

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi61

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 61

ХЕРСОН

2026

Збірник наукових праць «Педагогічний альманах» включено до Переліку наукових фахових видань України, категорія «Б» (наказ МОН України № 1188 від 24.09.2020 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 1 від 15.01.2026 р.).

Збірник включено до:
Google Scholar, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Василь	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, головний редактор (Україна)
Ніна	СЛЮСАРЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, заступник головного редактора (Україна)
Ірина	ЖОРОВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Анатолій	ЗУБКО	кандидат педагогічних наук, професор (Україна)
Ореста	КАРПЕНКО	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Анна	КЛІМ-КЛІМАШЕВСЬКА	доктор педагогічних наук, професор (Польща)
Олена	КОХАНОВСЬКА	доктор педагогічних наук, професор, відповідальний секретар (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ірина	КУЗЬМА	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Борис	МАКСИМЧУК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ярослава	ОСПАНОВА	кандидат педагогічних наук, професор (Казахстан)
Вікторія	СТИНСЬКА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександра	ЯНКОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Ірина КОЗЛОВСЬКА – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна);
Тетяна ПЛАЧІНДА – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2026. Випуск 61. 234 с.

ISSN 2616-5597 (Друкована версія)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти I-II і III-IV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти модернізації сучасної освітньої галузі. Упровадження репрезентованих на сторінках збірника наукових праць матеріалів сприятиме вирішенню різноманітних проблем сучасної школи.

Для науковців і педагогів-практиків закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти.

Автори несуть відповідальність за достовірність інформації, точність фактів, цитат, інших відомостей, за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб, а також за використання даних, що не підлягають публікації у відкритому друці. Думки авторів можуть не збігатися з думкою редакції. Передрук матеріалів допускається тільки з письмового дозволу редакції. При використанні матеріалів, опублікованих у «Педагогічному альманасі», посилання на збірник наукових праць обов'язкове.

ЗМІСТ

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	9
<i>Слюсаренко Н. В., Кузьменко В. В.</i> Мова як провідний чинник становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління (XX ст.)	10
<i>Цибанюк О. О.</i> «Активний дизайн» у загальній середній освіті: упровадження динамічних маркерів для подолання седентарної поведінки учнів	20
<i>Гаврилюк Г. М.</i> Національна ідентичність особистості в умовах збройної агресії: екзистенційне переосмислення та деколонізація гуманітарного простору	27
Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	37
<i>Кохановська О. В.</i> Матеріально-технічне забезпечення шкільних фізико-математичних кабінетів у освітньому просторі початку XXI століття	38
<i>Розман І. І.</i> Літературна освіта як інструмент гуманітарного синтезу: філософські засади інтеграції освітніх галузей	45
<i>Главацька Ю. Л.</i> Навчання англійської мови за допомогою кінофільмів (на матеріалі серіалу «Корона»). Частина 2: глобальна компетентність та розмовні стратегії	52
<i>Лебедева Н. М., Французова К. С.</i> Походження, семантика та функції buzzwords в англійській мові: лінгводидактичний аспект	60
Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	67
<i>Рябуха І. М.</i> Перехід від педагогічного до андрагогічного підходу у викладанні морської англійської мови з використанням контекстних методик навчання	68
<i>Шапран О. І.</i> Сучасний категоріально-термінологічний апарат проблеми інтеграції освіти: особливості застосування у практиці вищої школи	75
<i>Шапран Ю. П., Жирова Т. О.</i> Педагогічна інтерпретація принципів Agile-методології у підготовці майбутніх ІТ-фахівців	85
<i>Шоробура І. М.</i> Втрати у вищій освіті: сучасні виклики	94
<i>Данилова О. І.</i> Профілактика професійного вигорання педагогів через систему супервізійної підтримки	99
<i>Демченко В. М.</i> Соціолінгвістична компетентність учителя-гуманітарія (на прикладі Півдня України)	105
<i>Ландарь Р. В.</i> Еволюція поглядів на інтелектуальне навчання майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ в умовах трансформації освітніх парадигм	112
<i>Маріонда І. І., Кевпанич В. В.</i> Педагогічні умови вдосконалення кінематичної структури бігового кроку студентів у процесі занять легкою атлетикою	122
<i>Маруш І. В.</i> Дослідження понятійного поля категорії «критичне мислення майбутніх фахівців» в сучасному науковому дискурсі	128
<i>Навроцька М. М.</i> Комунікація як ключова Soft Skill у професійній діяльності педагога	134
<i>Омельченко Є. В.</i> Урахування особливостей педагогічного моделювання у побудові структурно-функціональної моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх фахівців освітніх наук засобами інтеграційних технологій навчання	141
<i>Самборський С. І.</i> Трансформація педагогічних коледжів України в умовах модернізації професійної освіти	151
<i>Соловей Г. С.</i> Застосування технологій штучного інтелекту для аналізу звітів про морські аварії в межах викладання морської англійської мови для курсантів-механіків ...	157
<i>Сотер М. В.</i> Іншомовна підготовка в технічних закладах вищої освіти України: проблеми та перспективи розвитку	165
<i>Стинський В. Р.</i> STEAM-технології як засіб формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців ІТ-сфери в умовах безперервної професійної освіти	174
Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ	181
<i>Жорова І. Я.</i> Оцінювання компетентностей сталого розвитку в умовах трансформації освіти	182
Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	189
<i>Дереш В. С.</i> Партнерство сім'ї та школи як детермінанта успішної інклюзивної освіти	190

Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	196
<i>Болотникова Т. Г.</i> Теоретико-методологічні підходи та джерельна база дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків.....	197
<i>Романов О. М.</i> Еволюція навчального кіно у шкільній освіті: від екранних засобів до цифрового освітнього середовища (друга половина XX – початок XXI ст.)	204
<i>Ткачишин Н. В., Стинська В. В.</i> Етапи трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти України (90-ті рр. XX – перша чверть XXI ст.)	217
<i>Шолохова Н. С.</i> Модернізований технічний компонент навчального середовища кабінету фізики як інструментарій впливу на когнітивні процеси здобувачів освіти (кінець XX ст – початок XXI ст)	226
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	233

**Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council**

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi61

**PEDAGOGICAL
ALMANAC**

PROCEEDINGS

ISSUE 61

KHERSON

2026

УДК 37.013

The collection of scientific proceedings »Pedagogical Almanac« is included in the List of scientific professional publications of Ukraine, category «B» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1188 dated September 24, 2020).

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 1 dated 15.01.2026).

The collection is listed in:
Google Scholar, V. Vernadsky National Library of Ukraine

EDITORIAL BOARD:

Vasyl	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, head editor (Ukraine)
Nina	SLYUSARENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, deputy head editor (Ukraine)
Iryna	ZHOROVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Anatolii	ZUBKO	candidate of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oresta	KARPENKO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Anna	KLIM- KLIMASZEWSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Poland)
Olena	KOKHANOVSKA	doctor of pedagogical sciences, associate professor, executive editor (Ukraine)
Yuliya	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Irina	KUZMA	candidate of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Borys	MAKSYMCHUK	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Yaroslava	OSPAANOVA	candidate of pedagogical sciences, professor (Kazakhstan)
Victoria	STYNSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oleksandra	YANKOVYCH	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

REFEREES: Iryna KOZLOVSKA – doctor of pedagogical sciences, senior research officer (Ukraine);
Tetiana PLACHYNDA – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others.
Kherson: MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2026. Issue 61. 234 p.

ISSN 2616-5597 (Print)

The proceedings include research works of famous scholars, pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education of I-II and III-IV accreditation levels. The articles clarify theoretical and applied aspects of contemporary education sector modernisation. Application of research works represented in the proceedings will promote solutions of various problems of the modern school.

The proceedings are recommended for scholars and pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education.

The authors hold responsibility for data authenticity, data, quotations and other information accuracy, infringement of copyright of legal person and individual, use of information not subject to free publishing. Reprint of materials is allowed by the editorial board written permission only. Reference to the proceedings is obligatory in case of use of materials published in «Pedagogical Almanac».

© Pedagogical Almanac, 2026

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS	9
<i>Slyusarenko N. V., Kuzmenko V. V.</i> Language as a leading factor in the formation of a nationally conscious young generation in Ukraine (XX century).....	10
<i>Tsybanyuk O. O.</i> «Active design» in general secondary education: implementing dynamic markers to combat sedentary behaviour among students	20
<i>Havryliuk H. M.</i> National identity of the individual under armed aggression: existential reconceptualization and decolonization of the humanities.....	27
UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS	37
<i>Kokhanovska O. V.</i> Material and technical support of school physics and mathematics classrooms in the educational space of the early 21st century	38
<i>Rozman I. I.</i> Literary education as a tool for humanitarian synthesis: philosophical foundations of the integration of educational disciplines.....	45
<i>Hlavatska Yu. L.</i> Teaching english through movies (with the reference to “The crown”) part 2: global competence and conversational strategies.....	52
<i>Lebedeva N. M., Frantsuzova K. S.</i> The origin, semantics and functions of buzzwords in the english language: linguodidactic aspect.....	60
UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES	67
<i>Riabukha I. M.</i> Transit from pedagogical to androgogical approach during teaching maritime english with the application of context-based methods of education.....	68
<i>Shapran O. I.</i> Modern categorial and terminological framework of educational integration: features of its application in higher education practice	75
<i>Shapran Yu. P., Zhyrova T. O.</i> Pedagogical interpretation of Agile methodology principles in the training of future IT specialists	85
<i>Shorobura I. M.</i> Learning losses in higher education: contemporary challenges	94
<i>Danylova O. I.</i> Prevention of teacher professional burnout through a system of supervisory support	99
<i>Demchenko V. M.</i> Sociolinguistic competence of a humanities teacher (using the example of Southern Ukraine).....	105
<i>Landar R. V.</i> Evolution of views on the intellectual training of future air assault forces officers in the context of the transformation of educational paradigms.....	112
<i>Marionda I. I., Kevpanych V. V.</i> Pedagogical conditions for improving students’ running stride kinematic in athletics training	122
<i>Marush I. V.</i> A study of the conceptual field of the category “critical thinking of future specialists” in contemporary scientific discourse	128
<i>Navrotska M. M.</i> Communication as a key Soft Skill in teachers’ professional activity.....	134
<i>Omelchenko Ye. V.</i> Taking into account the specific features of pedagogical modelling in designing a structural and functional model for the development of socio-legal competence of future educational science specialists through integrative teaching and learning technologies	141
<i>Samborskyi S. I.</i> Transformation of ukrainian pedagogical colleges in the context of professional education modernization	151
<i>Solovey G. S.</i> The use of artificial intelligence technologies for analyzing maritime accident reports in teaching maritime english to engine cadets	157
<i>Soter M. V.</i> Foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine: problems and development prospects	165
<i>Stynskyi V. R.</i> STEAM technologies as a means of forming digital competencies of future IT professionals in the context of continuing professional education	174
UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS	181
<i>Zhorova I. Ya.</i> Assessment of sustainable development competencies in the context of education transformation.....	182

UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY.....	189
<i>Deresh V. S.</i> Family-school partnership as a determinant of successful inclusive education	190
UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY	196
<i>Bolotnykova T. H.</i> Theoretical and methodological frameworks for researching the development of adolescent physical education	197
<i>Romanov O. M.</i> The evolution of educational film in schools: from audiovisual aids to the digital learning environment (late 20th – early 21st century)	204
<i>Tkachyshyn N. V., Stynska V. V.</i> Stages in the transformation of the educational environment in ukrainian higher education institutions (1990s – first quarter of the 21st century)	217
<i>Sholokhova N. S.</i> The modernised technical component of the physics laboratory learning environment as a tool for influencing the cognitive processes of students (late 20th century – early 21st century).....	226
INFORMATION ABOUT AUTHORS	233

Розділ 1

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 37.015.31:172.15:811.161.2](477)''19''(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.695>Слюсаренко Н. В.^{*},
orcid.org/0000-0002-9215-5936Кузьменко В. В.^{*},
orcid.org/0000-0002-5424-8234

МОВА ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ НАЦІОНАЛЬНО-СВІДОМОГО МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ (XX СТ.)

У статті акцентовано, що мова є провідним чинником становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління. Показано, як протягом XVII – початку XX століття українська мова зазнавала утисків, адже політика Російської імперії спрямовувалася на поступове її викорінення. І впродовж XX століття неодноразово змінювалася політика керівництва держави, а отже й відповідних інстанцій, щодо української мови та її вивчення в закладах освіти.

Наведено деякі факти, які мали безпосередній, здебільшого негативний вплив на систему освіти радянської України, що переживала період постійного зросійщення. Представлено дані щодо зростання в радянський період на Україні кількості шкіл з російською мовою навчання та числа учнів у них.

Звернуто увагу на негативні наслідки для системи освіти України так званих «політики злиття націй», «зросійщення неросійських народів СРСР», а також надання російській мові статусу офіційної мови в СРСР тощо.

Акцентовано, що після проголошення Україною незалежності в 1991 році послідовно впроваджується в життя «мовна політика», метою якої є підвищення статусу української мови. Здійснено перехід від комуністичного до національного виховання, значно збільшено кількість шкіл з українською мовою навчання та число учнів у них. Школярів почали прилучати до національної історії та культури і під час уроків з різних дисциплін, і в позаурочній діяльності.

Зроблено висновки, що мова є провідним чинником становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління. Але кілька століть українська мова зазнавала значних утисків, а впродовж значної частини XX століття на теренах України панували процеси зросійщення, наслідком яких став перехід значної частини населення на спілкування російською мовою. Це негативно вплинуло на становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління. Наслідки зросійщення відчутні донині.

Констатовано, що в подальших наукових пошуках доцільно визначити та обґрунтувати найбільш ефективні шляхи подолання наявних негативних явищ, а також підвищення престижу та статусу української мови як провідного чинника становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління й основи національної ідентичності особистості.

Ключові слова: мова, українська мова, зросійщення, політика злиття націй, мовна політика, національно-свідоме молоде покоління, національна ідентичність особистості.

Постановлення проблеми. Усна та писемна мова – це, без сумніву, скарб будь-якого народу, який традиційно передається від покоління до покоління. Зазначене стосується й української мови. Незалежно від того, де і в яких умовах перебуває український народ, саме через мову він передає свою історію, традиції, звичаї, здобутки тощо.

Останнім часом з'являється багато різного медійного контексту на захист українського народу, його історії та мови, що містить численні докази щодо давнього їх походження та утисків, які наша країна, наш народ і наша мова зазнали і продовжують зазнавати сьогодні в XXI столітті.

^{*}© Слюсаренко Н. В.

^{*}© Кузьменко В. В.

