо: чи буде паперова квітка плавати на воді, властивості повітря, властивості води, властивості ґрунту, умови росту рослин, дослідження насіння соняшника, як утворюється тінь.

Доцільно запрошувати до школи старших дошкільників для спільного проведення дослідження, наприклад, за темою «Я і моє здоров'я», під час якого досліджують відбитки пальців рук та стопи, будову шкіри та язика, якості харчових продуктів, дослідження властивостей штучних матеріалів. Така діяльність спонукає аналізувати предмети і явища, виділяти в них головне, послідовно міркувати, робити висновки, систематизувати.

Пандемія, війна, повітряні тривоги і блекаути — усе це сильно вплинуло на навчання. Вступ до школи істотно міняє життя дитини, але не повинно позбавляти її різноманіття, радості, гри. Тому, з метою наступності, особливо під час адаптації дітей до школи, вчителі у своїй діяльності широко використовують всім знайомі конструктори LEGO, як один із методів STEAM навчання.

Уроки в 1-му класі починаються зі створення різних конструкцій з леґо-блоків та леґо «Шість цеглинок». Але найважливіше - це те, що учні дуже захоплюються цими заняттями! Вони є дуже практичними та формують

прагнення учнів до дії та розвитку творчого мислення. Навчання стає динамічним та захоплюючим досвідом для кожної дитини, що дає можливість розвивати навички STEAM-освіти та збільшувати інтерес до предметів.

У першому класі, користуючись наборами LEGO, вчитель може доступно, наочно пояснити учням весь програмовий матеріал, що складає основу вивчення математики. Так учні легко засвоять склад чисел в межах 10, наочно зрозуміють спосіб додавання та віднімання чисел, навчаються розпізнавати геометричні фігури та кольори, практично ознайомлюються з прямою, відрізком, ламаною, порівнюють числа, вчать орієнтуватися у просторі. Ілюстрація задачі призводить до розуміння алгоритму її розв'язання. Діти чітко побачать структуру двоцифрових чисел та зрозуміють суть розкладання їх на розрядні доданки. Ці самі прийоми активно використовують вихователі під час підготовки дітей до школи.

На уроках навчання грамоти з різнокольорових деталей можна створювати букви, слова, словосполучення та речення. Під час колективного заняття, об'єднавши цеглинки, можна скласти невеличку розповідь.

Уроки з курсу «Я досліджую світ» стають цікавішими, якщо за річки, озера, моря будуть відповідати деталі блакитного кольору, а рослини позначимо зеленим, сонце жовтим і т.д. Учні "подорожують", дізнаються про визначні місця, досліджують світ.

Продовжуючи роботу з дітьми, яку проводили вихователі у садочку, на уроках у 1 класі активно використовується LEGO і на уроках мистецтва. Тут діти проявляють всю свою фантазію та креативність: розкладають цеглинки на аркушах паперу, обводять їх, домальовують різні деталі і отримують чудові малюнки. Або ж просто складають задану вчителем тваринку з цеглинок.

Не можна недооцінювати з метою наступності у роботі використання головоломки «Танграм» та геобордів (математичних планшетів), як засобів реалізації STEAM-освіти. З танграмів на уроках математики учні складають з декількох фігур нову геометричну фігуру: з двох трикутників - ромб, трикутник, квадрат, з трьох - трикутник, трапецію, паралелограм і т.д. Пізніше складають фігурки за заданим прикладом. Цікавим завданням для першачків є складання фігур-цифр та фігур-літер. Геоборд дозволяє конструювати на площині безліч різних зображень (цифри, геометричні фігури, різноманітні візерунки та ін.). З ліній і фігур діти створюють різні зображення, що просто неможливо не використовувати в іграх для формування логіко-математичних компетенцій першокласників. Математичний планшет дозволяє самостійного вигадувати зображення, а значить, розвиває фантазію і творчий потенціал дітей; відмінний метод розслаблення і зняття фізичного та психологічного напруження у дітей.

Отже, LEGO конструктори, Tangram головоломки, геоборди задумані таким чином, що вчителі можуть постійно черпати з них нові ідеї, які дозволяють привернути і утримувати увагу учнів.

З дітьми дошкільного віку вихователі проводять інтегровані заняття. Особливою формою наскрізного STEAM-навчання є інтегровані уроки в школі. Наприклад, на інтегрованому уроці з навчання грамоти та курсу «Я досліджую

світ» «У пошуках барвистої веселки» у 1-му класі діти досліджують веселку, використовуючи різні методи STEAM-освіти: робота у командах, поділеними за кольорами веселки, що дає можливість працювати спільно в групах; читати склади, утворювати слова та будувати речення за допомогою цеглинок LEGO. релаксували під пісню Н. Май «Веселка», граючи на музичних інструментах; знаходили веселку у мильних бульбашках, на диску під дією світла ліхтарика та утворили справжню веселку, провівши дослід.

Саме такі уроки роблять навчання шестирічок цікавим, захоплюючим, викликають у дітей радість, посмішку, бажання вчитися і щодня з радістю йти до школи, а не вигадувати причину, якби залишитися вдома.

Всі методи STEAM освіти, які використовує спочатку вихователь у закладі дошкільної освіти, а потім і вчитель у 1 класі, доступні для використання батьками вдома з метою підвищення мотивації до навчальної діяльності та удосконалення набутих компетентностей.

Отже, використання діяльнісного підходу STEAM-освіти – це спосіб допомогти сучасним дітям легко та швидко адаптуватися до навчання у школі, а у майбутньому стати новаторами, цілеспрямованими, творчими і надійними ланками шкільної команди та є дієвим інструментом наступності між дошкільною освітою та початковою школою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Єрмоліна, О. І. (2018). *Організація STEM-освіти в початковій школі засобами проєктів*. <https://olenaeryomina.blogspot.com/2018/02/stem-stem.html>
- 2.Катіба, Н. А. (n.d.). *Можливості реалізації STEM-освіти у початковій школі*. <https://naurok.com.ua/mozhливosti-realizaci-stem-osviti-u-pochatkoviy-shkoli-411421.html>
- 3.Кривошапка, О. Б. (n.d.). *Пошуково-дослідницька діяльність молодших школярів*. <https://naurok.com.ua/poshukovo-doslidnicka-diyalnist-molodshih-shkolyariv-256760.html>
- 4.Шеремат, О. І. (n.d.). *Адаптація першокласників до шкільного життя*. <https://naurok.com.ua/vistup-adaptaciya-pershoklasnikiv-do-shkilnogo-zhittya-277180.html>

Захарова Г. Б.

*Криворізький державний педагогічний університет
(Кривий Ріг, Україна)*

Кохан А. О.

*Криворізький державний педагогічний університет
(Кривий Ріг, Україна)*

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В умовах реалізації вимог Нової української школи формування пізнавального інтересу виступає одночасно як результат навчальної діяльності, так і важлива передумова ефективного шкільного навчання. Саме це спонукає до пошуку оптимальних механізмів стимулювання та розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів, серед яких особливе значення мають інноваційні освітні технології, зокрема навчальні проєкти.

Сьогодні в Україні спостерігається активне впровадження проєктних технологій в освітній процес. Їх використовують як на уроках, так і в системі додаткової освіти. Головна мета застосування проєктних технологій полягає в тому, щоб спрямувати молодших школярів на створення власного інтелектуального продукту, а не лише на пасивне засвоєння навчального матеріалу. Учні повинні вміти актуалізувати необхідні знання, враховувати поради вчителя та однокласників, а також активно залучатися до індивідуальної, групової та пізнавальної діяльності (НУШ: порадник для вчителя, 2017).

Дослідниця Н. Никорак зазначає, що в сучасних педагогічних джерелах існує термінологічне розмаїття для позначення навчальної проєктної діяльності. Зокрема, вживаються такі поняття, як «метод навчальних проєктів», «учнівський проєкт», «метод проєктів», «проєктна технологія», «проєктна діяльність», «проєктна навчальна діяльність», «проєктна освіта», «проєктне навчання» та «проєктування». Така багатоваріантність свідчить про широке розуміння проєктного підходу в освіті, що охоплює як метод, так і технологію, процес і результат навчальної діяльності (Никорак, 2017).

Слово «проєкт» у перекладі з латини означає «кинутий уперед». У сучасному педагогічному контексті проєкт можна розуміти як: намір, що передбачає реалізацію у майбутньому; сукупність дій, документів і матеріалів для створення теоретичного або практичного продукту; технологічний опис педагогічного процесу та засобів, необхідних для його реалізації (Рудницька, 2019).

Зміст проєктних технологій навчання полягає у виявленні інтересу молодших школярів до виконання конкретних практичних завдань через активне використання власного досвіду. Цей досвід проявляється у процесі реалізації проєктної діяльності. Основним аспектом проєктних технологій є дослідницько-пошукова робота учнів, що охоплює усвідомлення проблеми, її моделювання та пошук шляхів вирішення (Костащук, 2024).

Навчальний проєкт розглядається як спосіб організації педагогічного процесу, що характеризується низкою особливостей (Рославець, 2022):

- передбачає взаємодію педагога, учнів та їхніх батьків між собою та з навколишнім середовищем у процесі планування й поетапного виконання практичних завдань, які поступово ускладнюються для досягнення мети та отримання спільного продукту діяльності;

- забезпечує цілісність і наступність різних компонентів освітнього процесу, сприяє міжпредметній інтеграції знань, умінь і навичок;

- передбачає високий рівень самостійності, ініціативності та пізнавальної мотивації учнів;

- надає можливість дітям набувати досвід дослідно-творчої діяльності;

- сприяє розвитку творчої активності, мислення, здатності аналізувати ситуації, ставити завдання та нестандартно вирішувати проблеми, а також виховує такі риси особистості, як цілеспрямованість, винахідливість і наполегливість;

– включає формування навичок організації робочого простору та часу, уміння оцінювати власні можливості, усвідомлювати свої інтереси та робити свідомий вибір;

– орієнтований на розвиток соціальних навичок школярів у процесі групової взаємодії.

Отже, суть проектної технології полягає у стимулюванні інтересу учнів до конкретних проблем, що передбачає оволодіння визначеним обсягом знань, та через проектну діяльність забезпечує розв'язання однієї або кількох взаємопов'язаних задач. Вона демонструє практичне застосування здобутих знань, поєднуючи академічні знання з практичними навичками й дотримуючи відповідний баланс на кожному етапі навчання.

За Т. Вороненком, парадигма проектного навчання відповідає особистісно-орієнтованій (антропоцентричній) педагогіці. Вона відзначається гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю та сприяє вільному, різнобічному й творчому розвитку індивідуальних особливостей учня як суб'єкта пізнавальної та практичної діяльності. Автор відмічає, що навчальний проект, як метод навчання, можна класифікувати за кількома критеріями:

– за рівнем активності учнів – відноситься до активних методів;

– за формою взаємодії – до інтерактивних, оскільки передбачає співпрацю учня з іншими людьми чи об'єктами;

– за характером пізнавальної діяльності та участі у творчій діяльності – до проблемних, частково-пошукових і дослідницьких методів;

– за джерелом знань – включає словесні, практичні та наочні джерела;

– за дидактичними цілями – спрямований на набуття нових знань, формування умінь і навичок, розвиток способів застосування знань на практиці, а також на перевірку та оцінку рівня знань і вмінь (Вороненко, 2016).

Відповідно до класифікації, що представлена в дослідженні Б. Беседіна та А. Кириченко, навчальні проекти поділяються на п'ять основних груп:

1. Дослідницькі проекти. Метою є перевірка або спростування певної гіпотези. Такі проекти мають структуру, подібну до наукового експерименту і передбачають етапи: визначення проблеми, висунення гіпотези, планування, аналіз інформації, узагальнення результатів і захист. Дослідницькі проекти можуть бути індивідуальними або груповими.

2. Творчі проекти. Відзначаються вільною формою виконання та різними способами представлення результатів – газета, відео, настільна гра, електронний збірник задач тощо. Такі завдання розвивають креативність, командну роботу та підвищують мотивацію учнів (наприклад, створення Telegram- чи YouTube-каналу з математичним контентом).

3. Інформаційні проекти. Спрямовані на пошук, систематизацію й аналітичне опрацювання відомостей про математичні поняття чи видатних учених. Результати оформлюються у вигляді презентації чи доповіді.

4. Ігрові проекти. Передбачають рольову взаємодію учасників, де результат невідомий до завершення гри. Це можуть бути математичні квести або інсценування історичних подій, пов'язаних із життям математиків.

5. Практико-орієнтовані проекти. Мають чітко визначений практичний результат, що може бути застосований у житті або навчанні. Вони спрямовані на задоволення реальних потреб учнів чи громади (Беседін, 2021).

Головною метою будь-якого навчального проекту, зокрема й математичного, є формування ключових компетентностей учнів – інтегрованої характеристики особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід та готовність застосовувати їх у нових навчальних і життєвих ситуаціях.

У процесі реалізації проектної діяльності в учнів розвиваються такі групи компетентностей:

1. Рефлексивні вміння – усвідомлення навчального завдання, розуміння власних освітніх потреб, визначення необхідних знань для вирішення проблеми.

2. Дослідницькі вміння – самостійний пошук і опрацювання інформації, формулювання та перевірка гіпотез, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

3. Навички роботи в колективі – ефективна взаємодія з партнерами, готовність до співпраці, вміння узгоджувати дії та виправляти помилки у спільній діяльності.

4. Комунікативні навички – уміння вести діалог, брати участь у дискусії, аргументовано відстоювати власну позицію з дотриманням етичних норм.

5. Презентаційні вміння – упевнена поведінка під час виступів, використання наочних і мультимедійних засобів, уміння відповідати на запитання слухачів.

Отже, проектна діяльність формує не лише предметні, а й соціально-комунікативні, дослідницькі та творчі компетентності, що забезпечує цілісний розвиток учня в сучасному освітньому середовищі

На думку Н. Алексеєвої, застосування проектної діяльності у роботі з молодшими школярами є одним із найефективніших способів розвитку пізнавального інтересу. У цьому віковому періоді діти мають достатньо сформовані психічні процеси, проявляють високий рівень пізнавальної та творчої активності, а також володіють достатньою стійкістю інтересів і уваги. Це дозволяє ефективно використовувати елементи проектної діяльності як засіб формування досвіду трудової та практичної діяльності (Алексеєва, 2024).

Звідси можемо стверджувати, що проектна діяльність у початковій школі створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності учнів, сприяє розвитку їх самостійності, ініціативності та творчого мислення.

За словами Є. Беляєвої, однією з ключових переваг застосування проектної діяльності є можливість створення ситуацій, що відображають реальний світ, де учні можуть практично застосовувати отримані знання. Це сприяє підвищенню мотивації та зацікавленості, оскільки діти бачать конкретне використання математичних концепцій у повсякденному житті. Наприклад, проект «У світі дивовижних цифр» для початкової школи націлений на розвиток математичних навичок через цікаві й інтерактивні завдання. Учні досліджують особливості чисел, їхні властивості та практичне застосування. Проект передбачає

використання ігор, казкових завдань і практичних вправ, що підвищує інтерес дітей до математики та сприяє формуванню розуміння її як захопливої і корисної науки (Беляєва, 2024).

О. Геращенко та О. Кондратюк зазначають, що навчальний проєкт для молодших школярів є можливістю реалізувати власну активність – виконати певне завдання самостійно або у співпраці з однокласниками. Проектна діяльність виступає формою дослідження, яка допомагає дитині виявити й розвинути природні здібності, отримати нові знання та власні відкриття. В основі кожного навчального проєкту лежить близька й актуальна для учнів проблема, розв'язання якої сприяє розвитку пізнавального інтересу, самоствердженню особистості та формуванню позитивного ставлення до навчання через задоволення від активної пошукової діяльності. Дослідниці також зазначають, що етапи роботи над проєктом зазвичай узагальнюють у вигляді п'яти «П»: проблема, проектування (планування), пошук інформації, продукт, презентація (представлення результату). До цього додають ще й шосте «П» – портфоліо, яке містить усі робочі матеріали, напрацювання та результати учнівської діяльності (Геращенко, 2018).

Таким чином, навчальний проєкт у початковій школі є не лише ефективним методом навчання, а й засобом розвитку особистості дитини, який формує вміння самостійно мислити, діяти та презентувати результати власної діяльності.

О. Онопрієнко підкреслює, що з огляду на змістові особливості курсу математики та обмежений час, відведений на реалізацію програмових вимог, доцільно організовувати навчальні проєкти з цього предмета у двох випадках. По-перше, з метою урізноманітнення діяльності учнів у разі успішного засвоєння ними основного навчального матеріалу. По-друге, тоді, коли у процесі навчання виникає ситуація, що актуалізує певну проблему, придатну для розв'язання засобами проєктної діяльності. Дослідниця зазначає, що розвитку інтересу молодших школярів до математики сприяє залучення їх до творчих форм діяльності – постановки ігрових вистав на кшталт *«Як виникла математика»* чи *«У доісторичній математичній школі»*, участі в ділових іграх *«У магазині іграшок»*, *«Мій бюджет на місяць»*, *«Як навчитися заощаджувати кошти?»* тощо. Таким чином, навчальний проєкт виступає своєрідним освітнім середовищем, у межах якого природно інтегруються та застосовуються набуті учнями знання й уміння, розвиваються загальнонавчальні компетентності, активізуються пізнавальні інтереси, а досвід дітей збагачується новими способами діяльності (Онопрієнко, 2017).

Отже, використання проєктної діяльності на уроках математики забезпечує не лише глибше засвоєння навчального матеріалу, а й створює умови для творчої самореалізації учнів, розвитку їх пізнавальної активності та формування життєвих компетентностей.

Таким чином, навчальний проєкт є ефективним засобом активізації пізнавальних інтересів молодших школярів, оскільки поєднує дослідницьку, практичну та творчо-пошукову діяльність учнів. Завдяки проєктній діяльності

діти розвивають самостійність, ініціативність, здатність аналізувати ситуації та знаходити нестандартні рішення, а також формують соціальні та організаційні навички. Проектні технології створюють умови для інтеграції знань, активного засвоєння навчального матеріалу та реалізації індивідуальних інтересів, що сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання та розвитку особистості школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Алексєєва Н. (2024). Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи. *Актуальні проблеми навчання і виховання молодших школярів* : матеріали І Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. здобувачів вищ. освіти і молод. учених (м. Харків, 10 трав. 2024 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди Харків, 168–170.

2.Беседін Б. & Кириченко А. (2021). Організація проектної діяльності на уроках математики як спосіб розвитку пізнавальної компетентності учнів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, №1 (100), 89-108.

3.Беляєва Є. (2024). Використання проектної діяльності на уроках математики в початковій школі. *Студентські ініціативи: теорія і практика початкової освіти*: матеріали V наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів першого (бакалавр.) рівня вищ. освіти першого року навчання, Харків, 4 трав. 2024 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 34

4.Вороненко Т. І. (2016). Класифікація навчальних проектів. *Проблеми сучасного підручника*, №17, 76-91.

5.Герашенко О. & Кондратюк О. М. (2018). Організація проектної роботи учнів на уроках математики в початковій школі. *Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи*: матеріали четвертої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів. Бердянськ, Вінниця, Івано-Франківськ, Кам'янець-Подільський, Київ, Кропивницький, Полтава, Умань. Вип. 5, 94-96.

6.Костащук О. (2024). Педагогічні умови розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи засобами проектних технологій. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, №41(1), 59–64.

7.Никорак Н. (2017) Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. *Гірська школа українських Карпат*, №17, 191-198.

8.Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»

9.Онопрієнко О. (2017). Проекти на уроках математики. *Учитель початкової школи*. №2, 7-9.

10.Рославець, Р., Пріма, Д., & Орлова, С. (2022). *Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (природнича, соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь) у початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів ОПП «Початкова освіта»*. Луцьк: ПП Іванюк В. П.

11.Рудницька Н. Ю. (2019). Проектні технології на уроках математики в початковій школі. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення нової української школи: компетентнісний підхід*: збірник наукових праць, 80-84.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

За умов дистанційного навчання у закладах вищої освіти викладачі здійснюють пошук, обґрунтування та впровадження сучасних освітніх інновацій з метою забезпечення якісної підготовки фахівців, посилення мотивації навчання та самоосвітньої діяльності.

Метою упровадження ігрових технологій у підготовку майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей за умов дистанційного навчання є:

- формування інтегрованих, загальних та фахових компетентностей;
- стимулювання пізнавальної мотивації студентів для забезпечення умов вияву професійної мотивації;
- формування у студентів цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність, її динаміку і зміст.

Констатуємо, що за форматом онлайн-заняття проводяться в синхронному, асинхронному або змішаному режимах. Синхронні онлайн-заняття проводяться в режимі реального часу за допомогою цифрових ресурсів Zoom, Google Meet та Microsoft Teams для конференцій, лекцій, практичних і семінарських занять, вебінари, тренінги, коуч-сесії, опитування, тестування, консультацій та ін. (Кайдалова, 2025, 58-69).

На наш погляд, удосконалення методики проведення лекцій, практичних і семінарських занять-онлайн у дистанційному навчанні буде ефективним за умов упровадження ігрових технологій, цифрових інструментів та педагогічних інновацій в освітній процес, що сприятиме інтенсифікації та персоналізації навчання, створення умов для розвитку особистості майбутніх фахівців.

Ігрові технології є предметом досліджень багатьох науковців, серед яких Н. Мачинська, Н. Онищенко, Г. Скаськів, О. Сударик та ін., але ми продовжуємо дослідження з означеного напрямку.

Як стверджує О. Сударик, ігрові технології поєднують у собі комплекс методів і прийомів, що спрямовані на розв'язання певних проблемних ситуацій, застосування теоретичних знань на практиці тощо. Ігри це не тільки розваги, а й ефективний метод взаємодії зі школярами з метою успішного досягнення поставлених цілей (Сударик, 2021, 91-94).

Безперечно, ігрові технології передбачають інтерактивність, що розглядається як безпосередній діалог, який у сучасних умовах набуває особливого значення, пов'язаного з високим рівнем техніки.

Під час впровадження ігрових технологій відбувається інтерактивне навчання – це навчання, занурене у спілкування. Інтерактивне навчання зберігає кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, проте видозмінює форми з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто засновані на взаєморозумінні і взаємодії.

Зокрема, проблемі використання ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі присвячено дослідження Наталі Онищенко, де визначено, що у процесі викладання педагогічних дисциплін для проведення гри важливими є два етапи: аналіз самого процесу і обговорення можливостей використання досвіду в інших ситуаціях, при цьому провідна роль належить викладачу. Дослідницею виокремлено специфічні ознаки педагогічної гри: моделювання умов, що імітують професійно-педагогічну діяльність (квазідіяльність); поетапний розвиток гри; наявність складних і проблемних ситуацій; спільна діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; система оцінок; правила гри; елементи змагання (Онищенко, 2021, 260-267).

Саме ігрові технології за умов дистанційного навчання у підготовці магістрів можуть бути використані для відпрацювання практичних умінь і навичок, що забезпечують трансформацію отриманих знань під час вивчення окремих дисциплін у системний комплекс професійних дій, з якими майбутній фахівець може братися за професійну діяльність, удосконалюватися, професійно зростати, а не навчатися азів професіоналізму методом спроб і помилок на реальному робочому місці.

Ми погоджуємось з Г.Скасків, що для ефективної організації процесу навчання з використанням технологій гейміфікації потрібно спочатку вивчити особливості студентського активу, визначити основні цінності цільової аудиторії, чітко сформулювати мету й окреслити основні завдання ще до початку формування гейм-груп, визначити очікуванні цілі та результати серед студентів, підібрати ті способи та види ігрової активності, які оптимально відповідатимуть усім особливостям (Скасків, 2021, 156-161).

Створення ігрових проєктів – це навчання, при якому студенти набувають знання та вміння в процесі самостійного планування та виконання низки практичних завдань – проєктів. Проєкт є комплексом пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних та інших видів робіт, виконуваних самостійно, але під керівництвом викладача, з метою практичного або теоретичного вирішення значущої проблеми. Метою методу ігрового проєктування є процес створення або вдосконалення об'єктів. Для роботи за цією технологією учасників можна розбити на групи, кожна з яких розроблятиме свій проєкт. Ігрове проєктування може містити проєкти різного типу: дослідницький, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний (Мачинська, 2011, 18-22).

При виборі та впровадженні ігрових технологій у методику викладання професійно орієнтованих дисциплін для студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти за умов дистанційного навчання необхідно провести ретельний аналіз групи (її склад, попередній досвід, готовність до навчання, рівень знайомства з таким видом діяльності); визначити мету використання ігрової технології; розуміти проблему, якої торкається дана гра; свої власні проблеми та труднощі, що можуть виникнути, і, нарешті, просто технічні умови

застосування.

Нашу увагу у дослідженні привернули цифрові ресурси, які можна використати за умов дистанційного навчання на прикладі професійно орієнтованих дисциплін для магістрів педагогічних спеціальностей. Навчальний процес під час проведення експерименту з упровадження ігрових технологій навчання (ігрова бесіда, ігрові ситуації, рольові ігри) та ін. було організовано з урахуванням «занурення» в процес пізнання всіх студентів групи без винятку. Спільна діяльність означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок, під час гри йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Було організовано індивідуальну, парну і групову роботу за допомогою цифрових ресурсів Zoom, Moodle, Google Meet та Microsoft Teams; електронними бібліотеками для написання рефератів, виконання завдань, підготовки до занять, проходити онлайн-курси, брати участь у тренінгах, коучингах; виконувати презентації, інтерактивні завдання тощо; для конференцій, лекцій, практичних і семінарських занять, участі в опитуванні, тестування.

Прикладом інтерактивної платформи для навчання, створення персонажів і роботи в команді може слугувати платформа *Classcraft*. Для вивчення мов під час ігор можна використати платформу *Duolingo*, *Habitica* – для виконання завдань за допомогою персонажів. Також можуть бути використані платформи для створення інтерактивних пристроїв, таких як *Learning Apps*, *Kahoot*, *Wordwall*, *Quizlet*, *Genially*, *Interacty*, *JeopardyGames*.

Безперечно, використання ігрових технологій за умов дистанційного навчання сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти до навчання, відпрацюванню дискусійних питань, формуванню власного світогляду, розвитку критичне мислення.

Таким чином, упровадження ігрових технологій у методику проведення практичних занять з професійно орієнтованих дисциплін педагогічних спеціальностей, значною мірою забезпечують формування фахових компетентностей, відпрацювання набутих знань, умінь і навичок прийняття практичних рішень у реальних умовах професійної діяльності, що ґрунтуються на теоретичній основі; посилюють мотивацію навчання; розвивають логічне мислення, вміння аналізувати явища, узагальнювати факти; сприяють регулярній і планомірній самостійній роботі у процесі вивчення професійно орієнтованих дисципліни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Кайдалова, Л. Г. (2025). Удосконалення методики проведення онлайн-занять за умов дистанційного навчання: теоретико-практичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (4), 58–69.

2.Мачинська, Н. І. (2011). Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка, 158(146), 18–22.

3.Онищенко, Н. (2021). Застосування ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 35(4), 260–267. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-4-39>

4.Скасків, Г. (2021). Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, (83), 156–161. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36669>

5.Сударик, О. С. (2021). Сутність поняття «ігрові технології» та їх класифікація. У *Формування сучасної науки: методика та практика: матеріали I Міжнародної студентської наукової конференції* (Т. 2, с. 91–94). ГО «Європейська наукова платформа».

Канарова О. В.

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
(Запоріжжя, Україна)*

Гаврюшенко Н. С.

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
(Запоріжжя, Україна)*

РОЗВИТОК ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дивергентне мислення є ключовим компонентом творчої діяльності дітей, сприяючи розвитку їхньої уяви, гнучкості мислення та здатності до нестандартного вирішення проблем (Гріньова, Терещенко, 2014, 63). Особливо важливим є розвиток цього виду мислення в дошкільному віці, оскільки саме в цей період відбувається формування базових пізнавальних процесів, закладаються основи креативності, спостережливості та допитливості. Дивергентне мислення дозволяє дитині генерувати безліч можливих рішень однієї проблеми, комбінувати знайомі ідеї у нові поєднання, експериментувати з об'єктами та ситуаціями, а також оцінювати альтернативні шляхи і наслідки кожного рішення (Гріньова, Терещенко, 2014, 63).

Важливим аспектом розвитку дивергентного мислення є розуміння відмінностей між дивергентним та конвергентним мисленням. Якщо конвергентне мислення спрямоване на пошук єдиної правильної відповіді та передбачає дотримання встановлених правил і логічних схем, то дивергентне мислення відкриває можливості для прояву творчості та нестандартного підходу. Воно допомагає дитині бачити різні варіанти розв'язання проблем, створювати нові образи і конструкції, розвивати фантазію, а також підвищує гнучкість мислення та адаптивність у різних життєвих ситуаціях (Яценко, 2012, 232).

У дошкільному віці діти характеризуються підвищеною пізнавальною активністю, допитливістю та схильністю до фантазування (Туриніна, 2007, 37). Саме ці психологічні особливості роблять дошкільний період сенситивним для розвитку дивергентного мислення. Діти цього віку активно взаємодіють із предметами та однолітками, експериментують, грають у сюжетно-рольові ігри та творчі завдання, що є основою для розвитку креативності. Крім того, вони

здатні комбінувати знайомі елементи у нові образи, знаходити нестандартні рішення та висловлювати власні ідеї у вербальній і невербальній формі.

Дошкільники часто проявляють ініціативу в обговоренні власних думок, демонструють здатність до імпровізації під час гри та здатність адаптувати свої ідеї відповідно до пропозицій інших дітей. Завдання педагога полягає у створенні такого середовища, яке не лише підтримує природну допитливість, а й спрямовує її у продуктивне русло. Саме на етапі дошкільного дитинства дорослі можуть закласти фундамент майбутньої креативної особистості, здатної самостійно мислити й шукати нові шляхи розвитку.

Для ефективного розвитку дивергентного мислення у дітей дошкільного віку необхідно створити сприятливі педагогічні умови. Насамперед, важливо організовувати ігрову діяльність, яка стимулює фантазію та творчість. Це можуть бути як традиційні сюжетно-рольові ігри, так і спеціальні дидактичні завдання: ігри на асоціації, добір предметів за ознаками, комбінування форм та кольорів, конструювання з природного та штучного матеріалу.

Особливу увагу слід приділяти створенню завдань з відкритим кінцем. Коли дитині пропонують не одну правильну відповідь, а безліч можливостей, вона вчиться шукати альтернативи, а її мислення поступово набуває гнучкості. Наприклад, вихователь може дати завдання: «Придумай новий спосіб використання звичайної ложки» або «Якими ще можуть бути двері до чарівного замку?». У процесі обговорення діти пропонують найнесподіваніші ідеї, що стимулює розвиток фантазії та формує вміння мислити нестандартно.

Важливо також заохочувати експериментування, надавати можливість пробувати різні підходи до вирішення завдань, ставити відкриті питання на кшталт «Що буде, якщо...?» або «Який ще варіант можна придумати?» (Біла, 2014, 28). Крім того, ефективною стратегією є введення коротких творчих завдань у повсякденну діяльність дитини, наприклад, створення власної історії або малюнка на задану тему.

Особливе значення має атмосфера підтримки та прийняття, де дитина відчуває свободу висловлювати свої ідеї без страху помилитися. Це стимулює активне використання фантазії, пошук нових рішень і розвиток гнучкості мислення. Крім того, важливо забезпечувати спільну діяльність дітей з дорослими та однолітками, що сприяє розвитку комунікативних навичок, обміну ідеями та формуванню соціальної компетентності.

Практичні методи розвитку дивергентного мислення включають ігри на асоціації, під час яких дитина називає предмети або явища, що асоціюються з певним словом або темою. Конструювання з різноманітних матеріалів (пластилін, папір, дерев'яні елементи, природний матеріал) дозволяє дитині втілювати власні творчі ідеї, поєднувати знайомі форми у нові конструкції та розвивати просторове мислення.

Ще одним ефективним методом є розігрування казок і сценок, де діти можуть самостійно вигадувати сюжет, ролі персонажів та їхні дії. Використання питань «Що буде, якщо...?» або «Як ще можна зробити?»

допомагає дитині шукати альтернативні варіанти рішень, оцінювати їх наслідки та формувати критичне мислення (Оверчук, 2014, 182).

Доцільно застосовувати також метод мозкового штурму у спрощеній формі. Наприклад, педагог може запропонувати дітям придумати якнайбільше варіантів використання певного предмета (олівця, камінчику, кубика). Така діяльність тренує уяву, навички комбінування й асоціативного мислення.

Не менш цікавим прийомом є створення проблемних ситуацій. Наприклад: «Ми будемо міст із кубиків, але їх не вистачає. Як іще можна зробити міст?» або «Лялька загубила ключ, чим його можна замінити?». Подібні завдання навчають дітей бачити проблему з різних боків та пропонувати кілька шляхів її вирішення.

Важливо підкреслити, що роль родини у розвитку творчого мислення дітей не менш значуща, ніж діяльність педагогів. Домашня атмосфера, у якій дитину не обмежують у фантазії та підтримують її ідеї, стимулює бажання мислити творчо. Батьки можуть залучати дітей до спільного малювання, читання казок із вигаданням альтернативних кінцівок, конструювання чи театралізованих ігор. Усе це сприяє збагаченню досвіду, розвитку уяви та закріпленню навичок мислення у повсякденних ситуаціях.

Особливо важливим є ставлення дорослих до дитячих ідей. Якщо дитина пропонує навіть фантастичний чи «нелогічний» варіант вирішення проблеми, батьки мають не відкидати його, а підтримати інтерес і заохотити до подальших пошуків. Такий підхід формує впевненість у собі й підвищує мотивацію до подальших творчих спроб.

У перспективі розвиток дивергентного мислення у дошкільному віці має надзвичайно велике значення для подальшої освіти. Діти, які з ранніх років звикли до пошуку кількох рішень, до свободи уяви та творчого підходу, легше адаптуються до шкільного навчання, успішніше виконують нестандартні завдання і демонструють вищу мотивацію до навчання. Вони також краще справляються із соціальними викликами, оскільки вміють знаходити компроміси та пропонувати нові ідеї у спільній діяльності.

Таким чином, розвиток дивергентного мислення є не лише педагогічним завданням, а й суспільною потребою. У сучасному світі, де змінюються технології, зростають вимоги до творчості та інноваційності, саме ця здатність дозволяє людині бути конкурентоспроможною, гнучкою й готовою до нових викликів. Тому формування основ креативності в дошкільному віці є запорукою успішного розвитку майбутніх поколінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла, І. М. (2014) Психологія дитячої творчості. Фенікс.
2. Грінцова, О. М., Терещенко, Л. А. (2014) Дитяча психодіагностика : навчально-методичний посібник. Нілан-ЛТД.
3. Оверчук, В. В. (2014) Сучасні методи розвитку творчого мислення в навчальній діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, (2), 181-187.
4. Туриніна, О. Л. (2007) Психологія творчості : навч. Посіб. МАУП.
5. Яценко, Т. В. (2012) Психологічна діагностика обдарованих дошкільників. *Актуальні проблеми психології : психологія обдарованості*, 6 (8), 250–258.

Канарова О. В.

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
(Запоріжжя, Україна)*

Коломоєць В. В.

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
(Запоріжжя, Україна)*

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЯМИ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ

Трансформаційні зміни в системі вітчизняної дошкільної освіти зумовлюють необхідність переосмислення підходів до управління професійним становленням педагогічних працівників. Реформування освітньої галузі відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) та стандартів Нової української школи актуалізує проблему формування інноваційної компетентності вихователів і керівників закладів дошкільної освіти. Ефективне управління інноваційними процесами в закладах дошкільної освіти стає критичним чинником забезпечення якості дошкільної освіти в умовах євроінтеграційних викликів (Мірошник, 2016, С.13-18).

Сучасна дошкільна освіта перебуває в стані динамічних змін, спричинених суспільними трансформаціями, впровадженням цифрових технологій та оновленими вимогами до розвитку дітей дошкільного віку. Педагогічні працівники закладів дошкільної освіти повинні систематично вдосконалювати професійну майстерність, освоювати інноваційні методики дошкільного виховання та бути готовими до творчої реалізації освітніх нововведень. Результативність управлінських процесів у закладах дошкільної освіти безпосередньо впливає на якість освітніх послуг та конкурентоспроможність дошкільного закладу на ринку освітніх послуг (Чайченко, Семенов, Артяшкіна, Рудь, 2015).

Професійне зростання вихователя являє собою безперервний процес розширення фахових знань, збагачення методичного інструментарію та формування нових компетентностей для роботи з дітьми раннього та дошкільного віку. Цей багатовимірний процес охоплює опанування сучасних методик раннього розвитку, психологічних особливостей дошкільників, технологій взаємодії з батьківською спільнотою та формування ключових компетентностей у вихованців. Професійний розвиток реалізується через різноманітні організаційні форми: курси підвищення кваліфікації при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, участь у методичних об'єднаннях вихователів, відвідування майстер-класів провідних фахівців дошкільної освіти, дистанційне навчання, самоосвітню діяльність (Мірошник, 2016, 13-18; Мармаза, 2014, 443-452).

Інноваційна діяльність педагога закладу дошкільної освіти передбачає творчий пошук нестандартних рішень у організації освітнього процесу з

дошкільниками. Інновації можуть реалізовуватися через авторські методики формування ключових компетентностей за різними освітніми напрямками Базового компонента, використання інтерактивних цифрових ресурсів для ігрової діяльності, розробку проектів для вихованців з урахуванням їхніх інтересів, застосування сучасних здоров'язбережувальних технологій.

Педагогічні інновації мають ґрунтуватися на науковому обґрунтуванні та враховувати специфіку вікових періодів дошкільного дитинства, індивідуальні траєкторії розвитку дітей та особливості освітнього середовища закладу. Експериментальна діяльність вихователя потребує розвинених аналітичних здібностей, креативного мислення та вміння об'єктивно оцінювати ефективність власної педагогічної практики (Олійник, 2025, 269).

Керівник закладу дошкільної освіти відіграє стратегічну роль у формуванні інноваційної культури педагогічного колективу. Директор закладу дошкільної освіти має забезпечити сприятливі організаційно-педагогічні умови для професійних експериментів вихователів, створити психологічно безпечну атмосферу підтримки креативних ініціатив, організувати майданчики для презентації та дисемінації передового педагогічного досвіду в галузі дошкільної освіти (Чайченко, Семенов, Артяшкіна, Рудь, 2015)

Система мотивації педагогічних працівників може включати різноманітні форми визнання професійних досягнень: від морального заохочення до можливості представити інноваційні напрацювання на науково-практичних конференціях, опублікувати результати експериментальної роботи у фахових виданнях, отримати підтримку для участі у всеукраїнських конкурсах педагогічної майстерності (Олійник, 2025, 269).

Рефлексивна практика є потужним механізмом професійного самовдосконалення вихователя. Систематичний аналіз проведених освітніх заходів з дошкільниками дозволяє ідентифікувати ефективні методичні прийоми та виявити аспекти педагогічної діяльності, що потребують удосконалення (Мармаза, 2014, 443-452).

Педагог, який послідовно здійснює рефлексію власної професійної практики, розвиває критичне педагогічне мислення, формує свідоме ставлення до вибору освітніх стратегій та методів взаємодії з вихованцями. Рефлексивні механізми реалізуються через різні інструменти: ведення професійного електронного портфоліо вихователя, колективне обговорення проблемних педагогічних ситуацій на засіданнях методичних об'єднань, відеофіксацію та подальший детальний аналіз власних занять з дошкільниками.

Цифрові технології відкривають якісно нові можливості для професійної взаємодії та самоосвіти педагогів закладів дошкільної освіти. Професійні онлайн-спільноти вихователів, тематичні вебінари з актуальних питань дошкільної педагогіки, дистанційні освітні платформи значно розширюють доступ до інноваційних практик дошкільного виховання та забезпечують можливості міжнародного обміну досвідом (Дичківська, 2004, 352).

Участь у мережевих освітніх проектах дозволяє педагогам закладів дошкільної освіти долати територіальні обмеження, залучати до професійної

співпраці експертів у галузі дошкільної освіти, отримувати конструктивний зворотний зв'язок від широкого кола фахівців. Водночас ефективна робота в цифровому освітньому середовищі вимагає від вихователя високого рівня інформаційно-цифрової компетентності та сформованих навичок критичного аналізу інформаційних джерел (Дичківська, 2004, 352).

Об'єктивне визначення рівня професійної компетентності вихователя, діагностика дефіцитів у знаннях та практичних уміннях дозволяють проектувати індивідуальні траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників. Оцінювання результативності впроваджених інновацій базується на комплексному аналізі різних показників: динаміки розвитку ключових компетентностей вихованців, рівня їхньої мотивації до пізнавальної діяльності, задоволеності батьків якістю освітніх послуг закладу дошкільної освіти, ступеня професійної самореалізації та творчої активності самого вихователя.

Отже, управління інноваційним розвитком та професійною компетентністю педагогів закладів дошкільної освіти являє собою інтегровану систему взаємопов'язаних організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на формування висококваліфікованого корпусу педагогічних працівників ЗДО. Ефективність цієї системи визначається синергією зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу: керівника дошкільного закладу, методичної служби, вихователів та їхньої внутрішньої мотивації до безперервного професійного самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. (2004) Інноваційні педагогічні технології. Академвидав.
2. Мармаза О. (2014) Формування інноваційної компетентності керівника навчального закладу в процесі магістерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (35), 443–452.
3. Мірошник С. І. (2016) Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. Народна освіта.
4. Олійник О. І. (2025) Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ: дис. ... д-ра філос. (канд. пед. наук): 011.
5. Чайченко Н., Семенов О., Артяшкіна Л. & Рудь О. (2015) Науково-педагогічне дослідження. СОІППО.

Каретна О. О.

*Національний університет «Одеська юридична академія»
(Одеса, Україна)*

ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

У світі освіти, де технології грають дедалі більшу роль, гейміфікація (gamification) стає однією з ключових інструментів підвищення ефективності навчання.

Вчені трактують поняття «гейміфікація» по-різному. Вже тривалий час ведуться обговорення та дискусії, що супроводжувалися певними суперечками та розбіжностями в тлумаченні. Вперше поняття «гейміфікація» з'явилося на початку XXI ст., проте масове його застосування у різних сферах діяльності розпочалося у 2010 р. На сьогодні існує багато робіт (І. Атталі, Л. Вареніна, Ю. Олійник, О. Орлова, Л. Шелдон, Ф. Файєлла та ін.), присвячених уточненню розуміння феномена гейміфікації та її швидкому розвитку. Проте в ході аналізу цих досліджень можна помітити, що в науковій спільноті поки немає єдиного усталеного трактування цього терміна (Антонов, 2022, 250).

Гейміфікація - це застосування ігрових дизайнів та принципів в освітніх сценаріях для стимулювання залучення та досягнення цілей. Основні елементи гейміфікації включають:

- бали та нагороди: учні отримують очки за виконання завдань, що створює відчуття прогресу;
- рівні та досягнення: прогрес поділений на рівні з розблокуванням нових контентів або привілеїв;
- змагання та лідерборди: порівняння з іншими учасниками мотивує до покращення;
- зворотний зв'язок у реальному часі: негайне підтвердження успіхів чи помилок допомагає коригувати поведінку.

На початку 2010-х років гейміфікація стала одним із ключових трендів в інформаційних технологіях як для державних організацій, так і приватних компаній. Ранні приклади гейміфікації ґрунтувалися на винагороді людей, які ділилися досвідом на таких платформах, як Foursquare і Gowalla. Людина «чекініться» (тобто реєструється за допомогою гео-позиціонування) у певному закладі та отримує за це віртуальні бали винагороди, після досягнення певної кількості нагород їй присуджують віртуальну медаль з певним статусом (Макаревич, 2015, 275).

Головною проблемою сучасної освіти є низький рівень активності та мотивації у навчальному процесі. У зв'язку з цим викладачі шукають нові методи та підходи, щоб стимулювати учнів до більш активної участі у навчанні. Одним із можливих рішень цієї проблеми є запровадження системи винагород за зусилля та досягнення, що може виражатися в отриманні високих оцінок. Це, у свою чергу, сприяє збільшенню мотивації та залученості учнів. Ця стратегія заснована на застосуванні ігрових елементів в освітньому процесі, що робить навчання більш привабливим та цікавим для учнів.

Використання ігрової механіки поліпшує здібності засвоєння нових навичок на 40%. Ігрові підходи призводять до вищого рівня зацікавленості та мотивації користувачів-студентів до діяльності та процесів, в яких вони беруть участь. Ігрова механіка знайома користувачам, тому що більшість із них грала або продовжує грати у різні ігри (Смаль, 2021, 252-256).

Ігрове моделювання передбачає активну участь учнів у вивченні реальних процесів через безпосередню взаємодію, що дозволяє їм набувати нового досвіду в ігровому середовищі. Освітня цінність гри полягає в аналізі дій, що

відбуваються в грі, оцінці ігрового сценарію як імітації реальності та її зв'язку зі справжнім світом. Для успішного проведення уроку на основі дидактичної гри потрібен високий рівень професійних та особистісних якостей викладача він повинен вміти змінювати ролі у процесі навчання, підтримуючи баланс між зануренням учнів у гру та цілеспрямованим закріпленням знань та навичок, набутих у ході заняття. У сучасному освітньому процесі, особливо з огляду на доступні технології, викладачі мають активно впроваджувати нові підходи до подання інформації. Це включає використання різних форм і методів діагностики, які засновані на інформаційно-комунікаційних технологіях.

Впровадження нових технологій і методів у процес навчання урізноманітнює процес комунікації між педагогами та учнями. Повсякденне підключення до Інтернет-ресурсів домашніх комп'ютерів дає можливість учням значно розширити свій кругозір у різних сферах, набути досвіду роботи з обчислювальною технікою, що дозволяє сприймати інформацію в нетрадиційних формах. Крім того, інформація саме в такій формі є більш привабливою, а це означає, що вона краще засвоюватиметься (Каретна, 2025, 8).

Роль цифрових технологій у освіті стає дедалі значимішою. Вони дозволяють збагатити навчальний процес, роблячи його більш інтерактивним та доступним, сприяють підвищенню мотивації та активності у навчанні. З використанням цифрових навчальних платформ та програм учні можуть навчатися у зручному для них темпі, а вчителі – ефективно оцінювати успішність кожного учня. Цифрові технології сприяють розвитку навичок роботи з інформацією, критичного мислення та творчого підходу до завдань, що у свою чергу благотворно впливає на вивчення нових предметів, прокладаючи шляхи до саморозвитку та самореалізації в цифровому суспільстві.

Слід враховувати, що освіту ми починаємо здобувати з дитячого віку, тому перед педагогами стоїть не просте завдання навчити дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати та використовувати в практичній діяльності величезні масиви інформації. Важливо організувати процес навчання так, щоб дитина активно, з інтересом і захопленням працювала на уроці, бачила плоди своєї праці і могла їх оцінити. Тому педагог повинен вміти поєднувати традиційні методи навчання з сучасними інформаційними технологіями (Каретна, 2025, 4).

При формуванні ігрових ситуацій виходить модель, а не реальність, тому учні не відчувають страху перед можливими неправильними рішеннями та їх наслідками для професійної діяльності. Основне завдання викладача - сприяти розкріпачення поведінки учнів та пошуку найбільш ефективних рішень.

Застосування ігрових форм у навчанні позитивно впливає і на психологічне здоров'я учнів. Розглянемо основні аспекти цього впливу:

- зниження стресу та тривожності, ігрові форми навчання створюють невимушену атмосферу, що допомагає знизити рівень стресу та тривожності у

учнів. Це особливо важливо для тих, хто відчуває страх перед публічними виступами;

- підвищення впевненості у собі, участь у іграх та ігрових ситуаціях дозволяє учням розвивати впевненість у своїх силах. Успіхи у грі можуть сприяти формуванню позитивного само оцінювання;

- розвиток соціальних навичок, ігрові форми часто вимагають взаємодії з іншими учасниками, що сприяє розвитку соціальних навичок, таких як уміння працювати в команді, комунікація та вирішення конфліктів;

- формування позитивного ставлення до навчання, ігрові елементи роблять процес навчання більш захоплюючим, що може призвести до формування позитивного ставлення до навчання та бажання вчитися;

- стимуляція креативності, ігри часто вимагають від учасників креативного підходу до вирішення завдань, що сприяє розвитку творчого мислення та здатності до інновацій;

- поліпшення пам'яті та засвоєння матеріалу, ігрові методи можуть сприяти кращому запам'ятовуванню інформації, оскільки вони активують емоційну складову навчання, що робить матеріал незабутнім;

- створення почуття приналежності, участь у командних іграх чи проектах допомагає учням відчувати себе частиною групи, що може підвищити їхню мотивацію та задоволеність від навчального процесу. В цілому психологічний вплив ігрових форм навчання позитивно позначається на емоційному стані учнів, їх мотивації та загальної ефективності навчання.

Ряд авторів поділяють думку про те, що гейміфікація, на відміну від гри, не навчає, а лише підвищує інтерес та заохочує. Адже, сутність гри полягає в тому, що учні нові знання отримують завдяки постійному діалогу, обміну різними думками, обговоренню та веденню дискусій. Дидактична гра надає можливість наблизити теоретичні знання учнів до їх практичних умінь, продемонструвати відповідальність за прийняття рішення, пережити певну емоційну напругу. Школяр пізнає свої можливості, вчиться їх оцінювати, відчуває різні емоції. Таким чином, гра виступає не тільки засобом розваги та спілкування, але й самовихованням (Пінчук, Яськова, 2017, 180).

Таким чином можна зробити висновок, що гейміфікація є потужним інструментом для трансформації освітнього процесу, значно підвищуючи мотивацію учнів і покращуючи результати навчання. Вона задовольняє психологічні потреби, робить навчання захоплюючим та сприяє глибокому засвоєнню знань. Однак для успішного впровадження необхідно ретельно проектувати гейміфіковані системи з огляду на індивідуальні особливості та освітні цілі. У майбутньому з розвитком штучного інтелекту та інформаційно-комунікаційними технологіями гейміфікація стане ще більш інтегрованою в освіту, відкриваючи нові можливості для персоналізованого та ефективного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.

1. Антонов, Є. В. (2022). Гейміфікація освітнього процесу: аналіз поняття. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії: збірник матеріалів IV Всеукр. відкритого наук.-практ. онлайн-форуму*, 250–252, Київ.

2. Каретна, О. О. (2025). Ефективність використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у освітній системі. *Українське суспільство в цифрову еру: колективна монографія*, 1–24, Riga: НУ «ОЮА», ISMA, Izdevniecība «Baltija Publishing».

3. Макаревич, О. О. (2015). Гейміфікація як невід’ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Молодий вчений*, (2(17)), 275–278.

4. Пінчук, О. П., & Яськова, Н. В. (2017). Гейміфікація в загальній середній освіті: аспект використання електронних соціальних мереж. У О. М. Спіріна & А. В. Яцишин (Ред.), *Збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь. 2017»*, 179–183, Київ.

5. Смаль, О. (2021). Упровадження гейміфікації в освітній процес в умовах сьогодення. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 35(8), 252–256.

Кобернік С. Г.