На це вказують багато дослідників. Зокрема, ще в 20-ті роки ХХ століття С. Єфремов у своїй двотомній праці «Історія українського письменства» написав так: «Мало якому народові в світі доводилось переживати трагічнішу, нещаснішу долю, як та, якої зазнав за своє історичне життя і зазнає й досі український народ. Вийшовши на історичну арену із свіжими молодими силами, він витворив був оригінальний політичний лад, заклав початки власної культури, дав зародки багатого письменства. Коли б була добра змога й виробляти та розвивати все те, що в давню давнину народ наш мав у гарних зародках, то тепер він був би, може, одним із найкультурніших народів у світі, достойним товаришем у спілці культурних націй. Але не так воно склалось» [4].

Аналізуючи ситуацію, що склалася, вчений (літературознавець, письменник, критик, журналіст, академік Української академії наук, громадсько-політичний і державний діяч та ін.) у ті часи констатував, що «тільки мова з письменством і залишилась у народу нашого і з ним у всіх його злигоднях; сама вона була і є тим живчиком, що кидався й тріпотів без упину в занепадомому організмі народному, показуючи, що живий ще той народ, і жити він хоче, і жити він може, і жити він буде...» [4]. С. Єфремов також цілком слушно акцентував на тому, що «поза письменством не маємо ще й тепер іншого джерела, щоб спізнати духовну, моральну й інтелектуальну суть нашого народу. Через те доля українського письменства ставить нам перед очі в сконцентрованій формі долю всього народу нашого, як матеріальний згусток тієї незваженої потенціальної сили, якої невичерпний запас має в собі народний організм. Історія письменства українського — це вагома частка духовного життя народного, що дає найдужчі докази національної індивідуальності народу, його безперечного права на існування й розвиток, його самостійності серед інших, близьких і далеких, народів» [4].

Ці висновки, зроблені С. Єфремовим, були обґрунтованими і підтверджуються численними історичними фактами, які наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Політика Російської імперії щодо поступового викорінення української мови
(XVII – початок ХХ ст.)**

Роки	Події
1	2
1720	Указ Петра I про заборону друкування нових книжок українською мовою в Києво-Печерській та Чернігівській друкарнях, а старі книжки перед друкуванням наказано привести у відповідність з російськими.
1721	Указ Петра I про цензурування українських книжок. Знищення Чернігівської друкарні.
1729	Указ Петра II, який зобов'язував переписати з української мови на російську всі державні постанови й розпорядження.
1755, 1766, 1775, 1786	Заборони Петербурзького синоду друкувати українські книги.
1764	Інструкція Катерини II князю О. Вяземському про посилення зросійщення України, Смоленщини, Прибалтики та Фінляндії.
1769	Указ синоду про вилучення в населення українських букварів та українських текстів з церковних книг.
1784	Зросійщення початкової освіти в Україні.
1786	Заборона церковних відправ українською мовою, запровадження російської вимови церковнослов'янських текстів Наказ про обов'язковість російської мови в Київській академії.
1800	Наказ Павла I про запровадження в Україні будівництва церков у московському синодальному стилі й заборона церковного будівництва в стилі козацького бароко.

Продовження табл. 1

1	2
1817	Закриття Києво-Могилянської академії.
1834	Відкриття Київського імператорського університету з метою зросійщення Південно-Західного краю.
1862	Закриття українських недільних і безплатних шкіл для дорослих.
1863	Циркуляр міністра внутрішніх справ Росії П. Валуєва про заборону друкування книг українською мовою в Російській імперії.
1869, 1886	Укази царської адміністрації про доплати чиновникам російського походження в Україні за успіхи в зросійщенні.
1876	Таємний Ємський указ Олександра II про заборону ввезення з-за кордону до імперії будь-яких українських книг і брошур, заборону українського театру й друкування українською мовою оригінальних творів художньої літератури, текстів українських пісень під нотами.
1881	Заборона виголошення церковних проповідей українською мовою.
1883-1893	Заборона Київським генерал-губернатором Дрентельном театральних вистав українською мовою на підпорядкованих йому територіях (Київщина, Полтавщина, Чернігівщина, Волинь і Поділля).
1888	Указ Олександра III про заборону вживання української мови в офіційних установах і хрещення дітей українськими іменами.
1895	Заборона українських книжок для дітей.
1899	Заборона української мови на Археологічному з'їзді в Києві.
1903	Заборона української мови на відкритті пам'ятника І. Котляревському в Полтаві.
1907	Закриття царським урядом української періодичної преси, конфіскація виданої в роки революції 1905-1907 рр. української літератури, репресії проти діячів української культури.
1908	Указ сенату Російської імперії про «шкідливість» культурної та освітньої діяльності в Україні.
1914	Заборона царським режимом святкування 100-річчя від дня народження Т. Шевченка.
1914	Указ Миколи II про скасування української преси. Заборона в окупованих російською армією Галичині та на Буковині вживання української мови, друкування книг, газет і журналів українською мовою. Розгром товариства «Просвіта», зруйнування бібліотеки наукового товариства імені Шевченка. Депортація багатьох тисяч свідомих українців до Сибіру.

Джерело: [10].

Як бачимо, впродовж XVIII – початку XX століття прийнято чимало нормативно-правових актів, сталося багато подій, які, зокрема, були спрямовані на викорінення української мови та, як наслідок, на зросійщення українського народу. Аналогічні події мали місце і впродовж XX століття. Подекуди характерні вони, на жаль, і для сьогодення, коли Україна військовим шляхом виборює право на існування.

Аналіз досліджень. Сучасні вітчизняні вчені неодноразово зверталися до порушеної у цій статті та надзвичайно актуальної нині проблематики. Виконано чимало дисертаційних досліджень, написано монографії, наукові статті, проведено науково-практичні конференції, розроблено відповідні концепції, стратегії тощо.

Варто звернути особливу увагу на наукові пошуки І. Беха, О. Вишневського, Л. Канішевської, В. Кременя, Р. Малиношевського, П. Сауха, М. Слюсаревського та багатьох інших науковців спрямовані на окреслення шляхів подолання негативної ситуації, яка склалася. Поміж таких шляхів: повсюдне використання української мови, розвиток громадянського суспільства в Україні, військово-патріотичне виховання молоді, становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління, формування в нашому суспільстві духовно-моральної єдності, подальший розвиток національної ідентичності та ін.

Мета статті – проаналізувати вплив мови на становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління впродовж ХХ століття.

Викладення основного матеріалу. Впродовж ХХ століття неодноразово змінювалася політика керівництва держави, а отже й відповідних інстанцій, щодо української мови та її вивчення в закладах освіти. Змінювалася й ситуація в суспільстві стосовно цього питання. На жаль, неоднозначною вона є й сьогодні.

На початку ХХ століття політика Російської імперії щодо українського народу та поступового викорінення української мови тривала (див. табл. 1).

Зокрема, після 1917 і до 1990 року відбулися такі події: арешти видатних діячів української науки і культури (1929); ліквідація літературних організацій та їх злиття з єдиною Спілкою письменників СРСР (1932); знищення архітектурно-культурних пам'яток у різних містах України (1934-1941); прийняття Сталінської постанови «Про обов'язкове вивчення російської мови в національних республіках СРСР» та запровадження російської мови як обов'язкової в усіх школах України (1938); прийняття Постанови пленуму ЦК КП(б)У «Про перекидання і помилки у висвітленні історії української літератури у «Нарисі історії української літератури» (1946); нова «чистка» поміж українських культурних кадрів та звинувачення їх в «українському буржуазному націоналізмі» (1947); погромні статті в газеті «Правда» проти «націоналістичних ухилів в українській літературі» (1951); прийняття Постанови пленуму ЦК КПРС «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток народної освіти» (1958), де вказано на необов'язкове (на вибір батьків учнів) вивчення української мови в російських школах України; прийняття XXII з'їздом нової програми КПРС, де було проголошено курс на «політику злиття націй» і подальше зросійщення союзних республік (1961); вихід Директиви колегії Міністерства освіти УРСР «Удосконалювати вивчення російської мови в загальноосвітніх школах республіки» (1978); ухвалення Ташкентською конференцією нових заходів із зросійщення неросійських народів СРСР (1979); прийняття Постанови ЦК КПРС про посилення вивчення російської мови в школах і виплати надбавок до платні вчителям російської мови та літератури (1983); прийняття Постанови пленуму ЦК КПРС про єдину офіційну загальнодержавну мову (російську) в СРСР (1989); прийняття Постанови Верховної Ради СРСР про надання російській мові статусу офіційної мови в СРСР (1990) [10].

Це лише деякі загальновідомі факти, які мали безпосередній вплив на систему освіти в Україні, що переживала період постійного зросійщення.

Розглянемо більш детально, як саме це відбувалося на теренах УСРР (згодом УРСР).

Насамперед, наведемо ще кілька нормативних документів, що зумовлювали ті, чи інші події в суспільстві, зокрема в освітній галузі. Серед них, наприклад:

Постанова «Про заходи забезпечення рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови» (1923), яка наче проголошувала політику коренізації, однак залишала обов'язковість знання російської мови для службовців, бо вона вважалася засобом взаємин із усіма народами СРСР;

Постанова пленуму ЦК КПРС «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток народної освіти» (1958), де поміж іншого вказано на необов'язкове (на вибір батьків учнів) вивчення української мови в російських школах України.

Тобто вищезгадана Постанова, по суті, робила українську необов'язковою. А в 1961 році на XXII з'їзді КПРС М. Хрущов уперше висловив «ідею нової історичної спільності, що матиме назву «радянський народ» [3, с. 247]. А радянський народ хоч і декларував розквіт української мови, але говорив здебільшого російською.

Ці та інші нормативні документи засвідчують концентрацію надмірної уваги на вивченні та використанні російської мови.

Зазначене стосувалося й загальноосвітньої школи України, де впродовж існування СРСР поступово змінювався час, що відводився на опанування учнями української та російської мов.

У перші роки існування СРСР, коли реалізовувалася так звана «політика коренізації», де акцентувалося на розвиткові української мови, учні у другому концентрі трудової школи вивчали кілька мов, але на українську виділялося найбільше часу (табл. 2).

Таблиця 2

Фрагмент навчального плану другого концентру трудової школи на 1925-1926 н.р.

Галузі педроботи	Кількість годин на тиждень		
	V гр.	VI гр.	VII гр.
Українська мова	4	4	41)
Російська мова	3	2	2
Німецька мова	3	4	4

¹⁾для шкіл з рос. мовою викладання: укр. мова: 3,2,2; рос. мова: 4,4,4

Джерела: [5; 12].

Але вже з 1933 року «внаслідок запровадження комуністичною партією політики поступового стирання національних відмінностей, темпи українізації шкіл почали поступово зменшуватися, а українська педагогіка почала перетворюватися на складову «російсько-радянської культури»» [5, с. 249]. Тобто фактично було взято курс на русифікацію шкільної освіти, адже російська вважалася мовою міжнародного спілкування. До того ж у 1938 році ЦК ВКП(б) і РНК СРСР прийняли Постанову «Про обов'язкове вивчення російської мови в школах національних республік і областей».

Після Другої світової війни русифікація шкіл посилювалася. Значно зросла кількість шкіл із російською викладовою мовою та число учнів у них (табл. 3).

Таблиця 3

Інформація про кількість шкіл з українською та російською мовами навчання та число учнів у них

Навчальний рік	Кількість шкіл з мовою навчання		Число учнів у школах з мовою навчання	
	українською	російською	українською	російською
1944-1945	23272	2035	3777203	54378
1945-1946	24754	2209	3995061	735717
1950-1951	26118	2853	5170682	1210464
1951-1952	25738	2880	5103763	1230994
1952-1953	25464	2958	4729417	1234103
1953-1954	25192	4027	4460781	1414551
1954-1955	25307	4049	4156376	1423771
1955-1956	25034	4051	3845754	1392270
1957-1958	25248	4078	3689200	1404000

Джерело: [5, с. 253].

При цьому здебільшого російськомовними ставали середні школи, які знаходилися в містах, а українська школа поступово ставала сільською. До того ж у російськомовних школах дуже швидко зростало число учнів. Останнє було пов'язане з тим, що навчання у вищих велося російською мовою, а отже, «навіщо учням витрачати час і сили на вивчення української мови, якщо у вищих навчальних закладах та в спілкуванні з оточуючими їм більше потрібна російська мова» [5, с. 349].

Зростала й кількість годин, які відводили у школах з українською мовою навчання на вивчення російської мови. Зазначене підтверджується інформацією, наведеною в таблиці 4.

Таблиця 4

Кількість годин, які відводили у школах з українською мовою навчання на вивчення російської мови і літератури (у порівнянні з 1933-1934 н.р.)

Навчальний рік	Кількість годин на навчальний тиждень на клас									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1955-1956	-	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>5-6</u>	<u>6-5</u>	<u>6</u>	<u>5-4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>
	-	-	2	2	2	2	2	-	-	-
1957-1958	-	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>5-6</u>	<u>5-6</u>	<u>6</u>	<u>5-4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>
	-	-	2	2	2	2	2	-	-	-

Чисельник – кількість годин у 1955-1956 та 1957-1958 н.р., а знаменник – у 1933-1934 н.р.

Джерела: [6; 7; 11].

У таблиці 4 для порівняння наведено дані щодо часу, який відводили у школах з українською мовою навчання на вивчення російської мови і літератури в 1933-1934 н.р. Як бачимо, зростання кількості годин на навчальний тиждень колосальне і красномовно засвідчує про зросійщення освітнього процесу.

Більш того, як уже зазначалося, в 1958 році в СРСР прийняли Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти» (в УРСР аналогічний Закон прийнято в 1959 р.), де йдеться про те, що в школах України з російською мовою навчання вивчення учнями української мови є необов'язковим (на вибір батьків учнів).

Наступні кроки уряду з реалізації «політики злиття націй», «зросійщення неросійських народів СРСР», «посилення вивчення російської мови в школах і виплати надбавок до платні вчителям російської мови та літератури», прийняття Постанов про єдину офіційну загальнодержавну мову (російську) в СРСР та надання російській мові статусу офіційної мови в СРСР мали для системи освіти України відповідні (негативні) наслідки. Поміж них повсюдне зросійщення.

Однак не всі змирилися з такою ситуацією. У суспільстві вкотре наростала думка щодо несправедливих утисків української мови, проти нав'язування силоміць російської мови як єдиної офіційної мови радянської країни.

Зокрема, відома українська поетеса Ліна Костенко у своєму вірші «Між іншим» (1980 р.) написала так:

*«Дорогі мої, діамантові!
Не циганка я, а скажу.
В кодах нашої хіромантії
бачу лінію пречужу.
Ось тут є вона, тут сховалася,
тут лаштується до злиття.
Тут поглинута, тут урвалася,
Тут скалічила нам життя.
Де майбутнє? У траєкторії.
Де минуле? Було колись.
Не взолотиш руку Історії.
То, принаймні, хоч схаменись!»*

У 80-ті роки ХХ століття питання ролі та місця української мови все частіше було на порядку денному як у сімейному колі, так і на офіційних зібраннях політиків, педагогів, науковців тощо.

Як наслідок, з 1985 по 1991 роки поступово змінювалася суспільна свідомість, розпочався перехід до національного відродження. Звісно чи не в першу чергу це стосувалося освітньої галузі.

Так, наприклад, Міністерством освіти УРСР у другій половині 80-х років ХХ століття збільшено час на вивчення української мови, а на вивчення російської – зменшено. І хоча ці зміни спочатку були мізерними, але увага до української мови зростала. Це призвело до того, що в 1990-1991 навчальному році (напередодні прийняття Україною курсу на незалежність) час на вивчення учнями української та російської мов відрізнявся досить суттєво (табл. 5).

Таблиця 5

Кількість годин на тиждень, які відводили у середніх школах на вивчення української та російської мов (1985-1986 та 1990-1991 н.р.)

Навчальні предмети	Загальна кількість годин на предмет у навчальному році	
	1985-1986	1990-1991
Українська мова	42	49,5
Російська мова	26	25

Джерела: [5; 8; 9].

З 1990 року, як відомо, здійснено відхід від єдиної школи, почали засновувати школи-гімназії і школи-ліцеї. Але в переважній більшості закладів загальної середньої та вищої освіти викладовою залишалася російська мова.

З 1991 року, після проголошення Україною незалежності, послідовно впроваджується в життя так звана «мовна політика», метою якої стало підвищення статусу української мови.

Варто нагадати, що першим кроком в цьому напрямі стало прийняття ще в 1989 році Закону про мови, а наступними – затвердження Державної національної програми «Освіта («Україна ХХІ століття»)(1993 р.) та інших нормативно-правових документів, які спрямовувалися на всебічну розбудову національної системи освіти.

Тобто відбулася остаточна зміна освітніх орієнтирів. Наслідком переходу від комуністичного до національного виховання стало різке збільшення кількості шкіл, де навчання здійснювалося українською мовою. Так, у 1998 році загальна кількість денних середніх навчальних закладів складала 21245, зокрема:

- кількість закладів з українською мовою навчання – 16032;
- кількість закладів з російською мовою навчання – 2561;
- кількість закладів, де були класи з українською мовою навчання – 2433 [15].

Разом із упровадженням в закладах освіти «мовної політики» школярів прилучали до національної історії та культури і під час уроків з різних дисциплін, і в позаурочній діяльності.

Проте залишилося ще чимало проблем, які назрівали в українському суспільстві впродовж попередніх століть. Напевно, їх не так легко вирішити за кілька десятиліть (з 1991 р. донині).

Поміж них науковці відзначають, наприклад те, що досить значне число громадян України в повсякденному спілкуванні надає перевагу використанню російської мови. Причини такого подекуди носять об’єктивний характер, але наслідки негативні.

Наведемо лише один приклад.

О. Вишневський виділив три етапи формування у молоді «національно-патріотичної свідомості»: 1) раннього етнічно-територіального самоусвідомлення; 2) національно-політичного самоусвідомлення; 3) державницько-патріотичного самоусвідомлення [2, с. 292-295]. Учений дійшов висновку, що для кожного етапу характерні численні недоліки у формуванні національно-патріотичної свідомості особистості.

Погоджуючись із О. Вишневським, зазначимо, що «з найменшого віку дитини (етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення) треба подбати про те, щоб вона

любила рідну землю, оволодівала українською мовою і якомога частіше (бажано, щоб постійно) спілкувалася цією мовою, відчувала свою причетність до відповідного етносу. У підлітковому віці (етап національно-політичного самоусвідомлення) дитина має відчувати себе частиною нації. У неї має сформуватися почуття національної гідності. На юнацький вік (етап державницько-патріотичного самоусвідомлення) припадає остаточне формування національно-патріотичної свідомості та самосвідомості особистості» [14, с. 20].

Однак не всі завдання етапів формування національно-патріотичної свідомості виконуються повною мірою. Звернімо увагу, передусім, на етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення, коли треба було б, зокрема, забезпечити, щоб дитина «оволодівала українською мовою і якомога частіше (бажано, щоб постійно) спілкувалася цією мовою» [там само]. На практиці це завдання не завжди виконується, адже внаслідок політики зрусійщення, якої протягом багатьох років дотримувалися в Україні, багато батьків (вихователів) спілкуються російською мовою. Отже, так чи інакше, але їхні діти не мають можливості постійно чути й говорити українською мовою. Такі випадки, на жаль, не поодинокі. Є й інші причини того, що частина українців не звикла спілкуватися українською мовою, хоча знає її.

Щодо завдань інших етапів формування національно-патріотичної свідомості, то і вони не завжди виконуються належним чином. Можна навести численні приклади.

Ураховуючи зазначене, «виховати справжніх громадян-патріотів нашої держави» не завжди вдається [13, с. 357]. Звідси коріння негативних явищ сьогодення. Саме тому нині в умовах війни в Україні є сепаратисти, колоборанти, ухиянти, воїни, які самовільно залишили військові частини тощо.

Науковці та педагоги-практики намагаються віднайти та обґрунтувати пропозиції, щоб якомога швидше подолати негативні явища сьогодення. Зокрема, прийнято Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022), розроблено Концепцію національно-патріотичного виховання в системі освіти України (наказ МОН України №527 від 06.06.2022 р.), відповідні стратегії, методичні підходи, програми спрямовані на належну організацію військово-патріотичного та національного виховання молодого покоління, національну ідентифікацію, дерусифікацію тощо.

Так, науковці Інституту проблем виховання НАПН України розробили Стратегію військово-патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти України, де метою цієї роботи визначено «виховання в дітей та молоді почуття безкорисливої любові до українського народу, держави, формування оборонної свідомості, готовності до національного спротиву, мотивування до набуття необхідних компетентностей у сфері безпеки й оборони шляхом цілеспрямованої діяльності закладів освіти, громадських об'єднань, сім'ї, органів державної влади й місцевого самоврядування та силових структур» [1, с. 3].

Маємо надію, що в подальшому становлення в нашій країні національно-свідомого молодого покоління буде базуватися як на опануванні дітьми української мови з перших років свого життя, так і на засвоєнні нашої історії, традицій, звичаїв тощо.

Висновки. Таким чином, мова є провідним чинником становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління. Але кілька століть українська мова зазнавала значних утисків (від повної заборони до обмежень у використанні). Впродовж значної частини ХХ століття на теренах України панували процеси зрусійщення, наслідком яких став перехід значної частини населення на спілкування російською мовою. Це, у свою чергу, негативно вплинуло на становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління. Наслідки зрусійщення відчутні донині. Тому в подальших наукових пошуках доцільно визначити та обґрунтувати найбільш ефективні шляхи подолання наявних негативних явищ, а також підвищення престижу та статусу української мови як провідного чинника

становлення в Україні національно-свідомого молодого покоління й основи національної ідентичності особистості.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д., Канішевська Л. В., Малиношевський Р. В. Стратегія військово-патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти України: реалії та орієнтовні позиції. *Вісник НАПН України*. 2023. № 5(2). С. 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5202>
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Видання друге, доопрацьоване і доповнене. Дрогобич: Коло, 2006. 608 с.
3. Демська О. Українська мова. Подорож із Бад-Емса до Страсбурга. Харків: Віват, 2025. 304 с.
4. Єфремов С. Історія українського письменства. *Електронна бібліотека української літератури*. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tarnawsky.artsci.utoronto.ca/elul/history/Iefremov/whole.pdf>
5. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія. Третє видання перероблене і доповнене. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. 679 с.
6. Навчальний план початкової, семирічної і середньої школи з українською мовою навчання на 1955/56 навчальний рік. *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1955. № 15. С. 8–9.
7. Навчальний план початкової, семирічної і середньої школи з українською мовою навчання на 1957/58 навчальний рік. *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1957. № 9. С. 15–17.
8. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1985/86 навчальний рік. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1985. №10. С. 3–23.
9. Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1990/91 навчальний рік. *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*. 1990. №9. С. 2–17.
10. Півторак Г. П. Походження українців, росіян, білорусів та їхніх мов : міфи і правда про трьох братів слов'янських зі «спільної колиски». Київ: Академія, 2001. 148, [3] с.
11. Про навчальні плани міської та сільської політехшколи. *Бюлетень народного комісаріату освіти*. 1933. №33. С. 5–10.
12. Про тривалість учбового року та про учбовий план трудшкіл. *Радянська освіта*. 1926. № 9. С. 20–73.
13. Слюсаренко Н. В. Виховання громадянина-патріота як нагальна проблема українського суспільства. *Філософські, історіософські та педагогічні аспекти єдності українського суспільства: матеріали Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 31 березня – 2 квітня 2021 року)*. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 355–357.
14. Слюсаренко Н. В. Опанування національною культурою як обов'язкова умова формування полікультурної особистості. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: РІПО, 2011. Вип. 12. Частина 1. С. 18–22.*
15. Статистичний збірник. Середні, позашкільні, дошкільні та професійно-технічні навчальні заклади (1997-1998 pp.). К.: Компас, 1999. С. 47–48.

References:

1. Bekh, I. D., Kanishevskaya, L. V., & Malynoshchenskyi, R. V. (2023). Stratehiia viiskovo-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi v systemi osvity Ukrainy: realii ta oriientovni pozytsii [Strategy of military-patriotic education of children and youth in the education system of Ukraine: realities and indicative positions]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 5(2), 1-7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5202> [in Ukrainian].
2. Vyshnevskiy, O. (2006). Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy: a manual for students of higher educational institutions]. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].
3. Demska, O. (2025). Ukrainska mova. Podorozh iz Bad-Emsa do Strasburha [Ukrainian language. Journey from Bad Ems to Strasbourg]. Kharkiv [in Ukrainian].
4. Yefremov, S. Istoriia ukrainskoho pysmenstva [History of Ukrainian literature]. Retrieved from <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tarnawsky.artsci.utoronto.ca/elul/history/Iefremov/whole.pdf> [in Ukrainian].

5. Kuzmenko, V. V. (2020). Formuvannia naukovoï kartyny svitu uchniv: vid vytokiv do sohodennia [Formation of students' scientific picture of the world: from the origins to the present day]. Kherson [in Ukrainian].
6. Navchalnyi plan pochatkovoï, semyrichnoï i serednoï shkoly z ukrainskoïu movoïu navchannia na 1955/56 navchalnyi rik [Curriculum for primary, seven-year and secondary schools with Ukrainian as the language of instruction for the 1955/56 academic year]. (1955). *Zbirnyk nakaziv i rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR*, 15, 8-9 [in Ukrainian].
7. Navchalnyi plan pochatkovoï, semyrichnoï i serednoï shkoly z ukrainskoïu movoïu navchannia na 1957/58 navchalnyi rik [Curriculum for primary, seven-year and secondary schools with Ukrainian as the language of instruction for the 1957/58 academic year]. (1957). *Zbirnyk nakaziv i rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR*, 9, 15-17 [in Ukrainian].
8. Navchalni plany serednikh zahalnoosvitnikh shkil Ukrainskoi RSR na 1985/86 navchalnyi rik [Curriculums of secondary schools of the Ukrainian SSR for the 1985/86 academic year]. (1985). *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR*, 10, 3-23 [in Ukrainian].
9. Navchalni plany dennikh zahalnoosvitnikh shkil Ukrainskoi RSR na 1990/91 navchalnyi rik [Curricula of full-time secondary schools of the Ukrainian SSR for the 1990/91 academic year]. (1990). *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva narodnoi osvity Ukrainskoi RSR*, 9, 2-17 [in Ukrainian].
10. Pivtorak, H. P. (2001). Pokhodzhennia ukraintsiiv, rosiian, bilorusiv ta yikhnikh mov: mify i pravda pro trokh brativ slovianskykh zi "spilnoi kolysky" [The Origin of Ukrainians, Russians, Belarusians and Their Languages: Myths and Truths about Three Slavic Brothers from a "Common Cradle"]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
11. Pro navchalni plany miskoi ta silskoi politekshkoly [About the curricula of urban and rural polytechnic schools]. (1933). *Biuleten narodnoho komisariatu osvity*, 33, 5-10 [in Ukrainian].
12. Pro tryvalist uchbovoho roku ta pro uchbovyi plan trudshkil [On the duration of the academic year and the curriculum of labour schools]. (1926). *Radianska osvita*, 9, 20-73 [in Ukrainian].
13. Slyusarenko, N. V. (2021). Vykhovannia hromadianyna-patriota yak nahalna problema ukrainskoho suspilstva [Raising a patriotic citizen as an urgent problem of Ukrainian society], *Filosofski, istoriosofski ta pedahohichni aspekty yednosti ukrainskoho suspilstva: materialy Vseukrainskoi mizhhaluzevoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii* [Philosophical, historiosophical and pedagogical aspects of the unity of Ukrainian society, Proceedings of the All-Ukrainian interdisciplinary scientific and practical online conference]. Kyiv [in Ukrainian].
14. Slyusarenko, N. V. (2011). Opanuvannia natsionalnoïu kulturoïu yak oboviazkova umova formuvannia polikulturnoi osobystosti [Mastering national culture as a prerequisite for the formation of a multicultural personality]. *Pedagogical Almanac*, 12, 1, 18–22 [in Ukrainian].
15. Seredni, pozashkilni, doshkilni ta profesiino-tekhniczni navchalni zaklady (1997-1998) [Secondary, after-school, preschool and vocational educational institutions (1997-1998)]. (1999). *Statystychnyi zbirnyk*, 47-48 [in Ukrainian].

Slyusarenko N. V.,

orcid.org/0000-0002-9215-5936

Kuzmenko V. V.,

orcid.org/0000-0002-5424-8234

LANGUAGE AS A LEADING FACTOR IN THE FORMATION OF A NATIONALLY CONSCIOUS YOUNG GENERATION IN UKRAINE (XX CENTURY)

The article emphasizes that language is a leading factor in the formation of a nationally conscious young generation in Ukraine. It shows how during the 17th and early 20th centuries the Ukrainian language was oppressed, as the policy of the Russian Empire was aimed at its gradual eradication. And during the 20th century, the policy of the state leadership, and therefore of the relevant authorities, regarding the Ukrainian language and its study in educational institutions changed repeatedly.

Some facts are presented that had a direct, mostly negative impact on the education system of Soviet Ukraine, which was experiencing a period of constant Russification. Data are presented on the growth in the Soviet period in Ukraine of the number of schools with Russian language of instruction and the number of students in them.

Attention is drawn to the negative consequences for the education system of Ukraine of the so-called "policy of the fusion of nations", "Russification of non-Russian peoples of the USSR", as well as granting the Russian language the status of an official language in the USSR, etc.

It is emphasized that after Ukraine declared independence in 1991, a "language policy" was consistently implemented, the purpose of which was to raise the status of the Ukrainian language. The transition from communist to national education was made, the number of schools with Ukrainian language instruction and the number of students in them was significantly increased. Schoolchildren began to be involved in national history and culture both during lessons in various disciplines and in extracurricular activities.