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)*

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ У БАЗОВІЙ ЛАНЦІ НУШ (АВТОРСЬКІ ІДЕЇ)

У вітчизняній системі шкільної освіти, попри повномасштабне вторгнення російської армії в Україну і військовий стан, триває поступове впровадження ідей Концепції Нової української школи (Міністерство освіти і науки України, 2016). За роки активної фази війни упровадження нових підходів НУШ у 2025/2026 навчальному році вже сягнуло 8 класів базової ланки закладів середньої освіти. Для реалізації планів щодо модернізації середньої освіти розроблено на якісно новій основі Державний стандарт базової середньої освіти, Типова освітня програма, модельні навчальні програми, інтегровані курси, підручники і навчальні посібники для всіх шкільних предметів.

Відповідно до чинної законодавчої бази в системі освіти за авторською концепцією нами було створено модельну навчальну програму з географії для 6-9 класів ЗЗСО (Кобернік, та ін., 2022). У порівнянні з редакцією програми з географії 2017 р. в змісті МНП відбулись істотні зміни. Так, у першій колонці табличної форми програми «Очікувані результати навчання» детально висвітлено діяльнісну складову й узгоджені з Державним стандартом базової середньої освіти 2020 р. результати, спрямовані на розвиток у школярів 11 ключових компетентностей. У другій колонці «Зміст» нами було істотно скорочені обсяги запропонованих для вивчення теоретичних матеріалів розділів і тем. Усі види навчальної діяльності у третій колонці авторської модельної програми були розподілені за напрямками: спостереження, навчальний проєкт, дослідження, практична робота, навчальна екскурсія.

Запропонована нами модельна програма передбачає активне залучення учнів 6-9 класів до розв’язання завдань дослідницького характеру: пошуку інформації та її аналізу, спостереження, встановлення у змісті географічного матеріалу наявних зв’язків та залежностей, практичні роботи, дослідження, моделювання, творчі проєкти. Особливого значення в організації навчання

набуває його зв'язок з реальним життям, практичне застосування здобутих учнями знань і умінь у різних життєвих ситуаціях.

Згідно з положенням про академічну свободу вчителі географії мають право вносити певні корективи у зміст МНП, а саме: змінювати послідовність вивчення окремих розділів і тем, додавати й вилучати види навчальної діяльності. Також за бажанням педагог може на основі МНП створювати власну версію навчальної програми з географії та працювати за нею після затвердження на педагогічній раді закладу освіти.

Спільно з Р.Р. Коваленко нами за авторськими ідеями розроблено модель підручника з географії для НУШ. Маючи тривалий досвід щодо створення підручників географії для 6-11 класів, ми відмовились від змістового наповнення підручників попередніх видань й створили нову схему подання у підручнику матеріалів, яка зорієнтована на Концепцію НУШ та максимально враховує компетентнісний і діяльнісний підходи в сучасній географічній освіті. Авторська модель підручника з географії для 6-8 класів включає: анонсування, рубрики пригадайте, нові терміни та назви до скарбнички знань, коротко про головне, працюємо разом (у групі, в парі, аналізуємо, досліджуємо), оцінюємо свої досягнення, проєкт для краєзнавця, експрес-оцінювання власних здобутків (Кобернік, & Коваленко, 2025b).

Ілюстративні матеріали підручника складають близько 50% його обсягу. До більшості авторських малюнків пропонуються пошукові й проблемні завдання, спрямовані на залучення школярів до групової роботи та розвиток їхнього креативного і критичного мислення. Це дозволяє забезпечити на уроці реалізацію діяльнісного і компетентнісного підходів.

До підручників географії НУШ для вчителя і учнів нами підготовлено також електронні додатки, що містять багато корисних матеріалів, серед яких: інформація для розширення обізнаності з окремих питань, відео фрагменти для вивчення нового матеріалу, додаткові карти та інфографіка з пошуковими завданнями для індивідуальної та групової роботи учнів, зміст завдань та зразки оформлення практичних робіт, матеріали для здійснення досліджень та навчальних проєктів, тематично відповідні цікаві факти та тестові завдання. Отримати доступ до цього додатку школярі можуть через розміщений у передмові підручника QR-код або відповідні посилання на е-додаток наведені у тексті. З 2025/2026 навчального року е-додатки для всіх підручників 8 класу розміщено на освітній платформі Всеукраїнська школа онлайн (Всеукраїнська школа онлайн, б.р.).

За описаною вище моделлю авторами розроблено підручники з географії для 6-8 класів, які пройшли конкурсний відбір і нині проходять апробацію у ЗЗСО.

На основі авторських ідей до підручника з географії нами розроблено відповідне навчально-методичне забезпечення, яке включає такі посібники для вчителя та учня:

- робочий зошит учня для практичних робіт та досліджень з географії;

- графічні конспекти уроків (географія в опорних схемах, картосхемах і таблицях).

- діагностувальні роботи для визначення результатів навчання з географії;

- методичний посібник для вчителя та студента-географа «Як організувати навчання географії в умовах НУШ».

Вказані навчальні і методичні посібники розроблено нами для вивчення географії у 6-8 класах та у своєму змістовому наповненні враховують зміни, що відбуваються в Новій українській школі. Вони не є обов'язковими для використання в освітньому процесі, але можуть бути корисними для планування і організації роботи вчителя.

Зупинимось стисло на характеристиці змісту зазначених посібників на прикладі 8 класу.

Робочий зошит учня для практичних робіт та досліджень з географії містить: алгоритми для виконання 20 практичних робіт, що пропонуються у змісті авторської МНП; зразки виконання завдань (розв'язок задач, послідовність дій, заповнення таблиць, переліки об'єктів для позначення на контурній карті); тематично відповідні контурні карти; алгоритм для здійснення учнями самооцінки виконаних завдань - «Моя думка про роботу». Окремим додатком-вкладкою подано зошит для самостійної роботи учня для оцінювання поточних результатів навчання (Кобернік, & Коваленко, 2025е).

На думку авторів посібник «Графічні конспекти уроків (географія в опорних схемах та картосхемах)» є своєрідним міні-підручником з географії для 8 класу. В ньому подано матеріал до всіх тем курсу згідно змісту МНП. За змістом графічних конспектів можна організувати групову та індивідуальну роботу школярів із застосування діяльнісного підходу на уроках. Для унаочнення навчального матеріалу посібник містить багато авторських ілюстрацій (Кобернік, & Коваленко, 2025с).

У посібнику «Діагностувальні роботи для визначення результатів навчання з географії для 8 класу» подано зміст 5 комплексних діагностичних робіт, розроблених на основі трьох навчальних результатів учня з географії для Свідоцтва досягнень. Діагностична робота включає 3 комплекти по 5 завдань за двома варіантами, кожний з яких окремо оцінюються за 12-ти бальною шкалою. Запропоновані тестові завдання адаптовані до змісту тестів ЗНО з географії (на перспективу його складання). Для виконання окремих завдань посібник містить фрагменти карт-схем та ілюстрацій. Також до кожної роботи передбачено зручну табличну форму для оцінювання завдань та фіксації результатів і блок для самооцінки з боку учня для зворотного зв'язку – думка учня про складність даної роботи (Кобернік, & Коваленко, 2025а).

Посібник для вчителя та студента-географа «Як організувати навчання географії у 8 класі в умовах НУШ» відображає авторський погляд на методичний посібника для сучасного вчителя, який містить: орієнтовне календарне планування уроків географії у 8 класі згідно змісту МНП; до всіх тем уроків для організації самостійної діяльності школярів з використанням групової форми роботи (з відповідними додатковими матеріалами) подано зміст

досліджень і проєктів; алгоритми для проведення різнопланових практичних робіт у 8 класі зі зразками їх оформлення та критеріями для оцінювання; приклади тестових завдань для діагностики здобутків учнів 8 класу з географії (Кобернік, & Коваленко, 2025d).

Отже, підсумуємо стан щодо навчально-методичного забезпечення вивчення географії у 6-8 класах для Нової української школи.

1. В умовах повномасштабної війни триває реформа ЗЗСО із запровадження прогресивних ідей Концепції Нової української школи. У 2025/2026 навчальному році вже у 8 класах базової школи вивчення географії відбувається за розробленими авторськими колективами на нових концептуальних засадах модельними програмами, підручниками та посібниками.

2. У сучасних реаліях НУШ авторські колективи створюють за власними творчими ідеями з урахуванням світового і європейського досвіду навчально-методичне забезпечення для вивчення географії у базовій школі, яке спрямоване на розвиток в учнів необхідних для життя компетентностей.

3. Відповідні зміни також відбуваються у фаховій методичній підготовці географії у закладах вищої освіти. Майбутні вчителі мають бути обізнані з дидактичними можливостями складових сучасного навчально-методичного забезпечення шкільної географічної освіти і вдало їх використовували у навчальному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Всеукраїнська школа онлайн. (n.d.). <https://lms.e-school.net.ua>
2. Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
3. Кобернік, С. Г., & Коваленко, Р. Р. (2025a). *Географія: діагностувальні роботи. 8 клас*. Абетка.
4. Кобернік, С. Г., & Коваленко, Р. Р. (2025b). *Географія: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти*. Абетка.
5. Кобернік, С. Г., & Коваленко, Р. Р. (2025c). *Географія в опорних схемах та картосхемах: графічні конспекти уроків для учнів 8 класу*. ФОП Сисин О. В.
6. Кобернік, С. Г., & Коваленко, Р. Р. (2025d). *Географія. Як організувати навчання учнів 8 класу в умовах НУШ: методичний посібник для вчителя*. ФОП Сисин О. В.
7. Кобернік, С. Г., & Коваленко, Р. Р. (2025e). «Україна у світі: природа, населення». *Практикум з географії для 8 класу: робочий зошит учня (з додатком: зошитом для самостійних робіт та досліджень)*. Абетка.
8. Кобернік, С. Г., Коваленко, Р. Р., Гільберг, Т. Г., & Даценко, Л. М. (2022). *Модельна навчальна програма «Географія. 6–9 класи» для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Prirod.osv.galuz/Neohrafiya/Neohrafiya.6-9%20kl.Kobernik.ta.in.06.05.22.pdf>
9. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДНИЧИХ КОЛЕКЦІЙ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

У контексті вимог Нової української школи та запровадження компетентнісного підходу, особливого значення набуває дослідницька діяльність та практичне навчання учнів початкової школи. У Типовому переліку засобів та обладнання кабінетів початкової школи (Типовий перелік, 2020) зазначені природничі колекції, які є обов'язковим засобом навчання та основою для формування природничої компетентності та цілісного наукового світогляду. З розвитком інноваційних технологій та у зв'язку з безпековою ситуацією в країні діти все менше спілкуються з природою, відповідно і в освітньому процесі початкової школи є недостатня увага до систематичного та методично обґрунтованого використання природничих колекцій. Метою статті є особливості застосування природничих колекцій на уроках «Я досліджую світ».

Дослідження доробку вітчизняних та зарубіжних педагогів К. Ушинського, С. Русової, В. Сухомлинського, Я. Коменського, Ж. Руссо, Ф. Фребеля підкреслюють важливість безпосереднього контакту дитини з навколишнім світом. Ще В. Сухомлинський писав у своїй праці «Сто порад вчителю»: «Вікова закономірність вимагає, щоб мислення маленької дитини розвивалось серед природи, щоб вона одночасно бачила, слухала, переживала і думала» (Сухомлинський, 1976, 504). Сучасні методисти наголошують, що наочність і доступність природничих колекцій сприяє усвідомленню матеріалу, кращому розумінню та формуванню практичних навичок. Погоджуємось з думкою Л. Височан, що «у початкових класах на уроках природознавства варто застосовувати натуральні наочні приладдя (зразки ґрунтів, колекції корисних копалин, гербарії, живі рослини, колекції корисних і шкідливих комах та ін.). Ці засоби, які показують предмети природи у натуральному вигляді, важливі й необхідні на уроках, робота з ними захоплює школярів і допомагає в набутті знань» (Височан, 2017, 83).

Колекції належать до натуральних засобів наочності і складені за принципом однорідності об'єктів, які мають спільні ознаки (Байбара, 2010, 128с.). Розглянемо найпоширеніші види колекцій, які використовуються в процесі навчання учнів початкової школи:

- ботанічні колекції: гербарії (листя, квіти, насіння, плоди), зразки деревини, шишки, тематичні колекції («Рослини природних зон України» «Дикорослі і культурні рослини», «Лікарські рослини»);

- зоологічні колекції: колекції комах (розвиток комах), черепашки (мушлі) равликів, пір'я, зліпки слідів тварин;

- геологічні та ґрунтознавчі: мінерали та гірські породи, зразки різних видів ґрунту, корисні копалини та продукти їх переробки.

Використання природничих колекцій на уроках «Я досліджую світ» буде більш цінним і мати особистісно значущий ефект для дитини, якщо учень братиме активну участь в її створенні. Наприклад, обов'язковим компонентом уроку екскурсії є збір природничого матеріалу. Після екскурсії школярі залучаються до практичної діяльності, найчастіше в межах групової позакласної діяльності або в групі продовженого дня. Вони складають загальні колекції, власні міні-колекції, або готують матеріал для подальшого використання в дослідженні (наприклад, пророщування насіння), моделюванні. Основою для природничих колекцій можуть стати різноманітні рослини з навчально-дослідницької ділянки школи. «Рослинний матеріал, який отримується в процесі довготривалих досліджень та спостережень учнями, може застосовуватись для виготовлення наочних посібників та роздаткового матеріалу до уроків» (Коваль, Кисла Васютіна 2023, 230с). В процесі збору природничого матеріалу для шкільних колекцій необхідно враховувати, що об'єкти, які збираються не повинні бути рідкісними, занесеними до Червоної книги, бути досить поширеними та мати типову будову. Ботанічні колекції бажано збирати восени, коли відбувається листопад, дозрівають плоди і насіння або діється природне відмирання однорічних рослин.

Розглянемо методичні аспекти використання природничих колекцій на уроках «Я досліджую світ»:

1. Учні на уроках безпосередньо вивчають об'єкти колекцій: розглядають, досліджують, порівнюють, навчаються класифікувати та описують зовнішні ознаки (форма, колір...); вчитель створює інтерактивні завдання з використанням лупи, мікроскопа для детального вивчення зразків колекцій;

2. Сучасні підходи НУШ акцентують увагу на інтеграції освітніх галузей, де природничий матеріал виступає інструментом для реалізації проєктної та дослідницької діяльності. На уроках «Я досліджую світ» є значні можливості для застосування інтегрованого навчання:

- в процесі вивчення природничої освітньої галузі учні досліджують будову колекційних зразків, навчаються класифікувати, визначають, як зовнішня будова об'єкту пов'язана з середовищем існування, тобто інтегрують з екологічними знаннями;

- досліджуючи колекційні матеріали учні можуть використовувати знання з математики, вимірювання об'єктів, порівняння розмірів, лічба певних елементів колекції;

- складання описів, оповідань на основі колекційних матеріалів, підбір загадок учнями для ігрових моментів сприяє інтеграції української мови з природничою освітньою галуззю;

- поєднання елементів колекцій у творчих роботах, виготовлення аплікацій, інсталяцій – реалізує завдання мистецької освітньої галузі.

3. В освітньому середовищі класу важливим є створення дослідницьких куточків, де буде розташована експозиція колекцій та можливість їх досліджувати.

4. Використання елементів колекції для організації дидактичних ігор на уроках («Знайди зайве», «Чарівний мішечок» та інше);

5. Використання колекцій для проектної діяльності;

6. Систематичне поповнення колекцій із залученням учнів до збору та оформлення нових.

Використання природничих колекцій на уроках «Я досліджую світ» має і розвивальний потенціал:

- відбувається розвиток спостережливості, логічного мислення, пам'яті та уваги;

- здійснюється формування природознавчих уявлень і понять;

- формуються навички роботи з природним матеріалом;

- розвиваються дослідницькі навички (діти вчаться ставити мету, проводити дослідження, висувати гіпотези);

- відбувається виховання дбайливого ставлення до природи;

- формування ціннісних орієнтацій, естетичних почуттів.

Отже, природничі колекції є ефективним засобом наочності та інструментом для реалізації компетентнісного підходу в початковій школі, забезпечуючи зв'язок теорії з практикою. Системне та методично обґрунтоване застосування колекцій сприяє багатоаспектному розвитку особистості учня, формуванню не лише знань, але й дослідницької поведінки та ставлення до довкілля.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Байбара Т.М. (2010) *Методика навчання природознавства в початкових класах*. К.: Веселка.

2. Височан Л. М. (2017). Педагогічні умови підвищення ефективності навчання засобами наочності на уроках природознавства у початковій школі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 1(76), 82-85.

3. Коваль В.О., Кисла О.Ф., & Васютіна Т.М. (2023) Роль природничого освітнього середовища у формуванні екологічної компетентності молодших школярів. *Збірник «Вісник Глухівського Національного педагогічного університету імені Олександра Довженка»*, Вип. 2 (52), 228-234 <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-2-52-228-234>

4. Типовий перелік засобів та обладнання кабінетів початкової школи (2020) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0258-20#Text>

5. Сухомлинський В. (1976) *Вибрані твори в п'яти томах: Т.2 Сто порад учителям*. К. Радянська шк.

Когут Л. В.

*ВСП «Стрийський фаховий коледж Львівського національного університету природокористування»
(Стрий, Україна)*

Іваникович Г. В.

*ВСП «Стрийський фаховий коледж Львівського національного університету природокористування»
(Стрий, Україна)*

РОЗВИТОК ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ФІЗИКИ ТА ХІМІЇ ЗАСОБАМИ ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ СИМУЛЯЦІЙ

Сучасна освітня парадигма вимагає від здобувачів освіти не лише засвоєння академічних знань, але й ефективного формування ключових компетентностей. В умовах обмеженості ресурсів та необхідності забезпечення безпеки експериментальної діяльності з фізики та хімії, впровадження віртуальних лабораторій стає стратегічно важливим кроком. Наша робота присвячена створенню та впровадженню інноваційного методичного забезпечення, а саме – деталізованих інструкційних карт, які слугують мостом між теоретичним матеріалом та практичною віртуальною діяльністю. Ці карти розроблені для роботи з платформами PhET Interactive Simulations та Unreal Chemist і відрізняються високим ступенем візуалізації: кожен етап виконання роботи супроводжується відповідним фото (скріншотом) з симулятора, що забезпечує неперевершену чіткість інструкцій та мінімізує технічні помилки.

Використання PhET дозволяє моделювати фундаментальні фізичні та хімічні процеси з миттєвим зворотним зв'язком, активно розвиваючи науково-природничу компетентність. У той же час, додаток Unreal Chemist, завдяки своєму реалістичному 3D-середовищу, допомагає учням відпрацьовувати практичні навички та формувати компетентність безпеки життєдіяльності під час роботи з віртуальними реактивами. Кожна розроблена інструкційна карта, окрім покрокових візуалізованих дій, містить стислий теоретичний блок та аналітичні завдання. Ці завдання спеціально сфокусовані на порівнянні отриманих віртуальних результатів із законом, що стимулює розвиток критичного мислення та зміцнює інформаційно-цифрову компетентність через цілеспрямовану роботу з цифровими інструментами.

Порядок виконання роботи з фізики на тему: «Дослідження заломлення світла».

Відкрийте віртуальну лабораторію за посиланням.
https://phet.colorado.edu/sims/html/bending-light/latest/bending-light_uk.html Рис. 1

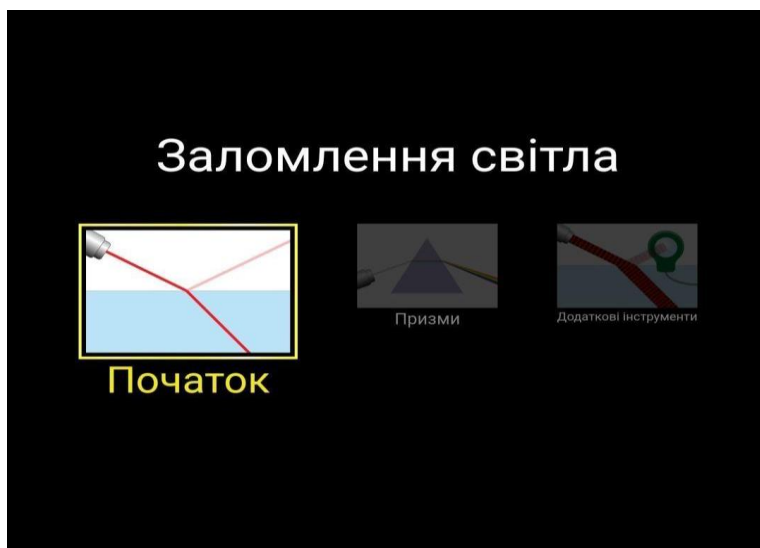


Рис. 1

1. Встановіть наступні параметри: середовище 1 – «Повітря», середовище 2 – «Вода».

2. Лівою кнопкою миші зліва із панелі інструментів перетягніть транспортер, як показано на Рис. 2.

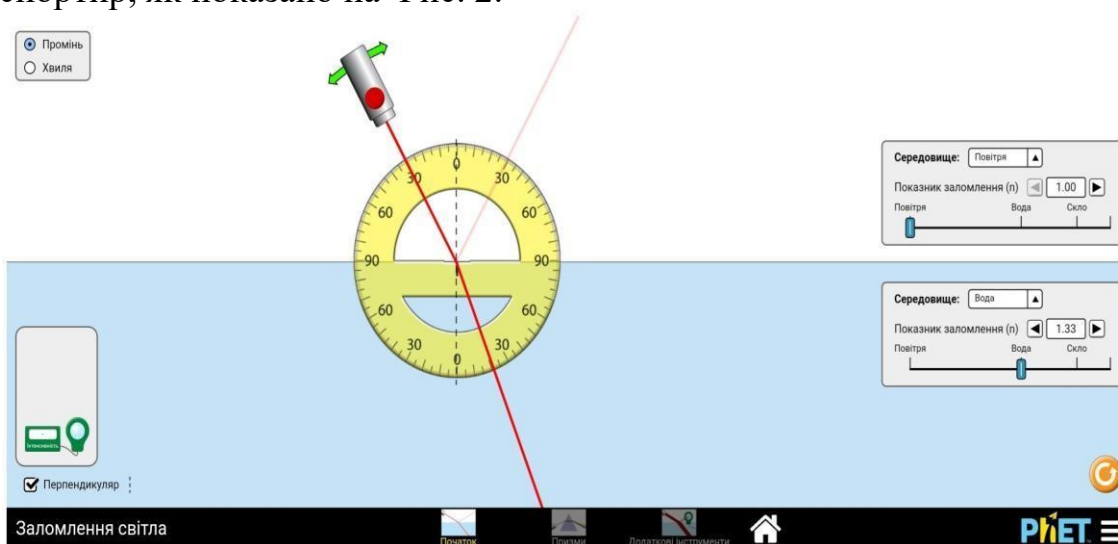


Рис. 2

3. Увімкніть джерело світла.

4. За допомогою транспортира виміряйте кут падіння α та кут заломлення.

5. Змінюючи кут падіння світла, повторіть дослід ще два рази.

Порядок виконання роботи з хімії на тему: «Взаємодія кислот з металами».

1. Увійди до віртуальної лабораторії Unreal Chemist.

2. Обери MIX Lab experiments

3. Обери Acids Рис.3 (для того щоб взяти концентровану кислоту обери Acids Anhydrous)

4. Додай метал, необхідно обрати Neutrals і вибрати метал Рис.4.

5. Дослідіть реакцію соляної кислоти Acids Solution з цинком Neutrals Рис. 5, запишіть спостереження та зафіксуйте, газ який виділяється, методом

електронного балансу розставте коефіцієнти в рівнянні реакції, визначте окисник, відновник, процеси окиснення та відновлення.

6. Проведіть реакцію розведеної сульфатної кислоти з залізом, запишіть спостереження та рівняння реакції:

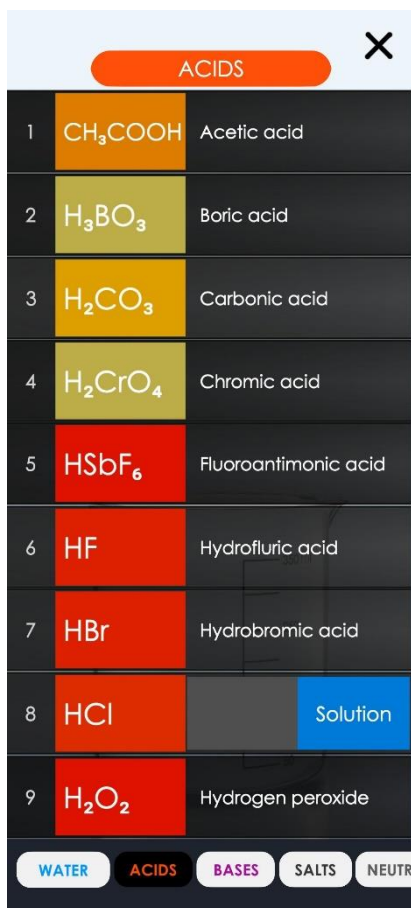


Рис.3

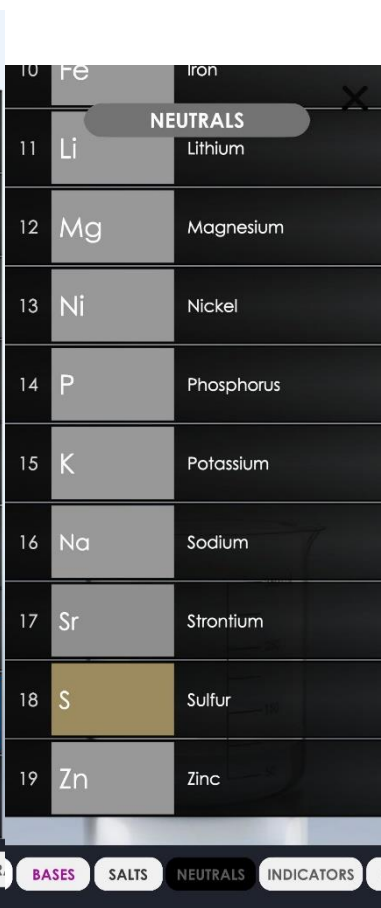


Рис.4

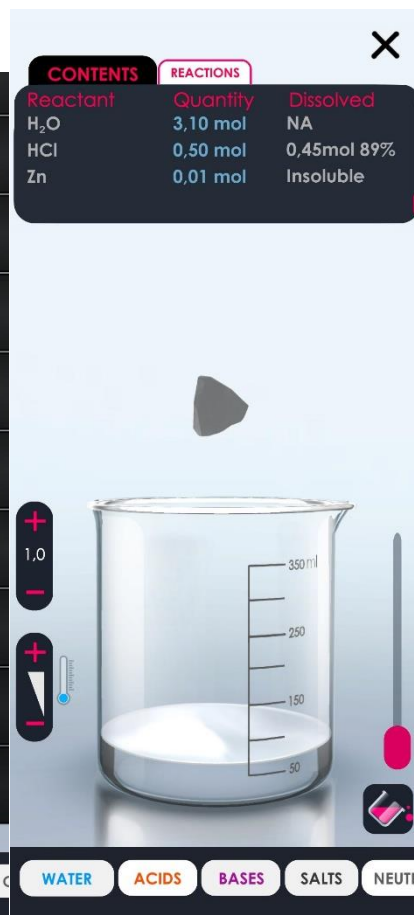


Рис.5

Таким чином, використання віртуальних лабораторій у поєднанні зі спеціально розробленими, візуалізованими методичними матеріалами є потужним дидактичним засобом. Він не лише забезпечує доступність та безпеку експериментів, але й сприяє якісному зростанню рівня сформованості всіх ключових компетентностей, необхідних для успішного навчання та подальшої професійної діяльності. Ми підтверджуємо ефективність даного підходу та рекомендуємо його широкую інтеграцію у викладання природничих дисциплін.

ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Впровадження реформ у вищій школі України потребує розробки концепції, що буде базуватися не тільки на класних методичних матеріалах, але й з урахуванням сучасного наукового досвіду. В освітньої системі за останні роки склалося протиріччя між необхідністю підвищення якості освіти та неможливістю збільшення обсягів годин, що відводяться навчальними планами для вивчення дисциплін.

Також слід відмітити наступні проблеми освіти в сучасний період:

суперечності між орієнтацією на систему знань як основу підготовки фахівця високого рівня та його особистісним розвитком; невідповідність традиційного підходу до оцінки якості підготовки спеціаліста сучасним потребам; необхідність впровадження результативних освітніх технологій підвищує вимоги до науково – методичного та психолого-організаційного супроводу.

Розробка та впровадження сучасних освітніх технологій потребує нових підходів до управління, залучення до традиційної системи навчання і виховання принципово нових елементів, оскільки цей процес не зводиться лише до збільшення суми знань та розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців, а передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до організації суб'єктів діяльності в процесі професійної підготовки.

Одною із спроб усунення цього протиріччя була теорія інтегративного навчання, яку розглянуто в роботах українських та іноземних науковців Арсеньєва Д. Г., Дорохової О. В., Кутузової Г. І., Суригіна А. І. та інші.

Сутність інтегративного підходу полягає в переході від традиційних методів передачі та засвоєння знань і вмінь до формування можливостей студентів к самостійному вирішенню проблем на підставі набутого досвіду, вмінь та навичок. Основною метою при цьому є не досягнення єдиного для всіх рівня освіти, а досягнення такого рівня, який відповідає особистим можливостям студента. Отже, пріоритетом в такому випадку стане прагнення спрямувати навчання на створення відповідних умов для виховання якісно підготовлених кваліфікованих спеціалістів (або підвищення рівня кваліфікації випускників вищих навчальних закладів), які будуть конкурентоспроможними на ринку праці.

Впровадження інтегративного підходу до процесу навчання передбачає необхідність налагодження органічних та логічних зв'язків між дисциплінами, що викладаються, внаслідок чого зникає повторне вивчення окремих тем та питань. Отриманий в процесі навчання масив знань має стати більш цілісним та

структурованим, розуміння зв'язків між дисциплінами більш глибоким, що також впливає на загальний рівень отриманих знань.

Обов'язковою умовою сучасної якісної освіти є особисто орієнтований підхід до навчання кожного студента, а не кількість та обсяг дисциплін та теоретичного матеріалу. Важливим засобом розвитку мислення студентів у процесі навчання є творчі форми розв'язання навчальних задач. У зв'язку з цим одним з перспективних напрямів вдосконалення навчального процесу є використання комп'ютера як універсального засобу моделювання (Биков, 2009). Комп'ютерні технології в сучасних умовах мають бути невід'ємним елементом навчання, оскільки майже для усіх спеціальностей вміння використовувати комп'ютер у професійній сфері свідчить про те, що випускник володіє необхідними навиками не тільки на рівні стандартних програм.

Ключовими параметрами успіху при використанні новітніх методів, на погляд авторів, є впровадження в навчальний процес ділових ігор, вирішення на семінарах кейсових задач та зміна стандартних загальних для курсу задач на індивідуальні завдання. Слід розглянути такі форми організації занять, при яких студенти будуть мати змогу обирати завдання самостійно, згідно зі своїми можливостями, інтересами та потребами, що дозволить досить наявно проявитися їх індивідуальним здібностям та якісно вплинути на розвиток їх особистості. Задача викладача при такому підході полягає в тому, щоб регулярно підбирати та складати завдання потрібного рівня, уважно ставитись до якості матеріалу та відповідності його дисципліні, а також дбати про забезпечення студентів навчально-методичною літературою.

Крім того, слід відмітити, що така форма навчання має викликати більшу зацікавленість і буде стимулювати прагнення студентів отримувати знання та підвищувати ефективність сприйняття дисципліни, що вивчається.

Використання інформаційних технологій під час проведення інтегрованих занять у закладах фахової перед вищої освіти. Інформація освіти - це перспективний шлях до економічного, соціального та освітнього розвитку. Інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що надає можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Нині у зв'язку з останніми подіями в країні, використання новітніх інформаційних технологій для забезпечення дистанційного навчання є як ніколи актуально. На думку багатьох фахівців нові інформаційні освітні технології на основі комп'ютерних засобів дають можливість значно підвищити ефективність навчання. Отже інформатизація освіти є невід'ємною складовою інформатизації суспільства, відображає загальні тенденції глобалізації світових процесів розвитку, виступає як визначальний інформаційний і комунікаційний базис розвитку освіти, гармонійного розвитку особистості і соціально-економічних систем суспільства.

Інформатизація освіти - це перспективний шлях до економічного, соціального та освітнього розвитку освіти, яка спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форми і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що надає можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог.

Нині у зв'язку з останніми подіями в країні (війна з Росією), використання новітніх інформаційних технологій для забезпечення дистанційного навчання є як ніколи актуально.

На думку багатьох фахівців нові інформаційні освітні технології на основі комп'ютерних засобів дають можливість значно підвищити ефективність навчання. Система передвищої освіти є основою розвитку особистості, особливо молодого людини ХХІ століття, суспільства, нації та держави. Вона спрямована в першу чергу на соціально-політичний, культурний, економічний та науковий прогрес українського суспільства.

За роки незалежності в Україні відбулися радикальні зміни в соціально-економічній, політичній, правовій сферах, завдяки яким створилися нові умови для функціонування систем передвищої освіти. Кардинальні зміни у сфері ідеології, науки, культури викликали негайну необхідність у постановці проблеми виховної роботи та створення основної концепції виховання у вищому навчальному закладі, головною метою якої має стати формування творчо самостійної особистості.

Міністерство освіти і науки України особливу увагу звертає на створення у вищих навчальних закладах цілісної системи виховання, яка б забезпечувала організацію індивідуального підходу до роботи зі здобувачами.

Виховна робота у Відокремленому структурному підрозділі «Механіко-технологічний фаховий коледж Одеського національного технологічного університету» займає провідне місце серед всіх інших, не менш важливих, напрямів роботи педагогічного колективу закладу. Головною метою роботи коледжу є формування і розвиток високоінтелектуальної, свідомої особистості з громадянською позицією, готової до конкурентного вибору свого місця в житті. Педагогічний колектив коледжу, керуючись у своїй роботі чинними законодавчими документів виховує громадянина-патріота своєї Батьківщини, готового до подальшої освіти і трудової діяльності, з вільними політичними і світоглядними переконаннями, формує творчу особистість здобувача, свідоме ставлення до обов'язків, повагу до національних цінностей нашого народу, вироблення навичок здорового способу життя.

Вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу повинно наряду з фаховими дати змогу здобувачам освіти сформувати естетичні смаки, виховувати найкращі риси особистості, зокрема патріотизм, активну позицію, відігравати основну роль, оскільки вони спрямовані на вивчення та осмислення вітчизняної історії, національної свідомості, сприяють встановленню загальної культури особистості та її соціальної активності.

Мотивація навчальної діяльності здобувачів освіти - одна із головних умов успішного навчально-виховного процесу. З огляду на це головними завданнями виховної роботи під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу повинні стати:

- формування сучасного соціального ідеалу, що ґрунтується на принципах істини, добра, краси;
- виховання національної гідності, свідомого та шанобливого ставлення до законів держави та її символіки;
- формування культури поведінки, ділового та побутового етикету;
- виховання високоморальної особистості на основі прищеплення християнських цінностей;
- формування толерантного та шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій інших народів на основі визнання рівності та самоцінності культур;
- розвиток індивідуальних, творчих здібностей студентської молоді, забезпечення умов для її самореалізації.

Система виховання в коледжі орієнтується на загальнолюдський зміст та національну форму вираження. Серед дисциплін, які вивчаються в коледжі «Культурологія» займає місце базової дисципліни у соціально-гуманітарному блоці наук. Це комплексна наука про культуру, яка об'єднує різноманітні явища – із галузі науки, мистецтва, техніки, релігії тощо – оскільки усі вони явища культури. Для того, щоб здобувачі могли опанувати необхідні знання, уміння, навички творчої діяльності, мати світогляд та ерудицію, інтелектуальний рівень, набути навички самоосвіти, викладачеві необхідно навчити самостійно мислити тих, хто навчається, сформувати у них уміння самостійно набути знання, використовуючи будь-які методи і форми навчання. Принцип інтеграції передбачає взаємозв'язок всіх компонентів процесу навчання. Найпоширеніша форма реалізації - це інтегровані заняття, організовані різними викладачами з різних дисциплін. Проведення таких інтегрованих занять є пріоритетним напрямком навчально-методичної роботи в нашому коледжі.

Інтегроване заняття за темою «Аудіовізуальна культура сучасності кіно та телебачення. Використання інформаційних комунікацій та цифрових технологій» було проведено викладачами з дисциплін «Культурологія» та «Інформатика» в онлайн-режимі. Здобувачі підготували цікаві презентації про перші наукові відкриття: виникнення фотографії, передача першого телеграфного повідомлення, винахід радіоприймача; про історію розвитку кіномистецтва, про вагомий вклад одеської кіностудії і одеських кінооператорів; про сучасні цифрові технології в кіноіндустрії. Здобувачі підготували і провели віртуальну екскурсію по Одеському музею технологічного обладнання. В Одесі відкрився новий музей, де можна познайомитися з технікою майстрів телебачення та радіо 60-річної давнини, першими одеськими ілюзіонами, одним з найкращих кінооператорів світу, одеситом Романом Карменом, який 8 травня 1945 року в Берліні зняв на кінокамеру підпис акта про капітуляцію Німеччини.

Отже, застосування комп'ютерів при дистанційній освіті привели до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, які активно впроваджуються в навчальних закладах передвищої освіти в умовах сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аврамчук, Л. А. (1997). Формування активної пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка і психологія*, 122–125.
2. Балик, Н. Р., Барна, О. В., & Шмигер, Г. П. (2017). Впровадження STEM-освіти у педагогічному університеті. У *Матеріалах I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи»* (с. 11–14). Тернопіль.
3. Биков, В. Ю. (2009). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. К. Атіка.
4. Биков, О. (2008). Новітні інформаційні технології в навчально-виховному процесі. *Школа*, 7.
5. Булах, І. Є. (1995). *Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах методичних навчальних закладів)* (дис. д-ра пед. наук, спец. 13.00.01). Київ.
6. Кітаєва, М. (2011). Використання мультимедійних технологій. *Початкова освіта*, (38), 7.
7. Кордон, М. В. (2002). *Українська та зарубіжна культура: курс лекцій*. Центр учбової літератури.

Король А. М.

*Криворізький державний педагогічний університет
(Кривий Ріг, Україна)*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Результативність фахової підготовки на основі особистісно-ситуаційного підходу у формуванні професійної позиції майбутніх учителів визначається сукупністю педагогічних умов, в яких вони володіють педагогічною теорією та набувають досвід практичної діяльності.

Умови - важливий компонент комплексу об'єктів, за наявності яких відбувається здійснення того чи іншого явища. З огляду на це, під «умовами» ми схильні розуміти такий набір взаємопов'язаних елементів, який гарантує ефективне втілення рольової ситуації, виступаючи основним організаційним осередком у сфері педагогічних знань при формуванні фахових якостей майбутніх учителів.

Моральні знання і досвід моральної поведінки повинні набувати професійну спрямованість. Тому впровадження професійних моральних установок у свідомість майбутніх учителів є важливою умовою становлення їх професійної позиції.

Не менш значущим при цьому є додання професійної спрямованості самосвідомості студентів. Надання їм професійної спрямованості передбачає «вироблення у студентів соціальних і професійно-етичних цінностей,

стандартів, стереотипів сприйняття, мислення і поведінки. Інакше кажучи, це засвоєння особистістю досвіду суспільства в цілому, досвіду тієї спільності та професійного середовища, до якої вона належить. При цьому «рольове очікування» не є просте пристосування до педагогічної професії. Воно неодмінно включає в себе активність особистості і супроводжується якісними зрушеннями в її структурі». Тому професійна спрямованість розуму майбутнього вчителя, самостійності й активності як важливих характеристик інтелектуальних здібностей є однією з умов становлення професійної позиції.

У ході педагогічної підготовки студентів необхідно забезпечувати єдність духовного і професійного початку вчительської професії, що можливо лише за допомогою моделювання в навчальному процесі професійних ситуацій.

На першому курсі важливо приділяти увагу формуванню мотивації відповідального ставлення до навчання і оволодіння обраною професією. Мотивація у формуванні професійної позиції має велике значення.

Стійкість пізнавальних інтересів, наявність позитивної мотивації і потреба в постійному збагаченні знань і умінь є важливою умовою становлення професійної позиції майбутніх учителів.

Організація педагогічної підготовки у вищій школі на принципі педагогічної взаємодії та співпраці озброює майбутніх учителів технологією співробітництва і співтворчості, методикою створення атмосфери взаємної довіри і спілкування, що забезпечують умови для самовираження особистості. Організація процесу вивчення педагогічних дисциплін на принципі педагогічної взаємодії та співпраці розвиває стиль творчого спілкування. характеристиками якого виступають:

- інтенсивність спілкування;
- психологічний комфорт, який забезпечує саморозкриття особистості;
- створення індивідуальної програми спілкування з учнями;
- педагогічне співробітництво в системі відносин.

При організації занять зі студентами необхідно дотримуватися певних вимог:

- свідомість психологічної єдності в студентській групі;
- забезпечення можливості самовираження кожного студента;
- відбір прийомів спілкування зі студентами;
- приховане управління ініціативою студентів.

Становлення професійної позиції передбачає і структурування педагогічного знання на основі єдності змістовної і процесуальної його сторони. При структуруванні педагогічного знання важливо враховувати:

- педагогічні знання представлені у вигляді пізнавальних завдань, що розкривають мету, зміст і специфіку вчительської праці;
- конкретизація властивостей і якостей, які формуються при вирішенні педагогічних завдань і моделюванні професійних ситуацій;
- діяльний характер завдань передбачає відпрацювання професійних дій вчителя і накопичення практичного професійного досвіду.

Таке структурування педагогічного знання забезпечує умови для закріплення умінь творчого вирішення професійних проблем і розвитку професійних якостей їх особистості, стимулюючих результативність педагогічної праці.

При створенні педагогічних умов, *що забезпечують становлення професійної позиції майбутніх учителів*, складність полягала в тому, щоб розробити такі завдання, використовувати такі види діяльності, які б стимулювали професійне зростання кожного студента. Завдання полягало в тому, щоб кожне заняття було спрямоване на розвиток творчого потенціалу особистості студентів, розвиток їх потреби в педагогічній творчості. Для вирішення цього завдання передбачалося використання імітаційного моделювання, навчальних алгоритмів, навчальних ігор, ролевих ситуацій, що дозволяють найбільш повно проявляти творчий потенціал особистості.

Однією з педагогічних умов *формування професійної позиції в процесі фахової підготовки є створення педагогічно керованого освітнього середовища*. Становлення фахової настанови майбутнього педагога вимагає проектування його функціоналу у конкретному освітньому середовищі, який би акумулював потенціал для демонстрації його фахових ресурсів і хисту, унікального підходу до роботи та ставлення визначеного покликання.

Ключовим питанням постає завданням реформувати вищі навчальні заклади, аби вони стали осередками педагогічно впорядкованого, культурно-просвітницького клімату, в рамках якого юнаки та дівчата мали б змогу здобувати практичні навички засадничої професійної орієнтації. Для досягнення цього потрібні рішучі та сфокусовані кроки всього персоналу вищого навчального закладу, зосереджені на формуванні інтелектуально-емоційного та духовно-морального клімату. У цьому середовищі кожен студент мав би бачити у викладачах втілення моральних принципів, духовності, професійної сумлінності та почуття обов'язку.

І. Федотенко наголошувала на розвивальному ресурсі освітнього простору, його латентному потенціалі. Сам простір педагогічного вишу володіє вагомою здатністю до розвитку, зважаючи на активне спільне функціонування та комунікацію між викладачами й тими, хто навчається, а також завдяки атмосфері, насиченій емоціями та інтелектом, що сприяє партнерству й інноваційній діяльності.

Термін «освітнє оточення» окреслює комплекс обставин, котрі гарантують ефективність навчального перебігу й формування професійної суті індивіда. У цьому аспекті спостерігається спільна робота та взаємний вплив як носія цих умов, так і самого навчального оточення. Освітнє середовище інтегроване в механізми формування особистості, а заодно сприяє досягненню високих показників у навчанні стосовно її професійно-творчого розвитку. Це оточення має на меті спонукати слухачів до професійного розвитку, допомогти їм утвердитися у правильності свого фахового рішення, підлатувати їх під справжню викладацьку працю та обставини, у яких вона відбувається, утворити

системи для підтримки та заохочення унікальності, а також активізувати професійну позицію майбутніх педагогів.

Проектування освітнього педагогічно регульованого середовища університету забезпечує необхідні умови для реалізації ситуаційного підходу до фахової підготовки студентів. Визначальною одиницею освітнього простору університету стає дія. Що зумовлює зміну принципів проектування, управління та системного забезпечення педагогічного освітнього середовища, в якому відбувається становлення професійної позиції майбутніх учителів.

Основними характеристиками освітнього середовища є:

- задоволеність викладачів та студентів взаємовідносинами, взаємодією, співпрацею та співтворчістю в ході моделювання рольових ситуацій при вивченні педагогічних дисциплін;

- наявність благополучного емоційного клімату на різних етапах становлення професійної позиції;

- націленість учасників педагогічного процесу на позитивний результат;

- продуктивність формування професійної позиції майбутніх учителів засобами рольової ситуації у процесі фахової підготовки

Педагогічна освітня середовище є ефективну систему управління, засновану на співробітництві, викладача та студентів, коли ставляться перед ними нові завдання, стимулюється та спрямовується їх рольова діяльність з формування професійної позиції.

Становлення професійної позиції майбутніх учителів далеко не пасивний процес. Він вимагає цілеспрямованості зусиль викладачів і забезпечення сукупності умов, які стимулювали б розвиток індивідуального стилю діяльності та спілкування студентів, творчого потенціалу їх особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Кейлюк, А. А. (2023). Функціонування системи освіти в умовах війни та глобальних викликів ХХІ ст. У О. Я. Чебикін (Ред.), *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: Збірник наукових праць* (с. 1–264). Університет Ушинського.

2.Холковська, І., Добровольська, Р. (2022). Особливості організації музично-естетичного простору як компонента культурно-освітнього простору загальноосвітньої школи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (53), 51–55. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2019-53-51-55> (дата звернення: 02.12.2025).

Кулібаба Є. Л.

*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

Кобилянський О. В.

*Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)*

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Сучасний освітній простір кардинально змінився за рахунок цифровізації, розвитку дистанційного формату навчання, зростання обсягу інформації, необхідності швидкого прийняття рішень у невизначених умовах та інтенсивної групової взаємодія в командах. Усе це поставило перед вищою освітою нове завдання – не лише формувати професійні компетентності, а й забезпечувати емоційну стійкість та соціальну ефективність випускників.

Емоційний інтелект – здатність розпізнавати, розуміти й регулювати власні емоції та емоції інших, використовувати емоційну інформацію для мислення й вирішення проблем – сьогодні визнаний одним із ключових предикторів академічної успішності, професійної адаптації та психічного здоров'я. За даними досліджень Yale Center for Emotional Intelligence, TalentSmart та World Economic Forum (2023–2025), працівники з високим рівнем емоційного інтелекту на 58 % ефективніше справляються зі стресом, на 40 % рідше переживають вигорання і значно частіше займають лідерські позиції незалежно від сфери діяльності.

Водночас традиційна система вищої освіти України здебільшого ігнорує необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту: емоційна сфера розглядається як «природний» або «побічний» результат навчання, а не як окрема компетентність, що потребує системної дидактичної підтримки (Puhach, Dembitska, Kobylanskyi, Kobylanska, Moskovchuk, 2025). При цьому спостерігається значний відсоток студентів із проявами тривожності, депресивних станів, труднощі в командній роботі, конфлікти під час групових проєктів, низька стресостійкість на першому робочому місці.

Сучасний освітній простір (з його можливостями цифрових платформ, симуляційного моделювання, інтерактивних практик і миттєвого зворотного зв'язку) відкриває принципово нові перспективи для цілеспрямованого формування емоційного інтелекту (Dembitska, Kuzmenko, Savchenko, Demianenko, Hanna, 2024). Проте без науково обґрунтованих дидактичних засад ці можливості можуть залишитися нереалізованими.

До основних дидактичних засад розвитку емоційного інтелекту здобувачів у сучасному освітньому просторі відносимо:

1. Цілеспрямованість та системність. Емоційний інтелект є окремим програмним результатом навчання кожної освітньої програми, тому необхідно передбачити заходи щодо його розвитку в межах кожної окремої освітньої компоненти.

2. Наскрізна інтеграція розвитку емоційного інтелекту в процесі професійної підготовки. Практики розвитку емоційного інтелекту мають бути вбудовані в зміст фахових дисциплін, наприклад під час вивчення програмування це може бути рефлексія емоцій під час захисту проекту, під час вивчення менеджменту – аналіз власних емоцій під час моделювання конфлікту інтересів тощо.

3. Побудова безпечного освітнього середовища. Здобувач має право помилятися в емоційних реакціях без академічних чи репутаційних санкцій. Для цього доцільно використовувати симуляції та рольові ігри, анонімні цифрові щоденники емоцій тощо.

4. Використання цифрових інструментів як «дзеркала емоцій», наприклад платформи типу Miro, Menti, Mood Meter, Replika, How We Feel дозволяють фіксувати й візуалізувати емоційний стан в реальному часі, AI-боти – тренувати емпатичні відповіді і розпізнавання емоцій за текстом/голосом/мімікою тощо (Ivaniuk, Miastkovska, Dembitska, Kuzmenko, 2025).

5. Подвійний зворотний зв'язок, як емоційний, так і когнітивний. За такого підходу здобувач отримує не лише оцінку за зміст роботи, а й обов'язковий структурований зворотний зв'язок про те, як його емоції та поведінка впливали на команду та результат (Дембіцька, Яровий, Підгорний, 2025).

6. Врахування колективної природи формування емоційного інтелекту (Дембіцька, Кузьменко, 2025). Емоційний інтелект розвивається переважно в групі, тому доцільно використовувати групові ретроспективи емоційного досвіду, спільні проекти в умовах штучно створеного стресу та невизначеності з подальшим спільним «де-брифінгом».

7. Професійна контекстуалізація. Емоційні сценарії завжди прив'язані до майбутньої професії: конфлікт у медичній бригаді, стрес програміста під дедлайном, тривога вчителя перед класом тощо, тому розвиток емоційного інтелекту має бути пов'язаний з професійним контекстом (Дембіцька, 2024).