The conclusions are drawn that language is a leading factor in the formation of a nationally conscious young generation in Ukraine. However, for several centuries the Ukrainian language was subjected to significant oppression, and for a significant part of the 20th century, Russification processes prevailed in Ukraine, the result of which was the transition of a significant part of the population to communication in Russian. This negatively affected the formation of a nationally conscious young generation in Ukraine. The consequences of Russification are felt to this day.

It was stated that in further scientific research it is advisable to identify and substantiate the most effective ways to overcome existing negative phenomena, as well as to increase the prestige and status of the Ukrainian language as a leading factor in the formation of a nationally conscious young generation in Ukraine and the basis of the national identity of the individual.

Key words: language, Ukrainian language, Russification, policy of the fusion of nations, language policy, nationally conscious young generation, national identity of the individual.

Дата надходження статті: 19.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 09.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лодатко Є. О.

УДК 373.5.042-057.87:796.012.1-053.5

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.718>

Цибанюк О. О.*

orcid.org/0000-0001-5367-5747

«АКТИВНИЙ ДИЗАЙН» У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ: УПРОВАДЖЕННЯ ДИНАМІЧНИХ МАРКЕРІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ СЕДЕНТАРНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

У статті розглянуто проблему критичного зростання седентарної поведінки школярів унаслідок цифровізації дозвілля та інтенсифікації навчання. Системна гіподинамія провокує порушення опорно-рухового апарату та зниження когнітивного потенціалу учнів. У цьому контексті актуальним є пошук інноваційних рішень для «активного дизайну» шкільного простору, що дозволяють інтегрувати рух у повсякденне середовище без залучення спеціалізованого обладнання. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розроблення моделі модернізації освітнього простору через упровадження динамічних навігаційних маркерів (підлогових і стінних наліпок) як інструмента стимуляції спонтанної рухової активності та подолання дефіциту руху під час шкільних перерв. Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань: обґрунтувати концепцію «заміщення» як методологічну базу для трансформації пасивних зон школи; визначити ергономічні та педагогічні вимоги до проектування візуальних стимуляторів рухової активності; представити авторську типологію підлогових і стінних маркерів та алгоритми їх використання. Методологія дослідження ґрунтується на загальнонаукових методах аналізу та синтезу, індукції та дедукції, спостереження та абстрагування, які застосовуються для адаптації міжнародних протоколів ВООЗ щодо фізичної активності до архітектурно-планувальних рішень сучасних закладів освіти та вивчення механізмів сенсомоторної інтеграції. Результати дослідження засвідчили,

*© Цибанюк О. О.

що використання динамічних маркерів перетворює шкільні коридори на інтерактивну екосистему, де рух стає природним наслідком перебування у просторі. Установлено, що візуальна інтеграція завдань на координацію та баланс сприяє не лише фізичному розвантаженню, а й «калібруванню» пропріоцепції та підвищенню концентрації уваги перед наступними уроками. Уперше представлено комплексний підхід до модернізації рекреаційних зон школи через призму «активного дизайну» та сенсомоторного контролю. Обґрунтовано універсальність принципів візуальної інтеграції для розвитку координації школярів, що корелює зі стратегічними завданнями зміцнення здоров'я нації.

Ключові слова: активний дизайн, освітнє середовище, седентарна поведінка, рухова активність школярів, динамічні маркери, гіподинамія, сенсомоторна інтеграція, здоров'язбережувальні технології.

Постановлення проблеми. Еволюція цифрових технологій та інтенсифікація освітнього процесу призвели до формування вираженого дефіциту рухової активності серед школярів, що виявляється у хронічному зростанні статичного навантаження через тривале перебування в сидячому положенні та неконтрольований «екранний час». Системна гіподинамія в дитячому віці провокує комплексні функційні порушення опорно-рухового апарату та серцево-судинної системи, що вимагає негайного впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій в архітектуру сучасного освітнього середовища [1, с. 34-36].

Аналіз досліджень. Аналіз «Рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я 2020 р. щодо фізичної активності та малорухливого способу життя» (WHO 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour) засвідчив запровадження чітких рекомендацій не лише щодо активності, а й щодо обмеження седентарної (малорухливої) поведінки [2, с. 1271-1282]. Так, автори рекомендували в середньому не менше 60 хв помірної та високої фізичної активності на день; більшість цього часу – аеробну активність [6, с. 1451-1462].

У статті констатовано, що значна частина підлітків у всьому світі не досягає цього мінімуму через домінування сидячого способу життя в закладах освіти та вдома.

Керівництво ВООЗ виділяє цифрову активність як окремий ризик, доведено прямий зв'язок між тривалим перебуванням перед екраном (гаджети, телевізори) та погіршенням показників ожиріння, зниженням якості сну та погіршенням соціально-емоційного здоров'я. Для дітей та підлітків встановлено рекомендацію «обмежити кількість часу, проведеного в сидячому положенні, особливо час за розважальними екранами» [там само].

На думку експертного середовища, тривала сидяча поведінка (Sedentary Behaviour) школярів корелює з метаболічними ризиками (погіршенням глікемічного контролю та ліпідного профілю), кардіоваскулярними проблемами (підвищенням артеріального тиску в довгостроковій перспективі) та психічним здоров'ям, а саме збільшенням проявів тривожності та депресивних станів [4].

Дослідження доводить, що заміна сидячого часу фізичною активністю будь-якої інтенсивності – навіть низької, як-от ходьба або легкі вправи під час перерви, приносить користь для здоров'я. Основним меседжем статті стала теза «Doing some physical activity is better than doing none». Концепція «заміщення» (Substitution) базується на принципі перерозподілу добового бюджету часу, де навіть короткотривалі періоди фізичної активності витісняють періоди статичного спокою, що призводить до кумулятивного позитивного ефекту для метаболічного та психоемоційного стану школяра [5].

Отже, проблема малорухливості сучасних школярів полягає не лише у відсутності спорту, а й у надмірному часі седентарної поведінки. Оскільки ВООЗ рекомендує замінювати тривале сидіння будь-яким видом активності, кейс «активного дизайну» є прямим втіленням міжнародних стратегій зі зменшення шкоди від сидячого способу життя.

Мета статті: теоретичне обґрунтування та практичне розроблення моделі модернізації освітнього простору закладу загальної середньої освіти через імплементацію динамічних навігаційних маркерів (підлогових та стінних наліпок) як ефективного інструмента подолання седентарної поведінки та інтенсифікації рухового режиму школярів.

Дослідження проводилося відповідно до науково-дослідної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича «Активна нація: сучасна модель підвищення рівня рухової активності школярів як стратегічний елемент обороноздатності держави» (2024–2026 рр., номер державної реєстрації – 0124U000877).

Викладення основного матеріалу. Сучасне освітнє середовище в контексті фізичного виховання має трансформуватися з пасивного простору очікування в динамічну екосистему, що стимулює спонтанну рухову активність учнів.

У процесі реалізації наукового проекту було завершено етап формування архітектури практичного кейсу «Рух крізь навчання», в якому основна увага приділялася адаптації вправ під обмежений простір шкільних приміщень. Серед компонентів розробленого кейсу зацікавлення викликає палітра динамічних навігаційних маркерів – макети підлогових і стінних стикерів для стихійної рухової активності у приміщеннях школи.

Розглянемо архітектурну інтеграцію фізичних вправ у повсякденний шкільний побут, де рекреаційні зони, коридори та сходові клітки стають інтерактивними майданчиками для сенсомоторного розвитку. Таке середовище через візуальні стимулятори, підлогові навігаційні маркери та стінні тренажери спонукає дитину до рухів без додаткового примусу чи зовнішнього контролю. Це дозволяє подолати жорстку седентарну структуру навчального дня, забезпечуючи безперервність рухового режиму та сприяючи профілактиці втоми через природну зміну статичного напруження динамічною ігровою взаємодією з простором.

Отже, простір закладу освіти диктує поведінку дитини, рух стає природним наслідком перебування в коридорі, а не обов'язком. Відбувається трансформація пасивних зон, адже коридори перестають бути пасивною зоною, «шляхом із пункту А в пункт Б», стаючи тренажером.

Ефективність упровадження динамічних навігаційних маркерів у закладах загальної середньої освіти безпосередньо залежить від дотримання низки вимог, що забезпечують синергію між фізичним розвитком дитини та її безпекою в межах освітнього простору.

Активний простір закладу освіти – це спеціально спроектоване, функційно насичене середовище, що базується на принципах «стимулювальної архітектури», де кожен елемент інтер'єру (горизонтальні та вертикальні поверхні) інтегрований у загальний руховий режим школяра. На відміну від традиційних спортивних зон, активний простір коридорів та рекреацій орієнтований на спонтанну (стихийну) фізичну активність, яка активується візуальними підказками-маркерами. Це багатофункційна зона, яка через ігрову взаємодію забезпечує сенсомоторну стимуляцію, когнітивне розвантаження та перетворення транзитного простору школи на інструмент формування здоров'язбережної компетентності учнів [3].

Зонування шкільних рекреацій за допомогою візуальних маркерів має низку стратегічних переваг, що роблять цей інструмент оптимальним для сучасної школи. Щодо гарантування безпеки та профілактики травматизму – на відміну від габаритних тренажерів чи спортивного інвентарю – наліпки не створюють фізичних перешкод у зонах евакуації та транзитних шляхах. Використання спеціалізованого антиковзального покриття мінімізує ризики падіння, а чітко визначені межі ігрових зон дозволяють розвести потоки учнів, що активно рухаються, і тих, хто надає перевагу спокійному відпочинку.

Система наліпок реалізує концепцію «обладнання без обладнання», виокремлює ресурсну ефективність і фіксує відсутність потреби в інвентарі. Весь необхідний

стимулювальний матеріал уже інтегрований у поверхню стін та підлоги, що виключає потребу зберігання, видання та регулярного технічного обслуговування дрібного спортивного приладдя. Це робить активні перерви автономними та доступними для учнів у будь-який момент без нагляду спеціального персоналу.

Наступною перевагою такого підходу стає естетична модернізація та психологічний комфорт. Візуальні маркери виконують роль сучасного арт-об'єкта, що трансформує монотонні шкільні коридори у яскравий, дружній до дитини простір. Використання гармонійної кольорової палітри та геометричних форм сприяє зниженню рівня візуального шуму, водночас створюючи чіткі смислові акценти, які структурують простір і знижують рівень тривожності через зрозумілі правила гри, закладені в самому дизайні.

Зонування наліпками дозволяє легко змінювати конфігурацію активного простору без проведення будівельних робіт, варіювати та адаптувати навантаження. Це дає змогу педагогічному колективу оновлювати «маршрути активності» відповідно до вікових потреб учнів (від початкової до старшої школи) або згідно з тематичними освітніми проектами. Розглянемо приклади таких маркерів.

«Острівці спритності» – наклейки у формі різнокольорових кіл, «каменів» або «листя латаття» – розміщені на різній відстані один від одного (від 30 до 60 см). Опис – імітація переправи через річку або лави по безпечних точках.

Завданням може стати пропозиція перебратися з одного кінця коридору в інший, наступаючи лише на «острівці», не торкаючись «води» (підлоги). Це тренує відчуття дистанції та навички стрибків.

«Звивиста стежка» – яскрава суцільна баланс-лінія завширшки 10 см із вкрапленнями «відбитків стоп» у складних місцях.

Опис – довга графічна лінія з крутими поворотами та петлями.

Завданням може стати пропозиція пройти всю дистанцію, ставлячи стопу точно на лінію (п'ятка до носка), не втрачаючи рівноваги. Це допомагає дитині заспокоїтися та зосередитися після активного уроку.

«Математичний стрибкодром» або «Математичні класики» – квадрати з цифрами від 1 до 9 – розміщені у форматі 3x3 (як на клавіатурі телефону або в грі «класики»).

Опис – сітка з цифрами або геометричними фігурами.

Завдання в цьому варіанті диференційовані за віком. Для молодших школярів це можуть бути стрибки на цифри в порядку зростання або спадання. А для старших – вистрибування як відповідь на прості приклади, які задає друг. Наприклад, якщо звучить приклад «2+3», треба стрибнути на цифру 5.

Використання стінних зон у межах шкільних рекреацій як компонент кейсу є критично важливим, оскільки це дозволяє задіяти вертикальні поверхні, які зазвичай виконують лише статичну інформаційну функцію.

Обґрунтування впровадження активних стінних зон в освітньому просторі включає вертикалізацію рухової активності та розвантаження хребта, адже більшу частину навчального часу школяр проводить у положенні з нахиленою вперед головою (синдром «text neck» через роботу за партою та з гаджетами).

Стінні маркери та завдання з ними, наприклад «Торкнися зірки» або «Стінний лабіринт», змушують учня розгинати спину, піднімати голову та витягувати руки вгору. Це створює ефект природної декомпресії хребта та активізує м'язи-розгиначі, які атрофуються при тривалому сидінні.

Так само відбувається стимуляція пропріоцепції та сенсорної інтеграції, використання стінних зон дозволяє інтегрувати в перерву вправи на координацію «око-рука».

Вправи на кшталт «лабіринти для пальців» або «кольорові кнопки» покращують нейронні зв'язки між півкулями мозку, що безпосередньо впливає на готовність до сприйняття абстрактного матеріалу на наступному уроці (математика, мови).

Використання стін дозволяє вирішити проблеми «дефіциту площі», адже в багатьох закладах освіти коридори мають обмежену ширину, що робить неможливим установавання масивного спортивного обладнання або проведення бігових ігор.

Отже, стінні наліпки використовують «мертві зони» інтер'єру. Вони не перешкоджають руху основного потоку учнів під час евакуації чи переходів, але створюють точкові вузли активності. Це дозволяє реалізувати концепцію інтенсивної рекреації на площі менше 0,5 м².

Тривале споглядання горизонтальних поверхонь (зошитів, екранів) призводить до зорової втоми та зниження дофамінового фону. Переключення зору на вертикальні, яскраві графічні об'єкти з ігровим підтекстом виконує роль когнітивного перезавантаження. Стінні зони стають центрами мікросоціалізації, де учні можуть змагатися в досягненні певних маркерів, що підвищує мотивацію до руху через елементи гейміфікації.

Розглянемо конкретні приклади вертикальних інтерактивних зон.

«Торкнися зірки» – яскраві зірки або планети на різній висоті на стіні. Опис: наклейки у формі зірок із цифрами, розміщені від рівня плечей до найвищої точки, до якої можна дотягнутися. Відповідно завданням стало доторкнутися якомога вищої зірки, тягнучись рукою або підстрибуючи.

«Лабіринт для пальців» – лабіринт, наклеєний на стіну. Сама наклейка виконана з рельєфним або контрастним лабіринтом. Завдання – вести пальцем від старту до фінішу, не відриваючи його та не заступаючи за краї. Знімає стрес і покращує концентрацію уваги.

«Стінний реактор» – маркер із декількома кольоровими кнопками-колами. Завдання: якомога швидше торкнутися їх у заданій послідовності (наприклад, «червоний, синій, жовтий, зелений» або гра в парі на швидкість).

Вимоги до проектування активного дизайну освітнього середовища мають базуватися на принципах ергономічної безпеки, дидактичної доцільності та інклюзивної доступності, забезпечуючи трансформацію статичного шкільного простору в інтерактивну екосистему, яка стимулює природну потребу дитини в русі, сприяє сенсомоторній корекції та мінімізує негативні наслідки тривалої седентарної поведінки через механізми візуальної та моторної стимуляції.

Так, до ергономічних вимог відносимо безпеку та функційність. Ергономічний підхід передбачає адаптацію середовища під антропометричні та фізіологічні особливості учнів різних вікових груп.

Стінні наліпки (наприклад, «торкнися зірки») мають розміщуватися з урахуванням антропометричних параметрів, зокрема зросту учнів. Робоча зона стимулятора має охоплювати діапазон від рівня зігнутого ліктя (нижня межа) до максимальної висоти витягнутої руки з урахуванням стрибка (верхня межа).

Підлогові маркери мають бути якісними, зробленими з антиковзального покриття, що запобігає травматизму під час швидких рухів або стрибків. Матеріал має бути придатним до вологої дезінфекції.

Візуальна ергономіка реалізується через використання контрастних кольорів (наприклад, жовтий на синьому, білий на зеленому) для покращення сприйняття маркерів за умов різного освітлення коридорів. Графічні елементи не мають перевантажувати зорову систему, але мають бути чітко диференційованими.

Педагогічне проектування активного дизайну базується на принципах свідомості, доступності та наступності: дизайн-маркери мають самостійно підказувати дитині алгоритм дії без потреби додаткового інструктажу від учителя. Візуальні коди (сліди ніг, долоні, стрілки) мають бути загальнозрозумілими.

Маркери мають бути інтегровані в простір так, щоб не створювати перешкод для основного транзитного руху в коридорах, тобто має існувати логіка розміщення та зональності. Педагогічно виправданим є створення «маршрутів активності», які ведуть від класних кімнат до зон відпочинку або їдальні.

Психофізіологічна відповідність є ще однією актуальною вимогою, що має створювати ефект новизни та змінності. Для запобігання швидкій адаптації та втрати інтересу (звикання до подразника) дизайн-проект має передбачати можливість періодичної зміни або доповнення елементів, наприклад модульність.

Так само через ігрові сюжети в дизайні (космічна тематика, природні ландшафти) можлива ефективна стимуляція емоційного розвантаження, зниження рівня шкільної тривожності та емоційного вигорання учнів.

Дотримання зазначених вимог дозволяє трансформувати пасивне шкільне середовище в «педагогічний інструмент», де кожен елемент інтер'єру працює на реалізацію стратегії здоров'язбереження, не порушуючи при цьому архітектурної цілісності та безпекового протоколу закладу освіти.

Висновки. Традиційна модель фізичного виховання, обмежена лише уроками фізкультури, є недостатньою для компенсації 6–8 годин статичного сидіння. Модернізація простору за принципом «активного дизайну» перетворює інтер'єр на функційний тренажер. Візуальні стимули (маркери) діють за принципом нейропсихологічного «підштовхування» (nudging), провокуючи дитину на рух на підсвідомому рівні та формуючи здоров'язбережну поведінку без додаткового примусу.

Розроблена типологія маркерів базується на міждисциплінарному підході. Підлогові маркери спрямовані на розвиток великої моторики та просторового мислення, тоді як стінні маркери забезпечують декомпресію хребта, розвиток дрібної моторики та зорово-моторної координації. Запропонована система «обладнання без обладнання» є максимально економічною для закладів освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаються у проведенні експерименту для оцінювання впливу динамічних маркерів на рівень академічної успішності учнів та зниження показників загальної захворюваності опорно-рухового апарату впродовж навчального року.

Список використаних джерел:

1. Андреева О. В., Чернявський М. В. Проблеми та перспективи впровадження рекреаційно-оздоровчих занять в загальноосвітніх школах. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2005. № 4. С. 34–36.
2. Осадченко Т. М. Застосування цифрових технологій у фізичному вихованні НУШ для формування самоконтролю та здоров'язбережувальної компетентності учнів. *Наука і техніка*. 2022. № 11 (52). С. 1271–1282.
3. Active design: promoting physical activity through building layout / R. Khairuddin et al. *3rd International Conference on Tropical Resources and Sustainable Sciences. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 2021. Vol. 842. Art. 012068. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/842/1/012068>
4. Advancing the global physical activity agenda: recommendations for future research by the 2020 WHO physical activity and sedentary behavior guidelines development group / L. Di Pietro et al. *Int J Behav Nutr Phys Act*. 2020. Vol. 17, No. 1. Art. 143. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01042-2>
5. New global guidelines on sedentary behaviour and health for adults: broadening the behavioural targets / P. C. Dempsey et al. *Int J Behav Nutr Phys Act*. 2020. Vol. 17, No. 1. Art. 151. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01044-0>
6. World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour / F. C. Bull et al. *Br J Sports Med*. 2020. Vol. 54, No. 24. Pp. 1451–1462. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>

References:

1. Andriieva, O. V., & Cherniavskyi, M. V. (2005). Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia rekreatsiino-ozdorovchikh zaniat v zahalnoosvitnikh shkolakh [Problems and prospects of introducing recreational and health-improving classes in secondary schools]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*, (4), 34–36 [in Ukrainian].
2. Osadchenko, T. M. (2022). Zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni NUSH dlia formuvannia samokontroliu ta zdoroviazberezhuvainoi kompetentnosti uchniv [Application of digital technologies in physical education of the New Ukrainian School for the formation of self-

- control and health-preserving competence of students]. *Nauka i tekhnika*, 11(52), 1271–1282 [in Ukrainian].
3. Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J. P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., & Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451–1462. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955> [in English].
 4. Dempsey, P. C., Biddle, S. J. H., Buman, M. P., Chastin, S., Ekelund, U., Friedenreich, C. M., Katzmarzyk, P. T., Leitzmann, M. F., Stamatakis, E., van der Ploeg, H. P., Willumsen, J., & Bull, F. (2020). New global guidelines on sedentary behaviour and health for adults: Broadening the behavioural targets. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 151. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01044-0> [in English].
 5. Di Pietro, L., Al-Ansari, S. S., Biddle, S. J. H., Borodulin, K., Bull, F. C., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J. P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., & Willumsen, J. F. (2020). Advancing the global physical activity agenda: Recommendations for future research by the 2020 WHO physical activity and sedentary behavior guidelines development group. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 143. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01042-2> [in English].
 6. Khairuddin, R., Ibrahim, I. L., Jain, A., Amin, I., & Maharimi, F. (2021). Active design: Promoting physical activity through building layout. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 842(1), 012068. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/842/1/012068> [in English].

Tsybanyuk O. O.,

orcid.org/0000-0001-5367-5747

«ACTIVE DESIGN» IN GENERAL SECONDARY EDUCATION: IMPLEMENTING DYNAMIC MARKERS TO COMBAT SEDENTARY BEHAVIOUR AMONG STUDENTS

The article addresses the critical increase in sedentary behaviour among schoolchildren caused by the digitalization of leisure and the intensification of the learning process. Systemic physical may lead to musculoskeletal disorders and a decline in students' cognitive potential. In this context, there is an urgent need for innovative «active design» solutions for school environments that enable movement to be integrated into everyday educational spaces without the use of specialized equipment. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of a model for modernizing the educational environment through the implementation of dynamic navigational markers (floor and wall decals) as a tool for stimulating spontaneous physical activity and reducing movement deficits during school breaks. To achieve this aim, the following objectives were identified: to substantiate the concept of «substitution» as a methodological basis for transforming passive school zones; to define the ergonomic and pedagogical requirements for designing stimulators; and to present an original typology of floor and wall markers together with algorithms for their application. The research methodology is based on general scientific methods of analysis and synthesis, induction and deduction, observation, and abstraction, applied to adapt international WHO physical activity protocols to the architectural and spatial-planning solutions of modern educational institutions and to study the mechanisms of sensorimotor integration. The research findings demonstrate that the use of dynamic markers transforms school corridors into an interactive ecosystem in movement becomes a natural consequence of occupying the space. It was established that the visual integration of coordination and balance tasks contributes not only to physical relief but also to the «calibration» of proprioception and improved concentration before subsequent lessons. The universality of visual integration principles for the development of schoolchildren's coordination is substantiated, correlating with the strategic objectives of strengthening public health.

Key words: active design, educational environment, sedentary behavior, students' physical activity, dynamic markers, hypodynamia, sensorimotor integration, health-saving technologies.

Дата надходження статті: 18.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 10.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Тимчук Л. І.

УДК 37.014(477)(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.696>Гаврилюк Г. М.^{*},
orcid.org/0000-0003-1543-3135

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗБРОЙНОЇ АГРЕСІЇ: ЕКЗИСТЕНЦІЙНЕ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ТА ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ ГУМАНІТАРНОГО ПРОСТОРУ

У представленій статті здійснено комплексний та багатоаспектний аналіз трансформації української національної ідентичності особистості в екстремальних умовах сучасної повномасштабної збройної агресії. На основі ретроспективного огляду фундаментальних праць видатних українських дослідників і мислителів минулого та сьогодення простежено складну генезу ідей національної суб'єктності. У роботі детально аналізується їхня еволюція від ранніх етноцентрованих моделей до формування сучасної політичної нації, здатної на рішучий спротив зовнішнім загрозам.

Досліджено синергію освіти, культури та народознавства як цілісної, взаємодоповнювальної системи, що забезпечує глибоку деколонізацію індивідуальної та колективної свідомості, а також формування стійкого ціннісного каркасу всього суспільства. Автор доводить, що саме взаємодія цих секторів створює багаторівневу систему захисту національного менталітету від ворожих маніпуляцій. Окрему увагу в статті приділено динамічній зміні мовних практик та аналізу актуальних соціологічних показників, які переконливо свідчать про остаточне перетворення української мови на фундаментальний маркер політичної лояльності та волі до незалежності.

У науковій роботі сформульовано та обґрунтовано авторське узагальнювальне визначення національної ідентичності особистості як складної багаторівневої динамічної системи. Ця система синтезує в собі історичну пам'ять, автентичні народні традиції, очищені від нашарувань минулого, та усвідомлену особисту відповідальність кожного громадянина за безпеку й суверенітет власної держави. Доведено, що в умовах гострої екзистенційної загрози ідентичність остаточно трансформується з абстрактної філософської категорії в реальний стратегічний ресурс національної стійкості, стаючи головним інструментом протидії асиміляційним впливам та імперським наративам. Кристалізація самоусвідомлення громадянина визначена як запорука подальшого прогресивного розвитку України як суб'єкта глобальної цивілізації.

Ключові слова: національна ідентичність особистості, екзистенційний вимір, деколонізація гуманітарного простору, національна безпека, громадянська суб'єктність, соціокультурна трансформація, мовна ідентифікація.

Постановлення проблеми. Формування та концептуальне осмислення ідентичності особистості в сучасних координатах українського гуманітарного знання трансформується у пріоритетний науковий вектор, що має не лише фундаментальне теоретичне, а й визначальне екзистенційне значення для збереження державної суб'єктності [1]. В обставинах повномасштабної збройної агресії російської федерації, розпочатої 2022 року, категорія національної ідентичності остаточно перейшла з площини абстрактних дефініцій у сферу стратегічних чинників національної безпеки, ставши наріжним каменем суспільної солідарності та життєстійкості.

Актуальність цього дослідження зумовлена об'єктивною потребою глибокого наукового переосмислення ідентифікаційних кодів українства, які впродовж тривалого історичного періоду піддавалися системним деформаціям через колоніальний тиск та агресивне нав'язування імперських наративів. Ці маніпулятивні стратегії мали на меті не просто викривлення історичної пам'яті, а повне нівелювання суб'єктності української

^{*}© Гаврилюк Г. М.

нації, відводячи їй роль вторинного фольклорного додатка до чужого культурного простору [2; 4]. Проте сьогодні спостерігається інтенсивна та незворотна трансформація ціннісних орієнтирів, коли національна ідентичність особистості стрімко позбувається навіязаного їй гротескного меншовартісного виміру та наповнюється якісно новими контекстами.

Цей процес супроводжується переходом від реактивного самоствердження до формування самобутньої та модерної моделі нації, де ідеї індивідуальної й колективної свободи, соціальної справедливості та беззаперечного права на власну історичну долю стають головними інтегрувальними елементами. Тобто сучасний гуманітарний дискурс фокусується на висвітленні ідентичності особистості як динамічної системи, що здатна не лише протистояти асиміляційним впливам, а й продукувати власні сенси, які роблять Україну вагомим суб'єктом глобальної цивілізації. У цьому зв'язку деколонізація свідомості та кристалізація чіткого самоусвідомлення громадянина стають не просто науковими категоріями, а дієвим інструментом зміцнення державної незалежності та запорукою її подальшого прогресивного розвитку [8].

Аналіз досліджень. У науковому дискурсі сьогодення (І. Бех, В. Кулик, А. Литвиненко, В. Огневюк, В. Ревенко, Н. Євдокимова, О. Саблюкова, Т. Саніна та ін.) національна ідентичність особистості розглядається як складний, багатоплановий конструкт, що формується на перетині національно-історичних, соціально-психологічних та політико-культурних сфер. Вона постає символом гармонійного розвитку народу, що особливо гостро відчувається в періоди екстремальних суспільних напружень, призводячи до єдності як кінцевого стану суспільної стабільності. Саме тому уточнення цього поняття в межах освіти, культури та народознавства є критично важливим для формування цілісної державної гуманітарної політики.

Освіта в цьому процесі постає головним інструментом створення гуманного й відповідального суспільства, культура – репозитарієм смислів і символічного капіталу, а народознавство – фундаментом, що забезпечує духовну єдність і спадкоємність поколінь.

Представлена таблиця 1 демонструє синергію освіти, культури та народознавства як цілісної системи, що через інструменти виховання, деколонізації та збереження традицій формує стійкий ціннісний каркас сучасної нації.

Таблиця 1

**Пріоритетні напрямки та інструменти
утвердження сучасної української ідентичності особистості**

Сфера дослідження	Роль у формуванні національної ідентичності	Ключові механізми впливу
Освіта	Ключова інституція національного відродження та стійкості	Формування інноваційного мислення, патріотичне виховання, трансляція історичних наративів через підручники
Культура	Простір деколонізації та створення нових національних символів	Деколонізація спадщини, розвиток мовних практик, література як голос нації, утвердження суб'єктності
Народознавство	Фундамент етнокультурної самобутності та зв'язку з корінням	Збереження народних звичаїв, календарно-обрядова культура, музейна педагогіка, сімейні традиції

Глибока інтеграція цих гуманітарних сфер забезпечує якісний перехід від пасивного збереження історичної спадщини до активного утвердження політичної та культурної суб'єктності України, фактично перетворюючи весь культурно-освітній простір на стратегічний ресурс національної безпеки.