Сучасний освітній простір, з його високою динамікою, невизначеністю та інтенсивною міжособистісною взаємодією, робить емоційний інтелект не просто бажаною якістю, а базовою професійною компетентністю випускника будь-якої спеціальності. У середовищі, де зростає роль командної роботи, гнучкості та швидкого прийняття рішень, здатність усвідомлювати, регулювати й конструктивно використовувати власні емоції стає необхідною умовою ефективної діяльності (Кузьменко, Дембіцька, Мясковська, 2024). Без розвиненого емоційного інтелекту студентіві значно складніше працювати в командах, справлятися зі стресом, підтримувати здорову комунікацію, ухвалювати виважені рішення та зберігати психічну стійкість у контексті постійних змін. Крім того, недостатній рівень емоційної саморегуляції може знижувати якість навчання, ускладнювати взаємодію з викладачами та одногрупниками і перешкоджати професійному зростанню. Запропоновані дидактичні підходи утворюють цілісну педагогічну систему, яка переводить розвиток емоційного інтелекту з категорії «побічного ефекту» або випадкової

навички у статус планового, структурованого, вимірюваного й гарантованого результату навчання. Такий підхід забезпечує не лише формування емоційної компетентності, а й підвищення загальної якості освітнього процесу, сприяє створенню більш безпечного, підтримувального та продуктивного середовища для всіх учасників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дембіцька, С. В. (2024). Сугерування штучним інтелектом вибору індивідуальної освітньої траєкторії: психологічний аспект. Наукові записки малої академії наук України, 3 (31), 13-20. <http://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-02>
2. Дембіцька, С. В., & Кузьменко, О. С. (2025). Теоретичні засади мотивації стейкхолдерів в освітньому середовищі: когнітивний, емоційний та поведінковий виміри в контексті глобальних тенденцій. Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти, 2 (6), 35-46
3. Дембіцька, С. В., Яровий, Р. С., & Підгорний, М. М. (2025). Особливості забезпечення мотивації до навчання здобувачів вищої освіти в цифрову епоху. Якість, стандартизація та метрологічне забезпечення: [матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, Харків, 28-29 січня 2025 року] / за заг. ред. к.т.н., доц. Г. С. Грінченко. Харківський Національний університет ім. В.Н. Каразіна, ННІ «Українська інженерно-педагогічна академія», 66-67. Харків: ХНУ.
4. Кузьменко, О. С., Дембіцька, С. В., & М'ястковська, М. О. (2024). Розвиток STEAM-освіти в умовах цифровізації: шлях до SMART-суспільства через ЕСО-середовище. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 30, 58-62. DOI: 10.32626/2307-4507.2024-30.58-62
5. Dembitska, S., Kuzmenko, O., Savchenko, I., Demianenko, V., & Hanna, S. (2024). Digitization of the Educational and Scientific Space Based on STEAM Education. In: Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. ICL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 901. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53022-7_34
6. Ivaniuk, V., Miastkovska, M., Dembitska, S., & Kuzmenko, O. (2025). The Use of Mathematical Packages of Applied Programs in the Educational Process. In: Auer, M.E., Rüttemann, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 1260. Springer, Cham. pp 573-580/ https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_57
7. Puhach, V., Dembitska, S., Kobylanskyi, O., Kobylanska, I., & Moskovchuk, O (2025). Development of Students Support Strategies in Digital Educational Environment by Means of Artificial Intelligence. In: Auer, M.E., Rüttemann, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 1260. pp 208-215. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_22

Левченко Ф. Г.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

STEM-ОСВІТА ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ДИДАКТИКИ ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ

STEM-освіта сьогодні постає як ключовий чинник трансформації дидактики профільної старшої школи, переорієнтовуючи її від традиційного предметноцентричного підходу до інтегрованої, діяльнісної, проблемно-

проектної та технологічно насиченої моделі навчання. Аналітичні огляди впровадження STEM у ліцеях України показують, що активний розвиток FabLab-лабораторій, хмарних STEM-хабів, інтегрованих тижнів та експериментальних освітніх майданчиків поєднується з викликами нерівного ресурсного забезпечення, дефіциту підготовлених педагогів і відсутності валідованих інструментів оцінювання компетентностей. Ці виклики стимулюють не локальні зміни, а перегляд самих дидактичних засад навчання у старшій школі.

У глобальному контексті STEM-освіта стає базовою рамкою модернізації шкільної дидактики, оскільки інтегрує природничі науки, технології, інженерію й математику в єдине поле діяльності, де учень виступає не реципієнтом інформації, а дослідником, конструктором, аналітиком, творцем рішень. Міжнародні дослідження підтверджують, що STEM-підходи суттєво зміцнюють наукову грамотність, навички моделювання, логічного мислення, роботи з даними й здатність розв'язувати реальні міждисциплінарні проблеми. На основі узагальнення результатів великої кількості емпіричних робіт було проведено наукове дослідження, результати якого засвідчили стабільний позитивний вплив STEM-орієнтованого навчання на академічні результати й розвиток умінь планувати експеримент, працювати з вимірюваннями, інтерпретувати дані та обґрунтовувати висновки, причому найбільший ефект спостерігається у програмах, де учні систематично працюють із проектами, моделями й експериментами, а не лише виконують разові «цікаві досліди» (*Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2023).

Разом з тим сучасні зарубіжні дослідження підкреслюють, що вплив STEM на трансформаційні процеси в дидактиці старшої профільної школи залежить від: методики, кваліфікації вчителя, тривалості програм і якості освітнього середовища. Одна з таких розвідок підтверджує, що результативність STEM-підходів може істотно варіювати залежно від рівня інтеграції предметів, частоти застосування проблемно-проектних методів і того, наскільки вчитель володіє дослідницькими й фасилітаторськими вміннями (Cao et al., 2025). Світові тенденції підтверджують необхідність зміни ролі учителя. За даними міжнародного систематичного аналізу програм професійного розвитку, опублікованого в журналі *Humanities and Social Sciences Communications* (Nature, 2024), найбільш ефективними виявляються ті STEM-учителі, які поєднують предметну, інженерну, дослідницьку, цифрову й фасилітаторську компетентності, вміють працювати з відкритими задачами, організовувати групову взаємодію й підтримувати учнів у циклі «запитання – гіпотеза – експеримент – інтерпретація даних – презентація результатів» (*Humanities and Social Sciences Communications*, 2024).

Окрема група досліджень демонструє зв'язок між STEM-освітою та стратегіями сталого розвитку. О. Бутурліна наголошувала у своїх дослідженнях, що впровадження STEM у шкільну освіту здатне стати механізмом формування в учнів здатності мислити системно, бачити взаємозв'язки «наука – технології – суспільство – довкілля», приймати

відповідальні рішення щодо енергетики, клімату, ресурсів (Buturlina et al., 2021).

Аналіз сучасних підходів до впровадження STEM-освіти засвідчує, що результативність інновацій безпосередньо залежить від глибини змін, які відбуваються у змісті та методиці навчання. Поверхнєве додавання технологічних інструментів або модних практик без переосмислення структури навчальних завдань, логіки їх виконання, способів оцінювання та ролі учня у навчальному процесі не забезпечує очікуваного ефекту. У таких випадках інноваційність часто набуває формального характеру, створюючи видимість модернізації без реальних трансформацій освітнього середовища. Натомість сталі результати досягаються тоді, коли STEM-підходи інтегруються у педагогічну систему на концептуальному рівні — через зміну навчальних цілей, розвиток дослідницьких умінь, міждисциплінарну роботу та орієнтацію на розв'язання практичних, суспільно значущих проблем.

Якщо подивитися на реальний навчальний процес у профільній старшій школі, то трансформації, спричинені STEM, насамперед стосуються цілей, змісту, методів, форм організації й оцінювання. Цілі зміщуються від засвоєння «обов'язкового мінімуму знань» до формування комплексних компетентностей: дослідницьких, інженерних, цифрових, комунікативних, підприємницьких. У цьому контексті STEM-освіта природно поєднується з компетентнісним підходом, який активно розвивають українські педагоги, зокрема Н. Бібік та О. Локшина. Саме тому STEM-підхід стає логічним продовженням сучасної компетентнісної освіти, адже він стимулює учнів діяти, досліджувати й мислити як майбутні фахівці, а не просто запам'ятовувати інформацію.

Зміст навчання в STEM-парадигмі структурується не лише за логікою академічної науки, а й за логікою реальних викликів. Наприклад, замість окремих тем «Електричний струм», «Системи рівнянь» і «Основи програмування» учні працюють над інтегрованим кейсом «Енергоефективне освітлення школи». В рамках такого кейсу учні вимірюють споживання електроенергії в різних приміщеннях, будують математичні моделі, аналізують дані в табличному процесорі, програмують контролер Arduino для керування освітленням за датчиками руху та освітленості, розраховують окупність запропонованого рішення. Подібні міжпредметні задачі описують і вітчизняні автори, зокрема О. Лучанінова, аналізуючи нові підходи й проблеми STEM-навчання у вищій та шкільній освіті (Лучанінова та ін., 2024).

Методи навчання зміщуються в бік дослідницьких, проблемно-пошукових, проектних і конструкторських. У дослідженнях міжнародних груп авторів, що пропонують соціоконструктивістські дидактичні моделі інтегрованого STEM, наголошується на циклі «запитання – дослідження – спільне конструювання знання – рефлексія» як ключовому для формування стійких компетентностей, а не фрагментарних знань. Подібні підходи підтримують і українські дослідники цифрової дидактики (Н. Морзе, О. Пінчук, Н. Сороко), які показують, що хмарно орієнтоване освітнє середовище, інтегроване в STEM-курси, дозволяє

організовувати як індивідуальне, так і командне дослідження з використанням віртуальних лабораторій і симуляторів (Морзе, та ін., 2018).

З метою демонстрації як саме виглядає урок профільної школи, побудований за логікою STEM наведемо приклад заняття з інтегрованого курсу «Фізика – інформатика – технології» для 10 класу. Вчитель пропонує учням реальну проблему: «Як зменшити ризики підтоплення вулиці біля школи під час злив?». Клас розділяється на невеликі команди. Одна група збирає та аналізує метеодані відкритих сервісів, будує графіки інтенсивності опадів. Інша моделює рельєф місцевості в середовищі Tinkercad чи іншому 3D-редакторі, створює макет дренажної системи за допомогою 3D-принтера. Третя група програмує датчики вологості ґрунту й рівня води, під'єднані до мікроконтролера, і тестує ефективність власної моделі в умовах «штучної зливи». Після серії експериментів учні готують короткі звіти, розраховують вартість і потенційний ефект запропонованих рішень, презентують їх місцевій громаді. У цій ситуації трансформація дидактики очевидна: урок перетворюється на повноцінний дослідницько-проектний модуль, де інтегруються знання кількох предметів, розвиваються навички аналізу даних, проектування та громадянської участі.

Інший приклад — профільний курс «Біологія – хімія – екологія» у ліцеї. Учні отримують завдання дослідити якість питної води в різних районах громади. Вони беруть проби води, проводять хімічні тести, порівнюють показники з нормативами, вчать критично читати звіти місцевих служб, будують інтерактивну карту якості води, створюють рекомендації для населення й місцевої влади. Такі завдання описуються в міжнародних дослідженнях ефективності STEM-дидактичних моделей для розвитку наукових компетентностей, зокрема в квазіекспериментальній роботі М. Аная (2024), де показано істотне зростання умінь учнів планувати експеримент, інтерпретувати дані та аргументувати висновки після проходження STEM-модуля з природничих наук (Anaya et al., 2024).

Форми організації навчання також змінюються. Поряд із класно-урочною системою посилюється роль хакатонів, інженерних марафонів, предметних тижнів із міжпредметними проектами, FabLab-лабораторій і STEM-таборів. Українські дослідження впровадження STEM у гімназіях і ліцеях фіксують, що саме такі формати створюють у старшокласників досвід «занурення» в реальну інженерну чи дослідницьку діяльність, який вони рідко отримують у межах традиційного уроку.

Серйозна трансформація відбувається й у сфері оцінювання. Замість домінування контрольних робіт, орієнтованих на відтворення формул і означень, у STEM-дидактиці з'являються інструменти автентичного оцінювання: портфоліо проектів, електронні щоденники досліджень, пітчі рішень, захист прототипів. Наукові дані свідчать, що поєднання формувального оцінювання з такими форматами сприяє зростанню самооцінки учнів і внутрішньої мотивації до навчання, особливо в групах, які традиційно вважали «не науковими» або «не технічними».

Питання цифровізації та воєнного контексту додають STEM-дидактиці нових вимірів. Аналітичні огляди цифровізації освіти й науки в період російсько-української війни демонструють, що саме STEM-курси стали ядром для розгортання хмарних лабораторій, дистанційних експериментів і міжнародних онлайн-проектів, які дозволили зберегти дослідницький компонент освіти навіть за умов руйнування матеріальної інфраструктури (Гуралюк, 2025).

Важливо, що STEM-освіта в Україні розгортається на традиційній вітчизняній дидактиці, що пов'язана з іменами І. Лернера, Н. Бібік, С. Гончаренка, О. Савченко та інших, які розвивали ідеї проблемного навчання, діяльнісного підходу, поетапного формування розумових дій. Сучасні STEM-практики фактично переосмислюють ці концепції в цифровому, інженерно-технологічному контексті: проблемна ситуація набуває вигляду реального кейсу громади, діяльність включає роботу з датчиками, симуляціями, 3D-моделями, а поетапне формування дій реалізується через модульні проекти, де кожен етап має чіткі очікувані результати й критерії оцінювання.

Однак на шляху до повноцінної STEM-трансформації дидактики профільної старшої школи залишаються суттєві бар'єри. Дослідження О. Лучанінової, Н. Гончарової та інших авторів засвідчують нерівність ресурсного забезпечення шкіл, зокрема відмінності між великими містами й сільськими громадами, а також між закладами з додатковою підтримкою донорів і тими, що змушені працювати на мінімальній матеріальній базі (Лучанінова та ін., 2024). У цьому контексті особливо актуальним стає розвиток недорогих рішень: віртуальних лабораторій із відкритим доступом, використання смартфонів як вимірювальних інструментів, відкритих освітніх ресурсів, кооперації між закладами освіти через спільні хмарні платформи.

Ще одна група проблем пов'язана з підготовкою й післядипломним розвитком педагогів. Українські й зарубіжні дослідження одностайні в тому, що одноразові тренінги з «окремих STEM-інструментів» майже не змінюють реальну практику вчителя. Ефективними виявляються тривалі програми, де вчитель сам проходить повний цикл STEM-проєкту, рефлексує власний досвід як «учня», а потім перепроєктовує його у свій курс, отримуючи супровід тьютора й спільноти практики.

Нарешті, суттєвим викликом є питання оцінювання результативності STEM-програм. Нині в Україні бракує валідованих інструментів, які б дозволяли цілісно вимірювати сформованість саме STEM-компетентностей: інтегрованого застосування знань з кількох дисциплін, здатності працювати з невизначеністю, командно вирішувати складні задачі. Частина цього дефіциту намагаються компенсувати локальні дослідницькі проєкти, проте потрібна державна й міжнародна координація, створення національного банку інструментів оцінювання, узгоджених із стандартами «Нової української школи» й міжнародними рамками.

Усе це формує нову дидактичну парадигму старшої школи: навчання стає діяльнісним, інтегрованим, проєктним, технологічним і контекстуально

спрямованим; зміст подається не лінійно, а проблемно; оцінювання набуває форм автентичних, компетентнісних, портфоліо-орієнтованих інструментів; освітнє середовище стає лабораторним, цифровим і колаборативним. У такій парадигмі старшокласник уже не «готується до життя після школи», а живе повноцінним інтелектуальним, громадянським і творчим життям «тут і тепер», працюючи з реальними викликами своєї громади, країни, світу.

Таким чином, STEM-освіта вже сьогодні визначає стратегічний напрям трансформації дидактики профільної старшої школи. Вона відкриває можливості для розвитку інженерного та критичного мислення, цифрової та наукової грамотності, творчості й здатності працювати з невизначеністю — компетентностей, без яких неможливо уявити успішну участь молоді в інноваційній економіці та суспільстві знань. Але, можливо, найважливіша зміна, яку приносить STEM, полягає в новій довірі до учня як до співтворця знання: того, хто не просто засвоює готові істини, а здатен ставити запитання, шукати докази, конструювати власні рішення й відповідально діяти в складному світі. Саме така дидактика — діалогова, дослідницька, інженерно й соціально чутлива — стає сьогодні реальним горизонтом розвитку профільної старшої школи в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Гуралюк А. (упоряд.). (2025). Цифровізація освіти і науки в період російсько-української війни та відновлення України: Оглядове видання. НАПН України, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. Електрон. вид. Київ: ФОП Ямчинський О. В. 318 с. DOI: <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.id/746127>. Доступ: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746127>
- 2.Лучанінова, О. П., Штапенко, Е. П., & Гулівець, О. М. (2024). Особливості професійної підготовки вчителів зі STEM-освіти в умовах екосистеми університету засобами цифрових технологій. *Імідж сучасного педагога*, 4(217), 5–12.
- 3.Морзе, Н. В., Гладун, М. А., & Дзюба, С. М. (2018). Формування ключових і предметних компетентностей учнів робототехнічними засобами STEM-освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 65(3), 37–52. <https://doi.org/10.33407/itlt.v65i3.2041>
- 4.Anaya, M. M., Chimbo Jumbo, J., & Baena Navarro, R. (2024). Evaluation of a STEM-based didactic model for the development of scientific competences in high school students: A quasi-experimental study. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3, 85. <https://doi.org/10.56294/mw202485>
- 5.Buturlina O. та ін. (2021). STEM Education in Ukraine in the Context of Sustainable Development. *European Journal of Sustainable Development*, 10(1), 323–338. DOI: 10.14207/ejsd.2021.v10n1p323. Доступ: <https://ecsdev.org/ojs/index.php/ejsd/article/view/1173>
- 6.Cao X., Lu H., Wu Q., Hsu Y. (2025). Effectiveness of STEM-integration approaches in secondary education. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1579474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1579474>
- 7.Humanities and Social Sciences Communications (Nature). (2024). Systematic review of STEM-teacher professional development programs. (IDEAS/RePEc database).
- 8.Journal of Pedagogical Sociology and Psychology. (2023). Meta-analysis on the impact of STEM-oriented learning on academic achievement and competencies. DOI: 10.33902/jpsp.202324071.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Сучасна вища освіта, перебуваючи під тиском численних викликів сьогодення (вимушена міграція, різний доступ до цифрових ресурсів, емоційне виснаження тих, хто навчає та нестача навчальної мотивації тих, хто навчається, зміна форматів навчання та суттєве зниження можливостей для практичної взаємодії, модернізація інфраструктури тощо), які примусово модернізують наші уявлення про роботу, освіту культуру, дозвілля, спілкування, життя уцілому (Братко, 2017, 26), як ніколи гостро потребує інноваційних підходів до підготовки фахівців. Ми лише звикли з крихкістю, незрозумілістю й нелінійністю світу BANİ (Jamais Cascio, 2020) та його моделлю адаптації до світу з акцентами на емоційних та психологічних аспектах взаємодії в освітньому процесі, як на світ почали «виходити демони та чорні лебеді світу SHIVA, до тих пір приховані», які потребують від викладача проактивності, фокусу на гнучкість, ментальну стійкість, інноваційність мислення, лідерство та командну роботу здобувачів освіти. У цих умовах виникає потреба в ефективних інноваційних підходах, здатних забезпечити одночасно і засвоєння навчального матеріалу, і розвиток особистісних та професійних компетентностей. Однією з таких технологій, що демонструє високий дидактичний потенціал у вищій педагогічній освіті є case-study.

Зауважимо, що у вітчизняному науковому просторі відсутній уніфікований термін для позначення цього поняття. Так нами було ідентифіковано такі його варіації: кейс-метод, технологія case-study, метод кейсів, кейс-технологія та метод аналізу ситуацій. На нашу думку таке розмаїття в першу чергу пов'язано з існуванням в вітчизняній педагогічній терміносистемі різних поглядів щодо тлумачення понять «технологія», «методика» та «метод», які дослідники часто вживають як синонімічні. З огляду на це вважаємо необхідним розглянути ключові етапи розвитку і становлення цієї технології, що не лише уможливить глибше усвідомлення її сутності, а й сприятиме, на нашу думку, деякій термінологічній узгодженості.

Уперше латинське слово casus в значенні «заплутаний незвичайний випадок» почали використовувати ще в ХІХ ст. для розбору конкретних судових прецедентів в юридичній освіті США та Великої Британії для навчання студентів логіці правових рішень. У 1924р. за ініціативи декана Гарвардської школи бізнесу Wallace Brett Donham case method був офіційно визнаний основним методом навчання. Англійське слово «case» в значенні «портфель, валіза», досить точно відображало сутність методики навчання (Леонт'єва, 2019, 30). З середини ХХ ст. метод поширився на юридичну, медичну освіту, інженерію та менеджмент. Саме в цей період формуються структуровані кейси з описом проблеми, даними та запитаннями для дискусії. З 1970 років метод

кейсів масштабується на країни Азії та Європи, з'являються кейс-центри (наприклад European Case Clearing House – прим. І.Л.), розробляються типології кейсів (описові, аналітичні, дослідницькі). На початку ХХІ ст. метод кейсів під впливом цифровізації зазнає трансформаційних змін, з'являються спеціальні інтерактивні кейси, мультимедійні сценарії, онлайн-симуляції, інтеграції кейсі та Problem-Based Learning (PBL) і Project-Based Learning (PjBL), які використовують у військовій, медичній, фармацевтичній освіті, а також у підготовці вчителів. Ефективність кейс-методу з документованими результатами розвитку компетентностей, критичного мислення та мотивації майбутніх фахівців, вміння працювати в команді тощо підтверджується глобальними дослідженнями останніх років (Fabio Batista Mota, Cláudio Damasceno Pinto, Luiza Amara Maciel Braga, Renato Matos Lopes, 2025). Серед сучасних тенденцій розвитку цього метода спостерігаються спроби створення динамічних кейсів з використання AI та VR та зростання ролі міждисциплінарних кейсів.

Стверджуємо, що сьогодні case-study перетворився з інноваційного методу навчання на повноцінну педагогічну технологію, оскільки відповідає усім ознакам технологічності як-от: концептуальність (опора на концепції активного навчання (student-centered approach), конструктивізму, компетентнісного підходу); алгоритмізація (має чіткі послідовні етапи, які можна відтворити без втрати ефективності); інструментальність (існують банки готових кейсів з розробленими інструкціями та засобами контролю); результативність та контрольованість (досягнуті результати навчання можливо оцінити та зафіксувати за відповідними рівнями). Відтак вважаємо обґрунтованим використання таких термінів, як «технологія case-study» – як більш звичного більшості дослідників варіанту, та «кейс-технологія» – як спроби підкреслити, що йдеться не лише про метод, а про цілісну технологію навчання, яка включає добір і конструювання навчального кейсу, організацію роботи студентів, модерацію обговорення, аналіз альтернативних рішень, рефлексію та оцінювання результатів навчання. Термін «навчальний кейс» тлумачимо як спеціально розроблений опис (демонстрація) реальної або змодельованої ситуації, яка містить проблему чи суперечність, що потребує обговорення й аналізу, пошуку альтернативних рішень та їх аргументації, в тому числі щодо застосування знань на практиці. Навчальний кейс уможливорює перехід від теорії до практики, розвиток критичного мислення та професійної інтуїції майбутніх фахівців, тренування самостійності у «здобутті» знань та, водночас, навичок командної роботи, відповідальності за прийняті рішення та толерантності до плюралізму думок. Усі навчальні кейси можна класифікувати у такий спосіб: описові (містять ситуацію без чіткої проблеми, призначені навчити виокремлювати й характеризувати явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, з'ясувати умови виникнення явищ тощо); аналітичні (містять проблему, призначені навчити визначати проблему та аргументовано пропонувати усі можливі шляхи її вирішення); практичні (теж містять проблему, призначені навчити ухвалювати конкретне (управлінське,

педагогічне тощо) рішення з урахуванням конкретної ситуації); рольові (містять персонажі з різними позиціями, призначені навчити вирішувати конфлікти, вести переговори тощо); інтерактивні мультимедійні кейси (включають відео, графіку, документи, свідчення, статистику тощо, призначені для повного «занурення» здобувача освіти в специфічний професійний прецедент).

Педагогічний кейс є специфічним різновидом навчального кейсу, адаптованим для професійної підготовки майбутніх педагогів. Ми тлумачимо педагогічний кейс як опис (демонстрація) реальної або змодельованої педагогічної ситуації, що містить проблему професійного характеру та вимагає аналізу, прийняття рішення та обґрунтування вибраної стратегії педагогічної дії.

Робота з педагогічними кейсами дозволяє студентам-майбутнім педагогам отримати досвід, який у нинішніх складних умовах важко або й неможливо сформулювати. Під час аналізу педагогічних кейсів здобувачі освіти не лише реконструюють перебіг подій, а й оцінюють ролі учасників освітнього процесу, визначають причини проблем, пропонують і аргументують варіанти рішень. Такий підхід компенсує брак безпосередньої педагогічної практики, який став типовим у період війни, коли тривалі перерви у навчанні та обмеження доступу до очних занять створюють додаткові прогалини у фаховій підготовці.

До основних характеристик педагогічного кейсу ми відносимо: автентичність (відображення реальних педагогічних ситуацій); проблемність (наявність педагогічної проблеми, яка потребує рішення); багатоваріантність (можливість різних підходів до розв'язання); контекстуальність (урахування конкретних умов педагогічної ситуації); діалогічність (орієнтація на обговорення та колективний аналіз).

Важливою складовою навчального кейсу є його чітка структура. У якісно розробленому педагогічному кейсі завжди присутні проблема, рішення, ситуація та контекст. Проблема задає центральний вузол напруження; рішення демонструє можливі підходи фахівця; ситуація описує взаємини та події; контекст пояснює ширші умови, що впливають на проблему. Така структура дозволяє студентам цілісно зрозуміти педагогічне явище й одночасно аналізувати його на різних рівнях складності – від індивідуальних дій до системних чинників. Робота з кейсом стимулює системне мислення, що є ключовим компонентом професійної готовності педагога у складних та нестабільних обставинах.

Типологія педагогічних кейсів є широкою і варіюється від коротких кейсів-випадків до комплексних моделей із великою кількістю даних. Це дозволяє викладачеві диференціювати завдання відповідно до рівня підготовки студентів, їхніх навчальних потреб та наявних ресурсів. Пропонуємо таку класифікацію педагогічних кейсів: за обсягом (міні-кейси (1-2 сторінки); середні кейси (3-5 сторінок); великі кейси (понад 5 сторінок)); за структурою (структуровані та неструктуровані); за дидактичним призначенням (навчально-

ілюстративні; навчально-дослідницькі; симуляційні; тренувальні; контрольні; за медіа-форматом (текстові, мультимедійні, інтерактивні).

Алгоритм роботи з педагогічним кейсом включає чотири основні етапи: організаційний, підготовчий, аналітичний та підсумковий. Така логіка дозволяє структуровано вибудовувати навчальний процес і поступово переходити від індивідуальної інтерпретації до групового рішення. Цей підхід особливо ефективний для створення навчального середовища, що підтримує взаємодію та співпрацю навіть за нестабільних умов. Послідовність етапів сприяє розвитку відповідального ставлення студентів до навчання, адже вони бачать логіку роботи, отримують можливість аналізувати власні рішення, рефлексувати над ними та співвідносити їх із досвідом інших учасників. Приклади готових педагогічних кейсів та алгоритми роботи з ними ми оприлюднювали раніше (Леонтєва, 2019; 2025).

Застосування кейс-технології в освітньому процесі має не лише переваги, а й певні труднощі: значні часові витрати, потребу у високій підготовленості викладача, ризик поверхневого опрацювання теорії. Проте завдяки своїй інтерактивній природі, гнучкості й адаптивності кейс-технологія повертає студентів до активного навчання, відновлює мотивацію, стимулює допитливість, формує готовність до реальної педагогічної діяльності в постійно змінюваних умовах, забезпечуючи безперервність навчання навіть тоді, коли традиційні форми стають недоступними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Братко, М.В. (2017). *Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія*. Кам'янець-Подільський: Аксіома. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21296>
2. Леонтєва, І.В. (2025) Педагогічний кейс як інструмент підготовки майбутніх учителів: аналіз досліджень, теоретичні засади та практична реалізація. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 43 (1), 54-61. <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/445>
3. Леонтєва, І.В. (2019) Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. (32), 29-38. <https://www.researchgate.net/publication/341679090>
4. Cascio, J. (n.d.). Facing the age of chaos. *Medium*. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaosb00687b1f51d>
5. European Case Clearing House. (n.d.). *The Case Centre*. <https://www.thecasecentre.org/>
6. Harvard Business School. (n.d.). *History*. <https://www.hbs.edu/about/history>
7. Mota, F. B., Pinto, C. D., Amara Maciel Braga, L., & Matos Lopes, R. (2025). Mapping case-based learning research from 2014 to 2024: a bibliometric and network analysis. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2564901>

CANVA-ЯКІСНЕ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО КОНТЕНТУ ДЛЯ УРОКІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Візуалізація навчальної діяльності з кожним роком набуває все більшої популярності. На допомогу вчителям приходять різноманітні онлайн-ресурси, адаптовані до освітніх програм. Однією з них є платформа Canva. Він працює як конструктор: усі елементи перетягуються мишкою, що робить його доступним для будь-якого, навіть недосвідченого в дизайн-справах, користувача. За допомогою величезної кількості шаблонів, ви можете створювати яскраві макети всього за 10-15 хвилин.

Теми створених навчального контенту для уроків мовно-літературної освітньої галузі на цій платформі можуть бути доволі різноманітними: біографії письменників, літературні напрями та жанри, історії написання творів, короткий зміст прочитаного, світ персонажів чи їхніх прототипів, словникова робота, вибір потрібної ілюстрації, висловлювання відомих людей про твір, що вивчається, цитати з творів. Усе залежить, головним чином, від теми й мети уроку, рівня знань учнів, їхньої творчої обдарованості, бажання долучатися до здобуття знань із залученням нестандартних методів та креативності самого вчителя.

Розгляньмо основний функціонал, який пропонує базова (безкоштовна) версія Canva:

1.Редагування фотографій: фільтри, обрізування кадру, вдосконалення якості.

2.Каталог шаблонів, які можна редагувати: презентації (стандартні та 16:9), плакати, буклети, пости для соцмереж, закладки для підручників, розклад занять тощо.

3.Бібліотека зображень, кліпартів (зображення на прозорому тлі), іконок, інфографік тощо.

4.Можливість додавати у шаблон власні зображення.

5.Завантаження макетів в основних форматах (JPG, PNG, PDF і PDF).

6.Спільне редагування документів.

7.Планувальник дизайнів у соцмережах.

Так, наприклад, Canva навчає самостійно впізнавати героїв за описом, цитатою, поведінкою чи певною загадкою.

Ідеї для інфографіки в Canva

Інфографіка – це інформація, подана в нестандартній і привабливій формі: комбінація слів, чисел, картинок, таблиць, ілюстрацій, кольорів – усього, що допомагає зрозуміти суть повідомлення максимально швидко, легко та ефективно. Ви можете використати інфографіки для пояснення навчального матеріалу в максимально стислій і зручній формі. Учні запам'ятовують таку інформацію краще, на відміну від традиційного заучування великих текстів та

таблиць.

Візуалізація книг

Лінія часу або схема послідовності подій дозволяє дітям скласти все прочитане і почуте у візуальну карту або образ. Можна використовувати діаграми Венна для аналізу подібності сюжетів/тем або створити таблицю, де наочно представлені ключові фрази героїв, кількість вживання певних слів тощо.

Створення фан-сторінок історичних діячів, письменників, героїв.

Запропонуйте учням самостійно дослідити життя видатних історичних постатей. У процесі створення інфографіки вони мають дібрати найяскравіші факти з біографій, дізнатися, які особливості характеру допомогли цим людям залишити свій слід в історії.

Експерименти на платформі Canva надихають на створення навіть літературних ігор. Фактично, одна сторінка дозволяє систематизувати необхідну кількість інформації, зокрема й ілюстративної, як для вивчення, так і для закріплення знань із конкретної теми. Наприклад, відобразити ключові цитати з віршів Т.Шевченка.

А також створювати ілюстрації до певних фраз чи висловів. Така візуалізація навчального матеріалу сприяє не тільки запам'ятовуванню матеріалу, але й зоровому сприйняттю головних образів, символів, та надає можливість продемонструвати найбільш пам'ятні для митців місця, пов'язані зі світом дитинства чи передісторією написання.

Canva пропонує матеріали до створення професійного резюме, яке можна адаптувати під образну характеристику героїв як із використанням ключових цитат, так і таке, яке вимагає певної фантазії на межі співавторства твору. Є навіть можливість доповнити характеристику уявним портретом того чи іншого героя твору, намальованим власноруч чи знайденим на теренах інтернет-простору. Це може бути написання резюме письменника. Чи конкретного героя.

На платформі учні створюють і чек-листи. Учитель роздає учням шаблони на початку вивчення творчості письменника. У нього вони мають записувати поступово під час вивчення необхідну інформацію дуже стисло, без пояснень, лише перераховувати потрібне. У результаті вони мають власну «шпаргалку». Її можна створювати як кольоровою, так і в чорно-білих кольорах, щоб учні потім самостійно її оформили.

Платформа Canva розкриває можливості й для створення антибуків. Найбільш цікавими, на нашу думку, є фальшиві обкладинки (на книги, яких не існує).

Ідеї для презентацій у Canva

Забудьте про PowerPoint! Створюйте приголомшливі презентації, які зацікавлять аудиторію, за допомогою Canva!

Що для цього потрібно?

1. Відкрийте Canva і оберіть тип дизайну «Презентація».
2. Виберіть один із сотень професійних шаблонів зі слайдами.
3. Завантажте власні фотографії, або оберіть зображення з галереї сервісу.

4. Налаштуйте зображення, додайте стильні фільтри і відформатуйте текст.

5. Збережіть презентацію. Готово!

Створіть у Canva мудборд

Перш ніж розпочати роботу над презентацією, радимо кілька хвилин витратити на створення мудборду («дошка настрою») – це колаж із набору картинок, які передають настрій і стилістику майбутнього проекту. Під стилістикою мається на увазі кольори, іконки, фотографії, ілюстрації тощо. Це допоможе знайти натхнення для створення ефективної презентації!

Для читання текстів в учнів є підручники, а от для наочного роз'яснення матеріалу у презентації має бути якомога більше схем, таблиць, зображень, інфографіка, діаграм тощо. Ідеально, якщо у презентації будуть лише заголовки, тези з теми заняття та візуал. А для зацікавлення учнів радимо додати на слайди те, що користується у них популярністю: меми, комікси, анімовані зображення, короткі відео тощо.

Отже, платформа Canva по суті у своїй сукупності представляє собою збірний образ плаката, книги і роздаткового матеріалу, який спрямований на розвиток в учнів творчого потенціалу, навчання, корегування та перевірку знань. Тому, щоб учні змогли самостійно створити подібні презентації, вони мають накопичити певний матеріал, оволодіти основною літературою, додатковою інформацією, знати тексти творів та біографію письменників, виконати певні завдання, перш ніж презентувати матеріал. А також ретельно продумати його структуру і знайти потрібну інформацію, якої не вистачає.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лобач, І. В. (2021). Платформа графічного дизайну Canva як засіб візуалізації навчального матеріалу уроку. У *Інноваційні практики наукової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 8–11 грудня 2021 р.)*, 316–318, Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.

2. Лугова, Т. А. (2020). Канва геймдизайну як перспективний напрямок навчально-методичної роботи. У *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (Forum-SOIS, 2020): Збірник матеріалів II Міжнародного науково-практичного WEB-форуму (м. Київ–Харків, 25–27 березня 2020 р.)*, Vol. 2, № 2, с. 287–292, Publishing «Madrid».

3. Медведєва, М. О., та ін. (2021). *Організація продуктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу в умовах дистанційного навчання: Аналіз сучасних додатків*. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/13778>

Лихота Н. І.

Лицей «Успіх» Монастирищенської міської ради

Черкаської області

(Монастирище, Україна)

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Позитивні зрушення у реформуванні освіти України останніми роками особливо активізувалися, що дало змогу виявити дефіцит мовленнєво-

мисленневої та комунікативної культури випускників у різних сферах суспільного життя: академічній, політичній, судовій, діловій тощо. Не досягнувши належного рівня цих умінь, учні не можуть творчо будувати висловлювання, міркувати над проблемою, аргументувати свої думки, переконувати інших.

Риторика відроджується і в освітніх сферах всіх рівнів. Це пояснюється запитом суспільства на риторичні вміння сучасної людини, на підвищення її комунікативного рівня. З іншого боку, сучасна педагогічна наука розглядає освіту, освітні процеси через призму соціальних і суспільних відносин, у яких важливе місце посідають мова, мовлення, комунікація, мовна та комунікативна діяльність. Зазначені концепти є смисловими й змістовними центрами шкільної мовної освіти, контекст якого, на нашу думку, варто розробляти й вибудовувати через призму феномена «риторичного».

Питання формування риторичних умінь висвітлені в працях Н. Голуб, В. Нищети, М. Пентилюк, Ю. Дишлюк, С. Коваленка, О. Когут, М. Степанюка, В. Федоренка, І. Хоменко, В. Шуляра.

Проте, незважаючи на досить велику кількість наукових праць із зазначеної проблематики, питання формування риторичної компетентності учнів у процесі здобуття мовної освіти в школах України до сьогодні не вирішене.

Серед психолого-педагогічних умов формування риторичної компетентності учнів основної школи вважаємо за необхідне виділити стратегему запровадження риторизації шкільної мовної освіти. У результаті аналізу фахової літератури вдалося виділити дев'ятнадцять дефініцій терміну «риторизація» та визначити в цих потрактуваннях ключові слова й смислові центри (Будянський, 2017).

На нашу думку, в умовах шкільної україномовної освіти логічно запроваджувати риторизацію, спираючись на ключові слова «осмислення», «переосмислення», «активізація», «перетворення», «освоєння способів», реалізуючи такі смисли: риторичні знання, риторична діяльність, категорії (канони) риторики – етос, пафос, логос, риторична ситуація, діалогізація (навчальний діалог, риторичний діалог

О. Горошкіна зауважує на тому, що культура спілкування базується на риторичних знаннях і вміннях та формується як під час засвоєння відповідних тем, так і в процесі застосування цих знань та умінь у практичній комунікативній діяльності.

Отже, є всі підстави говорити про необхідність розширення межі залучення учнів до діалогу з учителем, однокласником, автором підручника або тексту. Особливу увагу необхідно приділяти збагаченню мовлення учнів фразеологізмами, що сприяють формуванню багатства, образності та емоційності мовлення (Горошкіна, 2013).

М. Пентилюк слушно зазначає, що на уроках з риторики важливо навчати учнів залишати за бортом типові навчені фрази, розвивати творчий потенціал, розумно поєднати працю над усним та писемним мовленням, урізноманітнити

види завдань та їх теми, створювати ситуації, які максимально наближені до реальних умов. Це допоможе виховати риторичну особистість (Пентилюк, 2008).

Слідом за В. Ницетою (Ницета, 2010) ми розглядаємо такі спеціальні методи навчання, які є продуктивними для формування риторичної компетентності і, зокрема, риторичних умінь учнів старшої школи: використання риторичних вправ, робота в ситуаційному контексті, риторичний аналіз та аналіз публічного мовлення, розв'язання риторичних задач, гра в риторичні ігри, виконання імпровізаційних завдань. Всі ці методи базуються на виконанні вправ, які спрямовані на розвиток риторичних умінь.

Отже, ефективність процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови залежатиме від реалізації учителем-словесником комплексу психолого-педагогічних умов: виявлення й засвоєння риторичної складової змісту програми з української мови, запровадження риторичного підходу до навчання української мови, запровадження риторизації шкільної мовної освіти, усвідомлення й організація освітньої діяльності як риторичної, комплексного розвитку психічних процесів та емоційно-вольової сфери школярів.

Риторична компетентність як стратегічна мета й результат навчання української мови може бути сформована в процесі реалізації окреслених умов як стратегем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будянський Д. В. (2027). Напрямки використання здобутків риторики в процесі розвитку риторичної культури викладача вищого навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Вип.1(40), 38-41.
2. Галаєвська Л.В. (2017). Текстотричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Вип. 19, 68–79.
3. Горошкіна О. (2023). Роль риторики в комунікативній підготовці учнів. *Наукові записки. Серія «Філологічна»* Вип.40, 134-137.
4. Гаркуша І. В. (2019). Риторична культура мовлення сучасного фахівця-психолога : навч. посіб. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 143 с.
5. Мацько Л. І. (2003). Риторика. К.: Вища школа.
6. Ницета В. (2010). Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*, № 22 (209), 93–98
7. Пентилюк М. (2008) Формуючи риторичну особистість: Текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах*, № 5, 84-91.
6. Ткаченко Л. П. (2002) *Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів* : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Ткаченко; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 18 с.

Малихін О. В.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

Чернюк А. П.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У сучасній фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей особливої ваги набуває проблематика обґрунтування доцільності застосування інтерактивних стратегій навчання, здатних забезпечити високий рівень аналітичної, інтерпретаційної та комунікативної діяльності майбутніх фахівців у галузі мовознавства та літературознавства. Актуальність порушеного питання зумовлена необхідністю пошуку методологічно виважених підходів, технологій і форм організації освітнього (навчального) процесу, які б відповідали сучасним тенденціям розвитку філологічної освіти, сприяли формуванню професійних компетентностей та забезпечували поступове становлення здобувача вищої освіти як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Змішане навчання (*blended learning*) в сучасному науково-методичному дискурсі розглядається як модель, що поєднує традиційне або очне навчання (*face-to-face*) та онлайн-навчання на засадах взаємодоповнюваності їхніх переваг. Поряд із базовим терміном уживаються й споріднені поняття: *змішана освіта (blended education)*, *e-learning*, *дистанційне навчання (remote learning)*, *гібридне навчання (hybrid learning)*, *перевернутий клас (flipped classroom)*, що, попри термінологічні відмінності, охоплюють спільну ідею інтеграції різних форматів здобуття освіти та застосування цифрових технологій (Малихін, Арістова & Рогова, 2022). Завдяки вдосконаленню освітніх програм і технологічних рішень змішане навчання формується як перспективний освітній підхід, здатний забезпечити гнучкість процесу навчання, оптимізувати взаємодію між викладачем і студентами та підвищити ефективність засвоєння знань, що є особливо важливим у підготовці майбутніх філологів.

У форматі змішаного навчання здобувач освіти спочатку вдома переглядає відеоматеріали та опановує теоретичний зміст, а під час очних занять цей матеріал обговорюється й закріплюється через виконання практичних завдань. Зазвичай змішане навчання передбачає три етапи: самостійне вивчення нового матеріалу, проведення очного інтерактивного заняття та подальшу інтерактивну роботу з підтримкою викладача (Малихін та ін., 2017).

Успішна організація фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей у форматі змішаного навчання передбачає цілісне поєднання цифрових ресурсів, аудиторної взаємодії й активних методів навчання. Інтерактивні стратегії навчання сприяють становленню діяльнісного типу

навчання та забезпечують розвиток провідних професійних компетентностей майбутніх філологів. Реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей у змішаному форматі охоплює такі ключові напрями:

1. Поєднання онлайн і очної взаємодії. Особливість змішаного навчання полягає в поєднанні традиційної очної та дистанційної форм організації освітнього (навчального) процесу (Топузов, Малихін, Арістова та ін., 2024). Онлайн компонент передбачає роботу з електронними платформами (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Edmodo Classroom), перегляд відеолекцій, виконання інтерактивних завдань і тестів. Натомість аудиторні заняття орієнтовані на дискусії, аналіз мовленнєвих ситуацій, рольові та комунікативні завдання, що поглиблюють практичне застосування отриманих знань.

На думку В. Кухаренко, ефективно впровадження змішаного навчання передбачає низку характерних рис, серед яких:

- подання навчальних матеріалів у цифровому (електронному) форматі;
- забезпечення можливості надсилання студентами виконаних завдань засобами електронної комунікації;
- систематичне оцінювання навчальних результатів із наданням розгорнутих коментарів і рекомендацій викладача;
- створення умов для організації групової роботи здобувачів освіти в онлайн- та офлайн-режимах;
- акцент на інтерактивності під час проведення очних занять (Кухаренко, 2015).

2. Використання цифрових інтерактивних платформ чи інструментів. Застосування цифрових ресурсів створює розширені можливості для організації колективної й індивідуалізованої діяльності студентів. Інтерактивні платформи, зокрема Padlet, Miro, Mentimeter, Kahoot!, Quizizz, Google Docs, забезпечують умови для спільного створення навчальних продуктів, виконання групових завдань, розроблення й координації освітніх проєктів, а також для швидкого отримання зворотного зв'язку.

Однією з найбільш результативних інтерактивних платформ, що застосовуються для організації змішаного навчання в закладі вищої освіти, є онлайн-дошка Miro. Ця інтерактивна платформа забезпечує умови для колективної навчальної діяльності, дає змогу викладачам та здобувачам освіти спільно працювати з візуальним освітнім контентом і підтримує ефективну комунікацію між учасниками освітнього (навчального) процесу (Малихін, Арістова & Рогова, 2023).

3. Реалізація технології перевернутого навчання (Flipped Classroom/Flipped Learning). З точки зору таксономії пізнавальної діяльності технологія «перевернутого навчання» передбачає виконання студентами базового рівня інтелектуальних операцій поза межами аудиторії, тоді як складніші види пізнавальної діяльності здійснюються під час очних занять. Такий підхід дає змогу максимально ефективно використовувати аудиторний

час для практичного опрацювання матеріалу, дискусій, роботі в парах тощо (Малихін, Ярмольчук, 2020).

У процесі перевернутого навчання викладач має змогу приділити більше уваги поясненню складних аспектів, які виникають під час фахової підготовки здобувачів вищої освіти. Студенти з високим рівнем підготовки отримують додатковий простір для самостійного опанування матеріалу у власному темпі, тоді як ті, хто потребує підтримки, можуть отримати індивідуальні консультації та допомогу під час аудиторної взаємодії (Малихін, Ярмольчук, 2020).

Технологія перевернутого навчання забезпечує ефективну взаємодію онлайн і офлайн компонентів, оптимізує навчальне навантаження та підсилює діяльнісний характер підготовки майбутніх філологів, оскільки дає змогу зосередити аудиторний час на практиці та професійній взаємодії.

4. Реалізація положень проєктного підходу. Н. Арістова зауважує, що особливу ефективність у підготовці майбутніх педагогів демонструє саме проєктний метод. Його застосування створює умови для результативної взаємодії між усіма учасниками комунікаційного процесу, сприяє розвитку індивідуального та колективного творчого потенціалу, активізує зацікавленість студентів у спільній діяльності та забезпечує глибоке залучення до розв'язування професійно орієнтованих завдань (Арістова, 2020). Реалізація проєктного підходу в умовах змішаного навчання забезпечує органічне поєднання дистанційного опрацювання лексико-граматичного й текстового матеріалу з аудиторною практикою, спрямованою на розвиток мовленнєвих умінь. Під час роботи над проєктами студенти виконують аналітичні, перекладацькі та комунікативні завдання, створюють усні та письмові продукти (презентації, подкасти, міні-дослідження тощо) із застосуванням цифрових ресурсів. Такий формат сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетентності, формує навички співпраці та автономної діяльності, а також підсилює професійну спрямованість підготовки здобувачів освіти.

Отже, реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей в умовах змішаного навчання забезпечує створення якісно нових умов для підготовки майбутніх філологів. Поєднання онлайн і очної взаємодії, застосування цифрових платформ, використання технології перевернутого навчання та проєктного підходу сприяють розвитку комунікативних, аналітичних і дослідницьких умінь здобувачів вищої філологічної освіти. Такі стратегії навчання актуалізують діяльнісний характер навчання, підсилюють професійну спрямованість освітнього (навчального) процесу та забезпечують гнучкість та ефективність опанування освітнього (навчального) матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова, Н. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Педагогічна думка, 31–33.

2. Арістова, Н. (2020). Метод проєктів як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. *Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 28 квітня 2020 року). Видавець Ковальчук О. В., м. Кам'янець-Подільський, Україна, 6–8.
3. Кухаренко, В. (2015). Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*, 24, 53–67.
4. Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Migo в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Ukrainian Educational Journal*, (1), 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
5. Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Ukrainian Educational Journal*, (3), 68–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
6. Малихін О., Арістова Н. & Шпарик О. (2021а). Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах 144 непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України: методичні рекомендації. КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-25-0-2021-70>
7. Малихін О., Арістова Н. & Шпарик О. (2021b). Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих впливів: довідкове видання. КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-26-7-2021-71>
8. Малихін, О. В., Ковальчук, В. І., Арістова, Н. О., Попов, Р. А., & Гриценко, І. С. (2017). Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія. Київ: НУБіП України.
9. Малихін, О., Ярмольчук, Т. (2020) Актуальні стратегії навчання у професійній підготовці фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2 (76), 43–57.
10. Попов, Р., Загорулько, М. (2024). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р. Київ : Видавництво «Людмила», 14–20.
11. Топузов, О. М., Арістова, Н. О., Попов, Р. А. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
12. Топузов, О., Малихін, О., Арістова, Н., Алексеева, С., Попов, Р., Шелестова, Л., & Барановська, О. (2024). Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (монографія). Видавничий дім «Освіта».
13. Чернюк, А. (2024). Інтерактивні стратегії формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Education. Innovation. Practice*, 12(8), 96–101. <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i8-013>
14. Чернюк, А. П. (2025). Метод проєктів як засіб розвитку критичного мислення студентів філологічних спеціальностей. *The 7th International scientific and practical conference "Sociological and psychological models of youth communication" (February 18–21, 2025)* Copenhagen, Denmark. International Science Group. 2025, 179 – 181.
15. Чернюк, А. (2025). Реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей як психолого-педагогічна проблема. *Молодь і ринок*, (7-8/239-240), 176–182. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332873>
16. Topuzov O., Malykhin O., Aristova N. (2022). General Secondary Teachers Views on Educational Process amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended

Learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION*. Proceedings of the International Scientific Conference, Vol. 1. P. 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>.

17. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. In *Society. Integration. Education*. Proceedings of the International Scientific Conference, 1, Pp. 560–571. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>

Мельник А. О.

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)*

Мельник О. Ю.

*Київський фаховий коледж прикладних наук
(Київ, Україна)*

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ Й ІНШИХ МИСТЕЦТВ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Проблема взаємопов'язаного вивчення літератури й інших мистецтв набуває особливої актуальності в умовах сучасної культурно-освітньої ситуації, що характеризується інтенсивними процесами інтермедіальності, мультимодальності та візуалізації культурного досвіду. Учителю літератури має зважати на зростання ролі візуальної й аудіовізуальної культури в житті сучасної молоді, що впливає на процес сприймання, для якого домінантними стають емоційні, образно-символічні та мультимедійні канали засвоєння інформації. У цьому контексті використання міжмистецької інтеграції та інтерпретаційних прийомів при вивченні літератури сприятиме вихованню компетентних читачів з розвинутим естетичним смаком і гуманістичним світоглядом.

Окреслення перспектив методики взаємопов'язаного вивчення літератури й інших мистецтв неможливе без урахування досвіду розв'язання цієї проблеми науковцями минулого й сучасності. Ґрунтовний аналіз цієї проблеми здійснено в магістерській роботі О. Мельника (О. Мельник, 2024). Стило представимо результати цього аналізу.

У методичній площині питання вивчення літератури у взаємозв'язках з іншими мистецтвами досліджували науковці Н. Волошина, Є. Пасічник, С. Жила, Ж. Клименко, А. Вітченко, А. Мельник, О. Ратушняк та інші.

Однією з перших, хто комплексно досліджував цю проблему, була українська науковиця в галузі методики викладання української літератури Н. Волошина. Спираючись на ідеї В. Сухомлинського, Н. Волошина досліджувала проблему естетичного виховання учнів засобами художньої літератури. Дослідниця обґрунтувала *процес формування естетичної свідомості школярів*, рухаючись від естетичних почуттів, емоцій і переживань до естетичної діяльності, наголошуючи на важливості застосування запитань і завдань різних типів, спрямованих на формування естетичних понять, почуттів і

дій (Волошина, 1995, 5-6). Серед інших мистецтв особливе значення науковиця надавала художньому слову, яке здатне не тільки виховувати, а й сприяти естетизації особистості учнів. Н. Волошина також розглядала проблему естетичного виховання крізь призму взаємодії літератури й образотворчого мистецтва. Поділяючи позицію вченої, вважаємо обґрунтованим положення про те, що аналіз художнього твору є значно глибшим і емоційно наснаженим, якщо вчитель залучає твори образотворчого мистецтва, що тематично та ідейно споріднені з літературним текстом. Важливим для сучасної методики є міркування Н. Волошиної про роль творчої уяви школярів як критерію їхнього естетичного розвитку та необхідність реалізації естетичного виховання на всіх етапах уроку (Волошина, 1995).