Ця трансформація стає можливою завдяки переосмисленню функційного призначення кожного зі згаданих напрямків. У площині освіти ми спостерігаємо відхід від простого відтворення знань до виховання критичного мислення та патріотичної свідомості, де підручники з різних навчальних дисциплін стають інструментом

формування власної візії минулого. Культурна сфера так само постає динамічним простором деколонізації, де через сучасні мистецькі практики та літературу відбувається остаточне розривання зв'язків з імперським минулим і створюється актуальний голос нації, здатний бути почутим у світі. Водночас народознавство надає цьому процесу відповідної глибини, наповнюючи модерні структури живим змістом традицій та етносом попередніх поколінь, що забезпечує нерозривність національного буття.

Отже, взаємодія цих секторів створює багаторівневу систему захисту національного менталітету. Вона не лише консервує самотність, а й продукує нові сенси, які дозволяють суспільству залишатися згуртованим у найскладніші часи. Саме через таку всеосяжну гуманітарну стратегію ідентичність особистості перестає бути вразливою до зовнішніх маніпуляцій, набуваючи ознак зрілої, суб'єктної та інтелектуально незалежної спільноти.

Метою статті є комплексне уточнення поняття національної ідентичності особистості через синтезування підходів провідних учених у галузях освіти, культури та народознавства. Аналіз спрямовано на виявлення динаміки змін в ідентифікаційних процесах, особливо в контексті воєнних випробувань, та формулювання узагальненої дефініції, яка б інтегрувала етнічні корені з громадянською відповідальністю. Досягнення цієї мети передбачає критичний огляд наукової спадщини минулого та аналіз сучасних соціокультурних трансформацій.

Викладення основного матеріалу. Дослідження феномену національної ідентичності особистості в Україні має тривалу історію, коріння якої сягає філософських та історичних праць мислителів минулого. Сучасне розуміння ідентичності українського народу базується на інтелектуальній спадщині, що пройшла шлях від романтичного етноцентризму до модерного державотворення.

Важливим підґрунтям для формування української ідентичності стали ідеї кордоцентризму П. Юркевича та філософія самопізнання Г. Сковороди. Сковородинська ідея «сродної праці» та внутрішньої свободи індивіда заклала антропологічні основи українського світовідчуття, тоді як П. Юркевич акцентував увагу на емоційно-духовному ядрі особистості («серці»), що визначає її зв'язок із національною спільнотою [7].

У XIX столітті ключову роль у науковому та культурному обґрунтуванні ідентичності відіграли Т. Шевченко, І. Франко та Л. Українка. Перший, як засновник сучасної української літературної мови, втілював у своїй творчості національну свідомість, яка протистояла імперському тиску. Його поезія стала дзеркалом досвіду нації, що перебувала під колоніальним тиском, але зберігала волю до життя. І. Франко та Л. Українка, як представники інтелектуальної еліти, модернізували український дискурс, наповнюючи його європейськими гуманістичними цінностями та утверджуючи право українців на власну високу культуру.

Наукове будівництво української нації було б неможливим без праць М. Грушевського, який у своїй фундаментальній «Історії України-Руси» довів безперервність розвитку українського етносу на його землях. Дослідник протиставив українську історичну схему імперській російській концепції, утвердивши Київську Русь як першу українську державу. На противагу йому В. Липинський розвивав ідею політичної нації, де ідентичність визначалася не лише етнічним походженням, а лояльністю до української землі та держави [3; 6].

У таблиці 2 систематизовано окремі аспекти еволюції української суспільно-філософської думки, де через ідеї антропологізму, кордоцентризму, історичної суб'єктності та державного патріотизму розкривається тяглість процесу інтелектуального обґрунтування національної самосвідомості. Упродовж радянського періоду етнографічні та соціологічні дослідження ідентичності особистості перебували в лещатах марксистсько-ленінської ідеології. Радянська етнографія розглядала ідентичність особистості побіжно, часто зводячи її до формального процесу національного ототожнення, що заперечувало будь-яку критику офіційної теорії «злиття націй». Це призвело до певного застою в теоретичному осмисленні феномену, проте народна культура та традиції продовжували жити як форма пасивного опору системі.

Таблиця 2

Систематизація теоретичних підходів до визначення національної суб'єктності у працях провідних українських мислителів

Науковець / мислитель	Внесок у розвиток поняття національної ідентичності	Ключова концепція
Григорій Сковорода [7]	Антропологічне обґрунтування внутрішньої свободи та самопізнання	«Сродна праця» як шлях до гармонії особистості й нації
Памфіл Юркевич [7]	Психологічне підґрунтя національного характеру	Кордоцентризм («філософія серця»)
Михайло Грушевський [3]	Наукове обґрунтування історичної тяглості українського народу	Концепція України-Руси як окремого історичного суб'єкта
В'ячеслав Липинський [6]	Державницький підхід до ідентичності	Територіальний патріотизм і роль національної еліти
Микола Міхновський / Дмитро Донцов [2]	Радикалізація національної самосвідомості.	Вольовий націоналізм та ідея незалежності як найвищої цінності

Із набуттям незалежності українська наука відкрила для себе світові теоретичні здобутки, зокрема праці Е. Сміта. Його концепція національної ідентичності як глобального та всепроникного явища стала базовою для багатьох українських дослідників. Сміт виокремив такі ознаки ідентичності, як спільні міфи, історична пам'ять, масова культура та єдині юридичні права [12].

Сьогодні в Україні сформувалася потужна школа дослідників ідентичності, серед яких виділяється В. Кулик [5]. Його праці фокусуються на трансформації мовних і політичних ідентифікацій у постмайданний період та під час повномасштабної війни. Сучасний дослідник аналізує зміни в повсякденних практиках українців, демонструючи, як мова та історична пам'ять стають маркерами незворотного руху України в напрямку «геть від москви». Також важливими є дослідження В. Огнев'юка [8], який трактує національну ідентичність як результат порівняння своєї нації з іншими спільнотами, та А. Литвиненко [7], яка розглядає її як природне знання, успадковане від минулих поколінь.

Уточнення поняття національної ідентичності особистості вимагає детального аналізу наявних дефініцій, оскільки кожна з них висвітлює різні аспекти цього складного явища. Відтак одним із ключових завдань дослідження є розмежування етнічної та національної ідентичності особистості, що часто помилково ототожнюються.

Етнічна ідентичність особистості традиційно ґрунтується на об'єктивних ознаках спільноти – спільній мові, культурі, звичаях та походженні. Вона є ієрархічним утворенням, що виявляється через відчуття приналежності до певного етносу.

Національна ідентичність особистості є поняттям ширшого порядку. Вона виявляється в «горизонтальній ідентифікації» членів спільноти як рівноправних співгромадян. Це не лише культурна спільність, а й політична лояльність до держави, готовність відстоювати її незалежність і територіальну цілісність.

В українському контексті ці два види ідентичності перебувають у процесі інтенсивного синтезу. Тривалий час через відсутність власної держави українська ідентичність зберігалася переважно в межах етнічності. Проте сьогодні «національне» все більше асоціюється з юридичним громадянством та політичним вибором, при цьому соціокультурні та духовні координати залишаються важливим ідентифікаційним полем [11].

Аналіз сучасних наукових дефініцій дозволяє розглядати національну ідентичність особистості як багатогранний феномен, що охоплює спектр від стихійно успадкованих ознак до свідомо сконструйованих соціальних систем. Так, у працях Е. Сміта національна

ідентичність постає як глобальна та всепроникна категорія, що системно інтегрується в усі сфери життєдіяльності індивіда, визначаючи його світосприйняття на фундаментальному рівні [12]. На противагу цьому В. Огнев'юк розглядає її крізь призму соціальної психології, трактуючи ідентичність як результат постійного порівняння власної нації та культури з іншими спільнотами, що підкреслює її релятивну природу [8].

Особливе місце в науковому дискурсі займають концепції, що апелюють до генези цього явища. Так, А. Литвиненко акцентує увагу на примордіалістському розумінні, визначаючи ідентичність особистості як природне, майже інтуїтивне знання, що стихійно успадковується від попередніх поколінь [7]. Натомість І. Бех переводить обговорення в аксіологічну площину, де основою є стійке усвідомлення особистістю своєї належності до нації саме як активного творця духовно-культурних цінностей [1]. Е. Коростеліна підходить до питання з позицій конструктивізму, доводячи, що ідентичність особистості значною мірою формується через інструменти історичної освіти та навчальні наративи, які вибудовують колективну самосвідомість довкола ключових образів «жертви» або «героя» [4].

Логічне узагальнення наведених поглядів дає змогу виділити кілька базових методологічних підходів. Примордіалістський вектор наголошує на органічній незмінності національних рис, тоді як конструктивістська лінія стверджує, що ідентичність особистості є динамічним продуктом соціальної взаємодії та цілеспрямованого виховання.

У сучасному українському гуманітарному знанні найбільш продуктивним вважається синтетичний підхід: він визнає глибинне етнічне коріння та тяглість традиції, але водночас наголошує на потребі активного будівництва модерної нації через державні та суспільні інституції, що дозволяє українству бути суб'єктом власного історичного поступу.

Особливий інтерес викликає психологічний аспект ідентичності особистості, де вона розглядається як формування вищого «Я-образу» особистості. Людина як суб'єкт національної ідентичності не просто усвідомлює приналежність до групи, а формує на основі національних цінностей власні смислоціннісні утворення. Це означає, що ідентичність особистості не є зовнішньою ознакою, вона стає внутрішнім стрижнем людини, що визначає її поведінку в кризових ситуаціях. Нормальна ідентичність особистості характеризується позитивним сприйняттям свого народу, адекватним ставленням до своєї культури та толерантністю до інших народів. Натомість патологічні форми можуть призводити до радикального етнонаціоналізму або, навпаки, до почуття меншовартості.

Освіта є фундаментальною інституцією, що забезпечує тяглість національної ідентичності особистості через зміну поколінь. Вона постає не лише транслятором знань, а й простором соціалізації, де формується громадянин із певною системою цінностей [7].

На сучасному етапі перед українською освітою стоять складні завдання щодо утвердження національної самосвідомості. Реалізація цих завдань відбувається через:

- забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості в Україні відповідно до її інтересів та можливостей;
- забезпечення органічної єдності процесу становлення особистості з історією та культурою народу, його мовою та традиціями;
- формування особистості з інноваційним типом мислення, яка водночас зберігає тяглість національної традиції [1; 8].

Система освіти в Україні останніми роками продемонструвала свою ефективність, підготувавши покоління послідовних патріотів. Саме високий рівень освіченості українських військовослужбовців, їхня здатність швидко опановувати складні технології та інноваційну зброю є свідченням успіху національної системи освіти. Вона постає як ключова інституція, що забезпечує не лише інтелектуальний розвиток, а й стійкість і розвиток української ідентичності дітей та молоді в умовах воєнного стану.

Слід зазначити, що й сучасна навчальна література з різних дисциплін є одним із найпотужніших інструментів цілеспрямованого формування національної ідентичності

молодого покоління. Аналіз змісту підручників гуманітарного та технологічного циклів демонструє виразну еволюцію освітніх наративів – від абстрактного гуманізму перших років незалежності до створення консолідованого образу суб'єктної нації.

Сьогодні шкільні підручники та освітні програми виконують критичну функцію «символічного будівництва» держави, де кожен предмет робить свій внесок у загальну картину світу здобувачів освіти. Наприклад, через такі предмети, як історія й технології, відбувається акт відвоювання власного культурного простору, де утверджується тяглість української державності та самобутність мистецької спадщини, що звільняється від багаторічних імперських нашарувань [4].

Водночас роль підручників не обмежується лише трансляцією знань про спільне походження чи героїчне минуле – вони формують ціннісну платформу, на якій базується суспільна згуртованість. Навчальний контент сучасного покоління інтегрує спільні перемоги та травми в єдиний життєствердний наратив, що дозволяє молоді ідентифікувати себе як невід'ємну частину національної спільноти. При цьому сучасна педагогічна думка акцентує на тому, що зміст підручників має не лише подавати готові ідеологеми, а й стимулювати розвиток критичного мислення. Це забезпечує трансформацію національної ідентичності особистості з набору догм у живу, діалогічну практику, де усвідомлення належності до України стає результатом власного свідомого вибору та інтелектуального пошуку особистості [1; 8].

Логічне продовження освітнього дискурсу втілюється у площині культури, яка постає не просто додатком до знань, а тим живим середовищем, де національна ідентичність особистості набуває своїх остаточних форм вираження та ціннісного наповнення. Якщо освіта закладає інтелектуальний фундамент самоусвідомлення, то культура структурує його через систему традицій, вірувань і моральних імперативів, що забезпечують духовну цілісність народу. У цьому контексті українська література постає як потужний «голос нації», що історично виконував роль головного доказу самобутності українства, особливо в часи, коли його існування заперечувалося імперськими потугами. Саме художнє слово дозволяло спільноті почуватися «почутою і побаченою», маркуючи межі власної ідентичності як відмінної від російської, що століттями намагалася асимілювати українство, видаючи його за власну складову [2; 6].

Фундамент цієї самостійності закладено у творчості Т. Шевченка, І. Франка та Л. Українки, які не лише сформували літературну мову, а й вибудували національний міф, здатний чинити опір розчиненню. Водночас сучасний дослідницький інтерес фокусується на складності ідентифікаційних процесів в умовах тривалої колоніальної залежності, що виразно простежується на прикладі таких «гібридних» постатей, як М. Гоголь [2]. Дискусії довкола його творчості, глибоко вкоріненої в український побут, але реалізованої через російську мову, підкреслюють драматизм ідентичності під окупацією та актуалізують потребу застосування постколоніального підходу до вивчення культурної спадщини. Це переосмислення стає органічною частиною сучасного процесу деколонізації, який під впливом російсько-української війни перетворився на обов'язкову умову забезпечення тривалого миру та стабільності.

Сьогоднішня деколонізація передбачає критичну ревізію культурних маркерів, рішучу відмову від нав'язаних імперських символів та утвердження автентичних наративів, що дозволяє громаді відродити свій спосіб життя через механізми культурної пам'яті. Згідно з концепцією Я. Ассмана [там само], така пам'ять постає каналом відновлення ідентичності після криз, де зміна символічного простору публічних місць – назв вулиць чи пам'ятників – є актом повернення власної суб'єктності. У періоди бездержавності саме така культурна мобілізація була єдиним важелем націєтворення, що зрештою кристалізувалося у формі національної ідеї. Як форма раціонального осягнення ідентичності, національна ідея не лише відображає гуманістичний ідеал суспільної організації, а й чітко визначає витоки нації в часі та просторі, вибудовуючи ієрархію духовних пріоритетів, які роблять спільноту життєздатною та самодостатньою [1; 7].

Логічним продовженням культурної рефлексії та деколонізаційних процесів постає народознавчий аспект, у межах якого етнологічне знання забезпечує національну ідентичність особистості глибинним відчуттям історичної тяглості та живим зв'язком між поколіннями [10]. Якщо література та мистецтво артикують національну ідею на інтелектуальному рівні, то народознавство дозволяє особистості зануритися в українську спадщину на рівні повсякденних практик, де народні звичаї, традиції та обряди є своєрідними «оберегами» духовного імунітету. Вони трансформують національну самосвідомість через безпосередню участь у календарно-обрядових циклах та вивчення фольклору, що перетворює абстрактну належність до нації на глибоке почуття особистої причетності та гордості за власне коріння.

Сучасна освітня сфера активно інтегрує народознавчий компонент через інноваційні формати, що дозволяють поєднувати автентичні витoki з актуальними суспільними потребами. Зокрема, майстер-класи з традиційних ремесел та методи музейної педагогіки забезпечують візуалізацію історії через діяльність, тоді як такі заходи, як кулінарні толоки, демонструють здатність архаїчних традицій перевтілюватися в сучасні форми соціальної відповідальності, наприклад у волонтерську підтримку війська. Така трансформація робить етнокультуру живою та функційною, проте водночас ставить перед дослідниками виклик протидії «етнокітчу» – поверхневому та спотвореному зображенню народної культури [2; 9; 10].

Справжня національна ідентичність, звільнена від імперських нашарувань, базується на глибокому розумінні автентики, а не на її гротескних сурогатах. Тому деколонізація в царині народознавства означає не лише збереження фольклору, а й рішучу відмову від нав'язаних ззовні стереотипів, які десятиліттями намагалися примітивізувати український побут. Повернення до справжніх джерел та їх переосмислення в контексті сучасної боротьби за незалежність дозволяє традиції виконувати свою головну роль – бути надійним фундаментом для вибудовування майбутнього суб'єктної та самодостатньої нації.

Повномасштабна війна стала потужним каталізатором фундаментальних зрушень в українському суспільстві, ініціювавши радикальну трансформацію ідентифікаційних практик і глибинне переосмислення системи цінностей. Одним із найбільш виразних індикаторів цього процесу є стрімка зміна мовного ландшафту, де українська мова остаточно вийшла за межі суто комунікативного інструмента, перетворившись на акт політичної лояльності та ключовий маркер національної належності.

Соціологічні дані, зокрема дослідження В. Кулика, станом на грудень 2022 року фіксують безпрецедентну динаміку: частка громадян, які спілкуються виключно українською мовою, зросла до 41 %, а тих, хто використовує її в більшості ситуацій, – до 17 %. Водночас спостерігається суттєве звуження сегмента переважно російськомовного спілкування, що скоротився до 9 %, тоді як частка осіб, які використовують виключно російську, впала до критичного мінімуму в 6 %, що на тлі 24 % двомовних респондентів свідчить про остаточне домінування україноцентрованої мовної ідентичності [5].

Паралельно з мовною трансформацією відбувається інтенсивна консолідація суспільства довкола нової героїки та переосмислення історичного досвіду. Війна зумовила масовий перехід до вшанування борців за незалежність, де сучасні захисники та захисниці стають живими символами нації, формуючи новітній образ українства, заснований на почутті гордості та солідарності. Цей процес творення нових сенсів безпосередньо корелює з розумінням національної ідентичності як стратегічного чинника безпеки держави. Усвідомлення спільної історії та цінностей забезпечує такий рівень суспільної згуртованості, який запобігає фрагментації країни під зовнішнім тиском і перетворює готовність захищати суверенітет на невід'ємну складову самосприйняття кожного громадянина. Тобто сучасна українська ідентичність особистості стає фактором стабільності, що гарантує виживання держави через внутрішню єдність і непохитність ціннісних орієнтирів.

Результатом проведеного теоретичного аналізу та соціополітичного огляду стає можливість виведення інтегративного формулювання, яке б охоплювало всі зазначені вище аспекти – від історико-філософських засад до сучасних безпекових викликів. Синтез освітнього, культурного та народознавчого вимірів дозволяє стверджувати, що національна ідентичність особистості в Україні сьогодні – це не статичний набір ознак, а динамічна, багаторівнева система самоусвідомлення особистості. Вона базується на глибокому відчутті приналежності до української нації як унікальної соціокультурної та політичної спільноти, що пройшла шлях від колоніального тиску до здобуття повної історичної суб'єктності.

Це узагальнене визначення передбачає, що сучасна національна ідентичність особистості органічно інтегрує в собі історичну пам'ять про спільне минуле, активне володіння українською мовою як інструментом політичної лояльності, а також дотримання народних традицій, очищених від етнокітчу. Ключовим елементом цієї системи є прийняття гуманістичних цінностей свободи й незалежності, які в умовах екзистенційної загрози трансформуються в особисту відповідальність кожного громадянина за долю та безпеку української держави.

Висновки. Результати проведеного дослідження у сферах освіти, культури та народознавства дозволяють констатувати, що національна ідентичність в сучасній Україні постає як динамічний феномен, який перебуває у стані інтенсивного уточнення та ціннісного переформатування.

На основі проведеного аналізу виведено авторське поняття національної ідентичності особистості, що розглядається як багатфакторна синтетична система, де етнічне походження, виражене через мову та народознавчий фундамент, нерозривно поєднується із громадянським вибором – політичною лояльністю, волею до захисту держави та активною участю в демократичних процесах. Сьогодні в Україні спостерігається остаточне утвердження моделі громадянської нації, де приналежність до українства визначається не лише фактом народження, а свідомим прийняттям культурних і політичних цінностей, що було радикально прискорено внаслідок збройної агресії.

Важливу роль у цьому процесі відіграє освітня система, яка стає архітектором ідентичності, формуючи через оновлені наративи та інноваційне мислення, свідому особистість, здатну усвідомлювати свою роль у майбутньому країни. Паралельно із цим культурна деколонізація, що полягає в поверненні до автентичних витоків та очищенні від імперських нашарувань, утверджує українську мову як головний маркер ідентичності та необхідну умову культурної стійкості. У підсумку викристалізована національна ідентичність особистості набуває статусу стратегічного чинника безпеки, стаючи найпотужнішою зброєю у гібридній війні та забезпечуючи той «запас міцності» суспільства, який унеможливорює розмивання внутрішньої єдності народу під будь-яким зовнішнім тиском.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у детальному дослідженні механізмів адаптації національної ідентичності особистості до умов довготривалих безпекових випробувань та аналізі ефективності нових освітньо-культурних стратегій у процесі реінтеграції деокупованих територій. Особливу увагу варто приділити вивченню трансформації колективної пам'яті та мовних практик як фундаментальних чинників зміцнення державної суб'єктності в повоєнний період.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Особистість як суб'єкт української національної ідентичності. Аналіз стану української національної ідентичності : препринт. Київ : ІПВ НАНУ, 2024. 32 с.
2. Гриценко О. Культура пам'яті та ідентичність спільноти. Київ : Інститут культурології АМНУ, 2020. 156 с.
3. Грушевський М. С. Історія України-Руси. Київ : Наукова думка, 1991. 648 с.
4. Коростеліна Е. Defining National Identities: The Role of History Education in Russia and Ukraine. Wilson Center. 2011. 22 p.

5. Кулик В. Мова та ідентичність в Україні на кінець 2022-го. *Незалежний культурологічний часопис «І»*. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5530798> URL: <https://www.ji-magazine.lviv.ua/2023/kulyk-mova-ta-identychnist-na-kinec-2022.htm>
6. Липинський В. Твори : у 25 т. / Східноєвроп. дослід. ін-т ім. В. К. Липинського (Філадельфія); Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України. Київ; Філадельфія, 1994. Т. 1 : Суспільно-політичні твори (1908–1917). 580 с.
7. Литвиненко А. Національна ідентичність як природне знання. Ідентичність / за ред. В. Г. Кременя. Київ : НАПН України, 2024. С. 112–120.
8. Огнев'юк В. Національна ідентичність як складова соціальної ідентичності. *Ідентичність* / за ред. В. Г. Кременя. Київ : НАПН України, 2024. С. 108–111.
9. Ревенко В., Євдокимова Н. Cultural Identity and National Traditions in Ukrainian Education: Historical Perspectives. SSRN. 2025. 12 p. URL: <https://ssrn.com/abstract=5530798>
10. Саблюкова О. Формування національної ідентичності здобувачів освіти через народну спадщину. Одеса : Одеський ліцей, 2023. № 7. 9 с.
11. Саніна Т. О. Дослідження національної та етнічної ідентичності: теоретичний огляд. *Наукові записки НаУКМА*. 2005. С. 23–28.
12. Сміт Е. Національна ідентичність. Київ : Основи, 1994. 224 с.

References:

1. Bekh, I. D. (2024). Osobystist yak subiekt ukraïnskoï natsionalnoï identychnosti. Analiz stanu ukraïnskoï natsionalnoï identychnosti [Personality as a Subject of Ukrainian National Identity. Analysis of the State of Ukrainian National Identity]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Hrytsenko, O. (2020). Kultura pamiaty ta identychnist spilnoty [Culture of Memory and Community Identity]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Hrushevsky, M. (1991). Istoriiia Ukrainy-Rusy [History of Ukraine-Rus]. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
4. Korostelina, K. (2011). Defining National Identities: The Role of History Education in Russia and Ukraine. Wilson Center [in English].
5. Kulyk, V. (2023). Mova ta identychnist v Ukrayini na kinets 2022-ho [Language and Identity in Ukraine at the End of 2022]. *Independent Cultural Journal "Ji"*. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5530798> Retrieved from <https://www.ji-magazine.lviv.ua/2023/kulyk-mova-ta-identychnist-na-kinec-2022.htm> [in Ukrainian].
6. Lypynsky, V. (1994). *Tvory: u 25 t.* [Works: in 25 vols.]. Kyiv; Philadelphia [in Ukrainian].
7. Lytvynenko, A. (2024). Natsionalna identychnist yak pryrodne znannya [National Identity as Natural Knowledge]. Kyiv: NAES of Ukraine [in Ukrainian].
8. Ohnev'yuk, V. (2024). Natsionalna identychnist yak skladova sotsialnoyi identychnosti [National Identity as a Component of Social Identity]. Kyiv: NAES of Ukraine [in Ukrainian].
9. Revenko, V., & Yevdokymova, N. (2025). Cultural Identity and National Traditions in Ukrainian Education: Historical Perspectives. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=5530798> [in English].
10. Sablyukova, O. (2023). Formuvannya natsionalnoyi identychnosti zdobuvachiv osvity cherez narodnu spadshchynu [Formation of National Identity of Students through Folk Heritage]. Odesa [in Ukrainian].
11. Sanina, T. (2005). Doslidzhennya natsionalnoyi ta etnichnoyi identychnosti: teoretychnyi ohlyad [Research on National and Ethnic Identity: A Theoretical Review]. *NaUKMA Research Papers*, 23–28 [in Ukrainian].
12. Smith, A. (1994). *Natsionalna identychnist* [National Identity]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

Havryliuk H. M.,

orcid.org/0000-0003-1543-3135

NATIONAL IDENTITY OF THE INDIVIDUAL UNDER ARMED AGGRESSION: EXISTENTIAL RECONCEPTUALIZATION AND DECOLONIZATION OF THE HUMANITIES

The article provides a comprehensive and multifaceted analysis of Ukrainian national individual identity transformation under the extreme conditions of current full-scale armed aggression. Based on a retrospective review of the fundamental works of prominent Ukrainian researchers and thinkers of the past and present, the complex genesis of national agency ideas is traced using a retrospective-analytical

method. The work analyses in detail their evolution from early ethnocentric models to the formation of a modern political nation capable of decisive resistance to external threats.

The synergy of education, culture, and ethnology is studied as a holistic, complementary system that ensures a profound decolonisation of individual and collective consciousness, as well as the formation of a stable value framework for the entire society. The author proves that the interaction of these sectors creates a multi-level system for protecting the national mentality against hostile manipulations. Special attention in the article is paid to the dynamic change in linguistic practices and the analysis of current sociological indicators, which convincingly demonstrate the final transformation of the Ukrainian language into a fundamental marker of political loyalty and the will to independence.

The research formulates and substantiates the author's integrated definition of national individual identity as a complex, multi-level dynamic system. This system synthesizes historical memory, authentic folk traditions purified from the layers of the past, and a conscious personal responsibility of each citizen for the security and sovereignty of their state. It is proved that under conditions of a severe existential threat, identity finally transforms from an abstract philosophical category into a real strategic resource of national resilience, becoming the primary tool for countering pressures of assimilation and imperial narratives. The crystallization of a citizen's self-awareness is defined as a guarantee for the further progressive development of Ukraine as a subject of global civilisation.

Key words: national identity of the individual, existential dimension, decolonization of the humanities space, national security, civic agency, socio-cultural transformation, linguistic identification.

Дата надходження статті: 17.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 08.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Павленко О. О.

Розділ 2

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 373.5.016:53/51:004

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.719>Кохановська О. В.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНИХ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ КАБІNETІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті обґрунтовано системну модель матеріально-технічного забезпечення фізико-математичних кабінетів як інтегрованого предметно-цифрового середовища, що відповідає вимогам компетентнісної та STEM-орієнтованої освіти. Проаналізовано нормативну базу оснащення навчальних кабінетів природничо-математичного циклу, зокрема оновлений Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій та Типового переліку комп'ютерного обладнання для навчальних закладів. Актуальність дослідження зумовлена системною трансформацією шкільної освіти в Україні, запровадженням Державного стандарту базової середньої освіти (2020), який орієнтує навчання на діяльнісний і компетентнісний підходи, а також суттєвим розривом між нормативними вимогами та реальним станом оснащення кабінетів. Запропоновано трирівневу модель матеріально-технічного забезпечення (базовий, функційний та інноваційний рівні), яка диференціює вимоги залежно від освітніх завдань і ресурсних можливостей закладу: від фронтального навчання до дослідницької, проєктної та STEM-орієнтованої діяльності. Обґрунтовано принцип дидактичної інтеграції, що визначає характер взаємодії традиційних і цифрових засобів навчання: традиційне обладнання формує первинний дослідницький досвід, тоді як цифрові засоби забезпечують динамічне моделювання й аналіз даних у реальному часі. Доведено системотвірну роль мережевої інфраструктури кабінету як необхідної умови функціонування цифрового освітнього середовища. Структуровано шість функційних блоків матеріально-технічного забезпечення та визначено дидактичну функцію кожного з них. Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонована модель може використовуватися для планування оснащення кабінетів, педагогічної експертизи навчального середовища та методично обґрунтованого вибору засобів навчання.

Ключові слова: матеріально-технічне забезпечення; фізико-математичний кабінет; цифрове освітнє середовище; трирівнева модель оснащення; дидактична інтеграція; STEM-освіта; компетентнісний підхід.