Проблема естетичного виховання засобами літератури була й у колі наукових інтересів Є. Пасічника. Науковець уважав формування естетичних потреб одним з провідних завдань шкільної літературної освіти, наголошуючи, що виховання почуття прекрасного передбачає не лише формування відповідних критеріїв оцінки, а й гуманізацію особистості. Особливо значущою є теза Є. Пасічника про те, що глибоке естетичне сприйняття мистецтва формується здебільшого в юнацькому віці, коли в учнів виробляються стійкі естетичні смаки, погляди й уподобання (Пасічник, 2001, 55-56).

Розглядаючи міжмистецькі взаємодії у викладанні літератури, Є. Пасічник трактував їх у контексті реалізації принципу наочності. Науковець виокремлював такі види художньої наочності, як картини, ілюстрації, портрети митців, радіокомпозиції, театральні монтажі, фонозаписи. Водночас учений застерігав від прямого отождоження образів, створених письменником і художником, наголошуючи на суб'єктивному характері мистецької інтерпретації. Ефективність використання ілюстрацій, на думку науковця, забезпечується лише за умови їх поєднання з глибоким аналізом тексту (Пасічник, 2001, 354-359). Педагогом аргументовано необхідність залучення музики й кіно при вивченні літературних творів: музичні твори слід використовувати насамперед при вивченні творів, що органічно пов'язані з музикою (думи, пісні та ін.), звернення ж до екранізацій, на думку Є. Пасічника, є доцільним після прочитання й первинного осмислення тексту, коли в учнів склалася певна естетична оцінка (Пасічник, 2001, 365).

Науково-методичну систему інтеграції різних видів мистецтв у процес навчання української літератури в старших класах розробила С. Жила. Ця система спирається на принципи безперервності і спадкоємності художньої освіти, мультикультурності, урахування національно-культурної специфіки мистецтва, комплексного й порівняльного підходів до осягнення мистецьких текстів, діалогічності й особистісно-орієнтованого навчання (Жила, 2005, 20). Науковиця наголошує, що художній світ літературного твору стає доступнішим і зрозумілішим, якщо аналіз здійснюється у взаємозв'язках з іншими мистецтвами, що сприяє розвитку емоційно-чуттєвому досвіду учнів. Серед ефективних методичних прийомів науковиця виокремлює літературно-

мистецькі вітальні, диспути, мистецькі діалоги, конференції, творчі звіти тощо (Жила, 2025, 27-30).

Дослідниця К. Бабенко досліджувала процес формування у старшокласників здатності до естетичного сприймання літературного твору засобами художньої ілюстрації на матеріалі епічних творів. Науковиця визначила такі ключові методичні умови використання художніх ілюстрацій: емоційну готовність учнів до сприймання, опертя на попередній естетичний досвід, постановку конкретного навчального завдання, порівняльний аналіз літературного тексту та його візуальної інтерпретації, залучення різних видів самостійної діяльності, поєднання різних видів діяльності. Важливим вважаємо виокремлення К. Бабенко дидактичних функції художніх ілюстрацій та критеріїв їх добору для використання у навчальному процесі (Бабенко, 2001, 8-9).

Науковиця Ж. Клименко розглядає проблему міжмистецької взаємодії при вивченні зарубіжної літератури крізь призму міжсеміотичного перекладу. Спираючись на попередні напрацювання в лінгвістиці Ж. Клименко трактує міжсеміотичний переклад як інтерпретацію літературного тексту засобами інших мистецтв (музики, живопису, кіно, театру), наголошуючи, що будь-яка інтерпретація передбачає процеси збереження, зміни, вилучення та доповнення смислових елементів. Для здійснення порівняльного аналізу літературного твору та його мистецьких інтерпретацій Ж. Клименко пропонує систему запитань, спрямованих на виявлення інтерпретаційних стратегій митця. Серед цих запитань такі: *Що збережено в новій версії твору (музичній, образотворчій, театральній, кінематографічній)? Що змінено, вилучено? Чому? Які доповнення привнесено? З якою метою? Як би ви характеризували інтерпретаційну установку митця?* (Клименко, 2007, 6-7).

А. Вітченко досліджує проблему взаємопов'язаного вивчення літератури й інших мистецтв у контексті формування інтерпретаційної компетентності старшокласників при вивченні світової драматургії. Учений доводить ефективність порівняння п'єси з її сценічними втіленнями, використання мізансценування, сценічної реконструкції вистави, наголошує на стимулюванні інтерпретаційних пошуків учнів за допомогою читання за ролями, інсценування, драматизації тощо. А. Вітченко виокремлює показники професійної готовності вчителя до викладання творів світової драматургії та організації шкільного інтерпретаційного процесу (теоретичні, технологічні, комунікативно-творчі), які увиразнюють необхідність розуміння міжвидової природи драми, ролі театрального мистецтва в її інтерпретації та ін. (Вітченко, 2008, 31).

Проблему використання екранізацій при вивченні літератури розглядає О. Ратушняк. Учений акцентує на необхідності розмежування художньої природи літератури та кіно, підкреслюючи, що екранізація є інтерпретацією, тоді як текст – інваріантом. О. Ратушняк називає такі способи впровадження кіно на уроці літератури: використання фільмів та їхніх фрагментів як наочності; розгляд окремих епізодів з фільму; повний перегляд і вивчення

кінофільму як самодостатнього явища мистецтва (Ратушняк, 2012, 193). Науковець наголошує, що ознайомлення з кінофільмом проходить ті ж етапи, що і вивчення літературного твору, проте має свої особливості: підготовка до сприйняття, перегляд, обговорення та аналіз, підсумковий етап (Ратушняк, 2012, 195).

Дослідниця А. Мельник пов'язує питання використання інших видів мистецтв при вивченні зарубіжної літератури з необхідністю реалізації культурологічного підходу. Розглядаючи залучення творів образотворчого мистецтва при вивченні літератури, науковиця наголошує на використанні проблемно-діалогічного підходу, який передбачає добір мистецьких творів із символічно-метафоричним змістом, здатним стимулювати інтерпретаційний пошук (А. Мельник, 2021а). В іншій своїй праці А. Мельник називає й характеризує основні напрями використання музики у викладанні зарубіжної літератури (музичний образ епохи, музичний образ національної культури, музика у житті та творчості зарубіжних письменників, музика як емоційний фон для сприйняття літературного твору, музика у тексті літературного твору, музичні інтерпретації літературних творів тощо) (А. Мельник, 2021б).

Урахування попередніх наукових підходів до реалізації взаємопов'язаного вивчення літератури й інших мистецтв є необхідною умовою розвитку методичної науки. Воно забезпечує наукову послідовність, відкриває нові горизонти дослідження й створює основу для використання інноваційних технологій навчання.

Перспективи проблеми взаємопов'язаного вивчення літератури й інших мистецтв убачаємо у розширенні й поглибленні міжмистецької взаємодії, яка сприятиме формуванню інтерпретаційної компетентності учнів через осмислення тексту літературного твору в діалозі з іншими мистецтвами. Окреслимо основні напрями реалізації цих перспектив:

- укладання рекомендованого списку творів різних мистецтв до використання при вивченні зарубіжної літератури в школі;
- висвітлення впливу творів зарубіжної літератури на українське мистецтво (увиразнення українського мистецького контенту);
- підготовка культурологічних та / або мистецтвознавчих коментарів до творів мистецтва, які рекомендовано до використання при вивченні зарубіжної літератури в школі;
- розробка методики інтермедіального аналізу художніх творів (виявлення в тексті інтермедіальних маркерів та їх подальший аналіз);
- залучення творів сучасного мистецтва, зокрема медіамистецтва (мережеве мистецтво, відеоарт, медіаінсталяція, медіаперформанс та ін.);
- оновлення методичних підходів до реалізації міжмистецької взаємодії при вивченні літератури, зокрема орієнтація на проєктну й дослідницьку діяльність, інтерактивне навчання, творчі роботи;

–розробка методичних рекомендацій по створенню інтермедіального контенту учнями (підготовка буктрейлерів, відеороликів, коміксів, флешбуків, артмобів тощо).

Таким чином, проблема вивчення літератури у взаємозв'язках з іншими мистецтвами в методиці викладання літератури – проблема багатоаспектна, вона розглядалася науковцями у контексті естетичного виховання учнів, унаочнення навчання, урахування міжмистецьких зв'язків, крізь призму міжсеміотичного перекладу або реалізації культурологічного підходу. Педагогічна синергія літератури з іншими мистецтвами має значний потенціал у модернізації методики викладання літератури з огляду на динаміку культурно-освітніх процесів і трансформацію особистості в умовах цифрового століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Бабенко, К. П. (2001). Формування у старшокласників здатності до естетичного сприймання літературного твору засобами художньої ілюстрації (на матеріалі епічних творів) [Автореф. дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки АПН України]. <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/aref/20081124055918>

2.Вітченко, А. О. (2008). Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії [Автореф. дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. ENPUIR. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30917>

3.Волошина, Н. Й. (1995). Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі [Неопубл. автореф. дис. д-ра пед. наук]. Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки.

4.Жила, С. О. (2005). Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи [Автореф. дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. ENPUIR. <https://enpuir.edu.edu.ua/entities/publication/863967f3-65b8-47db-aac8-832e20ddf3b9>

5.Клименко, Ж. В. (2007). Міжсеміотичний переклад як засіб поглибленого вивчення художнього твору: методичні рекомендації щодо використання зразків такого перекладу. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України, (3), 6-8. ENPUIR. <https://enpuir.edu.edu.ua/entities/publication/f7812e67-3a69-41ff-84ea-b6ff2eeb6f15>

6.Мельник, А. О. (2021a). Вивчення зарубіжної літератури у взаємозв'язках із образотворчим мистецтвом: проблемно-діалогічний підхід. У А. А. Зернецька, О. О. Ісаєва, В. В. Ніколаєнко, А. Ю. Вітченко, О. К. Бицько (Ред.), Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах (с. 72-76). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. ENPUIR. <https://enpuirb.edu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b54600ae-0b5c-4697-85eb-020b52d96bf5/content>

7.Мельник, А. (2021b). Основні напрями використання музики у процесі вивчення зарубіжної літератури в школі. У Н. І. Богданець-Білоskalенко (Ред.), Мовно-літературна освіта корінних народів і національних меншин України: стан і перспективи (с. 28-31). Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/ZBIRNYK_KONF_25_11_2021_NEW.pdf

8.Мельник, О. Ю. (2024). Вивчення зарубіжної літератури у взаємозв'язках з іншими мистецтвами в старших класах філологічного профілю (на прикладі роману О. Вайлда «Портрет Доріана Грея» та оповідання Х. Кортасара «Менади») [Неопубл. магістерська робота]. Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

9.Пасічник, Є. А. (2000). Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Ленвіт.

10. Ратушняк, О. М. (2012). Використання кіноекранізації в літературній освіті школярів. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, (111), 189-198. eCUIR. <https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e3703094-4e4d-4c3e-960a-2f48acf40ed6/content>

Молодецька С. Ф.

*Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 32
(Хмельницький, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДИК НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ТРУДНОЦЯМИ: ДОСВІД СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Сучасна система спеціальної освіти в Україні перебуває у стані глибоких трансформацій, спричинених одночасно розвитком інклюзивної парадигми, переходом шкільної освіти до компетентнісної моделі та викликами воєнного часу. На цьому тлі особливої актуальності набуває питання ефективного навчання дітей із когнітивними труднощами, адже саме ця категорія учнів найчутливіша до освітніх бар'єрів, змін середовища та нестабільності. Традиційні методи не завжди забезпечують достатній рівень залучення, розуміння та засвоєння навчального матеріалу, що зумовлює потребу у впровадженні інноваційних технологій, адаптивних дидактичних рішень та спеціальних корекційних підходів.

Інноваційні освітні технології (мультимедійні засоби, інтерактивні платформи, цифрові інструменти, сенсорні та полісенсорні методики, нейропсихологічно зорієнтовані вправи) створюють додаткові можливості для підтримки пізнавальної активності дітей із різними типами когнітивних порушень. Вони дозволяють враховувати індивідуальні особливості розвитку, варіювати темп і спосіб подачі інформації, посилювати мотивацію, формувати навички саморегуляції та забезпечувати доступність навчального матеріалу. Досвід спеціальних шкіл, які активно експериментують з інноваційним інструментарієм, є унікальним ресурсом для розуміння того, які технології справді працюють і як їх можна ефективно інтегрувати у освітній процес.

В умовах сучасних викликів таких як перевантаженості дітей інформацією, порушень уваги, емоційної нестабільності, нерівного доступу до ресурсів, здатність педагогів адаптувати уроки, застосовувати гнучкі методи та створювати підтримувальний освітній простір стає ключовою. Тому аналіз досвіду спеціальної школи щодо використання інноваційних технологій та методик не лише відображає актуальні тенденції розвитку сучасної дидактики, а й відкриває можливості для корекційно-розвиткової підтримки, підвищення навчальної успішності та покращення якості життя дітей із когнітивними труднощами. Таким чином, дослідження інноваційних рішень у практиці спеціальної школи є не лише теоретично значущим, а й має виражену практичну цінність, адже сприяє пошуку ефективних моделей навчання, адаптованих до потреб кожної дитини.

У спеціальній школі інноваційні технології навчання набувають особливого значення, оскільки саме вони дозволяють забезпечити доступність, наочність і сенсорну підтримку матеріалу, що є критично важливим для дітей із затримками когнітивного розвитку, порушеннями уваги, пам'яті, мислення та/або мовлення. Практика використання таких технологій показує, що вони значно підвищують залученість учнів, знижують фрустрацію та сприяють формуванню базових навчальних умінь.

Однією з найпоширеніших інноваційних технологій у спеціальній освіті є технологія мультимедійного та інтерактивного навчання. Як зазначає група українських дослідників, використання цифрових ресурсів (інтерактивних вправ, мультфільмів, відео, програм для розвитку мовлення) дозволяє створити гнучкий навчальний простір, де учень може діяти у власному темпі (Гулай, 2025). У спеціальній школі це проявляється, зокрема, у використанні програм типу *LearningApps*, *Mayer ABC*, *Speech Blubs* або адаптивних презентацій, які допомагають дитині розпізнавати предмети, виконувати завдання на сортування, просторове розміщення, логічні дії, співвідношення форм тощо. Для дитини з когнітивними труднощами мультимедійний матеріал стає стимулом, який підтримує увагу та забезпечує чітку послідовність дій.

Важливе місце у роботі з такими дітьми займають сенсорні та полісенсорні методики, спрямовані на одночасну активацію зорових, тактильних, слухових і моторних каналів. На думку Д. Окушко та ін., полісенсорний підхід стимулює нейропластичність та покращує міжпівкульну взаємодію, що є одним із ключових аспектів у підтримці дітей із затримками розвитку (Окушко, 2022). На практиці це може бути сортування природних матеріалів, робота з піском і світловими столами, використання тактильних дощечок, комбінування кольорових й музичних стимулів. Наприклад, виконання завдання «знайди та поклади відповідну фігуру на спеціальну поверхню» одночасно тренує дрібну моторику, увагу та когнітивну гнучкість.

Результативною для дітей із когнітивними порушеннями виявляється також технологія структурованого навчання, яка частково ґрунтується на принципах програми TEACCH. Структурування простору, часу та діяльності допомагає дитині орієнтуватися в послідовності дій та знижує тривожність. Візуальні підтримки (розклади, піктограми, чіткі інструкції та ін.) формують у дитини відчуття передбачуваності та підвищують здатність до саморегуляції (Швалюк, 2023). На заняттях у спеціальній школі це проявляється через розміщення символів, які позначають черговість видів діяльності, використання «маршрутних карт» уроку, позначення зон кабінету, візуальні опори вибору дій у різних ситуаціях тощо.

Ще одним важливим напрямом є інтерактивні методи розвитку когнітивних процесів, серед яких – дидактичні ігри з логічними блоками Дьенеша, паличками Кюїзенера, методика Монтессорі, вправи нейробіки. Використання матеріалів Дьенеша дозволяє тренувати класифікацію, аналіз, порівняння й узагальнення через маніпуляції з реальними об'єктами. Наприклад, завдання «побудуй візерунок за зразком» допомагає розвивати просторове мислення.

Паличками Кюїзенера дитина може відтворювати математичні співвідношення у наочний спосіб, що особливо корисно для учнів з порушеннями абстрактного мислення.

У роботі зі школярами з порушеннями когнітивних функцій ефективними є й арттерапевтичні техніки, зокрема із застосуванням цифрових інструментів або комбінованих матеріалів. Арттерапія є одним з ефективних підходів, який допомагає відреагувати стрес та наповнити ресурсом людину. Вона використовує творчість як засіб для дослідження емоцій, переживань та проблем, а також знаходження нових шляхів самовираження, заспокоєння, відновлення ресурсів (Дабіжа, 2022). Таким чином, арттерапія полегшує емоційне напруження, активізує компенсаторні ресурси та покращує здатність дитини до символізації. У школі це може бути створення цифрових малюнків на планшеті, поєднання традиційних матеріалів із аудіостимуляцією, виконання вправ на створення історій за ілюстраціями. Для дитини з когнітивними труднощами такі методи є безпечним способом виразити себе, потренувати планування та послідовність дій.

Окремо слід виділити технології розвитку комунікації, зокрема використання альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Допоміжні символи, картки PECS, комунікаційні кнопки та додатки (наприклад, *LetMeTalk*) дають можливість учням із порушеннями мовлення виражати потреби, брати участь у заняттях та засвоювати матеріал. Як відзначає С. Цимбал-Слатвінська, АДК – це інструмент, який не лише компенсує мовленнєві труднощі, а й розвиває мислення, розширює словниковий запас та сприяє соціальній взаємодії (Цимбал-Слатвінська, 2025). М. Чайка, Г. Усатенко та О. Кривоногова акцентують увагу на розвитку соціальної взаємодії осіб з особливими освітніми потребами через використання альтернативної комунікації. Вони зазначають, що діти з різними порушеннями розвитку стикаються з серйозними труднощами у сприйнятті та вираженні своїх думок і емоцій через традиційні засоби комунікації, такі як усне мовлення. Це створює значні бар'єри в їхній соціалізації та здатності взаємодіяти з оточенням (Чайка, 2021). Дослідниці акцентують на значущості використання альтернативних способів спілкування, а саме: жестової мови, комунікаційних дощок, планшетів зі спеціальними застосунками для введення тексту чи наборів карток для передачі інформації. Такі інструменти вони розглядають як ключові у забезпеченні повноцінної соціальної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами, адже вони дають змогу висловлювати власні емоції, потреби та краще розуміти оточення. Авторки підкреслюють, що застосування альтернативної комунікації не лише полегшує порозуміння між учасниками взаємодії, а й сприяє розвитку важливих соціальних умінь: уміння діяти разом, взаємодіяти з іншими та брати участь у спільних видах діяльності, і зокрема навчальній. Крім того, вони зазначають, що грамотне впровадження таких методів допомагає зменшити відчуття соціальної ізоляції та посилює якість міжособистісних зв'язків дітей з ООП.

Таким чином, інноваційні технології навчання в спеціальній школі сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу за рахунок сенсорної підтримки, структурованості, адаптивності та стимуляції когнітивних функцій. Їх використання дозволяє кожній дитині (незалежно від вираженості порушень) бути активним учасником навчання, підвищувати рівень самостійності, формувати мотивацію та відчуття успіху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулай, О., Кабак, В., & Герасимчук Г. (2025). *Засоби та технології цифрового навчання: теоретичний та практичний аспекти* : монографія. Луцьк : Вежа-Друк.
2. Дабіжа, К. Л., Дабіжа, Л. П., & Комарівська, Н. О. (2022). Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 64, 64–71.
3. Окушко, Д. О., Цурак, А. П., Бакалюк, Т. Г., & Стельмах, Г. О. (2022). Сенсорна інтеграція в реабілітації дітей із затримкою психомоторного розвитку. *Медсестринство*, 1, 59–61.
4. Цимбал-Слатвінська, С. В. (2025). Навчальні інструменти в системі альтернативної комунікації за Лорі Фростом та Енді Бонді. *Актуальні питання у сучасній науці*, 2(32), 983–993.
5. Чайка, М. С., Усатенко, Г. В., & Кривоногова, О. В. (2021). *Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами* : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В.
6. Швалюк, Т. М., & Марченко, І. С. (2023). Альтернативні та допоміжні технології: досвід і перспективи застосування у вітчизняному безбар'єрному просторі осіб із особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис*, 45, 130–137.

Насакіна С. В.

*Одеський державний аграрний університет
(Одеса, Україна)*

НОВА ДИДАКТИКА ОСВІТНІХ ПРОСТОРІВ ЗВО: ВИКЛИКИ ЦИФРОВОГО ПОВОРОТУ

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та глобалізація освітніх процесів зумовили *цифровий поворот* (англ. *digital turn*), який визначається як процес переорієнтації суспільства з використання традиційних медіа на цифрові. *Цифровий поворот* 21 століття фундаментально змінив парадигму вищої освіти, став викликом для сучасних закладів вищої освіти (ЗВО), тому відбувається суттєве переосмислення дидактики.

У цьому контексті, дидактика перестає бути суто методологічною дисципліною, що описує лише традиційні форми організації освітнього процесу, а набуває стратегічного значення. Науковці застерігають, що однією з особливостей цифрового повороту є його «швидкість і незворотність, сповнена справжнього драматизму» (Папакін, 2021, 167), що вимагає негайної адаптації навчальних практик. Традиційно, науковці у педагогічному процесі виокремлюють чотири групи організаційних форм: навчальні заняття (лекція,

семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра тощо (Кулішов, 2022, 35)); практична підготовка; самостійна робота; контрольні заходи.

В умовах технологічної конвергенції, традиційні організаційні форми викладацької діяльності, що реалізуються у *фізичному просторі* (традиційні аудиторії та лабораторії), мусять інтегруватися з новими *гібридними* та *віртуальними* просторами (платформи дистанційного навчання та симуляції). Сучасний освітній простір ЗВО можна представити як континуум, що включає ці три основні виміри: фізичний, гібридний та віртуальний. Відтак, сучасне навчання вимагає переосмислення фундаментальних дидактичних принципів, адже традиційна лекція, семінар чи практичне заняття трансформуються у складні багатовимірні освітні події, де синхронізуються різні формати участі учасників навчального процесу.

Метою дослідження є аналіз впливу цифрового повороту на дидактику вищої освіти та розкриття потенціалу гібридних та віртуальних навчальних просторів як ключових елементів модернізації освітнього процесу в ЗВО. Вітчизняні дослідники вивчають інструменти для ефективної організації дистанційного та змішаного навчання у ЗВО, використання штучного інтелекту викладачами та здобувачами під час навчального процесу (Амеліна, О.М., Борисова, Н. В., Романишин І. М., Фийса Н. В., Христин, Н. С., Чухно Т. В., та ін.).

Формування критичного мислення, інтенсивне залучення здобувачів до дослідницької діяльності та їхня підготовка до функціонування в нових умовах діджиталізації є ключовими імперативами розвитку європейської держави. Ця трансформація обумовлена інтеграцією новітніх технологій, які створюють гібридні та віртуальні навчальні простори, та змінюють роль викладача та здобувача освіти. Наприклад, український науковець С. Карплюк (2021, 188) наголошує, що цифровізація сприяє спрощенню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасного дня, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів.

Цифровий поворот живиться стрімким розвитком технологій, які змінюють саму фундаментальну структуру викладання та навчання на всіх рівнях, особливо у ЗВО. Перш за все штучний інтелект (ШІ) трансформує дидактику через персоналізацію навчання (адаптивні навчальні платформи), автоматизовану перевірку знань (ШІ-асистенти для зворотного зв'язку) та аналітику навчання. Успішне впровадження змішаних (гібридних) моделей у ЗВО вимагає чіткого усвідомлення їхньої методології. На думку науковців, викладачі іноземних мов можуть забезпечити «персоналізований та адаптивний навчальний досвід, який враховує індивідуальні вподобання, сильні та слабкі сторони кожного» (Козубай, 2023, 212). Хоча застосування ШІ та віртуальної реальності є перспективним, цифровий поворот несе не лише позитивні, але й негативні наслідки, тому вкрай важливим є критичне осмислення нової реальності. Це, зокрема, стосується гуманітарних наук та джерелознавства (Папакін, 2021, 158). Науковці вказують на те, що успішна інтеграція ШІ в

освіту можлива лише за умови балансу між технологічним прогресом, етичними нормами та освітніми потребами суспільства (Коваленко, с. 246). Дутко (2024, 91) вважає, що такі негативні наслідки, які можуть бути спричинені використанням штучного інтелекту в освіті, включають ризик зниження ролі науково-педагогічного працівника, ризик зниження креативності та навичок критичного мислення здобувачів.

Успішне впровадження змішаних (гібридних) моделей у ЗВО вимагає чіткого усвідомлення їхньої методології. Принципи нової дидактики включають такі елементи як:

принцип еквівалентності досвіду (здобувачі, незалежно фізично чи віртуально повинні отримувати рівноцінний освітній досвід. Це вимагає ретельного планування занять,

принцип множинності каналів комунікації (викладач має одночасно працювати з кількома аудиторіями та каналами зворотного зв'язку, що потребує нових комунікативних компетентностей),

принцип адаптивності (навчальний процес має бути гнучким та здатним швидко адаптуватися до змін умов, технічних можливостей та потреб здобувачів),

принцип інтерактивності (пасивне споживання інформації замінюється активною участю здобувачів у створенні знань через використання інтерактивних інструментів, колаборативних платформ та проєктної діяльності.

Традиційні підходи до оцінювання знань потребують переосмислення в контексті цифрового повороту. Акцент зміщується з підсумкового оцінювання на формувальне, що передбачає регулярний зворотний зв'язок та можливість коригування траєкторії навчання. Портфоліо-підхід дозволяє документувати прогрес здобувача, демонструвати розвиток компетентностей через час та збирати артефакти навчальної діяльності. Автентичне оцінювання через проєкти, кейси, реальні завдання стає пріоритетним, оскільки дозволяє перевірити здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. Технології прокторингу та системи виявлення плагіату допомагають підтримувати академічну доброчесність, хоча не можуть повністю замінити формування внутрішньої мотивації до чесної навчальної поведінки.

Отже, цифровий поворот у вищій освіті є незворотним процесом, що фундаментально змінює природу навчання та викладання. Нова дидактика гібридних та віртуальних просторів базується на принципах еквівалентності досвіду, адаптивності, інтерактивності. Штучний інтелект виступає як потужний дидактичний інструмент, який дозволяє реалізувати такі педагогічні ідеї як персоналізація, підтримка процесу навчання. Ключовим завданням ЗВО стає ефективна інтеграція фізичного, гібридного та віртуального навчальних просторів, керуючись новими принципами, зокрема принципом еквівалентності досвіду та множинності каналів комунікації. Успіх цієї трансформації залежить від готовності викладачів до адаптивного використання ШІ та інших технологій, при цьому зберігаючи баланс між технологічним прогресом та академічними й етичними стандартами. Перехід до формуального та

автентичного оцінювання завершує цей цикл змін, забезпечуючи підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних і критично мислячих фахівців, необхідних для розвитку сучасної європейської держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Амеліна, О. М. (2020). *Дистанційне та змішане навчання. Досвід, поради, інструменти*. Видавничий дім «Освіта».
- 2.Дутко, А. О. (2024). Переваги та недоліки використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти. У *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації* (с. 89–91). Liha-Pres.
- 3.Карплюк, С. (2021). Дидактика: Сучасні тенденції розвитку. *Освітній простір*, 1(2), 185–195.
- 4.Коваленко, В. В. (2025). До проблеми використання штучного інтелекту у навчання математики. У Ю. Г. Носенко (Ред.), *Імерсивні технології в освіті: збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 243–246). ІЦО НАПН України.
- 5.Козубай, І. (2023). Комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на викладання та вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 63(1), 210–214. <https://doi.org/10.24919/23084863/63-1-32>
- 6.Кулішов, В. С. (2022). *Дидактика вищої школи: Навчально-методичний посібник*. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України.
- 7.Папакін, Г. (2021). «Цифровий поворот» у джерелознавстві: реальність, перспектива чи ілюзія. *Український історичний журнал*, (1), 157–169.
- 8.Романишин, І. М., Чухно, Т. В., & Фийса, Н. В. (2023). Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: Використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *Академічні візії*, 24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10023920>
- 9.Христич, Н. С., & Борисова, Н. В. (2022). Проблема вибору традиційних та інноваційних технологій навчання у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*, 13(81), 198–201. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-13\(81\)-198-201](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2022-13(81)-198-201)

Нелін Є. В.

*Школа І-ІІІ ступенів № 300
Деснянського району (Київ, Україна)*

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ: ПРАКТИЧНІ КЕЙСИ І МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ

У сучасних умовах цифровізації освіти і впровадження реформи НУШ, необхідною педагогічною стратегією стає інтеграція інноваційних технологій, зокрема штучного інтелекту (ШІ), в освітній процес. Для вчителя географії використання таких інструментів відкриває нові можливості щодо підвищення ефективності уроків, індивідуалізації навчання, а також активізації пізнавальної діяльності учнів. Безперечно, що сучасні технології ШІ не тільки оптимізують підготовку навчальних матеріалів, але й дозволяють створювати інтерактивний освітній контент, що відповідає ключовим засадам компетентнісного підходу.

Використання ШІ у географічній освіті має значний потенціал, оскільки дозволяє вчителю швидко генерувати навчальні матеріали, плани-конспекти

уроки, дидактичні карти, кросворди, практичні роботи, навчальні відео тощо. Зокрема такі інструменти, як ChatGPT, Kazka, Grok, Google Earth, Genially та багато інших, забезпечують змогу створювати інтерактивні карти, візуалізувати географічні процеси, моделювати зміни рельєфу і клімату, будувати віртуальні маршрути і здійснювати «польоти» над територіями. Усе це, звісно, підсилює наочність, сприяє розвитку просторової уяви дітей і допомагає учням глибше зрозуміти складні природні закономірності (Чубрей & Кушнір, 2024).

Практика використання ШІ на уроках географії демонструє ефективність поєднання традиційних педагогічних технологій із цифровими ресурсами. Наприклад, під час вивчення теми «Клімат і погода» ШІ допомагає створювати кліматичні діаграми, надавати завдання різного рівня складності, що дає змогу враховувати індивідуальний темп навчання. Так само під час вивчення курсу «Материки та океани» платформа Google Earth може використовуватися для проведення віртуальних подорожей, демонстрації рельєфу, природних зон, а ChatGPT допомагає формувати короткі пояснення, різні довідки і структуровані матеріали для групової роботи. Під час опрацювання теми «Генетичні форми рельєфу» ШІ підтримує створення покрокових схем утворення форм рельєфу, аналіз супутникових знімків і складання завдань дослідницького характеру. Особливо корисним є генерування історій для перевірки знань учнів. У таких історіях завуальовано подаються природні явища, несприятливі процеси тощо.

1. Пан Глобус давно помічав, що у тому селищі щось не так. Спершу він помітив дрібні тріщини між хатами. Потім – дивне глухе відлуння під ногами, наче внизу пусто. Одного дня пан Глобус відчув, як земля раптом зітхнула... і частина вулиці провалилася. Люди вибігали, трималися за голови, хтось плакав. Глобус стояв мовчки, зі смутком притискаючи долонею місце, де вода роками підточувала його зсередини (Карстування).

2. Пан Глобус прийшов до села, що стояло над швидкою річкою. У цьому селі люди скаржилися на те, що щороку вода забирає частину городів, хлівів, навіть стежку, якою ходили до школи. Вночі пан Глобус довго дивився на річку. Вона була гарна, але в її красі була сила, яка не знає жалю. Вранці він побачив, що берег обвалився ще на півметра. Пан Глобус мовив: «Ти забираєш те, що люблять люди», натомість річка відповідала лише гуркотом води (Водна ерозія).

3. Скелі стояли над морем століттями, а вода щонаочі наближалася тихо і непомітно. Здавалосьь, хвилі шепотіли між собою, точили камінь невидимим інструментом. Зранку на піску лишалися уламки, блискучі та гладкі, мов сліди чужого ремесла. Скеля поступово здавалась під невидимим натиском, а шум моря нагадував про невпинну боротьбу, яку ніхто не бачив (Абразія).

4. Долина мовчки зберігала слід давнього гостя. Колись тут повільно рухався льодовик, залишаючи по собі хаотичні горби каміння і піску. Каміні різних розмірів лежали немов свідки його могутності. Земля здавалась напруженою, мов хвиля очікування, ніби ще мить, і та сила, що колись рухалася повільно, знову оживе, залишаючи новий слід у пам'яті долини (Морена).

5. На околиці шахтарського селища піднявся дивний пагорб. Він не був природним і мовчазно складався з каміння, піску і дрібного вугілля, що колись

вийшло з глибин землі. Погляд тягнувся вгору, а схили здавалося живими: з дощем вони стискалися, сипалися, залишаючи дрібні лавини малих камінців. Вітер підхоплював пил, розсіюючи його над будинками, а земля навколо ніби дихала залишками минулого, нагадуючи про діяльність шахтарів (Терикон).

Загалом, подібні приклади генерації різних історій за допомогою ChatGPT сприяють підвищенню інтересу учнів до навчання, наближаючи його до реалій сьогодення. За допомогою різних технологій у вчителя з'явилася можливість пояснити учням складні теми, сприйняття яких раніше було ускладнене через певну абстрактність і метафоричність. Крім того, зважаючи на певну залежність більшості дітей від цифрового контенту, у вчителя з'явилися нові канали впливу на навчальну успішність та особистісний розвиток учнів.

Важливим аспектом сучасної освіти є індивідуалізація навчання. У цьому контексті технології ШІ дозволяють адаптувати завдання відповідно до творчих можливостей учнів, створювати для них індивідуальні траєкторії в опануванні тем, добирати приклади, ілюстрації, пояснення різного рівня складності тощо (Краснопольський, 2025). Це особливо корисно для учнів із різною навчальною мотивацією і темпом роботи, а також для підготовки до НМТ з географії. Крім того, застосування технологій ШІ підсилює формування критичного мислення і дослідницьких умінь. Учні вчать аналізувати згенеровані дані, оцінювати їх коректність, порівнювати з картографічними матеріалами, здійснювати власні міні-дослідження. Власне проєктна діяльність також отримує новий імпульс, оскільки учні можуть створювати власні інтерактивні карти, мініфільми, інфографіку або моделі географічних процесів. У цьому контексті цікавим є український додаток Kazka.fun, який дозволяє створювати навчальні розповіді, що дозволяють дітям відрефлексувати свої ідеї, почуття та емоції (Nelin, 2025).

З-поміж іншого технології ШІ дозволяють створювати різні аватари і відео, в яких ці аватари (Нелін, 2025a) або завантажені фото (Нелін, 2025b) оживають. З нашого досвіду роботи, великий інтерес у дітей викликали такі ресурси як Avaturn.me і Vidnoz.com. Зокрема перший ресурс дозволяє генерувати зображення вчителя, а другий створювати короткі навчальні відео.

Водночас упровадження ШІ потребує відповідального педагогічного супроводу. Учитель має враховувати принципи академічної доброчесності, можливі помилки технологічних моделей, питання авторського права, етичні аспекти використання даних і важливість формування у школярів усвідомленої відповідальності за власні результати. Застосування ШІ має підтримувати освітній процес і критичну діяльність учня. Таким чином, технології ШІ можуть стати ефективним партнером учителя у створенні сучасного і компетентісно орієнтованого уроку географії, що поєднує науковість, креативність і практичну спрямованість. Представлені практичні кейси і рекомендації підтверджують доцільність використання технологій ШІ для оновлення змісту географічної освіти і розвитку цифрової компетентності учнів. Матеріали доповіді можуть бути корисними вчителям географії, методистам, викладачам педагогічних університетів і студентам спеціальності «Середня освіта (географія)», які прагнуть інтегрувати інноваційні цифрові ресурси у педагогічну практику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Краснопольський, В. Е., Пермінова, Л. А., & Фронченко, Ю. О. (2025). Розробка індивідуалізованих освітніх траєкторій навчання здобувачів вищої освіти за допомогою штучного інтелекту. *Академічні візії*, 41. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15163676>
2. Нелін, Є. (2025a). Анонс аватару щодо вивчення нового материка. URL: <https://share.vidnoz.com/aivideo?id=aishare-tDScXIaQRdsaZU7tg49IJCCU173783865913757980>
3. Нелін, Є. (2025b). Проблемне питання учителя щодо вивчення Антарктиди. URL: <https://share.vidnoz.com/aivideo?id=aishare-IICNEOja9mLjn8RKdwwFf747173781182213757980>
4. Чубрей, О. С., & Кушнір, Ж. Д. (2024). Використання інноваційних інструментів на основі штучного інтелекту як одного з елементів інтерактивних технологій на уроках географії. *Інноваційна педагогіка*, 69(2), 27–31. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.2.5>
5. Nelin, Ie. (2025). Загублене озеро на Троєщині. URL: <https://kazka.fun/tale/zahublenyj-ostriv-na-troieshchyni/>

Озарчук А. В.

*Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
(Рівне / Київ, Україна)*

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГІЇ: РОЛЬ GEM-БОТА STORYBOOK У СТИМУЛЮВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасному освітньому ландшафті інклюзивна освіта набуває статусу не лише етичного імперативу, що відповідає принципам гуманізму та соціальної справедливості, але й стратегічного напрямку розвитку освітніх систем у глобальному вимірі. Освіта нового покоління дедалі більше орієнтується на персоналізацію навчання та врахування унікальних освітніх траєкторій, де інклюзія стає базовим принципом, а не додатковою опцією.

Особливого значення в цьому контексті набувають виклики, пов'язані з роботою з обдарованими дітьми, адже високий інтелектуальний чи творчий потенціал часто поєднується з певними особливими освітніми потребами (ООП). Цей феномен, відомий як «двічі винятковість» (*англ. «twice-exceptional», «2e»*), охоплює широкий спектр ситуацій, коли унікальні здібності дитини співіснують із труднощами, зумовленими нейрорізноманіттям (Filmer, 2024; Carpenter, 2021; Maddocks, 2020). Сюди належать синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), розлади аутистичного спектра (РАС), дислексія та інші варіанти відмінностей у когнітивному функціонуванні. Таким чином, ми спостерігаємо своєрідний парадокс: з одного боку, обдаровані учні здатні демонструвати надзвичайно високий рівень креативності, критичного мислення та інноваційних ідей, а з іншого – традиційні методи викладання часто блокують їхній потенціал, оскільки не враховують бар'єри, з якими вони стикаються у процесі навчання (King, 2022; Adams et al., 2021).

Новизна сучасних педагогічних підходів полягає у використанні штучного інтелекту (ШІ) як інструмента, здатного стати каталізатором освітніх інновацій. Технології ШІ відкривають нові можливості для персоналізації навчальних

програм, створення адаптивних матеріалів і підтримки різних стилів сприйняття інформації. У цьому контексті варто розглянути Gem-бот Storybook, створений на базі Google Gemini (Gemini, n.d.). Це інтерактивний цифровий інструмент, що дозволяє генерувати персоналізовані ілюстровані історії, які не лише відповідають рівню інтересів дитини, а й адаптуються до її когнітивного профілю. Завдяки цьому Storybook стає не просто технологічною новинкою, а повноцінним середовищем для розвитку креативності, емоційного інтелекту та комунікативних навичок учнів.

Традиційні освітні технології, що спираються на стандартизований формат навчання, виявляються малоефективними для «двічі виняткових» дітей. Високий інтелект цих учнів нерідко вступає в дисонанс із труднощами в сенсорному сприйнятті, організації власної діяльності чи побудові соціальних контактів. Як наслідок, прихований творчий потенціал залишається нереалізованим, а навчання викликає почуття незадоволеності й втрату зацікавленості. Для зміни ситуації потрібні адаптивні, мультимодальні інструменти, які здатні розкрити індивідуальні таланти та підтримати їхній розвиток (Farhah et al., 2025; Yadav, 2025).

Gem-бот Storybook є передовим інструментом у сфері генеративного штучного інтелекту, що являє собою інноваційну функцію, інтегровану в екосистему Google Gemini та запущену у 2025 році (Gemini, n.d.). Його ключова місія – демократизація сторітелінгу та перетворення складного процесу написання книги на інтуїтивно зрозумілий, інтерактивний досвід. Технологічно, Storybook функціонує як потужний співавтор, який миттєво трансформує прості текстові описи, відомі як промпти, на повноцінні, багатосторінкові, ілюстровані історії.

В основі його роботи лежить передова модель генеративного ШІ, здатна створювати зв'язний, емоційно насичений текст та відповідне візуальне оформлення. Наприклад, користувачеві достатньо ввести промпт на кшталт *«Напиши історію про сором'язливого динозавра, який навчається танцювати, щоб подолати свій страх сцени»*, – і бот генерує унікальний 10-сторінковий сюжет. Цей процес може бути доповнений завантаженням власних мультимедійних файлів – особистих фотографій, дитячих малюнків чи ескізів, які ШІ використовує як прототипи для створення героїв чи локацій, забезпечуючи максимальну персоналізацію.

Мультимодальність є наріжним каменем функціоналу Storybook. Комбінація згенерованого тексту, високоякісної графіки (ілюстрацій) та опціонального аудіосупроводу є критично важливою для інклюзивного використання, оскільки дозволяє мінімізувати когнітивне навантаження. Завдяки підтримці понад 45 мов світу (в тому числі української), інструмент відкриває глобальні можливості для культурного та мовного розвитку. Гнучкість підтверджується функцією редагування через чат: користувач може миттєво змінювати естетику (наприклад, перевести стиль ілюстрацій на «акварельний», «комікс» чи «фантастичний») або тон розповіді («зробити тон

веселішим», «додати драматизму»). Завершений продукт легко експортується у формат PDF, що спрощує його використання у навчальному процесі та обмін.

Gem-бот Storybook виходить за межі звичайного генератора контенту, утверджуючись у ролі автора, що кардинально розширює горизонти мистецтва сторітелінгу. Завдяки своїй архітектурі, інструмент стає доступним і ефективним для учнів із особливими освітніми потребами (ООП), оскільки його ключові переваги цілеспрямовано розроблені для подолання бар'єрів у творчій діяльності.

На відміну від негнучких, статичних освітніх шаблонів, Gem-бот Storybook демонструє виняткову адаптивність, яка є наріжним каменем сучасної інклюзії. Ця технологічна гнучкість дозволяє боту оперативно реагувати на деталізований зворотний зв'язок від дитини чи педагога, забезпечуючи безперервну персоналізацію контенту. Коли, наприклад, обдарована дитина з розладами аутистичного спектра (РАС) потребує високої чіткості логіки та передбачуваності сюжетної лінії для комфорту, бот може бути адаптований під промпт на мінімізацію несподіваних відхилень. І навпаки, якщо обдарований учень прагне експериментувати з формою та змістом, інструмент пропонує кілька альтернативних сюжетних гілок на вибір, тим самим активно стимулюючи критичне мислення і креативність. Навіть інтеграція завантажених особистих файлів, таких як фотографії родини, які використовуються як прототипи героїв, перетворює абстрактний творчий процес на глибоко особистісний та значущий досвід, що посилює мотивацію.

Процес створення історій з Gem-ботом Storybook трансформується у захоплюючий діалог із штучним інтелектом. Цей інтерактивний підхід має вирішальне значення для дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), для яких підтримка концентрації на монотонних академічних завданнях є серйозною перешкодою. Динамічна природа Storybook, де кожен введений промпт чи команда редагування миттєво генерує відчутний, візуальний результат, створює ефективну безперервну петлю зворотного зв'язку. Це не лише підтримує високий рівень зацікавленості, а й ефективно запобігає швидкому знеохоченню. Технологія допомагає структурувати хаотичні, швидкоплинні ідеї, розбиваючи творчий процес на керовані міні-завдання, що робить великий обсяг роботи психологічно доступним.

Синергетична комбінація тексту, графічних ілюстрацій та аудіосупроводу є критично важливою інклюзивною особливістю, оскільки вона значно знижує когнітивне навантаження на один сенсорний канал сприйняття. Для учнів із дислексією або іншими порушеннями, пов'язаними з читанням та письмом, цей аспект є незамінним. Дитина, яка стикається з труднощами при декодуванні тексту, може зосередитися на усній генерації ідей і візуальному сприйнятті ілюстрацій, тоді як бот бере на себе складну технічну функцію оформлення та структурування письмової мови. Це ефективно зрівнює шанси у творчій діяльності, надаючи обдарованим дітям можливість повноцінно виражати свої складні інтелектуальні ідеї та багатий внутрішній світ, не будучи обмеженими функціональними труднощами у письмі.

Думка про те, що штучний інтелект не замінює, а посилює роль педагога, є ключовим у контексті інтеграції інноваційних технологій в інклюзивну освіту. Gem-бот Storybook ідеально ілюструє цю синергію, перетворюючись із простого інструменту на стратегічного партнера вчителя у роботі з обдарованими дітьми, особливо тими, що мають особливі освітні потреби.

Впровадження таких інструментів, як Gem-бот Storybook, радикально трансформує класичну роль педагога, переміщуючи акцент від прямого передавання знань до фасилітації та наставництва. В інклюзивному освітньому середовищі ШІ бере на себе рутинні, технічні завдання, вивільняючи критично важливий час учителя для глибокої індивідуальної роботи. Gem-бот Storybook виступає як потужний діагностичний інструмент, забезпечуючи педагога непрямыми даними про когнітивні процеси учня. Вчитель отримує можливість аналізувати взаємодії дитини з ботом: які саме ідеї генерує ШІ за її промптами, в який момент сюжету учень стикається з когнітивним блокуванням або, навпаки, демонструє несподівані спалахи креативності чи нестандартне вирішення проблем.

Цей деталізований аналіз дозволяє педагогу об'єктивно виявляти сильні сторони (наприклад, багату уяву, але слабку структуру) та зони росту (труднощі з логікою чи послідовністю). На основі цих даних стає можливим не просто адаптувати, а глибоко персоналізувати навчальні завдання. Наприклад, для двічі виняткових учнів, які мають високий рівень інтелекту, але проблеми з соціальною взаємодією, можна організувати спільний проєкт. У цьому проєкті кожен учень відповідає за окремий елемент історії, використовуючи бота як спільний цифровий майданчик, що ефективно розвиває командну роботу без прямого емоційного тиску.

Однією з найбільш відчутних переваг інтеграції ШІ в інклюзивний освітній простір є оптимізація робочого часу педагога. Вчитель інклюзивного класу часто стикається з необхідністю одночасно керувати дуже різноманітними навчальними траєкторіями. Делегуючи Gem-боту Storybook завдання, пов'язані з підтримкою творчого процесу – від виправлення граматики та стилістики до генерації варіантів сюжету – педагог отримує можливість сфокусуватися на більш складних кейсах та індивідуальних консультаціях. Завдяки цьому, час, який раніше витрачався на рутинну перевірку чи пошук адаптованих завдань, тепер може бути спрямований на глибинне розуміння потреб конкретної обдарованої дитини з ООП.

У сфері фасилітації педагог використовує історії, створені за допомогою бота, як потужний дидактичний матеріал. Вчитель спрямовує процес, використовуючи сторітелінг для обговорення складних тем, таких як емоції, етичні дилеми чи соціальна поведінка, інтегруючи їх безпосередньо в урок. Наприклад, історія, написана дитиною про конфлікт між героями, може стати безпечним підґрунтям для обговорення вирішення реальних конфліктів у класі.

Згідно з дослідженнями, проведеними у 2025 році, використання адаптивних ШІ-інструментів в освітньому процесі може підвищити загальну ефективність навчання на понад 50%. Ключовий висновок полягає в тому, що

ШІ стає каталізатором для справжньої персоналізації. Він не просто пропонує більше вправ, а дозволяє створити унікальне навчальне середовище, яке динамічно підлаштовується під інтелектуальні та психоемоційні потреби кожного учня (Yaseen et al., 2025; Qian et al., 2025; Gkintoni et al., 2025). Gem-бот Storybook, завдяки своїй мультимодальності та здатності до написання історій, забезпечує інклюзивну парадигму, де високий творчий потенціал обдарованої дитини може бути реалізований повною мірою, незалежно від наявності чи відсутності в неї особливих освітніх потреб. Це підтверджує, що майбутнє інклюзивної освіти лежить у площині людиноцентричного ШІ, де технологія служить для посилення людського потенціалу та професіоналізму педагога (Toyokawa et al., 2023; Bulathwela et al., 2024; Gabriel, 2024; Zhang & Zhang, 2024; Alali & Wardat, 2024; Cukurova, 2024).

Попри очевидний теоретичний потенціал, інтеграція Gem-бота Storybook та аналогічних генеративних ШІ-інструментів в інклюзивну освітню практику вимагає вагомого емпіричного підтвердження. Подальші наукові дослідження повинні бути зосереджені саме на довгострокових, масштабних експериментах. Зокрема, є нагальна потреба в реалізації пілотних програм у реальних шкільних середовищах, тривалістю від шести до дванадцяти місяців. Ці програми мають бути спроектовані для вимірювання впливу використання Gem-бота не лише на академічні показники – як-от якість творчого виводу, складність промтів та рівень навчальної мотивації обдарованих дітей з ООП, – але й на їхній психоемоційний стан. Оцінка зниження рівня стресу, тривожності та підвищення соціальної компетентності за допомогою стандартизованих шкал стане критичним елементом.

Крім суто педагогічних вимірів, першочерговим завданням є розробка чітких методичних рекомендацій для педагогів. Ці документи повинні не просто описувати функціонал бота, а надавати вчителям алгоритми інтеграції ШІ в індивідуальні навчальні плани, особливо з акцентом на етичних аспектах застосування. Питання конфіденційності даних учнів, прозорості алгоритмів та уникнення потенційних упереджень у генерації контенту, які можуть бути опосередковано закладені в навчальних моделях ШІ, потребують детального опрацювання. Це включає створення механізмів забезпечення доступності високотехнологічних рішень, як-от Gem-бот, для запобігання поглибленню існуючого освітнього цифрового розриву. Нарешті, міждисциплінарні дослідження у співпраці з нейронаукою відкриють шлях до оцінки нейропластичності – здатності мозку до структурних змін – під впливом інклюзивного ШІ-сторітелінгу, що може підтвердити фізіологічний вплив технології на розвиток когнітивних функцій.

Аналіз можливостей Gem-бота Storybook однозначно свідчить про те, що цей інструмент слід розглядати не як тимчасову технологічну забавку, а як стратегічний, архітектурний компонент нової освітньої парадигми. Він є потужним каталізатором, який перетворює класичну інклюзивну освіту на глибоко персоналізовану та винятково ефективну систему. Технологія ШІ, інтегрована у процес адаптивного сторітелінгу, демонструє безпрецедентну

здатність долати навчальні бар'єри, які раніше вважалися нездоланими для обдарованих дітей з особливими освітніми потребами (Arn & Huang, 2024; Yang et al., 2024; Hussein et al., 2025; Deckker & Sumanasekara, 2025).

Gem-бот Storybook ефективно розкриває творчий потенціал обдарованих учнів із особливими освітніми потребами, надаючи їм безпечний, гнучкий і мультимодальний простір для самовираження, що не обтяжений технічними труднощами, пов'язаними з їхнім нейрорізноманіттям. Такий інноваційний підхід забезпечує, аби кожна дитина – незалежно від її когнітивних чи фізичних особливостей – мала рівні можливості для реалізації свого унікального генія та творчого потенціалу. Зрештою, повна та свідомо інтеграція генеративного ШІ в інклюзивне освітнє середовище є не просто поліпшенням існуючої системи, а сміливим кроком у напрямку побудови дійсно безбар'єрного освітнього середовища, де таланти цвітуть, не знаючи жодних обмежень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Adams, C., Yssel, N., & Anwiler, H. (2021). Twice-exceptional learners and RtI. In *Implementing RtI with gifted students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235736-16>
- 2.Alali, R., & Wardat, Y. (2024). Opportunities and challenges of integrating generative artificial intelligence in education. *International Journal of Religion*. <https://doi.org/10.61707/8y29gv34>
- 3.Arn, L., & Huang, E. (2024). “Robots can do disgusting things, but also good things”: Fostering children’s understanding of AI through storytelling. *ACM Transactions on Computing Education*, 24, 1–55. <https://doi.org/10.1145/3677613>
- 4.Bulathwela, S., et al. (2024). Artificial intelligence alone will not democratise education: On educational inequality, techno-solutionism and inclusive tools. *Sustainability*, 16(2), Article 781. <https://doi.org/10.3390/su16020781>
- 5.Carpenter, A. (2021). Twice-exceptional students. In *Handbook for counselors serving students with gifts & talents*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415-19>
- 6.Cukurova, M. (2024). The interplay of learning, analytics, and artificial intelligence in education. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.16081>
- 7.Deckker, D., & Sumanasekara, S. (2025). Systematic review on AI in special education: Enhancing learning for neurodiverse students. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*. <https://doi.org/10.36713/epra20360>
- 8.Farhah, N., et al. (2025). AI-driven innovation using multimodal and personalized adaptive education for students with special needs. *IEEE Access*, 13, 69790–69820. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3560863>
- 9.Filmer, R. (2024). *Neurodiversity and the twice-exceptional student: A comprehensive resource for teachers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003404972>
- 10.Gabriel, J. (2024). How artificial intelligence (AI) impacts inclusive education. *Educational Research and Reviews*. <https://doi.org/10.5897/err2024.4404>
- 11.Gemini. (n.d.). *Gemini Storybook – For the stories only you could imagine*. <https://gemini.google/overview/storybook/>
- 12.Gkintoni, E., et al. (2025). Challenging cognitive load theory: The role of educational neuroscience and artificial intelligence in redefining learning efficacy. *Brain Sciences*, 15(2), Article 203. <https://doi.org/10.3390/brainsci15020203>
- 13.Hussein, E., Hussein, M., & Al-Hendawi, M. (2025). Investigation into the applications of artificial intelligence (AI) in special education: A literature review. *Social Sciences*, 14(5), Article 288. <https://doi.org/10.3390/socsci14050288>

14. King, S. (2022). The education context for twice-exceptional students: An overview of issues in special and gifted education. *Neurobiology of Learning and Memory*, 193, Article 107659. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2022.107659>
15. Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
16. Qian, L., Cao, W., & Chen, L. (2025). Influence of artificial intelligence on higher education reform and talent cultivation in the digital intelligence era. *Scientific Reports*, 15, Article 89392. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-89392-4>
17. Toyokawa, Y., et al. (2023). Challenges and opportunities of AI in inclusive education: A case study of data-enhanced active reading in Japan. *Smart Learning Environments*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00286-2>
18. Yadav, S. (2025). Decoding attention in children with attention deficit hyperactivity disorder through multimodal analysis for digital learning. In *Proceedings of the Extended Abstracts of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/3706599.3707607>
19. Yang, Y., et al. (2024). Artificial intelligence for enhancing special education for K–12: A decade of trends, themes, and global insights (2013–2023). *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00422-0>
20. Yaseen, H., et al. (2025). The impact of adaptive learning technologies, personalized feedback, and interactive AI tools on student engagement: The moderating role of digital literacy. *Sustainability*, 17(3), Article 1133. <https://doi.org/10.3390/su17031133>
21. Zhang, J., & Zhang, Z. (2024). AI in teacher education: Unlocking new dimensions in teaching support, inclusive learning, and digital literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40, 1871–1885. <https://doi.org/10.1111/jcal.12988>

Патріарх І. П.

*Аврамівська філія ліцею «Успіх» Монастирищенської міської ради
Черкаської області*

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Нова українська школа – середовище інтегрованого навчання, де учні розвивають навички, які стануть необхідними в житті більше ніж підруникова теорія. Такий підхід отримав назву діяльнісного, а його ідеї мають місце в основах Державного стандарту початкової освіти НУШ.

Діяльнісний підхід – це метод навчання, завдяки якому здобувачі освіти не отримують знання у готовому вигляді, а здобувають їх самі у процесі власної навчально пізнавальної діяльності. Здобувачі освіти глибоко сприймають тонкощі навчального предмета, оволодівають методами його пізнання та різними способами розв’язування завдань.

Одне з основних завдань – організувати освітній процес у такий спосіб, щоб, крім знаходження інформації, учні могли б опрацювати її та використовувати в різних життєвих ситуаціях. На заняттях потрібно вчити здобувачів освіти самостійності, умінню створювати освітній продукт як результат спільної діяльності.

Діяльнісний підхід заснований на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю. Водночас діяльність розуміється як активність людини, що виявляється в процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих задач, що визначають існування і розвиток людини. Людина не народжується з готовими поглядами на світ, знаннями про нього, умінням вирішувати задачі. Тому діяльнісний підхід повинен реалізуватися в учінні, тобто процес учіння необхідно розглядати як діяльність.

У педагогіці діяльнісний підхід визначається як спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти.

Діяльнісний підхід – це така організація навчально-виховного процесу, за якої головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності учнів (Сусь, 2007).

Досліджуючи питання діялісного підходу до організації навчального процесу в початковій школі, Т. Молнар зазначає, що вчитель має створити умови для розвитку в учнів бажання вчитися, використовувати узагальнені способи дій; також педагог має розвивати вміння застосовувати знання у стандартних і нестандартних ситуаціях та сприяти тому, щоб учні виявляли вольові якості (наполегливість, цілеспрямованість) у роботі. Науковиця наголошує на тому, що за таких умов учень має навчатися сам, оскільки навчально-пізнавальна діяльність має бути само-керованою діяльністю з розв'язання особисто значущих проблем (Молнар, 2016).

У початковій школі реалізовувати діялісний підхід необхідно, виходячи з основних психолого-педагогічних засад, які лежать в його основі:

– в основу освітньої роботи покладається спеціально організована власна діяльність кожного учня, яка організовується в зоні його найближчого розвитку;

– процес здобуття знань забезпечується як результат власних пошуків дитини, навчальною діяльністю якої керує учитель;

– педагог приходить у клас не з готовими відповідями, а з питаннями, які треба розв'язати у спільній діяльності;

– зовнішня мотивація учнів до навчання замінюється процесом запуску внутрішньої мотивації дитини, стимулюванням бажання вчитися, ставити цілі, шукати шляхи та методи самонавчання, умінням себе контролювати, корегувати, оцінювати (Копосов, 2021).

Ефективна навчальна праця учня починається тоді, коли він сам захоче пізнавати, виявити власну активність:

– учень виступає як суб'єкт освіти;

– ставлячи за мету розвиток особистості дитини, педагоги орієнтуються не лише на засвоєння ЗУНів, а й на формування узагальнених навчальних дій,

розвиток уміння вчитися як головну фундаментальну компетентність, яка дає змогу розвинути всі інші.

Одним із прикладів конкретної реалізації діяльнісного підходу до навчання молодших школярів є проблемне вивчення матеріалу.

Принцип діяльності полягає в тому, що учень, отримуючи знання не в готовому вигляді а, добуваючи їх сам, усвідомлює при цьому зміст і форми своєї навчальної діяльності, розуміє і приймає систему її норм, активно бере участь в їх удосконаленні, що сприяє активному, успішному формуванню його загальнокультурних і діяльнісних здібностей.

Потрапляючи в проблемну ситуацію, учні самі шукають з неї вихід. Функція вчителя носить лише направляючий і корегуючий характер. Значна частина педагогів вмотивовують діяльність учнів шляхом створення проблемної ситуації, постановки проблемного завдання або завдання, на яке однозначної відповіді в учнів немає. В результаті проблемного навчання підвищується емоційний відгук здобувачів освіти на процес пізнання, мотивація навчальної діяльності, інтерес до оволодіння новими знаннями, вміннями їх практичного застосування. Все це сприяє розвитку творчих здібностей молодших школярів, вміння формулювати і висловлювати свою точку зору, активізує мислення.

Отже, впровадження діяльнісного підходу в початковій школі обумовлено нормативно-правовою базою, психологічними та віковими особливостями здобувачів освіти. Такий підхід до навчання сприяє організації навчальної діяльності з позиції конкретного учня на засадах рівноправного партнерства та емпатії, активного діалогу, визнання унікальності періоду дитинства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галаєвська Л. В. (2019). Роль інтерактивного навчання в розвитку комунікативної компетентності учнів. *Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка №3 (326)*, 126-131.
2. Гузій Н. (2007). Діяльнісно-орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. ст]. Ялта: [б. в], сер. Педагогіка і психологія. Вип. 15*, 118 – 125.
3. Концептуальні засади Нової української школи (2016). URL: <https://cutt.ly/TZ3NwQH>
4. Копосов П. Г. (2021). *Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1–2 класів: навч.-метод. посіб.* Харків : Вид-во «Фабула».
5. Молнар Т. (2016). Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. *Молодь і ринок. No 1(132)*, 76–79.
6. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. (2019). *Інтегративнодіяльнісна педагогіка : монографія.* Київ : Педагогічна думка.
7. Сусь Б.А. (2007). Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань. *Збірник наукових праць. №4 (Педагогічні науки).* Бердянськ, 5 – 8.

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1920-1990-ті рр.) ЯК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПІДХОДІВ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Історія трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України є важливою складовою розвитку вітчизняної педагогічної думки, оскільки відображає еволюцію суспільних уявлень про гендер, працю, творчість і професійну самореалізацію. Упродовж ХХ століття позашкільна освіта виступала одним із найбільш гнучких та інноваційних осередків формування практичних, технічних, художніх і соціально-трудова компетентностей дівчат. Її досвід демонструє багатий педагогічний потенціал, який сьогодні набуває нового значення в умовах модернізації дидактики, упровадження STEM/STEAM-підходів, розвитку підприємницьких ініціатив та утвердження гендерно чутливої компетентної освіти.

Аналіз практик ХХ століття дозволяє переосмислити накопичені традиції та інтегрувати їх у сучасні інноваційні моделі навчання. Історико-педагогічний огляд свідчить, що трудова підготовка дівчат у позашкільних установах завжди перебувала у полі впливу соціокультурних, економічних та ідеологічних чинників, що зумовлювало її змістові акценти — від ручної праці та декоративно-ужиткової творчості до технічного моделювання, конструювання й елементів професійної підготовки. Здійснений аналіз досліджень, що розкривають етапи становлення трудової підготовки дівчат у 1920–1990-х рр., свідчать про її поступову трансформацію, розширення спектра діяльності та зростання ролі техніко-технологічних компетентностей у позашкільному середовищі

Водночас переосмислення традицій художньо-трудова діяльності й креативних форм гурткової роботи дозволяє визначити сучасний потенціал позашкільної освіти у формуванні підприємницьких, дизайнерських і інноваційних умінь дівчат, характерний для STEM/STEAM-орієнтованих підходів ХХІ століття.

Наукові дослідження трудового навчання, технічної творчості та позашкільної освіти в Україні сформували широку теоретико-методичну базу для вивчення трудової підготовки дівчат. У працях Т. Кравченко, С. Яценко, О. Бондаревської, О. Пінчук, С. Литвинової, М. Сметанського, І. Підласого та Г. Терещук розкрито історичні, дидактичні й технологічні засади розвитку трудового навчання і технічної творчості, що впливали на зміст позашкільної діяльності. Дослідження Н. Побірченко, О. Бикової, Т. Сущенко та О. Матвієнко підкреслюють виховний потенціал позашкільних закладів, їхню роль у формуванні творчих, практичних і соціально-трудова компетентностей школярів. У контексті гендерної педагогіки роботи Н. Побірченко, О. Кікінежди,

І. Томашевської та Л. Смоляр окреслюють особливості трудової соціалізації дівчат і вплив гендерних стереотипів на зміст освіти. Значущість художньо-трудоваї та декоративно-ужиткової діяльності для розвитку креативності, дизайнерського мислення та практичних умінь висвітлена в дослідженнях Г. Сотської, Л. Масол, О. Рудницької та Л. Фесенко. Сукупність цих наукових підходів дозволяє цілісно розглядати історичний досвід трудової підготовки дівчат як важливе підґрунтя для сучасних інноваційних дидактичних рішень у STEM/STEAM-орієнтованій, гендерно чутливій та компетентнісній освіті.

У різні історичні періоди позашкільна освіта слугувала гнучким середовищем, у якому формувалися практичні, технологічні та художньо-творчі компетентності дівчат, що відповідає дослідженням М. Сметанського та Г. Терещук про значення технічної творчості у вихованні школярів (Сметанський, 2005; Терещук, 2010). Переосмислення практик 1920–1990-х років дає змогу простежити динаміку змін: від домінування ручної праці в ранньорадянську добу — до становлення технічних гуртків, виробничих бригад і дизайнерсько-конструкторських напрямів, які стали важливими для підвищення технологічної готовності молоді, що узгоджується з висновками О. Пінчук та С. Литвинової про еволюцію трудового навчання (Пінчук, 2008; Литвинова, 2012).

У 1920–1930-ті роки трудова діяльність дівчат поєднувала елементи ручної роботи та технічної творчості, а позашкільні гуртки компенсували нестачу шкільної матеріальної бази. У 1937–1954 рр. згорання майстерень і звуження змісту праці до самообслуговування сприяло закріпленню гендерних стереотипів, що узгоджується з висновками Н. Побірченко та О. Кікінежді про вплив патріархальних норм на освітній процес (Побірченко, 2016; Кікінежді, 2003). Починаючи з другої половини 1950-х років позашкільні установи стали осередками творчої та виробничої активності: тут розвивалися клуби техніків, гуртки моделювання одягу та художніх промислів, що відповідає науковим спостереженням Т. Сущенко та О. Матвієнко про роль позашкільної освіти в розвитку практичних умінь учнів (Сущенко, 2011; Матвієнко, 2009). У 1960–1980-х роках відбувалася техніко-технологічна модернізація, внаслідок якої дівчата отримали ширший доступ до технічних видів діяльності, що узгоджується з дослідженнями модернізації змісту трудового навчання, проведеними Т. Кравченко та С. Яценко (Кравченко, 2014; Яценко, 2013). Кінець 1980-х — початок 1990-х років позначився демократизацією освітніх практик, появою бізнес-клубів, розширенням творчої автономії учнів і формуванням середовищ, які в подальшому стали основою для STEM/STEAM-підходів у позашкільній діяльності.

Позитивний потенціал цього історичного досвіду полягає у виробленні стійкої традиції практико-орієнтованого навчання, що поєднувало заняття, гурткову роботу, проекти та перспективні види технічної й художньої творчості. Подібні форми діяльності, як підкреслює В. Сухомлинський, сприяли розвитку самостійності, відповідальності та культури праці як моральної категорії (Сухомлинський, 1976). Значну роль відігравали

декоративно-ужиткові та дизайнерські практики, які розвивали естетичне мислення й технічну уяву, що відповідає положенням Л. Масол та О. Рудницької про взаємозв'язок художньої діяльності та розвитку креативності (Масол, 2005; Рудницька, 2005). Разом із цим історичний аналіз виявляє низку обмежень минулого — гендерну сегрегацію, ідеологізований зміст, нерівність ресурсів і нестачу вчителів трудового навчання, що підтверджують дослідження І. Томашевської та Л. Смоляр щодо впливу соціокультурних чинників на дівоче виховання (Томашевська, 2012; Смоляр, 2008).

Значну роль відіграла практика ручної та декоративно-ужиткової творчості, яка сприяла становленню дизайнерського мислення, естетичного смаку й технічної уяви, що сьогодні логічно інтегрується у STEAM-освітні практики.

Разом із тим історичний досвід демонструє й низку обмежень: гендерну сегрегацію, ідеологізований зміст, регіональну нерівність ресурсів і недостатню підготовку педагогів трудового навчання. Їхнє усвідомлення дозволяє критично переосмислити минуле й адаптувати його до сучасних вимог рівності, інноваційності та практичної спрямованості.

Позитивний потенціал цього досвіду полягає насамперед у виробленні стійкої традиції системного й варіативного практичного навчання: поєднання занять, гурткової та виробничої діяльності сформувало цілісну модель праксеологічної освіти.

Системне вивчення спадщини позашкільної трудової підготовки відкриває значні можливості для сучасної дидактики. Традиції технічного моделювання, виробничих бригад, художньо-трудова студій та проєктної діяльності закономірно трансформуються в практики STEM-центрів, сучасних майстерень (мейкерспейсів) і творчих лабораторій, де поєднуються інженерні, дизайнерські та експериментальні підходи. Гендерно чутливі стратегії сучасної освіти, обґрунтовані в роботах Н. Побірченко та О. Кікінежді (Побірченко, 2016; Кікінежді, 2003), дозволяють долати стереотипи, притаманні окремим історичним періодам, та забезпечувати рівний доступ дівчат до технічних і технологічних напрямів. Компетентнісна модель спирається на проєктність, підприємливість, вміння працювати в команді та самостійно приймати рішення — риси, які, як показує історія, були невід'ємною частиною найуспішніших форм позашкільної діяльності минулого, де органічно поєднуються з історичним досвідом гурткової і проєктної діяльності, що традиційно формувала ініціативність, самостійність і творче ставлення до праці (Савченко, 2014).

Гендерно чутливий підхід, який сьогодні стає стандартом сучасної освіти, спирається на подолання історичних стереотипів і забезпечує рівний доступ дівчат до технічних і технологічних напрямів, де раніше домінував статевий поділ.

У сучасних умовах художньо-трудова діяльність, що колись виступала одним із провідних компонентів виховання дівчат, трансформується у цифровий дизайн, 3D-моделювання, екодизайн та інші інноваційні напрями,

зберігаючи свій креативний і технологічний потенціал. Саме поєднання історично сформованих традицій із новими освітніми технологіями дозволяє створювати ефективні моделі навчання, орієнтовані на розвиток творчості, відповідальності, ініціативності та підприємницьких умінь.

Проведений аналіз історичного досвіду трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України переконливо демонструє, що ця сфера освіти була важливим чинником соціалізації, розвитку творчих здібностей та формування практичних умінь школярок упродовж ХХ століття.

Еволюція змісту й форм позашкільної діяльності — від простих ремесел і самообслуговування до технічного моделювання, дизайнерських студій, виробничих бригад і ранніх практик підприємництва — показує здатність позашкільної освіти адаптуватися до суспільних змін та нових економічних умов. Особливо важливим є поступове розширення доступу дівчат до технічної творчості, що сприяло подоланню стереотипів про «жіночі» та «чоловічі» види праці і стало основою для формування сучасних гендерно чутливих підходів.

Виявлений позитивний досвід — варіативність форм навчання, поєднання художньо-трудової діяльності з технічною, можливість індивідуального вибору, розвиток творчості, естетичного смаку та технічної уяви — має значний потенціал для подальшого використання у сучасній дидактиці. Саме ці складові сьогодні становлять фундамент STEM/STEAM-освіти, яка потребує поєднання інженерного мислення з творчими підходами, а також практико-орієнтованих форм роботи. Досвід минулого підтверджує: найефективніші моделі навчання були пов'язані з діяльністю, яка мала реальний зміст, передбачала створення матеріального або соціально значущого продукту та давала дівчатам можливість відчути успіх і власну компетентність.

Одночасно історичний огляд дозволяє критично оцінити обмеження минулих десятиліть. Гендерна сегрегація, обмеженість технологічної бази, ідеологізований зміст освіти та нерівність можливостей у різних регіонах стали чинниками, які стримували розвиток дівчат і звужували їх професійні перспективи. Усвідомлення цих недоліків сьогодні є важливим для формування сучасної освітньої політики — такої, що ґрунтується на рівності доступу, інноваційності, інклюзивності та свободи вибору.

Сучасна дидактика отримує з історичного досвіду не тільки фактичний матеріал, а й стратегічні орієнтири. Зокрема, інтеграція урочної та позашкільної діяльності, розвиток проєктних і дослідницьких форм навчання, створення творчих майстерень і технологічних лабораторій (мейкерспейсів), підтримка підприємницьких ініціатив школярок та їх залучення до реальних соціальних проєктів є прямими спадкоємцями кращих традицій минулого. Інноваційні практики сьогодення, що ґрунтуються на дизайнерському мисленні, цифровому моделюванні, екодизайні та STEAM-підходах, демонструють, що трудова підготовка ХХ століття заклала міцний фундамент для розвитку сучасного техніко-творчого й креативного потенціалу дівчат.

Таким чином, ретроспективний аналіз трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті відкриває можливість не лише усвідомити історичну логіку

розвитку освітніх процесів, а й сформувані концептуально нові дидактичні рішення, які відповідають викликам цифрової епохи. Спадкоємність традицій, гнучкість форм навчання та орієнтація на особистісний розвиток дозволяють інтегрувати найцінніші напрацювання минулого в сучасну модель освіти, спрямовану на розвиток творчої, самодостатньої та технологічно підготовленої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кікінежді О. М. (2003). Учні́вство і гендер: соціально-педагогічний аналіз : монографія. Тернопіль : Астон.
2. Кравченко Т. П. (2014). Історія трудового навчання в Україні : монографія. Київ : Педагогічна думка.
3. Литвинова С. Г. (2012). Розвиток технічних умінь у школярів у процесі трудового навчання : монографія. Київ : Педагогічна думка.
4. Масол Л. М. (2005). Художньо-естетичне виховання школярів : монографія. Харків : Основа.
5. Матвієнко О. В. (2009). Організація позашкільної діяльності учнів : навч. посіб. Київ : Освіта.
6. Пінчук О. П. (2008). Трудове навчання: теорія та методика : навч. посіб. Київ : Освіта.
7. Побірченко Н. С. (2016). Гендерна педагогіка : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури. 292 с.
8. Рудницька О. П. (2005). Мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Либідь.
9. Савченко О. Я. (2014). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія. Київ : К.І.С. 336 с.
10. Сметанський М. П. (2005). Технічна творчість учнів: історія та методика : монографія. Київ : Педагогічна думка.
11. Смоляр Л. О. (2008). Гендерні ролі в історії української освіти : монографія. Одеса : Астропринт.
12. Сухомлинський В. О. (1976). Праця і моральне виховання : вибрані педагогічні праці. Київ : Радянська школа.
13. Сущенко Т. І. (2011). Позашкільна освіта в історичній ретроспективі : монографія. Київ : Педагогічна преса.
14. Терещук Г. В. (2010). Підготовка учнів до технічної творчості: теорія і практика : монографія. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан.
15. Томашевська І. І. (2012). Соціокультурні чинники виховання дівчат : монографія. Львів : Сполом.
16. Яценко С. В. (2013). Еволюція змісту трудової підготовки школярів : монографія. Київ : Педагогічна думка.

Рябець С. І.

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

Хильченко Є. І.

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ ТЕХНОЛОГІЙ ЩОДО ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ІІІ

Уроки технологій із використанням штучного інтелекту відкривають нові можливості для вдосконалення освітнього процесу, підвищення його ефективності та адаптації до сучасних вимог цифрового суспільства. Інтеграція ІІІ в освітню діяльність дозволяє не лише автоматизувати певні етапи навчання, а й сприяти розвитку аналітичного мислення, креативності та технічної грамотності учнів (Zhang, 2021).

Використання ІІІ у навчанні передбачає впровадження адаптивних систем, що персоналізують освітній процес, інструментів автоматизованого проєктування, інтелектуального аналізу даних та симуляційних технологій. Це дозволяє створити інтерактивне середовище, у якому учні можуть застосовувати теоретичні знання на практиці, моделювати реальні виробничі процеси та працювати з сучасними інженерними рішеннями (Рябець, 2025, 429-432).

Разом із цими можливостями з'являється необхідність дотримання певних вимог до організації уроку, що забезпечують ефективне використання ІІІ в освітньому процесі. Зокрема, уроки мають відповідати навчальним стандартам, враховувати рівень підготовки учнів, забезпечувати інтеграцію цифрових інструментів та дотримання етичних принципів використання ІІІ. Крім того, важливим є створення відповідного технічного середовища, що передбачає наявність необхідного програмного забезпечення, комп'ютерного обладнання та доступу до хмарних технологій (Тиніна, 2022, 59-69).

В рамках теми роботи нами досліджено такі основні вимоги до уроку технологій з використанням ІІІ як: методичні вимоги, технічні вимоги, організаційні вимоги та дотримання етичних принципів використання ІІІ (Пискун, 2016, 271-274).

1. Методичні вимоги.

1.1. Відповідність навчальному плану: урок повинен відповідати державним стандартам освіти, зокрема програмам з трудового навчання та технологій. Використання ІІІ має бути інтегроване у зміст уроку для досягнення освітніх цілей, таких як:

–оволодіння навичками автоматизованого проєктування;

–вивчення технологічних процесів із використанням цифрових інструментів;

–аналіз та оптимізація конструктивних рішень.

1.2. Визначення навчальних цілей: педагог повинен чітко сформулювати основні цілі уроку, які можуть включати:

–розуміння принципів роботи ШІ та його ролі у технологіях;

–застосування програмного забезпечення на основі ШІ у практичних завданнях;

–розв’язання технічних проблем за допомогою нейромережевих алгоритмів.

1.3. Використання інтерактивних методів навчання: урок має передбачати активну участь учнів у освітньому процесі за допомогою:

–проектного навчання – створення моделей або аналіз реальних виробничих процесів;

–проблемно-орієнтованого підходу – розв’язання конкретних технічних задач із застосуванням ШІ;

–симуляційних методів – використання віртуальних лабораторій та аналізу даних.

1.4. Формування ключових компетентностей: заняття повинне сприяти розвитку:

–цифрової грамотності (робота з інженерним ПЗ та нейромережами);

–критичного, аналітичного мислення (аналіз креслень, оптимізація конструкцій);

–науково-дослідницьких навичок (робота з аналітичними даними, прогнозування поведінки конструкцій).

2. Технічні вимоги.

2.1. Наявність необхідного обладнання: для ефективного проведення уроку потрібно забезпечити:

–персональні комп’ютери або ноутбуки, що підтримують роботу із програмами ШІ;

–доступ до хмарних сервісів, таких як Google AutoML, IBM Watson for Education;

–програмне забезпечення для 3D-моделювання (Autodesk Fusion 360, SolidWorks AI Simulation тощо);

–віртуальні лабораторії та симуляційні платформи для тестування виробничих процесів;

–інтернет-з’єднання для роботи з онлайн-ресурсами та ШІ-платформами.

2.2. Використання ШІ-програм та платформ: штучний інтелект має бути застосований у:

–автоматизованому створенні креслень та 3D-моделей;

–прогнозуванні поведінки матеріалів у виробничих умовах;

–автоматичному аналізі даних та оптимізації технологічних рішень.

2.3. Інформаційна безпека та захист персональних даних:

–забезпечити використання ліцензійного або відкритого програмного забезпечення;

–пояснити учням етичні принципи використання ШІ та захисту інформації;

–гарантувати безпеку збереження та обробки особистих даних (Тарасенко, 2023, 15-31).

3. Організаційні вимоги.

3.1. Попередня підготовка вчителя:

–вчитель повинен мати достатню кваліфікацію для роботи із цифровими інструментами;

–пройти підготовчі курси або підвищення кваліфікації з використання ШІ в освіті;

–вміти налаштовувати ШІ-програми та пояснювати принципи їхньої роботи.

Отже, реалізація всіх переваг штучного інтелекту в освітньому процесі з технологій у ЗЗСО, зокрема в проектно-технологічній діяльності учнів, вимагає чіткого і повного дотримання основних методичних, технічних, організаційних вимог та етичних принципів використання ШІ. Такий підхід, в свою чергу, забезпечується ретельною підготовкою як з боку викладача, так і з боку здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Пискун О. М. (2016). Структурні компоненти уроку трудового навчання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 137, 271-274.

2.Рябець С.І. (2025). Дидактичний потенціал штучного інтелекту. У О. Топузова (Ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*, 429-432. Інститут педагогіки НАПН України https://doi.org/10.32751/Svit_dydaktyky2024

3.Тарасенко Н. (2023). Штучний інтелект: досягнення в розробці та ризики подальшого розвитку. *Шляхи розвитку української науки: суспільний дискурс*, 4 (186), 15-31.

4.Тиніна А. Л., Валько Н. В. (2022). Вивчення основ штучного інтелекту в шкільному курсі інформатики. *Information Technologies in Education*, 1 (50), 59-69.

5.Zhang K., Aslan A. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>.

Семеновська Л. А.

*Полтавський національний педагогічний університет імені в. Г. Короленка
(Полтава, Україна)*

ВІД СУПРОВОДУ ДО АВТОНОМІЇ: ТЬЮТОРСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна парадигма вищої освіти України незворотно трансформується під впливом студентоцентрованого підходу, який визначений як ключовий вектор

розвитку. Така орієнтація передбачає глибинну індивідуалізацію освітнього процесу, архітектурну гнучкість навчальних траєкторій та культивування автономної суб'єктності здобувачів освіти. У цьому контексті тьюторська технологія виступає не просто педагогічною інновацією, а системним механізмом, що створює умови для індивідуального освітнього супроводу, забезпечуючи розвиток рефлексії, саморегульованого навчання та академічної автономності (Вишківська, Ілішова, & Шевченко, 2023, с 74).

Варто підкреслити, що в контексті повномасштабної агресії та воєнних дій в Україні, проблема індивідуалізації та супроводу набула критичної значущості. Сучасні виклики, спричинені переміщенням, руйнуванням освітньої інфраструктури, хронічним стресом і зміною форм навчання, призвели до значних освітніх втрат та погіршення психоемоційного стану студентів. У цих екстремальних умовах тьюторська технологія виходить за межі суто педагогічної функції, перетворюючись на ключовий інструмент психосоціальної та академічної підтримки. Тьютор, працюючи безпосередньо з індивідуальною траєкторією студента, здатний оперативно ідентифікувати прогалини у знаннях (освітні втрати) і коригувати навчальний план з урахуванням травматичного досвіду та обмежених ресурсів. Такий індивідуальний супровід допомагає не лише адаптувати освітній процес до непередбачуваних обставин (наприклад, навчання в умовах відключень світла чи повітряних тривог), але й сприяє відновленню суб'єктності студента, посилюючи його внутрішню мотивацію та стійкість. Таким чином, у воєнний і повоєнний період тьюторинг є не просто інновацією, а необхідною умовою для забезпечення неперервності та якості вищої освіти, а також для мінімізації довгострокових негативних наслідків військової агресії на людський капітал нації.

Фундаментальне розуміння індивідуалізації виходить за рамки простої адаптації. Як зазначають західні дослідники, індивідуалізація навчання розглядається як процес «створення умов, за яких студент може навчатися у власному темпі, з урахуванням особистісних потреб, мотивів і стилів навчання» (Bartolomé, Castañeda, & Adell, 2018, с. 5). Це підкреслює, що персоналізація сучасної освіти має базуватися не виключно на можливостях цифрових технологій, але й на виважених педагогічних моделях взаємодії між викладачем і студентом (West et al., 2016, с. 14). Таким чином, у вищій школі індивідуалізація тісно корелює з концепціями автономії, адаптивності, рефлексії та супроводу (Nitkin, Ready, & Bowers, 2022, с. 8). Проблема ефективної індивідуалізації та інтеграції тьюторських технологій привертає посилену увагу міжнародної наукової спільноти. У працях західних учених (West et al., 2016; Bartolomé et al., 2018; Nitkin et al., 2022) висувається теза про те, що персоналізація в умовах цифрової трансформації освіти спрямована на розвиток автономності студента та формування його здатності до самоорганізації. Вони наголошують, що персоналізація – це «педагогічна категорія, що виходить за межі технологічного підходу», і акцентують на критичній необхідності індивідуального супроводу з боку викладача або

тьютора. Водночас, в українському науковому просторі фіксується виразна тенденція до інституціоналізації тьюторингу. Наприклад, Н. Дем'яненко (2020) розглядає тьюторство як «нову професійну позицію, орієнтовану на супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента», підкреслюючи його значення у формуванні відповідальності за результати навчання. Дослідники О. Бундак, І. Попова і О. Туза (2021) аналізують тьюторинг як важливий інструмент реалізації особистісно орієнтованого навчання, що вимагає належного методичного та нормативного забезпечення в ЗВО. Узагальнюючи наукові позиції, можна констатувати, що зарубіжні джерела здебільшого роблять акцент на технологічних та адаптивних аспектах персоналізованого навчання (West et al., 2016; Nitkin et al., 2022), тоді як українські науковці (Дем'яненко, 2020; Бундак та ін., 2021; Вишківська та ін., 2023) фокусуються на гуманістичній суті тьюторингу як педагогічній технології, що сприяє формуванню рефлексивної позиції здобувача. Це зміщення акцентів визначає специфіку української моделі тьюторингу, яка інтегрує індивідуальний супровід із розвитком м'яких навичок. Незважаючи на наявність окремих емпіричних розвідок (Вишківська та ін., 2024), критично бракує системних і верифікованих моделей упровадження тьюторингу, що свідчить про високу актуальність подальших теоретичних та експериментальних досліджень у цьому напрямі. Дефініцію тьюторингу слід розуміти як педагогічну технологію індивідуального супроводу, яка спрямована на формування особистої освітньої траєкторії, надання консультативної підтримки, стимулювання мотиваційного та рефлексивного розвитку. За визначенням Н. Дем'яненко (2020), тьюторинг – це «педагогічна технологія індивідуального супроводу, що забезпечує формування особистої освітньої траєкторії студента, консультативну підтримку, мотиваційний і рефлексивний розвиток» (с. 91). Ключовим завданням тьютора є забезпечення автономності навчання студента. Автономність, в академічному сенсі, – це здатність здобувача освіти самостійно визначати навчальні цілі, обирати стратегії, контролювати процес і оцінювати результат, несучи за нього відповідальність. Тьютор виступає як каталізатор цього процесу: він не надає готових рішень, а допомагає студенту розвинути метакогнітивні навички – уміння усвідомлювати та управляти власним навчанням. Розвиток такої автономії має пролонгований ефект, оскільки готує фахівця до постійного самостійного професійного розвитку та навчання впродовж життя, що є критичним в умовах швидких технологічних змін. Фактично, тьютор перебирає на себе функцію фасилітатора та модератора освітньої діяльності, допомагаючи студентові чітко формулювати цілі, адекватно добирати ресурси й об'єктивно оцінювати досягнуті результати (Бундак, Попова, & Туза, 2021, с. 157). Для цього тьютор використовує широкий арсенал педагогічних методів, прийомів та засобів. Основними методами тьюторської роботи є: коучинг (направлений на розкриття потенціалу та самостійний пошук рішень), метод діалогу/бесіди (для стимулювання рефлексії та критичного мислення), фасилітація групової роботи (для розвитку комунікативних навичок) та метод наставництва/менторингу (для передачі

досвіду професійного самовизначення). Серед ключових прийомів варто виділити: техніку «відкритих питань» (що спонукають до глибокого осмислення), рефлексивний щоденник/портфоліо (для фіксації та оцінки прогресу), SWOT-аналіз особистих освітніх цілей, а також прийоми, спрямовані на управління часом і розвиток стресостійкості. Засоби тьюторської діяльності включають: індивідуальні консультаційні карти та протоколи зустрічей, цифрові платформи для ведення ІОТ (LMS), спеціалізовані тести та опитувальники для діагностики стилів навчання та мотивації, а також адаптивні навчальні системи (як допоміжні інструменти, що інтегруються у супровід).

Українські дослідники послідовно підтверджують, що тьюторинг є ефективним каталізатором для розвитку суб'єктності, критичного мислення й навичок самоосвіти (Вишківська та ін., 2023, с. 76); «формою особистісно-орієнтованого, індивідуально-диференційованого, персоналізованого навчання» (Малихін, 2014, с. 28). На практиці, реалізація тьюторингу охоплює кілька ключових, взаємозалежних процесів, зокрема: проектування індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ), де «студент спільно з тьютором визначає цілі, зміст і темп навчання» (Вишківська та ін., 2023, с. 78); консультативний супровід та інтенсивний зворотний зв'язок, що забезпечує своєчасне коригування навчальних стратегій (Подпліота, 2017, с. 42); стимулювання рефлексії та самооцінювання, де тьютор допомагає студенту «осмислювати власний прогрес, формувати навички саморегуляції» (EDUCAUSE, 2016, с. 3).

Дослідження останніх років, включно з емпіричними даними (Вишківська та ін., 2024, с. 131), підтверджують, що впровадження тьюторської технології підвищує академічну успішність, рівень саморегуляції та внутрішньої мотивації студентів. Навіть технологічні рішення, як-от інтелектуальні тьюторські системи, лише «підсилюють індивідуалізацію навчання, забезпечуючи гнучкість і диференціацію» (Trends of Adaptive/Personalized Learning, 2022, с. 6), але не замінюють людський фактор. Це призводить до прогностичної ідеї: майбутнє тьюторингу полягає у формуванні компетентного тьютора-гібрида, здатного ефективно поєднувати педагогічний, коучинговий і технологічний аспекти діяльності (Сисоїєва, Богданова, & Козак, 2020, с. 51). Таким чином, індивідуалізація навчання студентів, реалізована засобами тьюторської технології, є критично важливою умовою для формування активної, самостійної та відповідальної участі здобувачів освіти у формуванні власного освітнього капіталу. Тьютор виступає в ролі стратегічного партнера та ментора, який не лише супроводжує ІОТ, але й активно сприяє розвитку автономності, рефлексії та професійного самовизначення. Узагальнення практичного досвіду свідчить, що успіх впровадження тьюторингу прямо залежить від трьох ключових чинників: якості підготовки самих тьюторів, цифрової зрілості всіх учасників процесу та глибини інтеграції тьюторських моделей у внутрішню систему забезпечення якості освіти ЗВО. Прогностична ідея полягає в тому, що тьюторинг поступово трансформується з інноваційної технології в інституціональний елемент системи вищої освіти, стаючи невід'ємною

частиною академічної культури, спрямованої на персоналізований успіх студента.

Проведене дослідження підтверджує, що тьюторська технологія є системним інструментом реалізації студентоцентрованої парадигми та індивідуалізації навчання у вищій школі. Актуальність тьюторингу багаторазово зростає в умовах воєнного часу та необхідності подолання значних освітніх і психосоціальних втрат, оскільки тьютор забезпечує персоналізовану адаптацію навчального процесу та відновлення суб'єктності студента. Ключова функція тьютора полягає у фасилітації автономності навчання та розвитку метакогнітивних навичок через низку специфічних методів (коучинг, діалог відкритих питань) і засобів (цифрові платформи, рефлексивні інструменти). Подальша ефективність цієї технології залежить від інституціоналізації тьюторської позиції та підготовки нового покоління фахівців, які поєднують педагогічні, коучингові та технологічні компетенції, що є прогностичним вектором розвитку української вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бундак, О., Попова, І., & Туза, О. (2021). Тьюторинг як засіб реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студента. *Вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1(48), 153–159. <https://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/236600>
2. Вишківська, Н., Ілішова, І., & Шевченко, М. (2023). Тьюторинг як засіб індивідуалізації освітнього процесу у вищій школі. *Modern Innovative Research*, 9(3), 72–82. <https://mir.dsru.edu.ua/article/view/291103>
3. Вишківська, Н., Ілішова, І., & Шевченко, М. (2024). Tutoring as a means of individualizing the educational process: An experimental study. *Society. Integration. Education*, 4, 128–134. <https://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/download/7924/6601/9690>
4. Дем'яненко, Н. (2020). Тьюторство як форма педагогічного супроводу індивідуальної освітньої траєкторії студента. *Вісник Університету імені Грінченка. Серія: Освіта і педагогічні науки*, 7(2), 89–93. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/150>
5. Малихін, О. В. (2014). Модель педагогічного супроводу студентів-першокурсників у контексті формування їхньої академічної автономності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, (43) (2), 27–34
6. Подпліота, В. (2017). Тьюторинг у системі дистанційного навчання: досвід і перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 58(2), 40–45. <https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/51>
7. Сисоєва, С., Богданова, І., & Козак, Н. (2020). Формування ІКТ-компетентності тьютора у системі підвищення кваліфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 49–54. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4182>
8. Bartolomé, A., Castañeda, L., & Adell, J. (2018). Personalisation in educational technology: The absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(14), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>
9. EDUCAUSE. (2016). *Personalized learning: What it really is and why it really matters*. Отримано з <https://er.educause.edu/articles/2016/3/personalized-learning-what-it-really-is-and-why-it-really-matters>
10. Nitkin, K., Ready, D., & Bowers, A. (2022). Blended and personalized learning for higher education students. *Frontiers in Education*, 7, 646471. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.646471>
11. Trends of Adaptive/Personalized Learning and Intelligent Tutoring Systems in Mathematics: A Review (2010–2022). (2022). *Proceedings*, 55(1), 34–45. <https://doi.org/10.3390/proceedings2022055034>

Степанова Н. М.

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна)*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний світ напрочуд динамічний і стрімко розвивається. Від так, зміни стосуються всіх сфер життєдіяльності людини, в тому числі й освіти. Розмірковуючи про якісну освіту, ми аналізуємо різні фактори, чинники та інструменти, за допомогою яких можна отримати найвищий результат. Останнім часом все більше схиляємося до впровадження компетентнісного підходу на всіх етапах здобуття освіти: від дошкільної до вищої. Адже набуття компетентностей і є одним із індикаторів якісної освіти.

Не занурюючись у методологію поняття «компетентність», відмітимо, що модернізуючи національне освітнє законодавство, були враховані норми Програми розвитку ООН у XXI столітті щодо розвитку ключових компетентностей. Таким чином, за Законом України «Про освіту» компетентність трактується як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Верховна Рада України, 2017). Іншими словами, для здобуття якісної освіти надзвичайно важливо здобувати не лише знання, й розвивати уміння, навички, формувати цінності та ставлення.

Серед великої кількості навичок особливу групу становлять гнучкі або «м'які» (soft skills). Насправді це велика група, до якої відносяться критичне мислення, командна робота, комунікація, креативність, медіаграмотність, емоційний інтелект та ін. У нашій розвідці ми увагу приділимо розвитку емоційного інтелекту в здобувачів початкової школи. Адже ця навичка в початковій освіті набуває особливої важливості, оскільки саме в молодшому шкільному віці формуються базові навички розуміння й регуляції власного емоційного стану (Степанова, 2025, с. 1144). Високий рівень емоційного інтелекту сприяє розвитку самосвідомості, стресостійкості, здатності до адекватного вираження почуттів, а також формує основу для ефективної комунікації. У молодших школярів із розвитком емоційної компетентності спостерігається більша внутрішня мотивація, краща адаптивність до освітнього середовища та готовність до соціальної взаємодії. На противагу, в здобувачів із низьким рівнем емоційного інтелекту спостерігається пасивність, емоційна напруга, замкненість тощо.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» є одним із дієвих «освітніх майданчиків», де можна розвивати емоційний інтелект. Курс поєднує різні освітні галузі – природознавчу, соціальну, громадянську, історичну, здоров'язбережувальну, мистецьку та ін., що дозволяє активно залучати емоційно-комунікативні аспекти в освітню діяльність. Ми вже звертали увагу на таку особливість курсу, як багатоаспектність тем (Степанова, 2025, с. 1145). Інтегрований характер предмета дає змогу розглядати будь-яку тему через призму життєвого досвіду молодших школярів, створюючи умови для обговорення емоцій, поведінкових моделей та соціальних ситуацій. Також зауважимо, що зміст курсу розрахований на 4 роки навчання, що вказує на його сталість, й містить багато тем, природньо пов'язаних із емоційною сферою людини: дружба, турбота, здоров'я, безпека, сім'я, спільнота, довкілля та ін.

Ефективний розвиток емоційного інтелекту не може бути затеоретизованим, а має здійснюватися через активні та інтерактивні форми роботи: групові завдання з обговоренням, руханки та квест-активності, навчальні ігри, мікро-дослідження, рольові ситуації («ситуації вибору») тощо. Під час виконання таких завдань здобувачі освіти навчаються співпрацювати, домовлятися, розподіляти ролі, брати відповідальність, попереджувати конфліктні ситуації. Особливо дієвими є вправи, у яких молодші школярі мають визначити свої емоції, проаналізувати причину їх виникнення та вибрати конструктивний спосіб реагування. Завдяки таким видам діяльності відбувається не лише формування поведінкових навичок, а й розвиток емоційної рефлексії.

Розпочинаючи з ранкової зустрічі, ми вже закладаємо позитивний емоційний настрій на цілий день. Це цілеспрямована педагогічна взаємодія, яка об'єднує учасників освітнього процесу – педагога й здобувачів. Її важливість у тому, що окрім колективної комунікації, відбувається важливий обмін інформацією, а також соціальний вплив, під час якого діти навчаються ідентифікувати власний емоційний стан та емоції однолітків, учителя /-ки; тренують навички висловлювання власної думки й слухання, навчаються емпатії. «Ранкову зустріч» як методика, можна віднести до загальних, які доречно використовувати кожного дня, не залежно від розкладу уроків.

Проте є цілий спектр методик, які допомагають розвивати емоційний інтелект під час опанування інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Наприклад, під час вивчення тем 1-го тижня в 2 класі, зокрема «Емоції. Позитивні / негативні» можна використовувати вправи з емоційними картами, які навчатимуть учнів, які емоції можуть бути, які з них є позитивними, а які – негативні, як розпізнавати емоції, формуватимуть емоційний словник тощо. Також доречно буде навчити здобувачів вести «Щоденник настрою». Така вправа спрямована на стабілізацію власного емоційного стану, а також сприятиме розвитку самоспостереження, вмінню фіксувати зміни в емоційному стані та шукати чинники, що на них впливають.

Однією з результативних методик для розвитку емоційного інтелекту на уроках «ЯДС» назвемо сторітелінг. Розповідання історій здавна вважалося

одним із найдієвіших виховних інструментів, через які можна було навчати, дивувати, захоплювати (Крамська, 2024, с. 144). В учнів молодшого шкільного віку переважає наочно-образне мислення, яке базується на образах і уявленнях. Саме тому емоційно забарвлені історії можуть стати важливим інструментом для розвитку емоційного інтелекту. Практично в кожній темі є місце для розповідання історій на морально-етичну чи соціально значущу тему. Сторітелінг дає змогу говорити про складні почуття у безпечний спосіб – через персонажа. Слідкуючи за героями, діти навчаються співпереживати, розуміти мотиви поведінки й вчинків. Окремо підкреслимо, що під час обговорення історій створюється безпечний простір для обговорення почуттів, учні навчаються через символи й метафори аналізувати соціальні ситуації та поведінку героїв, чим формують соціальний досвід співіснування в колективі, громаді, суспільстві. У підсумку зазначимо, що діалог у групі сприяє навичкам подолання негативних емоцій, для цього здобувачі навчаються шукати ресурси, щоб заспокоїтися, стати врівноваженими, навчаються аргументувати й обирати конструктивні дії.

Сьогодні українське учнівство, особливо в прифронтових зонах, постійно стикається з таким соціальним викликом, як сирени й тривоги. Здобувачі нерідко цілими днями проводять у сховищах. Тому навички технікам релаксації є надзвичайно важливими для збереження ментального здоров'я, підтримки емоційного стану, подолання тривожності. Це можуть бути дихальні вправи, короткі медитації, які формують навички саморегуляції. Наприклад, позитивні емоції з'являються, якщо учні медитують, повторюючи їжака (фиркають), жабку (кумкають, надуваючи щоки), козу (мекаючи, виштовхують повітря), кішку / котика (нявкають) тощо. Така вправа не потребує особливої підготовки й додаткових матеріалів, проте є досить ефективною. Учні переключаються зі стану напруги, задіюючи різні сфери сприйняття інформації, що дозволяє врівноважитися й навіть подолати страх.

Емоційний інтелект неможливо розвивати в середовищі стресу, соціальної нестабільності чи недовіри. І тут ключова роль належить педагогові. Власне від його/її уміння створити атмосферу довіри, взаємоповаги та підтримки, залежатиме успіх, що дасть можливість кожній дитині проявляти емоції без страху, хвилювання, насмішок чи осуду. Емоційно безпечне середовище можливе лише за суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де є місце позитивному підкріпленню, доброзичливому ставленню, увазі до індивідуальних особливостей кожної дитини. Саме в таких умовах учні охоче братимуть участь обговореннях та колективній роботі, проявлятимуть емоції, не приховуючи свій справжній стан, навчатимуться турботі, підтримці та співпереживати іншим.

Із власного досвіду й практичної роботи зазначимо, що розвиток емоційного інтелекту на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» істотно покращує якість соціальної взаємодії здобувачів: молодші школярі легше встановлюють дружні стосунки, краще співпрацюють у групах, зникають приводи до конфліктів. Водночас розвиток цієї гнучкої навички істотно впливає на якість освітніх результатів: зникає надмірне хвилювання, знижується

тривожність, відсутня напруга, проте підвищується загальна навчальна успішність, оскільки позитивний емоційний стан підсилює увагу, пам'ять, креативність, учні навчаються критично мислити, не піддаються нерациональним рішенням, підвищується внутрішня мотивація до пізнання світу.

На останок, підкреслимо, що для міцності емоційного інтелекту потрібно систематичне використання вправ, спрямованих на розвиток цієї гнучкої навички. Така ціленаправлена робота в початковій школі сприятиме підвищенню емоційної стійкості, формуванню позитивної самооцінки та розвитку навичок відповідальної поведінки кожного здобувача освіти. Зокрема, інтеграція таких методик у зміст навчального курсу «Я досліджую світ» забезпечить цілісне становлення особистості молодших школярів і закладе основи розвитку їх як емоційно зрілих, критично мислячих, відповідальних громадян України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верховна Рада України. (2017, 5 вересня). *Про освіту* (Закон України № 2145-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>
2. Крамська, З. М. (2024). Сторітелінг як інструмент підвищення ефективності навчання та виховання. *Українські студії в європейському контексті*, (9), 144–150.
3. Степанова, Н. М. (2025). Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти молодшого шкільного віку як складової соціальної компетентності. *Актуальні питання у сучасній науці*, (7(37)), 1142–1153. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7\(37\)-1142-1153](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7(37)-1142-1153)

Тарасенкова Н. А.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

Акуленко І. А.

*Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна)*

ПІДРУЧНИК З МАТЕМАТИКИ ЯК ОСНОВА ДИДАКТИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСТВА В НУШ

Проектно орієнтоване навчання визнано провідною педагогічною технологією для розвитку компетентностей XXI століття. У науковому дискурсі також поширеними є терміни «проектне навчання» і «навчання через проекти», якими позначають фактично одне поняття, що характеризує спосіб реалізації повного дидактичного циклу через специфічне освітнє середовище і специфічні види діяльності. Однак це поняття, хоча і є близьким до поняття «проектно орієнтоване навчання», але не є тотожним з ним. У проектно орієнтованому навчанні проект виступає особливою *надбудовою* для дидактичного циклу і передбачає вільне застосування знань і досвіду, причому не лише з предмета, що вивчається. Ця *металанка* вступає в дію після завершення дидактичного циклу, коли формування конкретних предметних знань і вмінь уже завершено.

Саме на такий результат спрямовують Державні стандарти III покоління. В Україні навіть в умовах воєнного стану вчителі звертаються до проєктів в освітньому процесі. Серед 147 опитаних учителів, які навчають дисципліни різного спрямування, 94% вказують на те, що вони використовують проєкти у процесі навчання (26% досить часто і 68% час від часу). Поряд із цим вагомою перешкодою і застереженням у використанні проєктів в освітньому процесі на думку респондентів є те, що, з одного боку, організаційна робота потребує багато часу, ресурсів (83%), водночас, вчительству (38%) бракує навчально-методичного забезпечення для організації проєктно орієнтованого навчання. Ця суперечність потребує уваги і розв'язання.

У світовому дискурсі, як показало наше дослідження, наявні три модельні підходи до проєктування системи засобів, що підтримують проєктно орієнтоване навчання. По-перше, підручничоцентричний підхід (Китай), де підручник виступає основним засобом в організації проєктної діяльності учнівства. По-друге, цифровоцентричний підхід (Австралія), де традиційні підручники трансформуються в інтерактивні цифрові екосистеми з LMS-інтеграцією. І нарешті, більш універсальний інтегрований підхід (Фінляндія), коли підручник і методичний посібник є основою для організації проєктно орієнтованого навчання, поряд із цим цифрові ресурси виступають потужним допоміжним організаційним і навчально-методичним інструментарієм.

На нашу думку, в українській освітній практиці доцільно використовувати гібридну інтегровану модель, що поєднує переваги підручничоцентричного й цифровоцентричного підходів з урахуванням рівня цифровізації шкіл та автономії вчителів. Постає проблема структурування підручника з математики, адаптованого до такої моделі, коли підручник з математики виступає основою дидактичної підтримки проєктної діяльності учнівства в НУШ. Для її розв'язання, на наш погляд, доцільно звертатися до дидактичних засад діяльнісного підходу.

У навчанні математики, особливо в умовах Нової української школи, проєкти передусім створюють умови для застосування (на рівні дальнього перенесення, у комплексі з іншими об'єктами засвоєння і з контекстною прив'язкою до теми, що вивчається, або без такої прив'язки) попередньо набутих математичних знань. Відповідні уміння, що відпрацьовуються в особливий спосіб їх комплексного застосування – участі в проєкті, – виходять на рівень центральної дидактичної мети освітнього процесу загалом. Ці уміння пов'язані як із суто математичною діяльністю, так і з проєктною навчальною.

Проєктна навчальна діяльність учнівства в освітньому процесі з математики виступає як активна, творча, продуктивна навчально-дослідницька діяльність, що здійснюється з об'єктами навколишньої дійсності та з математичними об'єктами. Вона скерована, передусім, на розв'язування творчої, дослідницької, соціально значущої проблеми (ситуації) і результує у двох вимірах: особистісному й суспільно-значущому. В особистісному вимірі результатом залучення учнівства до проєктної навчальної діяльності є проєктні (проєктувальні) вміння учнів.

Тому в структурі підручників, адаптованих до проектно орієнтованого навчання, варто передбачити окремі компоненти для формування цих умінь у школярів. Проектні вміння можуть формуватися в освітньому процесі прямим і опосередкованим шляхом.

Прямий шлях – це шлях формування умінь, який забезпечується саме завдяки заздалегідь розробленій, повній та узагальненій орієнтувальній основі діяльності (ООД 3-го типу за П. Гальперінім), коли учню надано готовий зразок, схему, алгоритм, правило дії, що є орієнтовною основою. Такий підхід реалізовано, наприклад у підручниках для 7-х класів з алгебри авторських колективів Н. Тарасенкової (Н. Тарасенкова та ін., 2024 2025), А. Мерзляка та ін. (А. Мерзляк та ін., 2024 2025), О. Школьного та ін. (О. Школьний та ін. 2024, 2025) у спеціальних рубриках. Однак автори по-різному підходять до їхнього компонування. У підручнику А. Мерзляка та ін. у рубриці «Проекти» надано загальні рекомендації до підготовки і проведення проєктів, а згодом наведено теми проєктів, які автори пропонують для семикласників. Переваги такого підходу вбачаємо в тому, що учням і вчителям пропонується достатньо широкий погляд на змістове наповнення проектної діяльності учнівства 7 класу («Арифметика й алгебра у стародавньому світі», «Ігри та стратегії», «Математичні софізми», «Аліквотні дробі», «Системи числення», «Порівняння за модулем», «Що вивчає сучасна алгебра?», «Здобутки українських учених ХХ століття в новітніх галузях алгебри» тощо). З іншого боку такий підхід не знімає проблеми вчителів, які мають утруднення в тому, як сформулювати завдання, спланувати кроки виконання проєкту, спрогнозувати отриманий продукт проектної діяльності школярів. Відповіддю на ці виклики є підхід, який пропонують О. Школьний та ін. У підручнику з математики цього авторського колективу в рубриці «Проект до інтегрованого модуля» надано зразок можливих етапів проектної діяльності школярів відповідно до змісту певного змістового модуля. Однак у такому випадку в учительства залишаються утруднення з продукуванням проблемної ситуації, що мотивує учнівство до виконання проєкту.

Для нівелювання вказаних вище утруднень учительства в підручниках алгебри для 7 (Н. Тарасенкова та ін., 2024), 8 (Н. Тарасенкова та ін., 2025) класів пропонується таке структурування рубрики «Проекти»: 1) сформульовано проблемну ситуацію для мотивації учнівства до участі в проєкті (усі проблемні ситуації наповнені соціальним контекстом, мають практичну спрямованість); 2) запропоновано ролі, які може обрати учнівство у виконанні проєкту (ролі узгоджено зі змістом проблемної ситуації та з її соціальним контекстом); 3) чітко описано кінцевий продукт проєкту; 4) виокремлено етапи виконання проєкту із зазначенням проміжних результатів; 5) запропоновано набір цифрових ресурсів, які автори пропонують використовувати учнівству в проєкті (надано детальні інструкції для роботи з ними); 6) запропоновані проєкти укладено на міжпредметній основі (до деяких проєктів наведено додаткові історичні відомості, сплановано використання іншомовних джерел інформації).

Окрім прямого шляху формування проєктувальних умінь школярів підручник Н. Тарасенкової та ін. скомпоновано у такий спосіб, щоб ця робота здійснювалася опосередковано, коли учнівство набуватиме навичок проєктної діяльності, не отримуючи орієнтирів для виконання способу дії у явному вигляді. Для цього слугують завдання, що сприяють формуванню окремих проєктних умінь, які «вплітаються» у задачну структуру підручника. Це завдання на самостійне відшукування певної інформації (їх подано у рубриці «Дізнайтеся більше»), на самостійне доведення математичних фактів (їх подано у тексті параграфа підручника), на продукування теми та завдань для міні-проєкту або завдання реалізувати власний міні-проєкт (виступають як додаткові для задач із рубрики «Проявіть компетентність»). Додатковим джерелом тематики і завдань для проєктів виступають задачі з посібників «Формування предметних компетентностей» і «Перевірка предметних компетентностей», з опорою на які вчительство може організувати проєктну діяльність школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А., Данько О. А., Коломієць О. М., Богатирьова І. М., Сердюк З. О. (2024). Алгебра : підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон».

2.Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А., Данько О. А., Коломієць О. М., Богатирьова І. М., Сердюк З. О. (2025). Алгебра : підруч. для 8 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон».

Татаринів І. Є.

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет
(Ізмаїл, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ МАКЕТІВ ОЗБРОЄННЯ ТА РЕПЛІК ІСТОРИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРІЇ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Перша світова війна, будучи однією з найтрагічніших та переломних подій в історії людства, часто сприймається сучасними школярами абстрактно. Позиційний характер бойових дій, складна геополітика та віддаленість у часі перетворюють цю тему на набір дат і карт, позбавлених «людського виміру». Традиційні методи викладання, що базуються на роботі з текстом підручника, не завжди здатні сформулювати емоційно-ціннісне ставлення до подій 1914-1918 років.

Сучасна історична дидактика наголошує на необхідності «занурення» учня в історичну епоху. Як зазначає О. Пометун, компетентнісний підхід вимагає від учнів не лише знання фактів, а й уміння аналізувати матеріальну культуру минулого (Пометун, 2018, 45). Використання тривимірних об'єктів – від реальних гільз до паперових моделей танків – дозволяє реалізувати принципи «живої історії», перетворюючи урок на інтерактивне дослідження.

Використання макетів та артефактів базується на теорії експериментального навчання (experiential learning). Девід Колб стверджував, що навчання є процесом створення знань через трансформацію досвіду. Коли учень бере в руки макет гвинтівки або власноруч склеює модель танка Mark I, він задіює кінестетичну пам'ять.

Згідно з дослідженнями Дж. Дьюї, школа повинна бути не підготовкою до життя, а самим життям. Реконструкція предметів побуту та війни дозволяє учням зрозуміти технологічний та індустріальний контекст війни, який неможливо осягнути лише через текст (Dewey, 1938, 25-27). Предмет стає «медіатором» між минулим і сучасним, дозволяючи відчувати вагу екіпірування, обмеженість огляду з шолома чи складність конструкції перших танків.

Використання оригінальних предметів або їх якісних реплік (шоломи, гільзи, елементи спорядження) є найпотужнішим емоційним тригером.

Демонстрація шоломів різних армій дозволяє пояснити зміну характеру війни. Наприклад, порівняння французького шолома Адріана (Casque Adrian) та німецького штальхельма (Stahlhelm M16) дає змогу обговорити тему індустріалізації та захисту від шрапнелі.

Методичний прийом: Учням пропонується приміряти репліку шолома та оцінити його вагу й зручність.

Питання для обговорення: Чому на початку війни солдати носили тканинні кашкети та шкіряні каски (пikельхельми), і чому це змінилося у 1915 році?

Гільзи від артилерійських снарядів, штик-ножі (або їх безпечні гумові копії), фляги, саперні лопатки – ці речі розповідають про повсякденність.

Trench Art (Окопна творчість): Демонстрація гільзи, переробленої солдатом у вазу чи запальничку, ілюструє психологічний стан бійців, які намагалися зберегти людяність у нелюдських умовах. Як зазначають дослідники матеріальної культури, такі предмети є «матеріалізацією пам'яті» (Saunders, 2003, 112).

Важливо! При роботі з реальними артефактами вчитель зобов'язаний дотримуватися правил безпеки (використовувати лише деактивовані предмети, що не містять вибухових речовин) та етичних норм (повага до пам'яті загиблих).

Перша світова – це війна машин. Використання ММГ (макетів масогабаритних) дозволяє пояснити тактику піхоти.

Гвинтівки (Мосина, Mauser 98, Le fusil Mle 1907 M 15): Даючи учням потримати ММГ гвинтівки, вчитель демонструє складність перезаряджання та вагу зброї. Це пояснює, чому штикові атаки були неефективними проти кулеметів, і чому війна зайшла в «позиційний глухий кут».

Кулемети: Якщо є змога продемонструвати макет або модель кулемета «Максим», це стає ключем до розуміння терміну «м'ясорубка».

Аналітичне завдання: Порівняти довжину гвинтівки з примкнутим багнетом і розміри траншеї. Це приводить учнів до висновку, чому в штурмових загонах з'явилися ножі, лопатки та гранати.

Якщо ММГ є дорогими та рідкісними, то моделювання доступне кожній школі. Це розвиває інженерне мислення та дозволяє візуалізувати техніку, яка змінила хід історії.

Це найбюджетнішим варіантом є паперове моделювання (Cardboard Modeling). Існують розгортки танків Mark I, A7V, літаків Fokker Dr.I тощо.

Практична робота: Учні в групах створюють паперові моделі танків.

Історичний контекст: В процесі склеювання танка Mark I учні звертають увагу на його ромбовидну форму. Вчитель пояснює: гусениця охоплює весь корпус для подолання широких ровів. Це наочна відповідь на питання «Як подолати колючий дріт і траншеї?».

Використання блокових конструкторів (LEGO, аналоги) є доцільним не тільки для збирання моделей техніки, а й для створення діорам.

Завдання: Створити модель бронеавтомобіля (наприклад, «Остін-Путіловець» або Rolls-Royce Armoured Car).

Доступним є варіант виготовлення моделей літаків з бальзи або фанери. Це дозволяє торкнутися теми авіації – від розвідки до перших бомбардувань. Робота з крихкими матеріалами (дерево, тканина) ілюструє ненадійність і небезпеку перших аеропланів.

Для ефективної інтеграції матеріалів пропонується наступна структура уроків.

Сценарій А: Урок-лабораторія «Еволюція військової техніки»

Мета: Зрозуміти причини появи танків та авіації. *Обладнання:* Паперові моделі танків, фотохроніка, схеми окопів.

Хід уроку:

Учні об'єднуються в «Конструкторські бюро» (Антанта та Четверний союз).

Отримують «технічне завдання»: розробити засіб для прориву колючого дроту.

Збирають паперові/пластикові моделі танків.

Аналізують недоліки своїх моделей (огляд, швидкість, вразливість), спираючись на реальні історичні дані (Bishop, 2014, 150-152).

Сценарій Б: Урок-реконструкція «Спорядження солдата»

Мета: Емпатія та розуміння важкості солдатського побуту. *Обладнання:* ММГ гвинтівки, репліка шолома, речовий мішок, протигаз (або муляж).

Хід уроку:

Один учень (волонтер) одягає спорядження.

Клас зважує кожен елемент.

Обговорюється поява хімічної зброї при демонстрації протигаза.

Учні намагаються виконати прості дії (присісти, лягти) у спорядженні, роблячи висновки про фізичне виснаження.

Практика показує, що використання предметної наочності значно підвищує рівень запам'ятовування матеріалу. Учні переходять від пасивного споглядання до активного дослідження. Згідно з опитуваннями, уроки з

використанням артефактів та моделей запам'ятовуються на 70% краще, ніж лекційні заняття (Dale, 1969, 135).

Робота з моделями також сприяє розвитку дрібної моторики та навичок командної роботи. Важливо, щоб вчитель акцентував увагу не на «романтизації» війни, а на розумінні її технологічного жаху та масштабу людських втрат.

Інтеграція в навчальний процес ММГ зброї, реплік історичних предметів та моделей техніки є ефективним засобом модернізації історичної освіти. Це дозволяє: візуалізувати абстрактні поняття (позиційна війна, мілітаризація); задіяти різні канали сприйняття інформації (візуальний, тактильний); сформувати стійкий інтерес до військової історії та історії техніки. Вчитель історії має виступати не лише транслятором знань, а й організатором дослідницького простору, де старий шолом чи паперова модель танка стають ключем до розуміння складних історичних процесів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузьминська, О. (2020). Музейна педагогіка в системі шкільної історичної освіти. *Історія в рідній школі*, 4, 22-26. (Kuzminska, O. (2020). Museum pedagogy in the system of school history education. *History in the native school*, 4, 22-26).

2. Пометун, О. І. (2018). *Методика навчання історії в школі: компетентнісний підхід*. Київ: Педагогічна думка. (Pometun, O. I. (2018). *Methodology of teaching history at school: a competency-based approach*. Kyiv: Pedahohichna dumka)

3. Bishop, C. (2014). *The Illustrated Encyclopedia of Weapons of World War I*. Amber Books Ltd.

4. Bull, S. (2002). *Trench Warfare*. PRC Publishing.

5. Cornish, P. (2009). *Machine Guns and the Great War*. Pen & Sword Military.

6. Dale, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*. Dryden Press.

7. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

8. Saunders, N. J. (2003). *Trench Art: Materialities and Memories of War*. Berg Publishers.

Тишковець М. Д.

*Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)*

РОЗВИТОК НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ STEM-ДИДАКТИЧНІ РІШЕННЯ ТА ЕФЕКТИВНІ ПРАКТИКИ

В умовах Індустрії 4.0 та стрімкої цифровізації суспільства перед сучасною освітою постає виклик: не просто передати учневі суму знань, а сформувати спосіб мислення, здатний ці знання генерувати та застосовувати. Наукове мислення більше не є прерогативою вчених у лабораторіях; це інструмент для прийняття рішень у повсякденному житті. Найефективнішим середовищем для цього стає STEM-освіта, яка трансформує пасивне слухання в активне дослідження.

Наукове мислення характеризується здатністю учнів та учениць мислити як дослідники, тобто застосовувати наукові методи, логіку, доказовість та

об'єктивність у пізнанні світу. Наукове мислення передбачає застосування наукового методу: спостереження → висунення гіпотези → експеримент → аналіз результатів → формулювання висновків.

Наукове мислення школярів включає:

- Вміння формулювати гіпотези («Що станеться, якщо...?»).
- Здатність до спостереження та збору даних.
- Критичний аналіз результатів.
- Встановлення причинно-наслідкових зв'язків.
- Аргументацію висновків на основі фактів, а не припущень.

Саме STEM-підхід, завдяки своїй інтегративності, дозволяє розвивати ці навички комплексно, а не фрагментарно на окремих уроках. Для ефективного впровадження STEM необхідна зміна дидактичної парадигми. Традиційний урок «пояснення → закріплення» поступається місцем інноваційним рішенням.

Це інтеграція і цілісність змісту. Наприклад, вивчаючи звук, учні розглядають його фізичну природу (амплітуда, частота), біологічну (будова вуха), математичну (графіки функцій) та технологічну (принцип роботи мікрофона). Рішення, які потребують одночасно природничих законів, математичних розрахунків, технологічних інструментів і творчого проектування, стимулюють: системне мислення, роботу з даними, побудову причинно-наслідкових зв'язків, вміння працювати з відкритими задачами.

Це метод «Інженерного дизайну» (Engineering Design Process). Замість лінійного виконання лабораторної роботи за інструкцією, учні проходять циклічний шлях винахідника. Цей процес вчить, що помилка – це не провал, а частина експерименту, що є фундаментом наукового світогляду. Наукове мислення зростає, коли учні визначають потребу або проблему, пропонують декілька рішень, створюють прототип, тестують, аналізують помилки, удосконалюють модель.

Це метод навчання через дослідження (запит) (Inquiry-Based Learning). Вчитель не дає готових відповідей. Він створює проблемну ситуацію. А учні через запитання і дослідження самі приходять до формулювання закону. Це найефективніша дидактична модель розвитку наукового мислення.

Це ефективні практики та кейси. Розвиток наукового мислення найкраще відбувається через реалізацію навчальних проєктів і вирішення кейс-завдань.

Методичні підходи для вчителя, що забезпечують розвиток наукового мислення - це перехід від «правильних відповідей» до «правильних питань», мінімізація пояснень → максимізація діяльності.

Важливим елементом розвитку наукового мислення є навчальне забезпечення. Сучасні підручники (зокрема, авторських колективів Інституту педагогіки НАПН України) все частіше включають STEM-дидактичні рішення. Ефективний підручник сьогодні виступає не як джерело змісту, а як навігатор, що містить посилання на цифрові симуляції (PHET, GeoGebra), пропонує завдання відкритого типу (де є кілька правильних рішень). Спонукає до командної роботи.

STEM-середовище та сучасне навчальне обладнання відіграють ключову, інтегруючу й системоутворювальну роль у формуванні наукового мислення учнів, оскільки створюють умови, за яких пізнання відбувається не через відтворення готових істин, а через діяльність, дослідження, експеримент і моделювання, що є фундаментом наукового способу мислення. У STEM-просторі учні не просто «вивчають» науку — вони починають діяти як науковці, а обладнання стає інструментом, що переводить мислення з побутового на науковий рівень.

Сучасне STEM-середовище дає змогу організувати реальні або моделюванні ситуації, у яких виникає необхідність ставити запитання, аналізувати явища, збирати дані, будувати гіпотези, перевіряти їх за допомогою цифрових сенсорів, лабораторного обладнання, робототехнічних комплектів, 3D-моделювання чи симуляцій. Саме контакт із реальним процесом — спостереження зміни параметрів, фіксація похибок, інтерпретація кривих графіка, аналіз причинно-наслідкових зв'язків — формує стійкі інтелектуальні операції, властиві науковому мисленню. Учень, працюючи з обладнанням, уникає поверхових або інтуїтивних висновків, оскільки вимірювальні прилади та цифрові датчики змушують зіставляти очікування з отриманими значеннями, пояснювати розбіжності, перебудовувати гіпотези й приймати рішення, спираючись на дані.

STEM-простір стимулює також дослідницьку автономію учнів: у ньому вони самі обирають спосіб розв'язання задачі, планують експеримент, конструюють або модифікують моделі, тестують різні варіанти, працюють із невизначеністю та змінами параметрів. Інженерні конструктори, набори Arduino чи робототехніка «привчають» мислення до системності: потрібно враховувати декілька змінних, передбачати наслідки, оцінювати працездатність моделей і їх стійкість. 3D-принтери, симуляційні платформи й віртуальні лабораторії розвивають уміння мислити абстрактно та моделювати ситуації, недоступні для реального експерименту, що є однією з найважливіших ознак наукового мислення.

Розвиток наукового мислення через STEM-дидактичні рішення та ефективні практики – це інвестиція в інтелектуальний суверенітет країни. Учень, який вміє мислити науково, не стане жертвою маніпуляцій, зможе адаптуватися до професій майбутнього та вирішувати складні виклики, що стоять перед людством. Ключ до успіху лежить у зміщенні акценту зі «що ми вчимо» на «як ми мислимо, коли вчимося».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Засекіна, Т. М., Коршунова, О. В., & Василяшко, І. П. (2024). *Модельна навчальна програма «STEM. 7–9 класи (міжгалузевий інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти.*

2. Рогоза, В. В., & Левченко, Ф. Г. (2025). *Методичні засади використання технологій STEM-освіти в гімназії* [Електронне видання]. Педагогічна думка.

3. Тишковець, М. Д. (2023). STEM-завдання у підручниках для Нової української школи. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення* (сс. 76–78). Педагогічна думка

4.Hubal, H., Siasiev, A., Sipii, V., Syrmamiikh, I., & Burtovyi, S. (2024). Digital technologies in the process of teaching STEM disciplines: Challenges and prospects. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 17(1), 445–458.

Ткачова Н. О.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Ткачов А. С.

Харківська державна академія фізичної культури

(Харків, Україна)

КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

В умовах активного оновлення всіх ланок вітчизняної освіти, приведення нових освітніх стандартів у відповідність до європейських вимог значно зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів, які повинні мати не тільки фахові знання та вміння, але й необхідні для освітян особистісні якості, демонструвати здатність до рефлексії й безперервного професійного самовдосконалення. У світлі цього особливої актуальності набуває пошук інноваційних підходів, методів, технологій, засобів, які забезпечують активізацію професійно-особистісного розвитку студентів педагогічних спеціальностей. Перспективним педагогічним засобом у контексті розв'язання порушеної проблеми є коучинг, що ґрунтується на ідеях партнерській взаємодії, розвитку особистісного потенціалу особистості та формування в неї відповідальності за власне професійно-особистісне становлення.

Зазначимо, що в наукових джерелах пропонуються різні визначення поняття «коучинг» і, зокрема, «педагогічний коучинг». Так, В. Сидоренко у своїй публікації наводить визначення Міжнародної федерації коучингу, відповідно до якого коучинг – це система комплексної реалізації соціального, творчого й особистісного потенціалів фахівців з метою отримання найкращого результату; форма співробітництва, що допомагає учасникам взаємодії досягати високих результатів у своєму професійно-особистому становленні (Сидоренко, 2014).

Дж. Вітмор розуміє під коучингом процес, спрямований на розкриття потенційних можливостей людини, а не на зосередженні уваги на допущених нею помилок у минулому. Цей процес охоплює в собі тьюторство (репетиторство), навчання й надання підказок, при цьому основна увага коуча концентрується на аналізу того, як само ці дії виконуються. Позитивний результат спільної взаємодії коуча (спеціаліста) та супервізанта (його підопічного) може бути досягнутий тільки в тому випадку, якщо стосунки між учасниками взаємодії мають підтримуючий характер та в ній активно використовуються різні методи реалізації комунікативного зв'язку між цими учасниками. Автор також наголошує, що коуч не пропонує підопічному готові відповіді щодо способів вирішення його особистих проблем. Замість цього

спеціаліст ставить низку навідних питань, які допомагають супервізанту глибоко осмислити наявні труднощі та самостійно визначити оптимальний спосіб їх подолання (Whitmore, 2012; Whitmore, 2014).

Інші зарубіжні автори (М. Дауні, Е. Грант) відзначають, що недирективний коучинг виконує провідну роль у формуванні професійної майстерності фахівців, особливо в дуальній освіті, адже кожний із них має достатній потенціал для успішного фахового самовдосконалення. Призначення коуча в цьому процесі полягає не в тому, щоб давати своєму підопічному прямі інструкції, а в тому, щоб грамотно формулювати для нього навідні питання. Самостійний пошук людиною відповідей на ці питання сприяє розвитку її професійного потенціалу. Отже, відкриті питання коуча-наставника спрямовані на досягнення позитивного результату – отримання вагомих змін у професійній поведінці фахівців. При цьому для гарантованого отримання бажаних змін тренер має цілеспрямовано управляти процесом професійно-особистісного розвитку людини, а не пускати його на самоплив. У цьому плані коучинг виступає ефективним інструментом стимулювання ефективного перебігу зазначеного процесу (Downey, 2003; Grant, 2020).

В. Сидоренко стверджує, що педагогічний коучинг як різновид технології надання науково-методичного супроводу студентам являє собою систему педагогічних принципів і прийомів, що сприяють максимальному розкриттю й ефективній реалізації потенціалу особистості фахівця чи групи здобувачів в їхній спільній навчальній діяльності. К. Е. Робінсон вважає, що успішний академічний коучинг – це індивідуалізована практика постановки послідовних рефлексивних і водночас мотивувальних питань, створення сприятливих умов й надання можливостей людині для здійснення ефективного, незалежного, формалізованого самооцінювання, обміну результативними стратегіями, а також спільної розробки коучем та студентами практичного й головне реально працюючого результативного плану. Причому авторка наголошує, що особливо важливу роль коучинг відіграє на молодших курсах навчання студентів, не допускаючи їхнього відрахування з університету (Сидоренко, 2014).

На основі опрацювання наукової літератури визначено, що коучинг є ефективним інноваційним засобом активізації професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога. На відміну від традиційного навчання, коучинг не включає процедури прямого інструктування й оцінювання. Натомість студентів спонукають до самостійного формулювання цілей своєї діяльності та визначення шляхів їх досягнення, пошуку способів вирішення власних проблем. У такому цьому випадку викладач виступає в ролі фасилітатора, мотиватора, наставника та консультанта. Отже, коуч-консультант спрямовує грамотно сформульованими навідними питаннями здобувачів на визначення оптимальних шляхів самовдосконалення. Як установлено в дослідженні, під час здійснення коучингової діяльності важливо дотримуватися таких її загальних принципів: економічність, комплексність, ефективність, соціальне партнерство, орієнтація на особистість студента, розвиток його автономності й

самостійності, фокусування на можливостях, а не проблемах підопічного, покладання на нього відповідальності за власний вибір.

Уточнимо, що професійно-особистісний розвиток педагога охоплює насамперед формування його особистісних якостей, професійно-особистісних цінностей, педагогічної спрямованості й ідентичності. У цьому плані застосування коучингу дає студентам змогу:

- виявляти свої індивідуальні особливості, грамотно й об'єктивно визначати власні сильні й слабкі сторони;
- чітко усвідомлювати сутність основних педагогічних цінностей, ідеалів, професійних орієнтирів;
- аналізувати й об'єктивно оцінювати процес здійснення різних видів діяльності та її результати;
- формулювати поточні й довгострокові цілі професійно-особистісного становлення;
- розбудовувати й реалізовувати на практиці індивідуальну траєкторію професійно-особистісного вдосконалення.

Отже, можна підсумувати, що коучинг як інноваційний засіб активізації професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога дозволяє значно підвищити ефективність цього процесу, формує в освітян потребу та навички здійснення рефлексії, зміцнює професійну спрямованість та сприяє повноцінній самореалізації здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сидоренко, В. В. (2014). Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 3 (14), 13-19.
2. Downey, M. (2003) *Effective coaching Lessons from the Coach's Coach*. Boston: Cengage Learning.
3. Grant, A. (2020) It Takes Time: A Stages of Change Perspective on the Adoption of Workplace Coaching Skills. *Journal of Change Management*, 10 (1), 61–77.
4. Robinson C. E. *Academic/success coaching: A description of an emerging field in higher education: Doctoral dissertation*. – University of South Carolina, 2015.
<http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4156&context=etd>
5. Whitmore, J. (2012). *The Leader's Inner Strength: Coaching as a Method of Personnel Management*. M.: Alpina Publisher, 2012.
6. Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership*. 5th ed. London: Nicholas. Brealey, 2017.

Фариба І. А.

*Лицей «Успіх» Монастирищенської міської ради
Черкаської області
(Монастирище, Україна)*

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

З початком воєнного стану Міністерство освіти і науки України рекомендувало закладам освіти адаптувати навчальний процес залежно від ситуації безпеки, обираючи дистанційну або змішану форму навчання.

Досвід дистанційного навчання під час пандемії COVID-19 дав змогу швидше адаптуватися до онлайн-формату в умовах воєнного стану. Однак на той час перехід до дистанційної освіти відбувся без глибокого аналізу її характеристик з урахуванням

В Україні освітній процес здійснюється в різних формах, залежно від обставин: онлайн (з використанням інформаційних технологій та дистанційного доступу на територіях, близьких до зон бойових дій), офлайн (на віддалених від районів бойових дій територіях) і в режимі змішаного навчання. Ця гнучкість в організації освітнього процесу дає змогу адаптувати навчання до різних умов і забезпечувати доступ до освіти незважаючи на виклики, пов'язані зі збройною агресією і воєнним станом.

Система освіти в таких умовах реагує на виклик шляхом активного пошуку нових підходів до навчання, впровадження інноваційних форм організації освітнього процесу та застосування ефективних педагогічних та інформаційних технологій.

У національній освітній системі України, змішане навчання є досить новим підходом, який поки що розвивається та перебуває в етапі практичної інкубації. Як Т. Боднар зауважує, що в українському освітньому просторі поки немає розроблених власних моделей змішаного та дистанційного навчання, тому представники вищих навчальних закладів України наразі здебільшого виходять з зарубіжного досвіду і намагаються адаптувати ті чи інші методи, які вони вважають відповідними в своєму контексті інформаційних технологій (Бугайчук, 2021, 1).

Змішане навчання в загальному розумінні означає такий підхід до навчання, при якому частина пізнавальної діяльності здобувачів освіти проводиться під час занять під безпосереднім керівництвом педагога, а інша частина – у формі самостійної роботи з використанням електронних ресурсів. Важливо зауважити, що співвідношення між цими двома частинами навчального процесу може змінюватися залежно від конкретної ситуації та потреб учнів.

На перший погляд, важливою відмінністю змішаного навчання від традиційної системи є активне використання інтерактивних технологій для здобуття нових знань та доступу до навчального матеріалу. Це означає, що технології стають не просто допоміжними, а повноцінними інструментами в

навчанні. Однак, змішане навчання також передбачає комбінування різних методів та підходів до навчання, а також різних способів подачі матеріалу. Наприклад, частина навчального матеріалу може бути відведена для групової роботи, де здобувачі освіти спільно вирішують завдання або досліджують певну тему. Інша частина матеріалу може бути призначена для самостійного вивчення, коли здобувачі освіти мають можливість глибше досліджувати тему самостійно. Важливою особливістю змішаного навчання є те, що це можливо як в освітньому закладі, так і на відстані, завдяки використанню віддалених навчальних ресурсів та електронних платформ. Змішане навчання надає здобувачам освіти більше можливостей для взаємодії з матеріалом і сприяє більш індивідуалізованому підходу до навчання, що може сприяти кращому засвоєнню знань і розвитку навичок.

Впровадження технологій змішаного навчання в закладах середньої освіти відбувається охоплює форми подання матеріалу (очні, дистанційні); формати проведення уроків і консультацій (синхронні, асинхронні), способи керівництва освітнім процесом (учительське, самостійне, групове). Трансформації зазнають і методи навчання, адже в їх структуру інтегруються елементи комп'ютерних технологій.

Ефективна реалізація змішаного навчання спирається на використання сучасних освітніх цифрових платформ – Google Classroom, Moodle, Zoom, Microsoft Teams, а також інтерактивних сервісів (Wordwall, LearningApps, Kahoot, Quizlet). Застосування цих інструментів дає змогу структуровано подавати теоретичний матеріал, формувати банки завдань, здійснювати автоматизований контроль знань і налагоджувати систематичний зворотний зв'язок.

Змішаний формат розширює потенціал навчання української мови, оскільки поєднує різні види взаємодії: фронтальну, групову й індивідуальну. Онлайн-компонент забезпечує доступ до мультимедійних пояснень складних мовних явищ, інтерактивних вправ, електронних тренажерів з орфографії й пунктуації. Завдяки цьому активізується діяльнісний підхід, що підсилює мотивацію та підвищує результативність навчання.

В умовах воєнного стану онлайн-складова навчального процесу сприяє зниженню рівня стресу, оскільки створює можливість продовжувати навчання в безпечному середовищі. Синхронні онлайн-зустрічі слугують засобом соціальної підтримки, допомагають зберігати взаємодію між учителем та учнями та формують стійке відчуття освітньої спільноти. Збереження стабільного навчального режиму позитивно впливає на психологічний стан дітей.

Технології змішаного навчання дають змогу створювати індивідуалізовані маршрути опанування навчального матеріалу. Учитель може пропонувати учням завдання різного рівня складності залежно від їхньої навчальної траєкторії, результатів діагностики та сформованих компетентностей. Персоналізація особливо важлива у вивченні української мови, де значну роль

відіграє систематичне тренування організаційно-логічних, орфографічних і мовленнєвих навичок.

Застосування змішаного навчання сприяє модернізації мовної освіти, забезпечує доступ до широкого спектра цифрових ресурсів, посилює аналітичні, комунікативні та дослідницькі навички учнів. У стратегічній перспективі змішане навчання підвищує стійкість української школи до кризових викликів, розширює можливості освітньої системи та створює передумови для інноваційного розвитку викладання української мови.

Вважаємо, що перспектива успішної імплементації змішаного навчання у процес вивчення української мови здобувачами освіти є реальною, якщо буде виконуватися ряд педагогічних умов: 1) дотримання балансу між використанням очного та дистанційного компонентів змішаного навчання; 2) чергування різних форм навчальної взаємодії на уроках української мови, а саме: роботи в парах, групах, індивідуальної роботи тощо; 3) активна участь батьків у налагодженні процесу змішаного навчання; 4) використання інноваційних освітніх інформаційно-комунікаційних технологій змішаного навчання з метою формування комунікативної компетентності учнів; 5) підвищення рівня професійної компетентності педагога та його цифрової грамотності; 6) дотримання ергономічних, педагогічних та вікових вимог до використання засобів технічного навчання під час дистанційної організації процесу вивчення української мови здобувачами освіти; 7) трансформація навчальних матеріалів згідно з вимогами змішаного навчання, запитами та потребами учнів, а також грамотний підбір різноманітних електронних освітніх ресурсів та навчальних платформ, що дають змогу презентувати мовний матеріал належним чином; 8) розробка чітких інструкцій та пам'яток по роботі з навчальними матеріалами та онлайн-платформами (Бугайчук, 2016, 2)

Водночас, незважаючи на всі труднощі та виклики сьогодення, дистанційні форми навчання знаходяться у постійному русі, що дає змогу організовувати освітній процес в умовах різноманітних природних катаклізмів, пандемій, воєн та вдосконалювати завдяки технологіям і програмам (Галаєвська, 2024, 3).

Отже, комплексне поєднання очного навчання, самостійної роботи з підручником, цифровим додатком до нього, онлайн-сервісами, виконання індивідуальних, парних та групових проєктів створюють оптимальні умови для створення безпечного освітнього середовища, ефективного навчання української мови, дають можливість запобігти освітнім втратам в умовах воєнного часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднар Т. (2021). Сучасні практики використання змішаного навчання в українській вищій школі. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 45(1). С. 161–165.
2. Бугайчук К. Л. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. Інформаційні технології і засоби навчання. Т. 54, Вип. 4. С. 1–18.

3. Галаєвська Л. (2024). Особливості навчання української мови у змішаному форматі в умовах воєнного стану. *Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції «Світ дидактики в сучасному світі»* (29-30 жовтня 2024 р.), С. 66-68.

3. Горохівська Т. М. (2022). Особливості впровадження змішаного навчання у ЗВО в умовах цифровізації освітнього процесу: досвід США. *Інноваційна педагогіка*. Т. 1, Вип. 44. С. 114–118.

4. Серета І. В. (2022). Реалізація змішаного навчання у підготовці педагогів спеціальної освіти в умовах карантину. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Вип. 88 (2). С. 239–254.

5. Сидоренко, В. В., Кулішов, В. С., Торба, Н. Г. (2023). Інноваційні підходи до організації видів практик здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. Вип. 5(1). С. 1–15.

6. Сікора Я. (2026). Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 2. С. 236–239.

Філь О. Р.

*Національний університет «Львівська політехніка»
(Львів, Україна)*

Святюк О. Р.

*Національний університет «Львівська політехніка»
(Львів, Україна)*

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЛІДЕРСТВА В ОСВІТІ

В умовах глобалізованої економіки та інформаційного суспільства, де товари і послуги легко копіюються, людський капітал, професійні якості та особиста репутація стають унікальним конкурентним ресурсом. Для освітнього середовища це означає, що ефективний лідер-педагог повинен не лише володіти глибокими знаннями, але й уміти цілеспрямовано формувати свій особистий бренд (як нематеріальний актив) та керувати цифровим іміджем. Епоха Digital вимагає від керівників закладів освіти, викладачів та освітніх лідерів здатності вирішувати складні спеціалізовані задачі, які характеризуються комплексністю і невизначеністю умов. Цифрова трансформація в освіті спрямована на впровадження інноваційних технологій, що покращують процес навчання та управління ресурсами, а також підвищують якість і ефективність розвитку людського капіталу. Використання ШІ-інструментів, що застосовуються в межах сучасних програм підвищення кваліфікації (наприклад, «Академія ШІ для освітян 2.0 від Google»), стає критично важливим для освітніх лідерів та викладачів.

ШІ-технології надають дидактиці унікальні можливості для автоматизації рутинних завдань та персоналізації навчання:

1. Створення інтерактивних матеріалів та завдань. ШІ-інструменти (як-от Gemini) допомагають генерувати сценарії розвивальних ігор, адаптувати методики під індивідуальні потреби учнів/студентів та створювати ШІ-адаптовані тести під різні рівні складності. Це сприяє активному та творчому залученню здобувачів освіти до предмету, що є однією з ключових функцій

цифрової дидактики.

2. Аналіз даних та зворотний зв'язок. ШІ-алгоритми здатні швидко аналізувати великі масиви інформації (наукові статті, освітні програми) та результати оцінювання, виявляючи прогалини у знаннях. Лідери можуть використовувати ШІ для формування конструктивного та персоналізованого зворотного зв'язку.

3. Оптимізація управлінської діяльності. Використання Deep Search та Gemini дозволяє аналізувати сучасні освітні тренди, порівнювати програми провідних університетів та інтегрувати нові наукові знахідки у свої курси. Це зменшує час, що витрачається на рутинні завдання, і дозволяє лідеру фокусуватися на стратегічному плануванні та інноваціях.

4. Управління знаннями (KM). Системи KM, інтегровані з ШІ, сприяють збору, запису, організації та розповсюдженню знань усередині організації, забезпечуючи узгодженість усіх комунікацій. Це є важливим елементом для підтримки професійної компетентності викладачів.

Вплив лідера на інновації та стійкість підприємства (у даному контексті — освітнього закладу) безпосередньо залежить від його стилю лідерства та здатності транслювати позитивний імідж. Для освітнього лідера, чий успіх значною мірою залежить від залучення студентів, довіри батьків та міжнародної репутації закладу, управління іміджем є стратегічною необхідністю. Особистий бренд лідера виходить за межі простого іміджу, перетворюючи його унікальні якості, досвід та цінності на впізнаваний нематеріальний актив. В цифровому просторі створення бренду лідера-педагога є технологічним процесом іміджмейкінгу.

1. Елементи іміджу та автентичність. Імідж лідера — це цілісний конструкт, що включає габітарний (зовнішній вигляд, одяг, зачіска), вербальний (словниковий запас, Tone of Voice) та кінетичний (жести, міміка) компоненти. Успішний цифровий імідж має бути автентичним і відображати реальні цінності, оскільки аудиторія гостро відчуває нещирість, що може зруйнувати довіру.

2. Стратегія та платформи. Створення особистого бренду вимагає чіткої стратегії (універсальний, цільовий або креативний імідж) та вибору релевантних цифрових платформ. Для професійного позиціонування та демонстрації експертності ефективними є LinkedIn та YouTube, тоді як Instagram і TikTok можуть бути використані для візуального сторітелінгу та роботи з молоддю.

3. Комунікація та контент. Основою цифрової комунікації є якісний, корисний та послідовний контент. Використання технології сторітелінгу допомагає «олюднити» бренд та створити емоційний зв'язок, що є особливо важливим у дидактиці для підвищення залученості. Лідери мають активно взаємодіяти з аудиторією (відповіді на коментарі, опитування) для формування лояльної спільноти та забезпечення зворотного зв'язку.

Етичні дилеми та маніпуляція, коли ШІ надає можливості для персоналізації комунікацій, але може використовуватися для маніпуляції

свідомістю. Лідери-освітяни повинні дотримуватися етичних стандартів прозорості, достовірності та чесності. Існує потреба у підвищенні цифрової грамотності педагогів, оскільки багато хто відчуває «опір змінам» щодо нових технологій. Крім того, дидактика повинна адаптуватися шляхом розробки «ШІ-резистентних завдань», щоб розвивати у студентів критичне мислення та креативність. Таким чином, ефективне лідерство в сучасній дидактиці є синергією між технологічною грамотністю (ШІ-інструменти) та гуманістичною позицією (емоційний інтелект, автентичний імідж), що забезпечує не лише ефективність навчання, але й довіру та етичну безпеку в цифровому освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дячук В. П. (2017). Іміджологія. Соціокультурний вимір: навч. посіб. Київ: Видавництво Ліра-К.
2. Клімов, М. В. (2024). Цифрові інновації та розвиток українського ринку освітніх послуг. *Україна в умовах соціальної та цифрової трансформації: шляхи до сталого розвитку та повоєнної відбудови*, 146–149. Київ; Одеса: Фенікс.
3. Коваль, З. О., Сватюк, О. Р., & Винничук, Р. О. (2025). Іміджологія: Практикум. Львів: Кондор.

Хомчак В. Г.

*Аврамівська філія ліцею «Успіх»
Монастирищенської міської ради
Черкаської області*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Актуальність формування громадянської компетентності учнів середньої школи репрезентована різноманітністю теоретичних підходів до вирішення цієї проблеми. Конституція України, Закон України “Про освіту” (ст. 50), Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті розкривають першочергове завдання формування громадянськості у підростаючого покоління, зростання її самостійності і самодостатності, активізації процесів національної самоідентифікації, підвищення громадянського авторитету, її адекватного ставлення до інституцій держави та настанов влади, законослухняності та критичної вимогливості.

Формування громадянської компетентності учнів є предметом багатьох наукових досліджень останніх років. Безпосередньо категорію громадянської компетентності, її сутність, структуру та складники аналізували у своїх працях такі вчені, як К. Баханов, Н. Бібік, О. Пометун, О. Сухомлинська та ін., проблему подальшого розвитку громадянської освіти як спеціалізованої галузі освіти щодо формування громадянської компетентності – Р. Арцішевський, Т. Бакка, П. Вербицька, Т. Ладиченко, С. Позняк, К. Чорна. та ін., громадянську

свідомість – М. Боришевський, Т. Яблонська, громадянські якості – М. Рудь, громадянські цінності – Л. Крицька, громадянську культуру – В. Іванчук, громадянськість – Л. Корінна, Н. Косарева, сутність та структуру поняття громадянської компетентності та шляхи її формування в учнів на уроках історії – Т. Бакка, Т. Ладиченко, О. Пометун та ін.

Поняття громадянин, громадянські якості, громадянські цінності, громадянськість тощо дає змогу стверджувати, що в різні часи вони наповнювались різною сутністю та еволюціонували у своєму змісті до категорій “громадянська освіта” і “громадянська компетентність”. Аналіз еволюції поглядів на громадянську компетентність особистості в історичному часі та просторі свідчить про значущість питання та необхідність пошуку ефективних засобів формування зазначеної компетентності в сучасних суспільних умовах (Мохнюк, 2018). Громадянська компетентність розглядається вченими в контексті розробки компетентнісного підходу або компетентнісної парадигми в освіті та визначається як ключова компетентність.

У педагогіці основою формування громадянської компетентності вважається громадянськість, яка складається з певної сукупності знань, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, свій обов’язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною, державою. Дехто з фахівців розглядає громадянську компетентність у широкому сенсі як функцію громадянського суспільства, що створює ґрунт для ефективної громадянської діяльності особи, соціальних груп і всього суспільства загалом, та у вузькому – як важливу характеристику сучасної особистості, складне, багатомірне і багаторівневе явище, що виражається в наявності в неї громадянських цінностей та якостей, норм і правил, відповідальності за громадянські вчинки (Овчарук, 2025).

Наразі «компетентність особистості розглядається як передумова свободи її життєвого вибору, повноти життєздійснення та гарантія успіху. Європейські, а отже, й українські, цінності, – трансформаційні атрактори людиноцінної світоглядності» (Пометун, 2025).

Розвиток культуромовних, морально-громадянських цінностей здобувачів освіти усфєрнюється українською національною й громадянською ідентичністю, утвердження якої неможливе без розроблення освітніх і навчальних програм, що спираються на стратегію, базовану на загальноприйнятій національній освітній політиці, ґрунтуються на науковій основі, завважають експертні оцінки й освітню прогностику. «Цей процес потребує розвитку теорії і практики програмотворення, вмілого оперування наявними знаннями й досвідом, постійного здобування нових знань, залучення кращого досвіду інших країн, генерування і втілення власних ідей на національному рівні» (Овчарук, 2025).

Основні знання, уміння, навички, та ставлення, пов’язані з громадянською компетентністю (Пометун, 2025) :

1. Ґрунтується на розумінні базових ідей, пов'язаних з індивідуумами, групами, організаціями, суспільством, економікою та культурою. 2. Передбачає усвідомлення цілей, цінностей та політики соціальних і політичних рухів, а також сталого розвитку, зокрема кліматичних і демографічних змін на глобальному рівні та їх основних причин. 3. Важливим є також усвідомлення різноманітності та культурної самобутності різних суспільств і народів. 4. Критичною для цієї компетентності є здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в суспільних інтересах, зокрема щодо сталого розвитку суспільства. Ідеться про навички критичного мислення і конструктивної участі у діяльності громади та в ухваленні рішень на всіх рівнях – від місцевого і національного до європейського та міжнародного. 5. Основою відповідального та конструктивного ставлення до громадянської компетентності є повага до прав людини.

Це передбачає також бажання брати участь у демократичному ухваленні рішень на всіх рівнях, підтримання соціальної та культурної різноманітності, гендерної рівності, соціальної згуртованості, готовності поважати приватність інших людей та брати на себе відповідальність за навколишнє середовище.

Спрямованість освіти на формування особистості, її громадянської компетентності потребує суттєвих змін як у змісті, так і у формах вивчення літератури. Зокрема зміст мовної освіти, на нашу думку, має забезпечити ефективне трьох складників громадянської компетентності: когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісно-процесуальної.

Отже, у середній школі завдання, зміст та функції освіти, як і процес формування громадянської компетентності, має свої особливості – особливості відбору змісту та організація сучасної освіти можуть бути зорієнтовані на розвиток громадянської компетентності молоді та шляхи їх формування.

Формування компетентностей не обмежує освітній процес здобуттям знань, набуттям умінь і навичок, а передбачає водночас усвідомлення й прийняття цінностей, крізь призму яких формується ставлення до себе й до світу; закладання світоглядної бази, формування життєвої позиції; розвиток емоційного світу дитини, без чого неможливий інтелектуальний розвиток; набуття досвіду застосування знань і вмінь у нових умовах, у результаті чого має бути сформована поведінка, адекватна запитам суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мохнюк Р. (2018). Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді. *Управління школою*. № 8(92). С. 5–7.
2. Овчарук О. (2025). Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. № 23. С. 18–20.
3. Пометун О. І. (2005). Яким має бути інтерактивний урок: умови інтерактивного навчання. *Завуч*. 2005. № 28. С. 11–15; № 31. С. 6–10.
4. Пометун О., Пироженко Л. (2003). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / За ред. О. Пометун*. Київ : А.С.К., 192 с.
5. Пометун О., Фрейман Г. (2017) *Методика навчання історії в школі*. Київ : Генеза, 2005. 328 с. 8. Роговець О. В. *Громадянська культура як складова етнокультури особистості. Історія в школі*. № 6. С. 43–46

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ

У сучасній системі професійної підготовки фахівців філологічного профілю рефлексійні вміння розглядаються як важлива складова формування їхньої професійної компетентності. Розвиток уміння аналізувати власну навчальну діяльність, оцінювати мовленнєві дії, усвідомлювати індивідуальні стратегії опрацювання інформації та коригувати їх відповідно до поставлених завдань є передумовою ефективною фаховою підготовки майбутніх філологів. Необхідність цілеспрямованого формування рефлексійних умінь зумовлена також загальною тенденцією до автономії/автономності навчання, посиленням ролі самоконтролю та саморегуляції в освітньому (навчальному) процесі.

Інтерактивні стратегії навчання, що ґрунтуються на принципах діяльнісного, комунікативного та компетентнісного підходів, відкривають можливості для системного розвитку зазначених умінь. Вони сприяють активному залученню студентів до аналізу навчальних завдань, обміну судженнями, усвідомленню логіки власних мовленнєвих рішень і пошуку оптимальних способів їх удосконалення.

«Рефлексивні вміння особистості – це складноструктуроване особистісне утворення, синтез усвідомлених дій, операцій, самоставлення (як ставлення до себе), що втілюється в здатність особистості об'єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні властивості, діяльність, поведінку в різноманітних ситуаціях взаємодії з оточуючими, спонукає до самовизначення й активності» (Малихін, Герасимова, 2015). Таким чином, рефлексія в сучасній педагогічній науці розглядається як процес усвідомлення суб'єктом власної діяльності, її змісту, мотивів, результатів та умов здійснення.

Розвиток рефлексійних умінь студентів-філологів у процесі реалізації інтерактивних стратегій навчання відбувається завдяки активній участі здобувачів вищої освіти в комунікативно-діяльнісних формах роботи, що потребують усвідомлення власних дій, аналізу їх результатів та корекції навчальних стратегій. Кожна з них створює специфічні умови для усвідомленого аналізу студентами власних дій, прийнятих рішень і результатів навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності. Розглянемо ці стратегії детальніше.

Проблемно-орієнтоване навчання. Застосування проблемного навчання передбачає залучення студентів до опрацювання реальних або змодельованих ситуацій, у межах яких здобувачі освіти мають знайти обґрунтоване рішення. Такі завдання вимагають використання набутих знань і сформованих навичок для визначення найбільш доцільного способу дії (Малихін, Демчук, 2023). Вирішення проблемного завдання передбачає формулювання студентами

робочих гіпотез, аргументацію вибору мовних і аналітичних засобів та оцінювання альтернативних способів дії. Після виконання завдання організовується рефлексійне обговорення, у межах якого з'ясовуються причини виявлених труднощів, аналізується доцільність прийнятих рішень і зіставляються індивідуальні підходи до виконання роботи. Як результат, рефлексія інтегрується до процесу пізнавальної діяльності, забезпечуючи її усвідомлений і цілеспрямований характер.

Колаборативне навчання. Значний рефлексійний потенціал має колаборативне навчання, ефективність якого підтверджено низкою зарубіжних досліджень (Gokhale, 2012; Johnson & Jonson, 1994; Panitz, 1999). Цей підхід ґрунтується на принципах позитивної взаємозалежності, індивідуальної відповідальності й активної міжособистісної взаємодії. У таких умовах студенти не лише виконують спільні завдання, а й постійно аналізують власну участь у груповій роботі, зіставляють різні підходи до розв'язування навчальних ситуацій, обговорюють причини виникнення труднощів і визначають способи їх подолання. Наукові джерела (Laal, Ghodsi, 2012) виділяють низку переваг колаборативного навчання, які комплексно сприяють розвитку рефлексійних умінь. Серед соціальних переваг – формування навчальних спільнот, розвиток уміння взаємодіяти в різномірних групах та створення підтримувального освітнього середовища. Психологічні переваги стосуються зниження рівня тривожності, підвищення самооцінки та формування позитивних міжособистісних стосунків. До академічних переваг належать розвиток критичного мислення, зростання залученості студентів до освітнього (навчального) процесу та покращення результатів навчання. Оцінювальні переваги полягають у можливості застосування альтернативних форм контролю, взаємооцінювання, використання різних інструментів оцінювання групової діяльності.

Таким чином, колаборативне навчання створює умови, у яких рефлексійні вміння формуються природно й системно: через групові обговорення, взаємне консультування, обмін судженнями, аналіз власного внеску та структурування колективного досвіду.

Взаємне навчання. Серед інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей особливу роль відіграє взаємне навчання, яке забезпечує додаткові можливості для підтримки студентів та активізації їхніх рефлексійних умінь. Ця стратегія передбачає навчання студентів один одного через пояснення матеріалу, аргументовані коментарі та взаємне оцінювання виконаних завдань. Взаємне навчання ефективно компенсує брак індивідуального супроводу, особливо в умовах дистанційної взаємодії (Гайдай, Дивнич, 2020). У межах такої роботи студенти пояснюють матеріал одне одному, виконують спільні завдання або організовують консультації у форматах «репетиторства», роботи в парах, малих групах чи через представницькі підгрупи. У процесі пояснення студентам необхідно структурувати знання, добирати приклади, виокремлювати ключові положення, що сприяє усвідомленню власних прогалин і сильних сторін. Отримання

зворотного зв'язку від однокласників стимулює подальший самоаналіз, корекцію навчальних дій і формування здатності критично оцінювати як свої, так і чужі результати. Ця модель навчання є взаємовигідною, оскільки студенти, які отримують допомогу, краще опановують матеріал, а студенти-наставники поглиблюють власні знання та розвивають уміння пояснювати. Для викладача взаємне навчання створює механізм оптимізації часу й охоплення більшої кількості здобувачів освіти. Водночас необхідність аргументованого пояснення, обговорення способів розв'язання завдань та оцінювання результатів діяльності сприяє розвитку рефлексійних умінь, що робить взаємне навчання важливим елементом освітнього (навчального) процесу майбутніх педагогів.

Таким чином, інтерактивні стратегії фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей створюють ефективні умови для розвитку рефлексійних умінь майбутніх філологів. Проблемно-орієнтоване навчання формує здатність аналізувати власні рішення та оцінювати їх доцільність; колаборативне навчання сприяє рефлексії через групову взаємодію, обговорення та взаємооцінювання; взаємне навчання активізує рефлексійні процеси завдяки поясненню й отриманню зворотного зв'язку. Застосування цих стратегій навчання забезпечує професійне зростання майбутніх фахівців філологічного профілю, формуючи їхню здатність до самоконтролю, самокорекції й усвідомленого опанування мовної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова, Н. О., Вишневська, М. О., & Кугай, К. Б. (2024). Формування здатності до рефлексії професійно-філологічної діяльності майбутніх філологів засобами інтерактивних методів навчання. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції*, Харків, 20–21 березня 2024, 410–414.
2. Дивнич, Г. А., & Гайдай, Н. М. (2020). Взаємне навчання здобувачів вищої освіти в умовах карантину. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 9(165), 37–41.
3. Малихін, О. (2015). Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*, (84), 206–211.
4. Малихін, О. В. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, (133), 124–126.
5. Малихін, О., & Герасимова, О. (2015). Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія*. Київський університет імені Б. Грінченка, 128–150.
6. Малихін, О., & Демчук, О. (2024). Роль компетентнісного підходу в удосконаленні навчально-пізнавальної діяльності студентів на засадах індивідуалізації. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 163–165). Київ.
7. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*, 828–831.
8. Малихін О. В., Чернюк А. П. (2025). Інтерактивні стратегії фахової підготовки як інструмент розвитку самостійності студентів філологічних спеціальностей. *Світ дидактики:*

дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів IV Міжнар. науково-практ. інтернет-конф., 30 жовтня 2024 р. Київ, 405–408.

9. Попов, Р. (2019). Розвиток автономності студентів закладів вищої освіти: валентно-фрактальний вимір розуміння проблеми. *Молодь і ринок*, (5 (172)). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.171119>

10. Топузов, О. М., Малихін, О. В., Алексеева, С. В., & Арістова, Н. О. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в профільній старшій школі: методичний посібник. Видавничий дім «Освіта», м. Київ, 100 с.

11. Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Опалюк, Т. Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Київ: Педагогічна думка.

12. Чернюк, А. (2025). Дидактичні умови реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей. *Вісник науки та освіти*, (10(40)). [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-2502-2515](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2502-2515)

13. Чернюк, А. (2025). Реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей як психолого-педагогічна проблема. *Молодь і ринок*, (7-8/239-240), 176–182. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332873>

14. Gokhale, A. A. (2012). Collaborative learning and critical thinking. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 634-636). Springer, Boston, MA.

15. Johnson, R. T., and Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In *Thousand, J., Villa, A. & Nevin, A. (Eds.), Creativity and collaborative learning* (p.2). Baltimore, Maryland; USA. Brookes Publishing.

16. Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 486-490.

17. Panitz, T.(1999). Benefits of Cooperative Learning in Relation to Student Motivation. In *Theall, M. (Ed.) Motivation from within: Approaches for encouraging faculty and students to excel, New directions for teaching and learning*. San Francisco, CA; USA. Josey-Bass publishing

Шабала Ю. А.

*Центр професійного розвитку педагогічних працівників м. Києва
(Київ, Україна)*

СКРАПБУКІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблема розвитку креативного мислення є пріоритетною в сучасній педагогічній науці, оскільки стрімкий розвиток нових технологій створив основу для переходу від Індустрії 4.0 до Індустрії 5.0, а це, в свою чергу, вимагає від особистості не тільки засвоєння знань, але й здатності генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення та ефективно адаптуватися. П. Саух та І. Саух (Саух, 2023) акцентують увагу на тому, що перехід до п'ятої промислової революції потребує не лише технічних змін, але й розробки адаптивних стратегій для пом'якшення соціально-економічних наслідків. Необхідно забезпечити конкурентоспроможність освітніх систем у європейському та світовому контекстах, а також виховати нове покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички й компетентності для навчання протягом життя (Alharbi, 2023). Саме в початковій

школі формуються базові когнітивні процеси; закладається фундамент для розвитку критичного мислення, кооперації, комунікації та, звичайно, креативного мислення. Ці навички 4К є складовою концепції Нової української школи (НУШ) та мають вирішальне значення для подальшого успіху здобувачів освіти в майбутньому.

Актуальність дослідження визначається необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного впровадження ефективних, доступних та міждисциплінарних технологій, які активізують творчі здібності учнів початкової школи, перетворюючи освітній процес на захоплюючу та особистісно значущу діяльність. З огляду на вимоги НУШ щодо формування наскрізних умінь, зокрема здатності до творчого самовираження та інноваційного мислення, існує потреба у впровадженні нових освітніх технологій, методів і засобів, що поєднують практичну діяльність із розвитком когнітивних навичок.

Традиційні методи навчання часто фокусуються на репродуктивній діяльності, що може обмежувати природну допитливість та творчий потенціал учнів початкової школи. У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні інноваційних, інтегративних та практико-орієнтованих інструментів, які б ефективно стимулювали креативне мислення, уяву та самостійне прийняття рішень.

Одним із таких засобів, що поєднує художньо-естетичну діяльність, технологічну освіту та формування комунікативних навичок, є скрапбукінг (scrapbooking) – мистецтво створення та оформлення особистих альбомів. Хоча скрапбукінг традиційно розглядається як хобі, його освітній потенціал у розвитку креативного мислення, візуальної грамотності та дрібної моторики учнів початкової школи залишається недостатньо вивченим і систематизованим у вітчизняній педагогіці.

Скрапбукінг (від англ. scraps – дрібні папірці, записки та book – книжка, буквально «книга з вирізок») – це вид рукодільного мистецтва, що полягає в особливому оформленні фотоальбомів, листівок та інших сувенірів, які зберігають особисті або сімейні історії (Словотвір, 2025).

Питання впровадження скрапбукінгу в освітній процес початкової школи досліджується переважно у контексті методичних розробок, практичних посібників та статей, присвячених інноваційним технологіям, артпедагогіці та проектній діяльності. Ключові напрямки, які досліджувались авторами (О. Галинська, В. Грищенко, Д. Джонс, О. Кононенко, В. Мадзігон, К. Нужна, Н. Пустовойт, С. Ротамель та інші): скрапбукінг як засіб підвищення креативності та мотивації; як інструмент рефлексії та особистого навчання; як арттехнологія та як метод викладання окремих предметів.

Скрапбукінг є ефективним візуально-практичним інструментом, що цілеспрямовано стимулює творчий потенціал та розвиває креативне мислення учнів початкової школи, і як навчальний інструмент, скрапбукінг може допомогти учням краще засвоїти матеріал завдяки захопливому та креативному

візуальному підходу. Пропонуємо розглянути головні ознаки, що визначають сутність та естетику скрапбукінгу у таблиці 1.

Таблиця 1

Головні ознаки скрапбукінгу

Ознака	Скрапбукінг
основна мета	збереження особистих історій, емоцій та спогадів
призначення	творче хобі, естетичне виховання, художнє самовираження, творча релаксація
зміст	фотографії, папір, пам'ятні дрібниці, декор, журналінг, штампінг, вирізки
формат	альбом, листівка, блокнот
акцент	розвиток креативного мислення та дрібної моторики, стимулювання фантазії та пошуку нестандартних рішень, виховання естетичного смаку та почуття композиції, позитивні емоції

На наше переконання, впровадження скрапбукінгу в початковій школі доцільно структурувати за допомогою чотирьох етапів:

1.Мотиваційно-організаційний. Цей етап є ключовим для запуску творчого процесу та формування внутрішньої мотивації учнів (визначення теми, постановка мети, проведення мозкового штурму щодо можливих матеріалів, кольорів, форм, типів сторінок тощо).

2.Проектно-пошуковий. На цьому етапі відбувається збір, аналіз та первинна структуризація інформації, що є основою для майбутнього креативного продукту (збір матеріалів, структуризація, концептуалізація).

3.Практично-творчий. Це етап ручної роботи та візуалізації ідей, де креативність проявляється найбільш активно (композиція та колаж, деталізація, експериментування).

4.Рефлексивно-презентаційний. Завершальний етап, що включає оцінку та комунікацію творчого задуму (презентація (захист проекту), групова рефлексія, оцінювання).

Застосування скрапбукінгу є потужним інструментом для розвитку креативного мислення в учнів початкової школи та має ряд переваг: стимулювання дивергентного мислення, розвиток навичок прийняття рішень та вирішення проблем, покращення дрібної моторики та збагачення сенсорного сприйняття, навчання структуруванню та розповіді історій, підтримка самостійності та індивідуального стилю, здатність виражати почуття через творчість, зниження стресу, збереження особистих спогадів та історій.

Отже, враховуючи актуальність дослідження, вимоги концепції НУШ, кризові умови, запити суспільства та авторське бачення пропонуємо

ознайомитись із наступними ідеями впровадження скрапбукінгу як інструменту розвитку креативного мислення в учнів початкової школи:

1.«Мій перший інтелектуальний альбом».

Концепція: кожен учень створює альбом про себе, свої інтереси та перемоги, родину, домашніх улюбленців тощо.

Очікувані результати: систематизація знань, розвиток метанавичок, підвищення мотивації, формування самооцінки, розвиток творчості, розвиток рефлексії, покращення комунікації, співпраця з родиною.

2.«Подорож у країну знань».

Концепція: скрапбук, присвячений конкретній темі навчальної програми (наприклад, символи України, у світі слів та правил, космос, охорона природи тощо).

Очікувані результати: інтеграція знань, навчання через діяльність, емоційна залученість, формування метанавичок, підвищення мотивації, наочне портфоліо досягнень.

3.«Книга моїх історій та фантазій».

Концепція: учні створюють скрапбук, у якому записують власні розповіді, вірші, казки, комікси, фантазії та історії.

Очікувані результати: розвиток мовлення та письма, стимулювання уяви та креативності, розвиток емоційного інтелекту, духовне збагачення, формування авторської позиції, покращення навичок ілюстрування, створення особистого архіву.

4.«Скрапбук моїх емоцій».

Концепція: альбом, де діти можуть висловлювати свої емоції, почуття та переживання.

Очікувані результати: розвиток емоційного інтелекту, навички саморегуляції, психологічний комфорт, ефективна комунікація, формування позитивного мислення, зниження рівня тривожності, створення безпечного простору для вираження почуттів через творчість.

Отже, скрапбукінг є універсальним, багатофункціональним інструментом, що забезпечує комплексний розвиток усіх ключових компонентів креативного мислення учнів початкової школи. Його методичне впровадження в освітній процес початкової школи (особливо в інтегрованих курсах) сприяє не лише художньому розвитку, а й формуванню важливих навичок ХХІ століття: уміння генерувати оригінальні ідеї, візуально їх оформлювати та презентувати. Рекомендуємо вчителям початкової школи використовувати скрапбукінг як альтернативний матеріал у вивченні різних предметів.

Подальші дослідження також можуть розширити рамки дослідження або порівняти скрапбукінг з іншими навчальними матеріалами, щоб побачити ширшу ефективність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Саух, П. Ю., Саух, І. В. «Суспільство 5.0» (2023). Архітектоніка освіти в умовах п'ятої промислової революції: виклики та перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1–7.

2.Словотвір (б. д.). URL: <https://slovotvir.org.ua/words/skrapbukyng>

3.Alharbi, A. (2023). Implementation of Education 5.0 in Developed and Developing Countries: A Comparative Study. *Creative Education*, 14, 914-942. DOI: 10.4236/ce.2023.145059

4.Rothamel, S. (2009). *The Encyclopedia of Scrapbooking Tools & Techniques*. USA Lark Books. 320p.

Шаргородська В. М.

*Донецький національний університет імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна)*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У Законах України «Про освіту» про зазначено, що пріоритетним напрямком у розвитку освіти є підготовка фахівців високої освіченості, кваліфікованих спеціалістів здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукоємних та інформаційних технологій. Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер соціального і духовного життя потребує якісного нового рівня освіти, який би відповідав міжнародним стандартам. Досягнути цього можна створюючи інтерактивне навчальне середовище, використовуючи індивідуальні, парні, групові, колективні форми діяльності. Сьогодення потребує розвитку та впровадження методів навчання для формування активної особистості, здатної до творчої, науково-пошукової діяльності.

Автор роботи (1) здійснює семантичне уточнення поняття інтерактивних методів та їх емпіричну інтерпретацію у вищій школі, ув'язуючи підходи з рамкою «Освіта 4.0» та сучасними методико-технологічними трендами. Це створює теоретико-методологічну основу для впровадження інтерактивності у професійно орієнтоване мовне навчання на нефілологічних спеціальностях. Виконано узагальнення вітчизняних і зарубіжних праць щодо методології інтерактивних методів та специфіки їх застосування у викладанні іноземної мови студентам різних спеціальностей. Зроблено наголос на компетентнісному підході, комунікативній спрямованості та трансформації ролі викладача у модератора/консультанта.

У роботі виконано теоретичну систематизація; інтеграцію зі світовими освітніми трендами; обґрунтування доцільності інтерактивних методів для нефілологічних спеціальностей.

У публікації (2) проведено сучасних інноваційних інтерактивних технологій для ефективного вивчення іноземних мов, з акцентом на платформи та методи, що підсилюють практикування мовлення та професійної комунікації. Розглянуті інструменти (онлайн-платформи, рольові ігри, дискусії, кейс-метод, проектна робота), які сприяють активній взаємодії, персоналізації навчання та формуванню компетентностей у професійному контексті.

Визначено перелік технологій для модернізації курсів ESP: інтеграція LMS, симуляцій, колаборативних завдань; релевантно для створення мікромодулів з реальними професійними кейсами і цифровим оцінюванням.

Перевагою даної роботи є прикладна орієнтація на інструменти; фокус на інтерактивність як засіб мотивації і підвищення ефективності навчання.

Робота (3) присвячена визначенню потреби у диверсифікації методики викладання іноземної мови для нефілологічних спеціальностей через залучення інтерактивних технологій та різноманітних методів для розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок студентів у професійному середовищі.

Запропоновано сучасний підхід до оновлення методики через поєднання технологій і інтерактивних форм, орієнтованих на професійну комунікацію; підкреслення ваги практичних завдань, симуляцій і групової взаємодії для формування релевантних компетентностей. Результати, що отримані у даній роботі можна використати як концептуальну базу для розробки навчальних планів на технічних/економічних спеціальностях, де іноземна мова слугує інструментом професійної діяльності; допомагає структурувати практикум і комунікативні тренінги.

Отже із аналізу відомих робіт з даної тематики можна зробити наступні висновки:

Усі роботи підкреслюють, що інтерактивні методи (рольові ігри, дискусії, кейс-методи, проєктні завдання) значно підвищують мотивацію студентів та сприяють формуванню професійно орієнтованих комунікативних компетентностей.

1. Викладач перестає бути лише джерелом знань і виступає як організатор, модератор та консультант, створюючи творчу атмосферу співпраці. Це відповідає сучасним освітнім тенденціям «Освіти 4.0».

2. Інтерактивні технології дозволяють моделювати реальні професійні ситуації, що забезпечує розвиток навичок комунікації у конкретній галузі (економіка, техніка, медицина тощо).

3. Використання онлайн-платформ, симуляцій, мультимедійних ресурсів та інтерактивних програмних засобів робить процес навчання більш персоналізованим і гнучким.

4. Але наявні наступні недоліки:

- Брак емпіричних досліджень із кількісними показниками ефективності.
- Недостатня деталізація методик для різних спеціальностей.
- Потреба у стандартизованих індикаторах оцінювання результатів інтерактивного навчання.

5. Особливо важливим є застосування інтерактивних методів у навчанні іноземної мови студентів технічних та економічних спеціальностей, де мова виступає інструментом професійної діяльності.

Важко переоцінити важливість володіння іноземною мовою, адже її досконале знання дає студентам ключ до втілення найсміливіших мрій – це навчання за кордоном, міжнародний обмін інформацією у різних галузях,

спілкування з людьми різних країн світу, опрацювання різноманітної новітньої літератури, можливість вдосконалення свого професійного рівня, та й комфорт у різних життєвих ситуаціях.

Наявність багатомовного й полікультурного середовища в усіх європейських країнах сприяло виникненню ідеї розширення індивідуального мовного досвіду особистості. Тому, перед педагогами постає питання «Як краще та швидше забезпечити інтенсивне заохочення кожного студента до процесу оволодіння системою знань

Інтерактивне навчання являє собою особливий спосіб організації освітньої діяльності, спрямований на досягнення чітко визначеної та прогнозованої мети. Семантичне значення слова інтерактивний походить від англійського слова «interact», де «inter» - взаємний, «act» - діяти, тому інтерактивний – це здатність взаємодіяти. Інтерактивне навчання – технологія, яка передбачає активну взаємодію усіх учасників освітнього процесу, індивідуалізує участь кожного в колективній діяльності з чітко спланованим очікуваним результатом.

Інтерактивні технології навчання передбачають, що освітній процес здійснюється виключно через постійну та активну взаємодію всіх його учасників — студентів і викладача. Основним завданням педагога є формування творчої атмосфери, у якій він одночасно виконує роль організатора навчальної діяльності та консультанта. Наявність довіри й партнерських відносин у спілкуванні сприяє тому, що здобувачі отримують задоволення від навчання та виявляють готовність активно долучатися до освітнього процесу.

Таблиця 1 - Порівняльна таблиця якості засвоєння знань на заняттях іноземної мови професійного спрямування

Традиційні методи	Відсоток засвоєння	Інтерактивні методи	Відсоток засвоєння
Лекція	5 %	Проекти	40%
Читання навчальних текстів	10 %	Робота в дискусійних групах	50%
Мультимедійні матеріали	20%	Практика через дію	75%
Демонстрація	30%	Передача знань іншим та їх практичне використання	90%

Зацікавленість студентів у використанні інтерактивних технологій і є головною мотивацією їх впровадження освітній процес. Під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням (англійської, німецької, польської) здобувачі освіти Тульчинського фахового коледжу культури віддають перевагу різним інтерактивним технологіям, широко використовуючи: інтерактивні технології кооперативного навчання;

інтерактивні методи організації навчання у груповій та колективній формі; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

Інтерактивні технології кооперативного навчання

На своїх заняттях у викладанні іноземної мови практикують проєктну методику, адже проєкт – творче відтворення студентами вивченого матеріалу, можливість розкрити та висловити власні ідеї в зручній творчо продуманій формі. Вдалими, на мою думку, були:

- дослідницькі проєкти (участь студентів у конференціях, семінарах, практикумах, конкурсах);

- міжпредметні, творчі проєкти (студенти залежно від обраної ОПП мають змогу вміло та емоційно відтворювати слово: вірші, діалоги, передати їх сутність та настрій за допомогою інтонації, міміки, жестів, рухів, музики та танцю);

- рольові проєкти (виконання ролі за професійною діяльністю: екскурсів, акторів, фоторепортерів)

Інтерактивні технології колективно-групового навчання: - заняття студентського самоврядування

- конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення;

Інтерактивні технології ситуативного моделювання:

- театралізовані ігри;

- драматичні постановки, інсценізації

- проведення екскурсій

- застосування знань та вмінь на заняттях спеціальних дисциплін

Інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань

- дебати

- диспути

Основні переваги інтерактивних технологій при вивченні іноземних мов професійного спрямування:

1. Викладач отримує змогу застосовувати індивідуальний підхід до здобувачів освіти з особливими потребами — як особистісними, так і інтелектуальними.

2. Роль студентів змінюється: вони самостійніше ухвалюють важливі рішення щодо власного навчання, удосконалюють комунікативні та організаційні навички.

3. Головним стимулом до навчання стає зацікавленість самого здобувача освіти — відбувається перехід від зовнішньої мотивації (оцінювання) до внутрішньої (прагнення до знань).

4. Значно зростає значення особистості педагога: він менше часу витрачає на вирішення дисциплінарних питань і все більше проявляє себе як лідер.

Основні недоліки інтерактивних засобів навчання:

1. Будь-яка інтерактивна технологія вимагає опрацювання та засвоєння відповідної методики її застосування..

2. Результати роботи менш передбачувані.

Практика свідчить, що кожен студент завдяки таким методам здатний запам'ятовувати набагато більше інформації ніж під час традиційного методу викладання навчальної дисципліни. На відміну від класичних підходів, інтерактивні методи організації навчання ґрунтуються на постійній комунікації та співпраці між учасниками освітнього процесу. Завдяки цьому навчання набуває динамічного характеру, стає більш захопливим і водночас знижує рівень психологічної та інтелектуальної втоми слухачів.

Інтерактивне навчання, безперечно, - цікавий, творчий і перспективний напрям педагогіки, який сприяє створенню ситуацій психологічної єдності. Сучасні технології навчання мають великий освітній і розвивальний потенціал, забезпечують максимальну активність слухачів у освітньому процесі, оптимальний час навчання і його результативність.

У наш час, педагогіка наголошує на особистісній орієнтації освітнього процесу, що сприятиме формуванню творчої особистості, не відкидаючи необхідність забезпечення засвоєння державного стандарту освіти кожним її здобувачем. І чи не найголовніша роль в цьому процесі відводиться інтерактивному навчанню, бо які б глибокі теоретичні знання не мав би здобувач освіти, на ринку праці сьогодні цінується запит на творчу особистість, індивідуальність, здатну на відміну від фахівця - виконавця, самостійно мислити, нестандартно підходити до будь якої справи, реалізовувати свої теоретичні знання в практичній діяльності, впроваджувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення, часом, навіть, йти на ризик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- 1.Бондаренко, А. А. (2013). Використання проєктних технологій на уроках англійської мови. *Англійська мова і література*, (14), 10–12.
- 2.Кравченко, Н. М. (2012). Нові підходи до вивчення іноземної мови. *Англійська мова і література*, 4–5.
- 3.Люлько, М. (2024). Інноваційні інтерактивні технології в процесі вивчення іноземних мов. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(6), 42–51.
- 4.Новак, І. М. (2021). Інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 32(1), 121–125.
- 5.Погорелова, Т. Ф. (2023). Інтерактивні методи навчання іноземної мови студентів немовних закладів вищої освіти. *Теорія та методика навчання (з галузей знань)*, 59, 55–58.
- 6.Побірченко, Н., & Коберник, Г. (2004). Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій. *Початкова школа*, (10), 8–10.

Швидка І. Г.

*КЗ «Миколаївський ЗДО «Барвінок» Губиниської селищної ради
(Миколаївка, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У зв'язку з поширенням медійних загроз у сучасному українському суспільстві (маніпуляції свідомістю, фейкові повідомлення, небезпечні знайомства, виникнення залежності від нових медіа, провокування агресії,

жорстокості, насильства тощо) набуває актуальності медіаосвіта, передусім для дітей дошкільного віку, оскільки постійно знижується вік дитини, коли вона вперше контактує із засобами масової комунікації.

Неконтрольовані обсяги медіаінформації мають деструктивний вплив на найбільш вразливу дитячу аудиторію, для якої мас-медіа виступають чинником соціалізації. В умовах перенасиченості ринку медіапродукції так званими «патогенними» текстами підростаюче покоління потребує цілеспрямованої підготовки особистості до критичного й безпечного користування інформацією.

Зважаючи на посилений інтерес дітей до цифрових засобів, небезпеку сучасної медіатехніки для дитячого розвитку, розпочинати формувати медіаграмотність доцільно ще в дошкільному віці.

Звернімося до визначення ключових понять тексту: «медіаграмотність» та «медіаосвіта».

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні розкриває у повній мірі поняття «медіаграмотність» – складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати й критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують».

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні термін «медіаосвіта» трактується як частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Медіаосвіта дошкільна, як зазначено в Концепції, принципово інтегрована і спрямована на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини (враховуючи різні форми інтелекту, зокрема емоційний, соціальний і практичний), забезпечує її захист від агресивного медіасередовища (серед іншого від інформаційного «сміття», невідповідних до вікових можливостей психіки дитини інформаційних впливів, зокрема продукції, що містить елементи насильства, жахів, еротики), уміння орієнтуватись, обирати і використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіапродукцію.

І. Кузьма наголошує, що не варто недооцінювати потенціал дошкільного віку для формування медіаграмотності: у дітей активно розвиваються всі розумові операції; для них притаманна критичність розуму, здатність об'єктивно оцінювати свої та чужі думки, доводити та перевіряти інформацію (Кузьма, 2019, 40) .

Формування медіаграмотності у дітей дошкільного віку є достатньо складним процесом, для якого необхідне застосування різних освітніх методів й технологій.

Дошкільна медіаосвіта включає два основних напрямки: сприяння розвитку творчого сприймання медіапродукції та навичок самостійного створення медіапродуктів. Це допомагає дітям розуміти та оцінювати медійний контент, а також розвивати свою творчість та індивідуальність.

Аналіз передового педагогічного досвіду доводять необхідність використання у процесі реалізації медіаосвіти в закладі дошкільної освіти спеціальних медіаосвітніх занять. На таких заняттях доцільно навчати дітей пояснювати значення морально-етичних категорій, розпізнавати хороші й погані вчинки, адекватно оцінювати поведінку персонажів казок, мультфільмів і свої вчинки. Дуже важливо спонукати дітей висловлювати своє ставлення до почутого, до героїв. З цією метою можна використовувати ігрові прийоми й ситуації, наприклад, вправу «Розповідаю як відчуваю»: вихователь пропонує уважно послухати текст і визначити для себе, хто з героїв тексту позитивний, а хто – негативний, та об'єднатися в групи за вподобаннями і пояснити, чому для них той чи інший герой такий. Потім вихователь читає текст ще раз, після чого діти переказують його, передаючи інтонаційно своє емоційне ставлення до різних героїв.

Р. Кондратенко визначила різноманітні форми і методи роботи з метою формування й розвитку медіаграмотності у дітей дошкільного віку. Ці методи включають: слухання художніх творів з подальшим обговоренням сюжетів; розгляд картинок та створення власних творів мистецтва; виконання пізнавально-розважальних завдань, передбачених змістом журналу; знаходження відповідей та отримання нових знань; створення свого медіапродукту, такого як журнал, газета, листівка (Кондратенко, 2013, 118).

Важливе значення дослідниця приділила також використанню аудіовізуальних медіазасобів, включаючи перегляд мультфільмів та відеофільмів з наступним обговоренням, створення імітаційно-ігрових ситуацій, слухання музичних творів, випуск фотогазет та фотофільмів, озвучування діалогів героїв із відомих казок та мультфільмів, створення власних мультфільмів в малюнках. Крім того, вона підкреслює значення інтернет-технологій, які дозволяють використовувати різноманітні матеріали та засоби навчання, виховання та розвитку дітей, такі як електронні видання (журнали, дитячі книжки, енциклопедії, картини, плакати тощо) та аудіо-, відеоматеріали (відеокліпи, музичні твори, пісні, мультфільми тощо).

Медіаосвіта дітей дошкільного віку загалом базується на творчих та ігрових завдань, які пропонуються в навчальній і позанавчальній діяльності. Використання тих чи інших способів у медіаосвітньому процесі обумовлено віковими та індивідуальними особливостями аудиторії, її потребами й інтересами в медіасвіті, рівнем сприйняття медіаінформації тощо.

Вибір певних методичних способів також тісно пов'язаний з цілями і конкретними завданнями, які висуває перед собою педагог в медіаосвітньому процесу (розвиток пізнавального інтересу дошкільників, їх комунікативних умінь, творчих здібностей, рівня розвитку критичного мислення тощо).

Ще одним важливим компонентом медіаосвіти є застосування книг на заняттях у ЗДО. Це, перш за все, робота з текстом та ілюстраціями, адже медіаграмотність це, насамперед, навичка працювати з медіатекстом. Медіаграмотність, як підкреслюють дослідники, неможлива без уміння працювати з медіатекстами, тому педагогові потрібно працювати над формуванням у дітей умінь критично сприймати, мислити і аналізувати прочитане, з'ясовувати, чи правдива інформація, яку вони почули, перевіряти її. Таким чином, вихователь сприяє розвитку у дітей критичного мислення, аналізу та сприйняття прочитаного, а також формує уміння розрізняти правдиву інформацію від недостовірної та навчає перевіряти отриману інформацію на достовірність (Волошенюк, Іванова, Дегтярьова, 2020, 34).

Отже, використання періодики, книжок на заняттях у ЗДО – це важливий медіаосвітній аспект, що передбачає роботу з текстами, ілюстраціями.

Заняття з формування медіаграмотності дошкільників, мають бути адаптовані до віку дитини, спрямовані на розуміння і порівняння різних медіа як єдиної розгалуженої і взаємопов'язаної інформаційної системи (книжка, преса (газета, журнал), кіно, телебачення, відеогра, інтернет, мобільний зв'язок тощо), а отже і на гармонізацію різних пасивних і активних практик (слухання, створення фото, відео, анімації, використання ІКТ, новітнє медіамистецтво та ін.), що допоможе вихователям зробити заняття з елементами медіаосвіти ефективнішими, виводячи дітей дошкільного віку на новий (але вже доступний для їхнього віку) ступінь пізнання медіакультури (Козак, 39, 1321).

Отже, різні види діяльності, через які реалізується медіаосвіта, припускають роботу з удосконалення дітьми сприйняття, формування навичок обговорення й оцінювання різних медіатекстів, а також власних творчих робіт.

Особливості проведення занять, на яких відбувається формування основ медіаграмотності дошкільнят, полягають у тому, що дидактичні завдання будь-якої медіа вправи, яка інтегрується в навчальні заняття, мають формулюватися так, щоб сприяти ефективній взаємодії суб'єктів освітнього процесу на індивідуальному (це розвиток медіакультури дитини) й груповому (міжгрупова взаємодія з приводу медіапрактик) рівнях.

Упроваджувати медіаосвіту в освітній процес ЗДО доречно поступово, починаючи з розвитку сприйняття медіатекстів, «читання» їхньої мови, активізації уваги, зорової пам'яті, розвитку різних видів мислення дітей дошкільного віку, зокрема критичного.

Для формування медіакультури та медіаграмотності дошкільнят можна використовувати парціальні програми. Зокрема, для розвитку медіаграмотності дошкільників Г. А. Дегтярьова, О. С. Тарасова, А.П. Фоменко розробили парціальну програму «Медіадошкільник: парціальна програма з медіаосвітньої діяльності для дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя)». Зазначена вище програма виступає стартом для ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з комп'ютерними технологіями, новітніми медіа, ресурсами мультимедіа та допомагає забезпечити розвиток і виховання дошкільників відповідно до вимог оновленого Базового компонента дошкільної освіти.

Слід також звернути увагу на те, що дошкільна медіаосвіта поєднує у собі й інший напрям: розвиток творчого сприймання медіапродукції та навички створювати медіапродукцію самостійно (мультиплікаційної анімації, міні книжки, журнали, реклами-плакати, фото, відео й т.д.). Цей напрям сприяє формуванню у дітей мотивації щодо процесу здобуття медіаосвіти. Якщо взяти програму «Парціальна програма з медіаосвітньої діяльності «Медіадошкільник» для дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя), то в самому початку автори визначають її актуальність як потребу не тільки підготовки старших дошкільників до життя в сучасному інформаційному суспільстві, а й досить важливим вважають закласти основу комунікативних здібностей, творчості, критичного мислення, спілкування та самовираження з використанням медіа.

Завдання передбачають відповідно до вікової категорії дітей познайомити з основними поняттями медіаосвіти, а саме: медіа, інформація, медійні пристрої, джерела інформації; передбачають і створення власних простих медіа з участю дорослих. Не пропускається і робота з навчанням роботи з комп'ютерами під час застосування навчальних чи ігрових програм, а також для пошуку необхідної інформації. За програмою, важливо показати усі можливості медійних засобів, що знадобляться у повсякденному житті, під час спілкування та відпочинку, а також закласти уявлення про те, що медіа бувають різними, а інформацію, отриману з нього необхідно перевіряти на достовірність та пояснювати як безпечно користуватися медіа засобами з дотриманням правил безпеки.

Отже, медіаосвіта допомагає дітям розвивати критичне мислення, етичні навички та вміння будувати здорові відносини з медіа. Вона важлива як для підготовки дітей до використання медіа у повсякденному житті, так і для їх захисту від негативного впливу на їх психічний і соціальний розвиток.

Медіаграмотність – це результат медіаосвіти, який включає здатність інтерпретувати, експериментувати, створювати медіатексти, використовувати, оцінювати, передавати повідомлення в різних формах, вміння аналізувати, вміння характеризувати медіатексти.

Медіаграмотність дошкільника визначається вміннями формулювати медійну потребу, шукати, відбирати і оцінювати інформацію, пояснювати результати медійного пошуку, інтерпретувати медіатексти, робити відповідні висновки, а також створювати разом із дорослими новий медійний продукт, дотримуватися культури медіаспоживання, виявляючи елементи критичного мислення.

Формування медіаграмотності у дітей дошкільного віку потребує комплексного підходу, враховуючи їхні вікові особливості та потреби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волощенко, О.В., Іванова, В.Ф., & Дегтярьова, Г. А. (2020). Медіаграмотність і критичне мислення в закладі дошкільної освіти. Академія української преси. Центр вільної преси.

2.Дегтярьова, Г.А., Тарасова О.С., Фоменко, А.П. (2019). Медіадошкільник: парціальна програма з медіаосвітньої діяльності для дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя). Академія української преси. Центр вільної преси.

3.Козак, Л.В., Гірченко, Т.В. (2024). Сучасні засоби формування медіаграмотності у дітей старшого дошкільного віку. *Наукові інновації та передові технології*. 11(39), 1321-1333. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50257/1/Kozak_L_Media__2024.pdf

4.Кондратенко, Р. В. Виховання креативності в старших дошкільників у процесі медіаосвіти. (2013). *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 13 (272), 115-120. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13\(1\)__19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13(1)__19).

5.Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2016). <http://www.mediaosvita.org.ua/>

6.Кузьма, І. І. (2019). Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія.

Шевченко С. С.

*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)*

ЧИТАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах реформування освітньої системи України особливої актуальності набуває питання розвитку творчих здібностей учнів початкової школи. Криза дитячого читання, посилена тривалим дистанційним навчанням, створює серйозні перешкоди для творчого розвитку молодших школярів. Ю. В. Білокрилець підкреслює, що читання сприяє мовно-літературному та інтелектуальному розвитку дитини, формуванню морально-естетичних понять та уявлень (Білокрилець, 2024, 4). Проте традиційні підходи до організації читацької діяльності часто виявляються недостатньо ефективними для залучення сучасних дітей, що зумовлює потребу у пошуку інноваційних методів, здатних перетворити читання на засіб творчого самовираження.

Метою роботи є аналіз потенціалу читацької діяльності, організованої засобами освітніх вебквестів, для розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку на основі дослідження Ю. В. Білокрилець.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання:

1.З'ясувати особливості впливу читання на творчий розвиток молодших школярів.

2.Охарактеризувати освітній вебквест як інструмент активації читацької діяльності.

3.Проаналізувати ефективність вебквестів для розвитку творчих здібностей учнів.

Дослідження Ю. В. Білокрилець доводить, що читання є не лише навчальною компетентністю, але й могутнім чинником творчого розвитку. Авторка зазначає, що "література є одним із позитивних елементів виховання", а через читання діти опановують поняття совісті, моралі та загальнолюдських

цінностей (Білокрилець, 2024, 8). Цей процес передбачає активну внутрішню роботу: учень створює власні образи, співпереживає героям, інтерпретує зміст прочитаного, що безпосередньо розвиває уяву, емоційний інтелект і творче мислення.

Освітній вебквест виступає ефективним інструментом для активації цієї творчої складової читацької діяльності. Згідно з дослідженням, вебквест - це "проблемне завдання з елементами ролівої гри з використанням інформаційних інтернет-ресурсів" (Білокрилець, 2024, 21). Його перевага полягає в поєднанні читання з дослідницькою, проектною та ігровою діяльністю, що робить процес навчання цікавішим та динамічнішим.

Експериментальна робота, проведена автором, підтвердила високу ефективність вебквестів для розвитку творчих здібностей. Впровадження серії вебквестів на уроках літературного читання в 4-х класах призвело не лише до зростання інтересу до читання (з 30% до 55%), але й активізувало творчі компоненти навчальної діяльності (Білокрилець, 2024, 54). Учні, виконуючи завдання вебквесту, демонстрували підвищений рівень образного мислення, здатність до інтерпретації тексту та генерації власних ідей. Важливим результатом стало те, що діти почали сприймати читання не як обов'язкове навчальне завдання, а як "захоплюючу гру" (Білокрилець, 2024, 55), що створює оптимальні умови для розкриття творчого потенціалу.

На підставі аналізу дослідження Ю. В. Білокрилець можна дійти висновку, що читацька діяльність є важливим чинником розвитку творчих здібностей молодших школярів. Освітній вебквест, поєднуючи читання з інтерактивними, дослідницькими та ігровими елементами, забезпечує комплексний вплив на пізнавальну та творчу сфери дитини. Він перетворює читання з обов'язкового навчального завдання на захопливий процес відкриття та самовираження, що повністю відповідає цілям і завданням Нової української школи. Таким чином, інтеграція вебквест-технологій у практику початкової освіти є перспективним напрямом для подолання кризи читання та розвитку творчої, компетентнісної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білокрилець, Ю. В. (2024). Розвиток в учнів 4 класу інтересу до читання засобами освітніх вебквестів [Магістерська робота, Криворізький державний педагогічний університет]. <https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11156>

ВИКОРИСТАННЯ VR ТА AR ДЛЯ ФОРМУВАННЯ Й ВДОСКОНАЛЕННЯ МОТОРНИХ НАВИЧОК У СПОРТИВНИХ ЄДИНОБОРСТВАХ

Сучасна підготовка спортсменів у єдиноборствах передбачає високий рівень інтеграції психомоторних, перцептивних і тактико-технічних складових. Традиційні тренувальні підходи залишаються необхідними, проте часто не забезпечують достатнього рівня контролю параметрів ситуації, повторюваності складних сценаріїв та миттєвого зворотного зв'язку. Технології VR та AR дозволяють створювати високодинамічні, керовані тренувальні моделі, що відтворюють просторові та часові особливості бою, надають візуальний і аудіо фідбек та дозволяють адаптувати складність завдань під рівень спортсмена (Loiseau Taupin et al., 2023; Li et al., 2025).

Останні дослідження вказують на здатність VR/AR-інтервенцій покращувати час реакції, просторово-зорову координацію та передбачення дій противника у ряді видів спорту (Loiseau Taupin et al., 2023; Хуе, 2025). Однак у дидактиці підготовки бійців бракує стандартизованих протоколів інтеграції цих технологій та обґрунтованих критеріїв оцінювання трансферу навичок у реальну борцівську діяльність. Отже, потрібна емпірична перевірка практичних сценаріїв і методик оцінювання ефективності.

Мета дослідження. Оцінити ефективність інтеграції VR/AR-модулів у навчально-тренувальний процес бійців щодо покращення часу реакції, точності техніки та здатності передбачати дії супротивника.

Методи. Проведено пілотний квазіексперимент із загальною вибіркою $n = 24$ (вік 18–30 років), розподіл на експериментальну ($n = 12$) і контрольною ($n = 12$) групи. Тривалість інтервенції — 8 тижнів. Експериментальна група: традиційні тренування + 2 VR-сесії на тиждень по 15–20 хв; контрольна група: лише традиційні тренування. Інструменти оцінювання: стандартний тест на час реакції (ms), систематизований відеоаналіз техніки з бальною шкалою 0–10, структурований тест на передбачення дій супротивника (кількість правильних прогнозів), опитувальник мотивації та суб'єктивна оцінка тренерів. Методика відеоаналізу включала рубрики надійності виконання техніки та корекційні індекси. Статистична обробка: описова статистика, t-тест для незалежних вибірок (при нормальному розподілі), непараметричні тести за потреби; критичний рівень значущості $p < 0.05$.

Результати. Попередні результати показали: у експериментальній групі середнє скорочення часу реакції становило 10,5% порівняно з базовим рівнем, тоді як у контрольній групі зміни не перевищували 1–2%. Середній бал точності техніки у відеоаналізі зріс у експериментальній групі на 8,2% (до/після), індекс передбачення підвищився на 9,7% у середньому. Різниця між групами за основними показниками виявилася статистично значимою (t-тест, p

< 0.05). Учасники експериментальної групи відзначили вищу мотивацію та більш інтенсивний зворотний зв'язок під час VR-сесій; тренери підкреслювали поліпшення швидкості прийняття рішень у деяких сценаріях.

Обговорення. Отримані дані свідчать, що короткі адаптивні VR-модулі можуть слугувати ефективним доповненням до традиційної підготовки, сприяючи швидшому поліпшенню реактивних і перцептивних компонентів навичок. Однак повний трансфер у реальний бій досягається при інтеграції VR/AR із реальними спарингами та практичною технічною роботою, оскільки VR обмежений у відтворенні тактильного фідбеку (Li et al., 2025). AR має перевагу для технічних вправ через можливість накладання цифрових підказок під час роботи з партнером (Usra, 2024). Ключовими факторами успіху інтеграції є: адаптивність сценаріїв, чіткі рубрики оцінювання, та баланс між цифровою моделюванням і фізичною практикою.

Висновки. Інтеграція VR/AR у комплексну підготовку бійців є перспективною дидактичною стратегією для підвищення часу реакції, точності техніки та здатності передбачати дії супротивника. Рекомендується впроваджувати адаптивні VR-сценарії з регульованою складністю, поєднувати цифрові модулі з традиційними тренуваннями та застосовувати об'єктивні рубрики відеоаналізу для моніторингу прогресу.

Практичні рекомендації

1. Включати 1–2 VR-модулі на тиждень по 15–20 хв як доповнення до основних тренувань.

2. Використовувати AR для технічних вправ у поєднанні з роботою в парах, щоб зберегти тактильний контакт.

3. Застосовувати стандартизовані тести реакції і рубрики відеоаналізу для оцінювання прогресу.

4. Обмежувати тривалість VR-сесій для мінімізації ризику втоми та кібермігрені; враховувати індивідуальну переносимість.

Обмеження дослідження. Невелика вибірка та короткий період спостереження; відсутність довготривалого аналізу трансферу у змагальну діяльність; обмеження тактильного фідбеку у VR-платформах.

Перспективи подальших досліджень. Масштабування дослідження з рандомізованим контролем, включення нейрофізіологічних показників (EEG, EMG) для дослідження механізмів моторно-перцептивної адаптації, розробка стандартизованих адаптивних модулів та протоколів оцінювання трансферу навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Li, Y., Li, H., Jiang, C., Su, Y., Jiang, S., & Zhang, G. (2025). Advancements in virtual reality for performance enhancement in combat sports: A mini-review and perspective. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1563212. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1563212>

2. Loiseau Taupin, M., Romeas, T., Juste, L., & Labbé, D. R. (2023). Exploring the effects of 3D-360° VR and 2D viewing modes on gaze behavior, head excursion, and workload during a boxing specific anticipation task. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1235984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235984>

3.Usra, M. (2024). Augmented reality training on combat sport: Improving the quality of physical fitness and technical performance of young athletes. Retos. <https://revistaretos.org/>

4.Xue, Z. (2025). Effects of virtual reality motor games on motor skills in children with cerebral palsy: A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychology. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1483370>

Шуляр В. І.

*Інститут прикладної педагогіки
(Київ, Україна)*

Гладишев В. В.

*Національний університет кораблебудування
(Миколаїв, Україна)*

ТЕОРІЯ Й ПРАКТИКА ВИЯВЛЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ БІБЛІОТЕРАПЕВТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ БІБЛІОТЕРАПЕВТИЧНОГО ЧИТАННЯ

Метою статті є презентація концепції виявлення й використання бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів у процесі бібліотерапевтичного читання.

Для досягнення мети потрібно вирішити наступні завдання:

- подати загальну характеристику бібліотерапевтичного читання як здійснення вчителем психологічної самодопомоги;

- визначити особливості бібліотерапевтичного читання від читання «звичайного»;

- з'ясувати специфіку бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів, його відмінність від «естетичної цінності» твору;

- виявити вплив родової специфіки літературного твору на його бібліотерапевтичний потенціал та його виявлення й використання;

- окреслити шляхи підвищення ефективності бібліотерапевтичного читання за рахунок використання бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів.

Розробка концепції бібліотерапевтичного читання виникла як усвідомлення того факту, що задля ефективної реалізації Концепції Нової української школи потрібно визнати: провідним людським ресурсом цієї школи є саме вчитель (Шуляр, 2020). Відповідно, необхідно створити найбільш сприятливі умови для його особистісно-професійної реалізації, забезпечити його інструментами «відновлення» психологічно-емоційної рівноваги, оскільки професія вчителя передбачає великі витрати фізичного, інтелектуального, психологічно-емоційного ресурсів.

На нашу думку, найбільш ефективним шляхом цього «відновлення» може стати бібліотерапевтичне читання літературних творів, концепцію якого було викладено нами в 2020-му році (Гладишев В. В., Гладишева С. О., 2020). Цю концепцію було апробовано шляхом викладання протягом п'яти років відповідного Модуля для слухачів курсів при Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (Гладишев В. В., 2023). На

підставі результатів апробації можемо зробити висновок, що бібліотерапевтичне читання забезпечує вчителю достатньо високий рівень психологічної самопомоги, надає можливість усунути негативні наслідки професійної діяльності на професійно-особистісному рівні.

Бібліотерапевтичне читання передбачає самостійне звернення вчителя до літературних творів із метою задоволення «особистісних запитів», що дозволяє достатньо ефективно «відновлювати» психологічно-емоційну рівновагу, «прибирати» негатив, який накопичується протягом дня. Психологічна допомога досягається за рахунок глибокого «занурення» у створений письменником у творі світ. Емоційне «проживання» / перебування в цьому світі, своєрідне «привласнення» читачем емоційного досвіду із певних життєвих ситуаціях значно поширює емоційну стійкість людини.

Здійснення бібліотерапевтичного читання передбачає, що воно є цілісним процесом. Його цілісність забезпечується низкою взаємопов'язаних етапів, кожен з яких відіграє свою обов'язкову роль у досягненні кінцевого результату.

Провідні етапи бібліотерапевтичного читання:

- з'ясування «особистісного запиту»;
- вибір твору для бібліотерапевтичного читання;
- безпосереднє читання твору;
- зіставлення «особистісного запиту» та результатів читання

(Гладишев В. В., Гладишева С. О., 2020, 21-28).

Головна відміна бібліотерапевтичного читання від, скажімо так, читання «звичайного», полягає в тому, що воно є «цілеспрямованим» (Гладишев В. В., Гладишева С. О., 2020, 10-11). Така «цілеспрямованість» має забезпечити його ефективність. Вона визначається специфікою «особистісного запиту», який стає поштовхом до залучення літературного твору.

Доведено, що «особистісні запити» вчителя «тісно пов'язані з його професією, оскільки в нашому суспільстві традиційно до вчителя висуваються високі професійно-особистісні вимоги» (Шуляр В. І., Гладишев В. В., 2022, 40). Цей чинник ураховується під час визначення своєрідності «особистісних запитів». Умовно його можна розподілити на дві великі групи: «професійні особистісні запити» та «індивідуальні особистісні запити» (Гладишев В. В., Гладишева С. О., 2020, 29-79). Але вони перетинаються між собою. У нашому суспільстві вчитель сприймався та і зараз, незважаючи на усі негативні тенденції, сприймається носієм моральних цінностей, людиною, яка має бути взірцем не лише для учнів, а і для суспільства. Саме через це професія має такий значний вплив на особистість учителя, його життя, що знайшло відбиток у розподілі «особистісних запитів» на відповідні групи.

Ключовим для ефективного впливу бібліотерапевтичного читання на вирішення «особистісних запитів» учителя є правильний вибір ним творів для читання, «занурення» в які здійснює психологічну самопомогу. Цей вибір відбувається після визначення «особистісного запиту». Він здійснюється шляхом звернення до творів, які вже довели свою спроможність допомагати задовольнити певні «особистісні «запити».

Підкреслюємо: для здійснення бібліотерапевтичного читання не можна залучати нові, незнайомі твори, тому що повноцінного занурення в ці твори очікувати не варто: емоційну сферу обов'язково будуть «наповнювати» переживання, пов'язані з сюжетом твору, його персонажами, морально-естетичною позицію письменника. Ця обставина не дасть можливості зосередити увагу на власному внутрішньому світі, на вирішенні власних проблем, на задоволенні власних «особистісних запитів».

За цих умов учителеві потрібно орієнтуватися на власний читацький досвід, залучати твори, які в його житті відіграли значну роль. Під час розроблення концепції бібліотерапевтичного читання, викладання відповідного Модуля наші припущення виправдалися. Наявність творів, які важливі для людини, є природним явищем – незалежно від того, усвідомлює це читач чи ні. Оскільки такі книги, що містяться / представлені у книгозбірні в кожного читача. Ми вважаємо за можливе стверджувати: у кожної людини є своєрідний «золотий список» (Гладишев В. В., Гладишева С. О., 2020, 21-23). Так ми називаємо набір літературних творів для бібліотерапевтичного читання. Він «формується протягом читацької діяльності на основі творів, що справили на читача велике враження та довели корисність звернення до них у різних життєвих ситуаціях» (Шуляр В. І., Гладишев В. В., 2022, 41). Саме завдяки цієї «присутності» в житті читача ці твори набувають для нього великого значення, тому звернення до них стає природним.

Кожен твір опиняється в «золотому списку» читача тому, що він має для читача значний бібліотерапевтичний потенціал. Питанню про специфіку бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів присвячено окрему статтю (Шуляр В. І., Гладишев В. В., 2022). Оскільки це складне поняття, його існування зумовлене саме специфікою бібліотерапевтичного читання, яку було відзначено вище – його цілеспрямованим характером.

Складність поняття «бібліотерапевтичний потенціал літературного твору» визначається тим, що для кожного читача воно є гранично індивідуалізованим. Загально визнана естетична цінність літературного твору, яка забезпечує існування його в історії літератури й культури, не може ототожнюватися з бібліотерапевтичним потенціалом цього твору. Між ними не може бути не лише прямого, а і навіть опосередкованого зв'язку, і це не є «приниженням» видатних творів національних і світової літератур. Це слід вважати визнанням того факту, що «що бібліотерапевтичний потенціал літературного твору складається з об'єктивного та суб'єктивного начал, своєрідний «симбіоз» яких є природним для свідомості людини, що звертається до твору» (Шуляр В. І., Гладишев В. В., 2022, 40). На відміну від, так би мовити, «загально визнаного» (до нього належить естетична цінність твору) переважає не об'єктивне, а саме суб'єктивне.

Образно кажучи, як учитель літератури, я не можу не визнати високу естетичну цінність, велич трагедії «Гамлет», але це не може бути вирішальним чинником для мене, коли обираю твір для бібліотерапевтичного читання з метою задоволення конкретного «особистісного запиту». Більше того, може

склалися дещо парадоксальна з точки зору естетики ситуація: видатний твір світової літератури поступається для мене своїм бібліотерапевтичним потенціалом у порівнянні з твором, про який я точно знаю, що він не відрізниться не лише видатною, а і «звичайною» естетичною цінністю.

Зовнішня парадоксальність цієї ситуації зникає, коли ми розуміємо, в чому полягає специфіка бібліотерапевтичного потенціалу літературного твору. На найбільш загальному рівні «під бібліотерапевтичним потенціалом літературного твору потрібно розуміти об'єктивно та суб'єктивно притаманну йому спроможність задовольнити особистісні запити, для вирішення яких людина звертається до бібліотерапевтичного читання» (Шуляр В. І., Гладишев В. В., 2022, 41). Відповідно, не естетична цінність стає для людини вирішальним чинником у визначенні бібліотерапевтичного потенціалу (яку не можна не визнати), головними стають власний життєвий та читацький досвід, досвід власного спілкування з відповідним твором у певних життєвих ситуаціях.

Наведені вище міркування не означають, що для наявності бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів ми маємо зважати лише на особистісний чинник, хоча сам він і залишається визначальним для окремого читача. Але на рівні організації бібліотерапевтичного читання не можна не враховувати об'єктивні чинники, які відіграють значну роль у наявності бібліотерапевтичного потенціалу окремих творів, і використання яких може підвищити ефективність бібліотерапевтичного читання.

Насамперед до цих чинників потрібно віднести родову належність літературного твору. Родова специфіка епічних, ліричних і драматичних творів має об'єктивний характер, тому потрібно її знати і використовувати. У відповідному посібнику нами докладно досліджено бібліотерапевтичний потенціал епосу, лірики та драми (Гладишев В. В., Шуляр В. І., 2024, 64-79). У процесі апробації доведено, що літературні твори, що належать до кожного з літературних родів, мають значний бібліотерапевтичний потенціал. Своєрідною «ілюстрацією» цього положення вважаємо наведені в посібнику матеріали, які подають наявний бібліотерапевтичний потенціал видатних творів української та зарубіжної літератур, які представляють епос, лірику та драму (Гладишев В. В., Шуляр В. І., 2024, 80-155). Продуктивним вважаємо виявлення бібліотерапевтичного потенціалу творів українських і зарубіжних письменників, яке здійснюється в межах відповідних жанрів (Шуляр В. І., Гладишев В. В., 2022, 7-18; Шуляр В. І., Гладишев В. В., 2025), оскільки при цьому актуалізується естетична цінність творів.

Матеріали щодо виявлення й використання бібліотерапевтичного потенціалу літературних творів пройшли апробацію під час доповідей на Міжнародних науково-практичних конференціях (Гладишев В. В., 2025; Шуляр В. І., Гладишев В. В., 2023), що можна вважати підтвердженням перспективності втілення бібліотерапевтичного читання в житті педагогів.

Проведене дослідження надало можливість зробити основні висновки:

•бібліотерапевтичне читання за умов правильної організації та поширення може стати ефективним інструментом психологічної самопомоги для вчителя;

•бібліотерапевтичне читання відрізняється від «звичайного» насамперед тим, що має цілеспрямований характер і спроможне забезпечити задоволення «особистісних запитів»;

•бібліотерапевтичний потенціал літературного твору має особистісний характер, його зв'язок з естетичною цінністю твору може не простежуватися;

•родова специфіка літературного твору визначає об'єктивний складник його бібліотерапевтичного потенціалу та має бути використана для задоволення «особистісних запитів» читача;

•провідним шляхом підвищення ефективності бібліотерапевтичного читання слід вважати більш точне осмислення, виявлення й використання бібліотерапевтичного потенціалу творів, які залучаються до читання.

Перспективи подальшого дослідження теми вбачаємо наступні:

•удосконалення підходів до виявлення й використання бібліотерапевтичного потенціалу епічних, ліричних і драматичних творів різних жанрів (українська та зарубіжна література);

•упровадження в процес підготовки майбутніх учителів курсів із бібліотерапевтичного читання, що забезпечить їхню готовність до здійснення ними психологічної самопомоги (Гладишев В. В., 2025) під час їхньої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Гладишев, В. В. (2023). Здійснення вчителем психологічної самопомоги шляхом бібліотерапевтичного читання. У В. І. Шуляр (Ред.), *Компетентнісно-діяльнісна парадигма мовно-літературної та художньо-естетичної освіти* (с. 29-38). Центр редакційно-видавничої діяльності ОШПО.

2.Гладишев, В. В. (2025). Спецкурс «Формування психологічної стійкості майбутніх вчителів засобами бібліотерапевтичного читання». У *XVI Міжнародна науково-технічна конференція*.(с. 1174-1176). НУК.

3.Гладишев, В. В. & Гладишева С. О. *Бібліотерапевтичне читання – інструмент психологічної самопомоги вчителя*. МОШПО.

4.Гладишев В. В. Шуляр В. І. (2022). Бібліотерапевтичний потенціал літературних творів. *Вересень*. 1 (92), 38-49. <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2022.03>

5.Гладишев В. В. & Шуляр В. І. (2024). Бібліотерапевтичний потенціал літературних творів: навчально-методичний посібник. Миколаїв : центр редакційно-видавничої діяльності МОШПО.

6.Шуляр В. І. (2020). *Учитель як людський ресурс Нової української школи*. МОШПО.

7.Шуляр В. І. & Гладишев В. В. (2022). Бібліотерапевтичний потенціал літературних казок («Лис Микита» Івана Яковича Франка та «Снігова Королева» Ганса Крістіана Андерсена). *Вересень*, 2 (93). 7-18. <https://doi.org/10.54662/veresen.2.2022>

8.Шуляр В. І. & Гладишев В. В. (2025). Бібліотерапевтичне читання та бібліотерапевтичний потенціал літературних творів. *Літературна освіта. Теорія, методика, практика*. Київ : 1, 48-53. <https://academia-pc.com.ua/litosvita>

9.Шуляр В. І.& Гладишев В. В. (2023). Книга та бібліотерапевтичне читання як інструменти психологічної самопомоги вчителя. У Електронний вісник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2 (54). *Матеріали*

Щербина О. О.

*Лиманський ліцей №3 Лиманської міської ради
(Лиман, Україна)*

НАВЧАННЯ МИСТЕЦТВУ КОМУНІКАЦІЇ – НЕТВОРКІНГУ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Комунікативність - це характеристика, яка показує як дитина взаємодіє з іншими під час спілкування, як вона їх розуміє, чи вірно передає інформацію, отриману від оточуючих, світу та самого себе. Вміння ефективно спілкуватися відіграє важливу роль у розвитку соціальних зв'язків, впевненості у собі. Дітям, які вміють формулювати свої думки, проявляти свої емоції та почуття, легше знайти собі друзів, вони комфортніше почуваються у колективі, групі. Звісно такі учні, у яких розвинені навички спілкування, більш активно взаємодіють не тільки з однолітками, а й вчителями та легше розуміють навчальний матеріал, у нас підвищується самооцінка, вони досягають значних успіхів у подальшому житті.

Якщо дитина володіє мистецтвом нетворкінгу, у неї сформована комунікативна компетентність, вона успішніше досягне своєї мети, потреб та інтересів. Це не тільки вміння говорити, а також і слухати та розуміти інших та доносити свою думку, показувати свої емоції та почуття.

Нетворкінг – один із новомодних термінів, які використовують на заході. Звідси він перекочував в Україну, хоча саме явище вже давно було частиною нашої культури. Справжній нетворкінг – це більше про стиль життя. Це означає, що ви будете оточувати себе людьми, які будуть тягнути вас вгору, допомагати вирішувати різні завдання і ділитися власним досвідом («Що таке нетворкінг простими словами», n.d.).

Розвитку комунікативності сприяють техніки нетворкінгу, які я використовую на уроках у початкових класах під час дистанційного навчання. Оскільки моїм учням довелося виїхати із Донецької області, більшість дітей є внутрішньо переміщеними особами, декілька навчаються ще і в закладах освіти за кордоном: у Польщі, Німеччині, Фінляндії. Їм доводиться адаптуватися у нових колективах, встановлювати дружні стосунки за місцем свого перебування. Передумовою для цього і є добре розвинені комунікативні вміння та навички.

Працюючи з учнями початкових класів, я завжди роблю акцент на формування вміння комунікувати, Під час дистанційного навчання виникла потреба адаптувати завдання, щоб вони були більш ефективними в умовах синхронного навчання. Замість всім відомої Ромашки Блума створила інтерактивні вправи «Колесо емоцій», «Колесо запитань до тексту» на платформі Wordwall. На уроці читання учні обговорюють відповіді на запитання до прочитаного тексту.

Пропоную учням створювати тексти за поданими малюнками. Учням пропонується скласти, наприклад, художній текст-розповідь про осінь. Найголовніша умова - це використати всі подані малюнки. Варіант 1: гарбуз, листочок, чарівний капелюх, ведмідь, жолуді, мухомори, зайчик. Варіант 2: сонечко, павучок, лисичка, мишка, їжачок, светр, шарф, квітка, груша. Можна запропонувати учням скласти за малюнками пригодницьку історію про зайчика, використавши всі часи дієслова.

Вправа «Уявне інтерв'ю. Бесіда домашніх тварин». Учням пропоную спочатку у ролі «песика» та «котика» розпитати один одного про господарів. Один учасник повинен характеризувати свого господаря як безповідального та байдужого, інший – як дбайливого, який ставиться до нього із любов'ю. Також пропоную учням скласти діалог «Уявне інтерв'ю. Примири персонажів» для вирішення конфлікту між персонажами прочитаних творів. Наприклад, між Микитою Кожум'якою та Змієм або донькою князя та Змієм.

Подобаються учням розігрувати рольові діалоги-моделі, які набагато краще за повчання розвиватимуть уміння домовлятися із людьми, переконувати їх, знаходити компроміси в неоднозначних питаннях. Наприклад: «Оптиміст-песиміст». У парах учні мають обговорити якусь тему з точки зору оптиміста чи песиміста. Темі для обговорення, які пропоную на уроці «Я досліджую світ»: «Чому на Землі відбувається зміна дня і ночі?», «Чому на Землі відбувається зміна пір року?», «Чому не можна зайти за обрій?», «Чому людина має працювати?». Ще приклад такого діалогу - «Квітковий магазин». Учні розподіляють між собою ролі продавця чи покупця. Покупці мають придбати квітку, не називаючи її. Їм потрібно описати квітку так, щоб продавець її упізнав. Наприклад; «Я хочу купити велику червону квітку, у неї приємний запах, росте на кущах, має голки.»

Розвиває мистецтво спілкування сторітелінг, який допомагає обмінюватися інформацією, будувати довірливі стосунки, запам'ятовувати складну інформацію. Наприклад, можна скласти історію про життя жолудів. Жолуді – простий та практичний природний матеріал, тому що завдяки довгій формі жолуді ідеально підходять для виготовлення фігурок тварин та людей. Можна створити історію за серією малюнків, а є і такий варіант, щоб самим зробити доробки із жолудів для створення сюжету.

Вправу «Незвичайні свята» розпочинаю із бесіди, ставлю дітям такі запитання: «Чи любите ви свята? Які ваші улюблені? Які традиційно святкуєте у своїй родині? Розгляньте картинку, на якій записані незвичайні свята. Чи чули ви щось про них раніше? Подумайте, як би ви святкували кожне із них. Створіть привітання до одного із свят на вибір, оформіть його у вигляді листівки.» Пропоную учням створити привітання до таких свят: 6 грудня - День рукавиці, 18 січня - День Сніговика, 1 лютого – День жуйки, 1 березня - Всесвітній день компліменту, 9 березня - День Барбі, 26 березня - День «Придумай своє свято».

Вправу «Перевтілення» дуже люблять діти. Проводжу її не тільки для розвитку креативності, акторських здібностей, а й як рухову активність.

Спробуйте зобразити ситуацію без предмета: пришити гудзик, прати білизну, пити гаряче молоко, їсти морозиво, кошеня пішло на полювання, з бруньки виріс листочок, тобі зробили подарунок, лисиця потрапила до курятника. Ці ситуації, зображені на картинках, одна дитина демонструє, інші учні намагаються відгадати побачене. На уроці читання пропоную перевтілися в одну із речей головного персонажа (кошик Червоної Шапочки, черевичок Попелюшки, мушля Русалоньки, меч Лицаря, корона Принца, чарівна паличка Феї тощо), та від його імені описати свого власника, передаючи при цьому його емоції та почуття.

Гра «Нереальний архітектор». Завдання дітям було таке: ви архітектор, до вас звернувся замовник, котрий готовий заплатити великі гроші за ескіз свого житла. Його умова: в ескізі мають бути представлені... (далі йде 10 вибраних слів). Для цього знадобиться, перш за все, довільно вибрати будь-яких 10 слів (можна зі словника, можна навмання назвати). Наприклад: чашка – чудово, будинок буде мати форму чашки.

Також пропоную дітям вирішити низку проблем, їх завдання – знайти якнайбільше рішень. Проблеми можуть бути такими: Як виростити пальму біля будинку? Як виростити сад на Місяці? Як порахувати усі зірки? Як виконати прилад для виконання домашнього завдання?

Навичка нетворкінгу не формується в умовах навчання «за інструкцією». Це здатність бачити складну ситуацію не як проблему, а як можливість розвитку. Необхідно допомогти дитині сформуванню позитивне ставлення до змін в цілому. І в першу чергу завдяки позитивному сприйняттю помилок – без осуду, емоцій та страхів.

Основний спосіб спілкування переважної більшості дітей у повсякденному житті – емодзі. Пропоную «поспілкуватися» на уроках читання з героями літературних творів методами коротких повідомлень з відповідними смайлами-емоціями. Також використовую дизайн-іконки, стікери, гіфки для візуалізації навчального матеріалу. А соціальні мережі дозволяють налагодити зворотній зв'язок не тільки з батьками, а й учнями. Даю завдання зробити фотографію своїх домашніх улюбленців та придумати пост для соціальних мереж, щоб привернути увагу людей до проблем безпритульних тварин.

Лідерство, формування у дітей впевненості в собі, ораторських здібностей, навичок самопрезентації теж важливі для нетворкінгу.

Вправа «Створення футболки. Хто я?». Кожній дитині пропонується спробувати себе у ролі дизайнера. Школярі заповнюють футболку малюнками і написами із найцікавішими подробицями про себе: сім'я, мрії, плани, хобі, спорт, досягнення, перемоги, подорожі. Потім розігрується «показ мод», де кожен з дизайнерів показує те, що він створив та розповідає про себе.

Вправа «Хвилина слави». Діти повинні уявити, що в нашій країні проходить конкурс на найцікавішу дитину, і вони є його учасниками. Кожен по черзі має розповісти, в чому є його унікальність, що він вміє такого, чого не вміють інші. Діти слухають один одного і в кінці вирішують, хто з учнів має найоригінальніші вміння.

Вправа «Мої ініціали». Пропоную учням написати перші літери свого прізвища та ім'я, зробити на буквах малюнки, які будуть розповідати про те, що дитині подобається, чим вона любить займатися, що для неї найцінніше.

Отже, нетворкінг, мистецтво спілкування, допомагає формуванню комунікативної компетентності, адаптації моїх учнів, яким із-за війни довелося переїхати в інші місця, призвичаїтися до нових колективів. Підтримуючи та заохочуючи своїх учнів до нетворкінгу, я хочу допомогти їм успішно соціалізуватися та відчувати себе впевнено у будь-якому середовищі. Розвиток комунікативних навичок є надзвичайно важливим питанням та сприяє вихованню успішних та талановитих дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Що таке нетворкінг простими словами. (n.d.). Fintramplin.
<https://fintramplin.com/networking/>

Ярич І. Я.

*Державний навчальний заклад
«Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»
(Львів, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ БІЗНЕС-СИМУЛЯЦІЙ, ЕКОНОМІЧНИХ КЕЙСІВ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЇ У НАВЧАННІ: ДОСВІД ДНЗ «ЛЬВІВСЬКЕ ВПУ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СЕРВІСУ»

У сучасних умовах розвитку професійної освіти, коли суспільство переживає стрімкі трансформації, пов'язані з цифровізацією, динамічністю ринку праці та необхідністю формування нових компетентностей, особливої актуальності набуває оновлення методів викладання економічних дисциплін. Здобувачі освіти дедалі частіше прагнуть не лише отримати теоретичні знання, а й навчитися застосовувати їх у реальних або максимально наближених до реальних умовах. У зв'язку з цим у Державному навчальному закладі «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу» (далі – ДНЗ «Львівське ВПУ технологій та сервісу») було обрано стратегічний напрям модернізації освітнього процесу, що передбачає впровадження бізнес-симуляцій, економічних кейсів та гейміфікації. Така модель навчання дозволяє формувати не лише економічні, а й ключові підприємницькі, комунікативні та цифрові компетентності, які є необхідними для майбутніх фахівців сфери послуг, технологій, побуту та сервісу.

Розпочалося все з розуміння того, що традиційні лекційно-пояснювальні підходи вже не відповідають очікуванням сучасних здобувачів освіти. Їхня мотивація значно зростає тоді, коли вони стають не пасивними спостерігачами, а активними учасниками процесу навчання. У цьому контексті бізнес-симуляції стали одним із найефективніших інструментів створення навчального

середовища, де здобувачі освіти мають можливість проявляти ініціативу, приймати рішення та аналізувати наслідки своєї діяльності. Під час роботи з бізнес-симуляціями вони відчують себе керівниками підприємств, відповідальними за фінансові, ресурсні й організаційні аспекти. Вони визначають стратегії розвитку, розробляють маркетингові рішення, аналізують попит, пропозицію та конкурентне середовище. При цьому кожне їхнє рішення впливає на результат моделювання, що забезпечує високий рівень залученості.

Здобувачі освіти швидко зрозуміли, що бізнес-симуляція – це не гра у класичному розумінні, а реалістична модель, де потрібно враховувати багато чинників. Наприклад, під час роботи з симулятором «SmartMarket» вони досліджували поведінку споживачів, визначали оптимальні ціни та планували витрати. Часто доводилося змінювати стратегії, шукати нові шляхи підвищення прибутковості або змінювати позиціонування товару. Таке навчання не лише давало знання, а й формувало відповідальність за прийняті рішення. Здобувачі освіти вчилися аналізувати помилки, адаптуватися до нових умов, знаходити нестандартні рішення – якості, які є критично важливими у сучасній професійній діяльності.

Другою важливою формою роботи стали економічні кейси. Вони дозволили здобувачам освіти зрозуміти, як теорія працює у реальних практичних ситуаціях. Кейс-метод дав можливість поєднати економічні знання з креативністю, логічним мисленням та навичками аргументації. Коли здобувачі освіти отримували реальні бізнес-задачі – наприклад, розрахувати собівартість страви для умов ресторану, спрогнозувати сезонні коливання попиту або обрати оптимальний формат реклами – вони починали мислити як професіонали. Часто такі ситуації наближалися до реальних умов роботи кухарів, офіціантів, барменів, продавців або майстрів сфери сервісу. Це допомагало значно краще зрозуміти специфіку професії та вимоги роботодавців.

Особливо цікавим для здобувачів освіти був кейс «Відкриття кав'ярні з нуля», у межах якого вони повинні були розподілити бюджет, визначити концепцію закладу, розрахувати очікувану рентабельність, обґрунтувати цінову політику та продумати рекламну стратегію. Такий комплексний підхід дав змогу побачити весь бізнес-процес цілісно та зрозуміти, що успіх підприємства залежить від безлічі взаємопов'язаних рішень. Здобувачі освіти демонстрували різні підходи до організації бізнесу, і кожна команда знаходила унікальні рішення – від створення сезонного меню до запровадження програми лояльності.

Гейміфікація стала третьою складовою, яка надала навчанню динамічності, емоційності та інтерактивності. Вона передбачала використання рейтингових систем, накопичувальних балів, значків досягнень, командних турнірів і ситуативних змагань. Завдяки цьому здобувачі освіти починали сприймати навчальний процес як цікаву взаємодію, а не обов'язкову рутину. За правильні відповіді та вдале розв'язання завдань вони отримували бали, а найуспішніші команди мали змогу змагатися у фінальних турнірах. Загальний інтерес до

занять значно зріс, а здобувачі освіти стали більш активними, відповідальними та мотивованими.

Застосування цих методів продемонструвало вражаючі результати. За перший семестр навчального року роботи з бізнес-симуляціями, кейсами та елементами гейміфікації у ДНЗ «Львівське ВПУ технологій та сервісу» рівень активності здобувачів освіти зріс майже удвічі. Педагогічні спостереження показали, що здобувачі освіти частіше задають запитання, проявляють ініціативу й беруть участь в обговореннях. Аналіз успішності підтвердив, що середній бал з економічних дисциплін підвищився на 15–20%, а здатність розробляти міні-бізнес-плани – з 38% до 72%. Особливо важливо, що значно зросла цифрова грамотність: здобувачі освіти стали впевнено використовувати електронні таблиці, графічні редактори, онлайн-платформи для симуляцій та сервіси для презентацій.

У процесі впровадження цих методів стало очевидно, що зміни торкнулися не лише рівня знань, а й культури мислення здобувачів освіти. Вони стали більш уважними до деталей, більш терплячими до складних завдань, більш готовими до співпраці. Під час групових завдань спостерігалось помітне покращення комунікативних навичок, уміння вести дискусію, приймати спільні рішення та брати на себе відповідальність за результат команди. Це є важливим досягненням, адже сучасний роботодавець цінує не лише технічні навички, а й здатність працювати у колективі.

Завдяки впровадженню бізнес-симуляцій, кейс-методу та гейміфікації вдалося створити навчальне середовище, яке відповідає сучасним педагогічним вимогам, а також запитам ринку праці. Таке середовище базується на поєднанні теорії та практики, що забезпечує формування у здобувачів освіти здатності застосовувати знання у реальних умовах. У результаті здобувачі освіти отримують не лише інформацію, а й досвід, навички, компетентності та світогляд, необхідні для професійного зростання.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що використання бізнес-симуляцій, економічних кейсів та гейміфікації стало одним із ключових елементів модернізації освітнього процесу у ДНЗ «Львівське ВПУ технологій та сервісу». Ці методи сприяли створенню інноваційного навчального середовища, у якому здобувачі освіти змогли відчувати себе активними учасниками економічного процесу, отримали змогу працювати з реальними моделями, ухвалювати рішення та бачити їхні наслідки. Це дозволило їм сформувані критично важливі компетентності, які забезпечать успішну інтеграцію у професійне середовище та підготують до задоволення сучасних вимог ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бай, С., Хью, К.Ф., & Хуанг, Б. (2020). Чи покращує гейміфікація результати навчання учнів? Докази мета-аналізу та синтезу якісних даних в освітніх контекстах. *Огляд освітніх досліджень*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>.
2. Височан Л.М., Бохонько, Є.О., & Гончарова, І.П. (2023). Гейміфікація як ефективний інструмент навчання для майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*, 58(1), 52-55. <https://doi.org/10.32782/2663-6085>.

3. Вознюк, О., & Дубасенюк, О. (2020). Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання*, (93), 50-57. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31082>.

4. Коберник, Г. (2021). Технологія гейміфікації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Перспективи та інновації науки*, 5(5), 397-405. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-397-405](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-397-405).

5. Ромат, Є. В., & Білявська, Ю. В. (2020). Гейміфікація та її сприйняття поколінням «Z». Наукові записки Національного університету «Острозька академія», 17(45), 23-28. [https://doi.org/10.25264/2311-5149-2020-17\(45\)-23-28](https://doi.org/10.25264/2311-5149-2020-17(45)-23-28).

6. Саган, О.В. (2022). Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*, (100), 12-18. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>.

7. Смідерле, Р., Ріго, С. Х., Маркес, Л. Б. та ін. (2020). Вплив гейміфікації на навчання, залучення та поведінку студентів на основі їх особистісних рис. *Розумне середовище навчання*, 7(3). <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x>.

8. Ходунова, В. Л. (2023). Гейміфікація як інновація в освіті. *Наукові інновації та передові технології*, 2(16), 407-417. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2\(16\)-407-417](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2(16)-407-417).

9. Bakhmat, N., & Smorgun M. (2022). On the role of digitalization and globalization for the development of mobile video games in the education of the future: trends, models, cases. *Futurity Education*, 2, (4), 63-74. <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.12.07>.

10. Haliuk K. (2022). Cognitive and play space of educational institutions of the future: trends, models, cases. *Futurity Education*, 2(4), 4-18. <https://doi.org/10.57125/FED.2022.25.12.01>.

11. SkillzRun. (2022). LMS гейміфікація: найкращі практики для трансформації електронного навчання. <https://ahaslides.com/uk/blog/gamification-learning-platforms/>.

Ярошенко О. І.

Комунальний заклад

«Харківський обласний Палац дитячої та юнацької творчості»

(Харків, Україна)

Пузеєва С. М.

Комунальний заклад

«Харківський обласний Палац дитячої та юнацької творчості»

(Харків, Україна)

Маліченко О. О.

Комунальний заклад

«Харківський обласний Палац дитячої та юнацької творчості»

(Харків, Україна)

ПРИРОДОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ДІЯЛЬНІСНО-ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ТЕРЕНКУРУ

Комунальний заклад «Харківський обласний Палац дитячої та юнацької творчості» є комплексним закладом позашкільної освіти, у діяльності якого пріоритетним напрямом є екологізація освітнього процесу, формування ціннісних орієнтирів, національної єдності, української культурної ідентичності. Педагоги еколого-натуралістичного відділу Палацу творчо працюють над реалізацією цих завдань через діяльнісно-практичні форми роботи, ключовою з яких є освітній теренкур.

Особливої ваги набувають питання функції природи, яка може розвивати не лише за умов збереження, взаємодії, а й відновлювати і вчити.

Природотерапія зменшує стрес і фізичний біль, покращує розумове сприйняття, сприяє гарній фізичній формі та навіть допомагає налагодженню соціальних контактів (Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді МОН України, 2024, с. 3).

У цих умовах освітній теренкур стає ефективним засобом зміцнення здоров'я та пізнавального розвитку дітей.

Прогулянки по теренкуру проводяться в природних умовах, на свіжому повітрі, за принципом поступового нарощування темпу і рухової активності, що сприяє загартовуванню, підвищенню фізичної витривалості, нормалізації психоемоційної діяльності дітей (Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді МОН України, 2024, с. 5).

Подорож стежкою освітнього теренкуру сприяє зміцненню здоров'я шляхом аеротерапії (застосування з профілактичною та лікувальною метою чистого повітря для поліпшення нервової регуляції та збагачення організму киснем).

Здоров'я є однією з головних цінностей життя людини і займає дуже високе місце в ієрархії її потреб. Наявність здоров'я завжди розглядалося як обов'язковий компонент щасливого життя. Здоров'я – важлива умова успішного соціального та економічного розвитку суспільства (Задорожний, 2019, с.57).

Складовими здоров'я є: фізичне, психічне, соціальне і духовне здоров'я (благополуччя) (Бех et al., 2015, с. 11).

Педагоги відділу розробили освітні маршрути, відвідування яких сприяє фізичному розвитку та підвищенню фізичної витривалості, покращенню психічного здоров'я, нормалізації психоемоційної діяльності, подоланню недостатньої рухової активності. Регулярні прогулянки підвищують імунітет, роблячи його стійким до застуд і переохолодження, рухливість допомагає виплеснути негативні емоції, а свіже повітря сприяє виробленню ендорфінів – гормонів щастя.

Кожний освітній маршрут складається з манівців – інтерактивних освітньо-практичних видів діяльності, стежин, творчих завдань, тестів, загадок, цікавинок, вирішення екологічних дилем.

Важливою складовою освітнього теренкуру є пізнавально-дослідницька, пошукова, експериментальна, проєктна, ігрова діяльність.

Особливо привабливі для дітей такі манівці освітнього теренкуру:

1. Манівець «Ландшафти натхнення»

Ефективним методом природотерапії є ландшафтна терапія, спрямована на оздоровлення організму за допомогою споглядання краси природи, пейзажів і лікувальних прогулянок. Відомо, що ландшафт надає стимулюючу, заспокійливу дію на організм людини фізіологічним і психологічним шляхом (Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді МОН України, 2024, с. 3).

Перед прогулянкою по освітньому теренкуру діти отримують конверти, у які вкладені світлини із зображенням рослин, а також різних предметів, що зустрінуться на стежці. Можна покласти хвою, листки дерев, засушені квіти. Під час руху по стежці вихованці знаходять місця, зображені на світлинах, досліджують листя дерев, квіти, порівнюють їх із своїми зразками.

Мотиваційною є вправа «Спостерігачі»: діти протягом хвилини уважно розглядають краєвид, після чого відповідають на запитання педагога, демонструючи точність сприймання й абстрагування. Така діяльність розвиває увагу, пам'ять, уміння фокусуватися на деталях.

Викликає емоційний відгук вправа «Уявна світлина», під час якої діти «фотографують» найкрасивіші фрагменти природи намальованою рамкою. Це підтримує позитивне мислення, зменшує тривожність і сприяє емоційній саморегуляції.

2. Манівець «Лісові ванни»

Цілющість навколишнього природного середовища вже давно очевидна. Потрібно просто побути з деревами.

Стежка освітнього теренкуру проходить по території дендропарку відділу. Дітей зачаровують вікові хвойні дерева: сосна Веймутова (*Pinus strobus* L.), сосна кримська (*Pinus pallasiana* Lamb.), ялина колюча, форма блакитна (*Picea pungens* f. *glauca* L.), ялівець козацький (*Juniperus sabina* L.), ялина європейська (*Picea abies* L.), ялина Шренка або тянь-шанська (*Picea schrenkiana* F. et M.), ялиця біла (*Abies alba* Mill.), псевдотсуга або дугласія (*Pseudotsuga menziesii* Mirb.), модрина європейська (*Larix decidua* Mill.).

Нагадуємо, що хвойні рослини мають цілющі властивості: виділяють корисні речовини – фітонциди, чудово очищують повітря при несприятливих екологічних умовах міста, забезпечують профілактику простудних захворювань (Задорожний, 2019).

У ході бесіди знайомимо дітей з основними біологічними особливостями хвойних дерев.

Ігровий метод «Впізнай своє дерево» дає змогу досліджувати рослини тактильно та емоційно: із зав'язаними очима діти торкаються кори, досліджують запах, форму гілок і намагаються впізнати дерево.

Важливим є ознайомлення дітей із реліктовими та екзотичними рослинами, які ростуть на території дендропарку відділу: гінкго дволопатеве (*Ginkgo biloba*), тис ягідний (*Taxus baccata* L.), магнолія японська (*Magnolia kobus*), тамарикс дрібноквітковий (*Tamarix parviflora*), вільха сіра (*Alnus incana*), форма розсіченолиста, ялівець Віргінський (олівцеве дерево) (*Juniperus virginiana* L.), скумпія шкіряна (*Cotinus coggygria* Scop.), сорт Royal Purple, тюльпанне дерево (*Liriodendron tulipifera* L.), платан західний (*Platanus occidentalis*), бундук канадський або мильне дерево, кентуккське кавове дерево (*Gymnocladus dioica*), чубушник садовий або жасмин широколистий (*Philadelphus latifolius* Schrad.).

Дослідницький інтерес підсилює проєкт «Паспорт дерева», у межах якого діти вимірюють висоту й орієнтовний вік дерев, виконують замальовки листя,

плодів, кори, вивчають лікувальні властивості рослин та особливості їх охорони.

3. Манівець «Чарівний світ звуків природи»

Під час маршруту діти зосереджують увагу на природних звуках: співі птахів, шелесті листя, шумі вітру чи дощу. Звуки природи впливають на нервову систему, викликають спокій, відчуття безпеки й емоційного комфорту. Такий манівець сприяє розвитку слухового сприйняття, концентрації та творчої уяви.

4. Манівець «На всяку хворобу зілля виростає»

У ході освітнього теренкуру ставимо цілі: ознайомити вихованців із лікарськими рослинами та їх використанням; навчити розпізнавати їстівні рослини й дізнатися про зв'язок між дикими рослинами та їх культивованими двійниками; познайомити з українськими традиціями лікування травами; сприяти усвідомленню ролі людини як чинника зменшення природного біорізноманіття.

Дітям подобається цікава гра «Відгадай рослину за ароматом».

У місці зростання лікарських рослин розміщуємо світлину та опис рослини, яку треба визначити.

Пропонуємо дослідити ефіроолійні лікарські рослини навчально-дослідної земельної ділянки: розмарин (*Rosmarinus officinalis* L.; *Salvia rosmarinus* Spenn.), лаванду вузьколисту (*Lavandula angustifolia*), монарду двійчасту (*Monarda didyma*), чебрець звичайний (*Thymus vulgaris*), м'яту перцеву (*Mentha piperita*), коріандр (кишнець, кинза) (*Coriandrum sativum* L.), чайну (запашну) троянду (*Rosa odorata*).

5. Манівець «Квітка радості»

У «зеленому класі» проводяться майстер-класи з вивчення квіткових рослин і створення флористичних композицій. Спостереження за квітковими рослинами допомагає відволікатися від повсякденних турбот, стабілізує та гармонізує емоційний стан, дає можливість поринути у красу природи, виховує бережливе ставлення до навколишнього природного середовища. Значну увагу приділяємо вивченню поєднання кольорів у композиціях. Проводимо фенологічні спостереження за зміною забарвлення рослин. Квітковотерапія та кольоротерапія, вивчення кольорових поєднань у композиціях дає можливість легше засвоїти закони колористики, заспокійливо впливає на розумовий, душевний, фізичний стан дітей та батьків, що є важливим у воєнний час і період повоєнного відновлення.

Діти створюють «квіткові картини» з рослинного матеріалу. Для роботи готуємо кошики із зібраними квітами різних кольорів і розмірів, листям різної текстури.

Пропонуємо сфотографувати створену картину та використати світлину для заставки мобільного телефону або оформлення портфоліо своїх досягнень.

6. Манівець «Фантазійні тварини»

Після екскурсії по живому куточку та ознайомленням із його мешканцями пропонуємо намалювати на аркуші паперу фантастичну тварину, яка б

нагадувала справжню, але була фантазійною. Пропонуємо поселити її в реальний біоценоз і спрогнозувати, що вона буде робити, чим харчуватися. Дати назву тварині. Необхідні матеріали: аркуші паперу, олівці.

Манівець «Добра справа»

У різні пори року залучаємо вихованців до участі в суспільно-корисній роботі: підгодували птахів, посадці дерев, створенні квіткових клумб тощо.

«Квітка з насінини» – діяльнісно-практичний проект, що дає змогу вихованцям побачити результат своєї праці.

Висновки

Подорож манівцями освітнього теренкуру позитивно впливає на формування життєвих навичок, сприятливих для здоров'я, безпеки та гармонійного розвитку здобувачів освіти.

Міцне здоров'я – запорука довгого й активного життя. Воно допомагає вчитися, працювати, долати труднощі, здійснювати мрії (Бех et al., 2015, с. 10).

Покращення стану здоров'я дітей потребує комплексного, системного підходу. Запропоновані нами ідеї використання природотерапії шляхом організації цікавої діяльнісно-практичної подорожі по освітньому теренкуру, безумовно, сприятимуть вирішенню цієї нелегкої проблеми. Необхідно, щоб така робота проводилася систематично в кожному закладі освіти, зокрема й позашкільної, адже здоров'я дітей – це головне багатство та майбутнє нашої держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Бех, І. Д., Воронцова, Т. В., Пономаренко, В. С., & Страшко, С. В. (2015). *Основи здоров'я: підручник для 4-го класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Алатон. https://files.pidruchnyk.com.ua/uploads/book/Osnovy_zdorovja_4klas_Beh.pdf

2.Задорожний, К. М. (2019). *Біологія і екологія (рівень стандарту): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти*. Ранок. <https://shkola.in.ua/1088-bioloohiia-11-klas-zadorozhnyi-2019.html>

3.Міністерство освіти і науки України. (n.d.). *Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа»*. <https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/KtbxLzGHgDGMkbSnfGbNGnZDHjDQHwhzsB?projector=1&messagePartId=0.1>

4.Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді МОН України. (2024). *Чек-лист: Реальна реабілітація в природі (Лист № 62)*. <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/2024-02-62.pdf>

5.Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді. (n.d.). *Концепція позашкільної еколого-натуралістичної освіти на основі компетентнісного підходу*. <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/kkp.pdf>

6.OSCE. (n.d.). *Зелений пакет: навчально-методичний посібник*. <https://www.osce.org/files/f/documents/2/b/103992.pdf>

Яцишин А. В.

*Інститут цифровізації освіти НАПН України
(Київ, Україна)*

Коваленко В. В.

*Інститут цифровізації освіти НАПН України
(Київ, Україна)*

Бруяка А. В.

*Інститут цифровізації освіти НАПН України
(Київ, Україна)*

РОЛЬ УЧИТЕЛІВ У ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ТЕМАТИКИ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОСТІ В БУДІВЛЯХ Й ВІДНОВЛЮВАНІЙ ЕНЕРГЕТИКИ: РЕЗУЛЬТИ ОПИТУВАННЯ У РАМКАХ ПРОЄКТУ REBUILD

Сучасна система освіти в Україні наразі зазнає глибоких трансформацій, зумовлених необхідністю післявоєнного відновлення країни та переходу до сталого розвитку. Одним із ключових завдань цього процесу є підвищення енергоефективності та активне впровадження відновлюваних джерел енергії, що має особливе значення для зміцнення інфраструктури та енергетичної незалежності держави. В умовах руйнувань, спричинених війною, актуалізується потреба у формуванні нового покоління фахівців, здатних застосовувати інноваційні підходи до проектування, моделювання та управління енергетичними системами.

Розвиток STEM-освіти в Україні (Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), 2020) стає ключовим чинником у цьому процесі, оскільки інтегрує знання з природничих наук, техніки, інженерії та математики, формує практичні навички та стимулює дослідницьку діяльність учнів і студентів. Вчителі є головними провідниками інновацій, адже саме від їхньої готовності інтегрувати тематику енергоефективності та відновлюваної енергетики у навчальний процес залежить залучення молоді до новітніх технологій та професій у сфері «зеленої» енергетики. Дослідження рівня зацікавленості вчителів закладів загальної середньої освіти у цій тематиці є важливим для створення ефективних методичних рішень у межах проєкту REBUILD. Це сприятиме формуванню освітнього середовища, орієнтованого на інновації, критичне мислення та підготовку майбутніх спеціалістів, здатних брати активну участь у відбудові України та розвитку її енергетичної незалежності.

Всупереч загальному визнанню важливості енергоефективності та розвитку відновлюваних джерел енергії, у шкільній освіті України ці теми поки що представлені фрагментарно. Вчителі часто стикаються з браком методичних матеріалів, відсутністю системних тренінгів та практичних прикладів для інтеграції відповідних тем у навчальні програми. До цього додається перевантаженість вчителів адміністративною роботою та обмеженість ресурсів, що ускладнює впровадження інноваційних підходів.

Одним із показових прикладів успішної інтеграції тематики відновлюваної енергетики в освітній процес закладів загальної середньої освіти є дослідження, проведене в США та представлене у статті (Juan Zheng, Shiyi Liu, Gaoxia Zhu, Shan Li, Rundong Jiang і Charles Xie, 2024, с. 1187–1190). У публікації проаналізовано педагогічні можливості онлайн-конструктора Aladdin, що функціонує як інноваційне навчальне середовище для підтримки соціальних мікропроектів у шкільній STEM-освіті. Експеримент охопив 21 учня середньої школи на Заході США, яким було запропоновано виконувати проектні завдання у змодельованих соціальних ролях (членів планувальної ради, місцевих жителів або представників сонячної енергетичної компанії). Застосування такого підходу дало змогу учням не лише опанувати технічні аспекти проектування прибуткової сонячної ферми, але й залучитися до розв'язання комплексної соціально-наукової проблеми – ухвалення рішення щодо надання дозволу на її будівництво в умовах потенційних конфліктів інтересів. Важливим результатом дослідження стало виявлення стійкої мотивації учнів до участі у проектній діяльності незалежно від їхньої ролі, що свідчить про ефективність моделювання реальних соціальних сценаріїв у навчальному процесі.

Таким чином, отримані результати мають значні наукові та практичні наслідки для системи STEM-освіти США. Дослідження демонструє, що використання інтерактивних цифрових платформ, зокрема Aladdin, сприяє розвитку в учнів критичного мислення, навичок вирішення соціально-технічних проблем та усвідомлення взаємозв'язку між інженерними рішеннями, енергетичними системами та інтересами місцевих громад. Досвід США становить цінний орієнтир для адаптації аналогічних педагогічних підходів у межах українських освітніх програм і проекту REBUILD, особливо в умовах післявоєнного відновлення та переходу до сталого розвитку.

У травні 2025 року в Україні розпочався міжнародний проєкт REBUILD (*англ.* Renewable Energy for Bolstering Ukraine's Infrastructure by Learning and Design, *укр.* Відновлювана енергетика для зміцнення інфраструктури України через навчання та проєктування), який виконується в рамках програми «Міжнародне багатостороннє партнерство для забезпечення стійкості системи освіти і науки в Україні» (*англ.* International Multilateral Partnerships for Resilient Education and Science System in Ukraine, IMPRESS-U) згідно контракту УНТЦ (Українського науково-технологічного центру) №7135, джерелом фінансування проєкту є Національна академія наук США (US NAS).

Метою проєкту REBUILD є підвищення кваліфікації вчителів України шляхом надання їм необхідних знань та методичних інструментів для проведення позакласних занять, присвячених питанням енергоефективності будівель і використання відновлюваних джерел енергії (Сайт проєкту REBUILD).

Для виконання поставленої мети сформульовано такі завдання:

1) провести опитування вчителів щодо зацікавленості у тематиці енергоефективності в будівлях та відновлюваної енергетики;

2) розробити інноваційну технологію для підтримки освітнього підходу «learning by design» (укр. «навчання шляхом проєктування») в контексті відновлюваної енергетики та енергоефективності в будівництві з використанням онлайн-платформи Aladdin, розробленої американським партнером проєкту Інститутом інтелекту майбутнього (англ. Institute for Future Intelligence);

3) розробити навчально-методичні матеріали для вчителів, які братимуть участь у позакласних заходах через позашкільні програми, спрямованих на українську молодь та інтегрованих у концепцію громадянської науки;

4) розробити сайт проєкту з матеріалами для вчителів та чат-боту з елементами штучного інтелекту для допомоги вчителям в опануванні тематики енергоефективності будівель та відновлюваної енергетики;

5) провести підвищення кваліфікації для вчителів щодо енергоефективності будівель і використання відновлюваних джерел енергії;

6) організувати конкурси для шкільних команд у сфері енергоефективності будівель та відновлюваної енергетики.

Над виконанням проєкту REBUILD працюють команди з трьох країн – США, яку представляє Інститут інтелекту майбутнього; Литви, яку представляє Каунаський технологічний університет; України, де координуючою стороною є Інститут відновлюваної енергетики Національної академії наук України, а організаціями-учасниками є: Інститут цифровізації освіти НАПН України; Київський національний університет будівництва і архітектури; Інститут проблем моделювання в енергетиці імені Г.Є. Пухова НАН України; Сумський державний університет; Національний університет «Львівська політехніка»; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»; Бердянський державний педагогічний університет; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Для реалізації завдань проєкту REBUILD було організовано та проведено опитування вчителів, спрямоване на виявлення рівня обізнаності, зацікавленості та освітніх потреб вчителів закладів загальної середньої освіти України щодо проблематики енергоефективності будівель та використання відновлюваних джерел енергії у навчальному процесі. Метою опитування було визначення поточного стану сприйняття вчителями означеної тематики, їхньої готовності до професійного розвитку у зазначеному напрямі та перспектив інтеграції відповідних освітніх компонентів у зміст навчальних предметів.

Опитування здійснювалося у червні–липні 2025 року із застосуванням онлайн-анкети (Google Forms). Для аналізу було використано як закриті, так і відкриті відповіді вчителів. У дослідженні взяли участь 425 вчителів із різних регіонів України. Отримані відповіді охоплюють вчителів як із територій, що перебувають під повним контролем України, так і з областей, частково окупованих унаслідок воєнних дій, де освітній процес продовжується в умовах обмеженої безпеки та доступності ресурсів.

Варто зазначити, що дане опитування не є репрезентативним, оскільки вибірка формувалася методом добровільної участі без застосування пропорційних або квотних процедур. Відповідно отримані результати не можуть бути екстрапольовані на всіх вчителів України. Водночас вони забезпечують важливу емпіричну основу для загального розуміння ставлення вчителів до питань енергоефективності та відновлюваної енергетики, їх готовності до підвищення кваліфікації у цьому напрямі, а також потенційних можливостей інтеграції відповідної тематики в освітній процес і позакласну діяльність.

Далі розглянемо кілька, з даного опитування, опрацьованих відповідей від вчителів. Зокрема, на запитання «Наскільки важливо, на Вашу думку, вивчати теми енергоефективності та відновлюваної енергетики в закладах освіти?» було отримано такі результати: 52% респондентів визначили цю тематику як «дуже важливу», 44,2% – як «скоріше важливу», і лише 3,8% вважають її «неважливою».

Тож, переважна більшість опитаних вчителів визнає необхідність включення питань енергоефективності та відновлюваної енергетики до змісту освітніх програм. Такий розподіл відповідей свідчить про високий рівень усвідомлення значущості цих тем у контексті сучасних освітніх і суспільних викликів та підкреслює актуальність реалізації проєкту REBUILD для української системи загальної середньої освіти.

Аналіз відповідей на запитання «Чи розглядаєте Ви теми енергоефективності та відновлюваної енергетики під час уроків?» засвідчує таку динаміку – 24,2% респондентів зазначили, що розглядають ці теми регулярно; 62,4% – роблять це епізодично; 13,4% – не включають означену тематику до змісту уроків.

Таким чином, більшість вчителів (понад 60%) інтегрують питання енергоефективності та відновлюваної енергетики у навчальний процес нерегулярно, що може вказувати як на потенціал для розширення відповідного навчального контенту, так і на потребу в додаткових методичних матеріалах та підвищенні кваліфікації вчителів у цьому напрямі.

На запитання «Чи розглядаєте Ви теми енергоефективності та відновлюваної енергетики під час позакласних заходів?» 69,6% вчителів зазначили, що звертаються до цих тем епізодично; 17,4% не розглядають їх у позакласній діяльності; 12,9% учителів інтегрують означену тематику регулярно.

Відтак, домінує тенденція до нерегулярного використання тем енергоефективності та відновлюваної енергетики у позакласній роботі, що може свідчити про потребу у відповідних освітніх ресурсах, а також про потенціал для посилення екологічно орієнтованої виховної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Отже, за результатами опитування вчителів, в рамках проєкту REBUILD, було виявило високий рівень мотивації вчителів, поверхневі знання, низьку

системність інтеграції та дефіцит навчально-методичних матеріалів. Водночас відзначимо зацікавленість вчителів у спеціалізованих курсах.

Детально про результати опитування буде представлено на сайті проєкту REBUILD (<https://sites.google.com/view/rebuild-ua>).

*публікація підготовлена в рамках виконання проєкту REBUILD (УНТЦ №7135), джерелом фінансування проєкту є Національна академія наук США (US NAS).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кабінет Міністрів України. (2020). *Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)* (Розпорядження № 960-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>

2. REBUILD. (n.d.). *Сайт проєкту REBUILD*. <https://sites.google.com/view/rebuild-ua>

3. Zheng, J., Liu, S., Zhu, G., Li, S., Jiang, R., & Xie, C. (2024). Integrating socio-scientific reasoning into STEM project-based learning. In *Proceedings of the 18th International Conference of the Learning Sciences–ICLS 2024* (pp. 1187–1190). https://repository.isls.org/bitstream/1/10653/1/ICLS2024_1187-1190.pdf

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

*Збірник матеріалів
V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ*

«СВІТ ДИДАКТИКИ: ДИДАКТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ»

ЗА ЗАГАЛЬНОЮ РЕДАКЦІЄЮ

доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України
Топузова Олега Михайловича,
доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України
Малихіна Олександра Володимировича.

Підписано до друку 21.12.2025. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний. Зам. 289.
Умов. друк. арк. 40,8. Облік.-вид. арк. 46,2. Наклад 100.
Надруковано у «Видавництво Людмила»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 5303 від 02.03.2017
«Видавництво Людмила». 03148, Київ, а/с 115
Тел./факс: +380504697485, 0683408332.
E-mail: lesya3000@ukr.net