Постановлення проблеми. Сучасна школа в Україні переживає системну трансформацію, що охоплює не лише зміст освіти, а й умови її реалізації. Однією з ключових ланок цього процесу є переосмислення ролі навчального кабінету – передусім фізико-математичного – як середовища, що має безпосередньо забезпечувати формування предметних і ключових компетентностей учнів. Якщо в попередні десятиліття матеріально-технічне забезпечення таких кабінетів розглядалося переважно як сукупність меблів, наочності, лабораторних приладів і демонстраційного обладнання, то сьогодні воно набуває принципово іншого виміру: кабінет постає як інтегроване предметно-цифрове середовище, здатне підтримувати дослідницьку, проєктну та моделювальну діяльність учнів [5; 7; 8].

Актуальність проблеми визначається кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, запровадження Державного стандарту базової середньої освіти (2020) орієнтує навчання на діяльнісний і компетентнісний підходи, реалізація яких безпосередньо залежить від характеру матеріально-технічного середовища. Формування математичної, природничої, технологічної та цифрової компетентностей потребує не пасивного

засвоєння знань, а активного експериментування, моделювання, збору й аналізу даних – і отже, відповідної матеріальної бази [5; 10].

По-друге, оновлення нормативної документації – зокрема Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій, а також Типового переліку комп'ютерного обладнання – закріпило якісно новий підхід до оснащення кабінетів: поряд із предметно-специфічними засобами до обов'язкового переліку включено мультимедійне обладнання, комп'ютерну техніку та засоби мережевої інфраструктури [10; 11]. Це нормативне зрушення потребує наукового осмислення – зокрема з'ясування того, яким чином ці компоненти змінюють дидактичну модель кабінету і яку роль відіграють у реалізації сучасних форматів навчання.

По-третє, між нормативними вимогами та реальним станом оснащення шкільних кабінетів в Україні зберігається суттєвий розрив, зумовлений нерівномірністю фінансування, браком методичного супроводу та недостатньою педагогічною концептуалізацією поняття «сучасне освітнє середовище» для природничо-математичних дисциплін [1; 13].

Аналіз досліджень. Проблема матеріально-технічного забезпечення навчальних кабінетів у вітчизняній педагогічній науці розроблялася переважно у двох напрямках: нормативно-регламентувальному та організаційно-методичному. У першому напрямку дослідники зосереджувались на систематизації вимог до приміщень, меблів, обладнання, документації та безпечної експлуатації кабінетів відповідно до санітарних і технічних стандартів [7; 8; 9]. Такий підхід забезпечував упорядкованість освітнього простору, проте розглядав кабінет переважно як статичне матеріальне середовище, а не як динамічний дидактичний інструмент.

Суттєвий перегляд підходів відбувся в контексті досліджень, пов'язаних із цифровою трансформацією шкільної освіти. І. Вороникова зі співавторами, аналізуючи цифрову трансформацію середньої освіти в Україні, переконливо доводить, що якість навчання природничо-математичних дисциплін прямо залежить від доступу до цифрової інфраструктури, електронних платформ і мережевих ресурсів, а отже, матеріально-технічне середовище кабінету не може розглядатися у відриві від цифрового виміру освітнього процесу [1]. Цей висновок перекликається з позицією дослідників, які аналізують STEM-освіту як інтегративний підхід, що вимагає від навчального простору одночасної підтримки природничого експерименту, математичного моделювання та технологічного проєктування [13; 14].

В аспекті цифровізації фізичного експерименту в науковій літературі сформувався окремий дослідницький напрямок, присвячений використанню цифрових вимірювальних комплексів, сенсорних систем і програмного забезпечення для автоматичного збирання та аналізування даних безпосередньо під час уроку [13; 15; 16]. Ці дослідження фактично фіксують розрив між традиційною моделлю лабораторного оснащення і тими дидактичними можливостями, що відкриваються за умови інтеграції цифрових засобів у предметний кабінет.

Для кабінету математики аналогічний дослідницький напрямок пов'язаний із динамічними математичними середовищами – зокрема GeoGebra, Desmos, SageMath – та їх роллю у формуванні математичних понять, розвитку дослідницьких умінь і диференціації навчання [4; 5]. Використання таких інструментів однак передбачає наявність відповідної технічної інфраструктури, що знову повертає дослідника до питання матеріально-технічного забезпечення кабінету як умови, а не лише контексту навчання.

Незважаючи на значний обсяг досліджень у суміжних напрямках, у вітчизняній педагогічній науці досі бракує цілісної концептуальної моделі матеріально-технічного забезпечення фізико-математичних кабінетів, яка б, по-перше, інтегрувала традиційні предметні засоби, цифрову інфраструктуру та мережеве середовище в єдину систему; по-друге, диференціювала вимоги до оснащення залежно від освітніх завдань і рівня впровадження компетентнісного підходу; по-третє, пропонувала критерії оцінювання

педагогічної ефективності оснащення, а не лише його формальної відповідності нормативному переліку. Заповнення цієї прогалини і є завданням пропонованого дослідження.

Мета статті – обґрунтування системної моделі матеріально-технічного забезпечення фізико-математичних кабінетів як інтегрованого предметно-цифрового середовища, що відповідає вимогам компетентнісної та STEM-орієнтованої освіти. У межах цієї мети вирішуються такі завдання: проаналізувати нормативну базу оснащення фізико-математичних кабінетів; виокремити функційні блоки матеріально-технічного забезпечення; обґрунтувати дидактичну роль кожного блоку в реалізації сучасних форматів навчання; запропонувати трирівневу модель оснащення як інструмент педагогічної експертизи.

Викладення основного матеріалу. Матеріально-технічне забезпечення фізико-математичних кабінетів традиційно аналізувалося крізь призму нормативних переліків – тобто як фіксований набір об'єктів, наявність чи відсутність яких визначає відповідність кабінету встановленим вимогам. Такий підхід має адміністративну логіку, проте є педагогічно недостатнім: перелік фіксує що має бути в кабінеті, але не відповідає на питання навіщо, як взаємодіють між собою різні компоненти і якою мірою вони забезпечують реальні освітні результати.

Пропонований у цій статті підхід ґрунтується на розумінні фізико-математичного кабінету як інтегрованого предметно-цифрового середовища – системи взаємопов'язаних компонентів, що спільно забезпечують реалізацію компетентнісного, діяльнісного та STEM-орієнтованого навчання. Ключовими ознаками такого середовища є такі: функційна повнота (наявність засобів для всіх форматів навчальної діяльності), технічна сумісність (здатність компонентів взаємодіяти в єдиній інфраструктурі), дидактична доцільність (відповідність обладнання конкретним педагогічним завданням) та безпечність експлуатації.

Важливо також уточнити термінологію. Поняття «фізико-математичний кабінет» у цій статті вживається у двох значеннях: у вузькому – як окремий кабінет фізики або математики; у широкому – як модель предметного кабінету природничо-математичного циклу з типовим набором вимог до оснащення. Такий підхід виправданий тим, що нормативні документи, зокрема Типовий перелік засобів навчання та обладнання, формулюють спільні вимоги до засобів загального призначення для всіх кабінетів цього циклу, допускаючи предметну специфіку лише на рівні спеціалізованого обладнання [10].

На основі аналізу нормативної бази, дидактичних вимог компетентнісного підходу та досвіду впровадження STEM-освіти пропонується трирівнева модель матеріально-технічного забезпечення фізико-математичних кабінетів (табл. 1). Модель диференціює вимоги до оснащення залежно від освітніх завдань, що вирішуються на кожному рівні, і може бути інструментом як планування оснащення, так і його педагогічної експертизи.

Таблиця 1

**Трирівнева модель матеріально-технічного забезпечення
фізико-математичних кабінетів**

Рівень	Характеристика	Типові компоненти	Освітні завдання
1	2	3	4
Базовий	Мінімально необхідне для проведення уроку відповідно до нормативних вимог	Меблі, дошка, таблиці, базові прилади, підручники	Пояснення, демонстрація, фронтальна робота
Функційний	Достатнє для повноцінної реалізації компетентнісного підходу	Комп'ютер, проєктор, цифрові датчики, мережевий доступ, програмні середовища	Дослідження, моделювання, групова та індивідуальна робота з даними

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Інноваційний	Умови для STEM-проектування, цифрового експерименту та міжпредметної інтеграції	Цифрові вимірювальні комплекси, інтерактивні панелі, 3D-моделювання, хмарні платформи, робототехнічні елементи	Проектна діяльність, дослідницькі задачі відкритого типу, STEM-інтеграція

Примітка. Таблиця складена автором на основі [5; 7; 10; 11; 13].

Запропонована модель не є ієрархічною в сенсі «кращий – гірший»: кожен рівень має власну педагогічну доцільність і відповідає певному контексту – від сільської школи з обмеженим фінансуванням до спеціалізованого ліцею з профілем природничо-математичного спрямування. Принциповим є те, що перехід між рівнями відбувається не автоматично через придбання нового обладнання, а через усвідомлене педагогічне рішення про розширення форматів навчальної діяльності.

У межах запропонованої моделі матеріально-технічне забезпечення фізико-математичного кабінету структурується за шістьма функційними блоками, кожен із яких виконує специфічну дидактичну роль і є необхідною умовою повноцінного функціонування кабінету як освітнього середовища (табл. 2).

Таблиця 2

Функційні блоки матеріально-технічного забезпечення

Блок	Основні елементи	Дидактична функція	Нормативна основа
Базове обладнання загального призначення	Учнівські та вчительський столи, стільці, дошка, шафи, стелажі, екран	Організація навчального простору, зберігання, демонстрація	[7; 8]
Мультимедійне та комп'ютерне обладнання	Комп'ютер/ноутбук, проєктор, принтер, сканер, інтерактивні засоби	Візуалізація, оброблення інформації, доступ до цифрових ресурсів	[10; 11]
Мережева інфраструктура	Маршрутизатор, мережевий комутатор, дротова або бездротова мережа	Підключення до інтернету, взаємодія пристроїв, підтримка цифрових сервісів	[11]
Предметне оснащення кабінету математики	Геометричні моделі, демонстраційні інструменти, динамічні математичні середовища	Моделювання, унаочнення, формування математичних понять	[4; 5; 10]
Предметне оснащення кабінету фізики	Демонстраційні прилади, лабораторне обладнання, цифрові датчики, вимірювальні комплекси	Проведення експерименту, вимірювання, аналіз фізичних процесів	[10; 13]
Безпекове забезпечення	Інструкції з охорони праці, аптечка, заземлення, засоби пожежної безпеки	Безпечна організація навчального експерименту	[9]

Примітка. Таблиця складена автором на основі [7-13].

Окремої аргументації потребує блок мережевої інфраструктури – не тому, що його присутність у кабінеті є нестандартною, а тому, що його дидактична роль часто недооцінюється або ототожнюється з технічною зручністю. Насправді маршрутизатор і мережевий комутатор є не допоміжними пристроями, а системотвірними елементами:

саме вони забезпечують одночасну роботу всіх цифрових засобів кабінету – комп'ютерів, планшетів, цифрових лабораторій, інтерактивних панелей – як єдиної технічної системи. Без стабільної мережевої інфраструктури функційний і інноваційний рівні оснащення є технічно нереалізованими навіть за наявності відповідного обладнання [11].

Ефективність матеріально-технічного забезпечення фізико-математичного кабінету визначається не лише наявністю окремих компонентів, а й характером їх педагогічної взаємодії. Цей принцип дидактичної інтеграції означає, що кожен елемент оснащення має узгоджуватися з іншими засобами і підпорядковуватися спільній освітній меті, а не функціонувати ізольовано.

У кабінеті фізики принцип дидактичної інтеграції реалізується через поєднання класичного і цифрового експерименту. Традиційні аналогові прилади – амперметри, вольтметри, динамометри, оптичні лави – зберігають свою дидактичну цінність як засоби формування первинного вимірювального досвіду та розуміння фізичної природи явищ. Водночас цифрові датчики й інтерфейсні модулі розширюють дослідницькі можливості: вони дозволяють реєструвати процеси в реальному часі, будувати графіки залежностей безпосередньо під час досліду, опрацьовувати дані статистично та порівнювати результати кількох паралельних вимірювань [13; 15]. Таке поєднання формує в учнів не лише експериментальні вміння, а й навички роботи з даними – складову природничої та цифрової компетентностей.

У кабінеті математики принцип дидактичної інтеграції виявляється в комбінуванні класичних засобів унаочнення – геометричних моделей, демонстраційного циркуля, кутника – з динамічними математичними середовищами. Програми на зразок GeoGebra чи Desmos дозволяють учням досліджувати математичні об'єкти інтерактивно: змінювати параметри функцій, спостерігати за трансформацією геометричних фігур, перевіряти гіпотези числово і графічно [4]. Це змінює характер математичної діяльності – від відтворення зразків до дослідження закономірностей, що є сутнісною ознакою компетентісного навчання.

Педагогічно виважена модель передбачає ієрархічну взаємодоповнюваність: традиційні засоби формують базові поняття і вміння, цифрові – розширюють, поглиблюють і надають досліджуваному явищу кількісної визначеності. Саме така модель відповідає вимогам Державного стандарту базової середньої освіти, де результати навчання у природничо-математичній галузі визначені через здатність досліджувати, моделювати та застосовувати знання в нових ситуаціях [5].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє сформулювати відповідні узагальнення.

1. Матеріально-технічне забезпечення фізико-математичних кабінетів не може далі розглядатися як адміністративний перелік обладнання. Аналіз нормативної бази – зокрема оновленого Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій та Типового переліку комп'ютерного обладнання – засвідчує, що на нормативному рівні вже закріплено перехід до розуміння кабінету як інтегрованого предметно-цифрового середовища, в якому предметні засоби, мультимедійне обладнання, комп'ютерна техніка та мережева інфраструктура функціонують як взаємопов'язана система.

2. Запропонована трирівнева модель – базовий, функційний та інноваційний рівні – дозволяє диференціювати вимоги до оснащення кабінету залежно від освітніх завдань і ресурсних можливостей закладу. На відміну від нормативного переліку, ця модель пов'язує кожен компонент оснащення з конкретними форматами навчальної діяльності та очікуваними результатами навчання, що робить її придатним інструментом як планування, так і педагогічної експертизи матеріально-технічного середовища.

3. Обґрунтований принцип дидактичної інтеграції розкриває характер взаємодії традиційних і цифрових засобів навчання: традиційне обладнання формує базові поняття і первинний дослідницький досвід, тоді як цифрові засоби – датчики, програмні

середовища, мережеві сервіси – розширюють пізнавальні можливості учнів, забезпечуючи кількісний аналіз, динамічне моделювання та роботу з даними в реальному часі. Реалізація цього принципу є умовою формування природничої, математичної та цифрової компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти.

4. Мережева інфраструктура кабінету – маршрутизатор, комутатор, дротова або бездротова мережа – є системотвірним елементом функційного й інноваційного рівнів оснащення. Без стабільного мережевого середовища цифрові засоби навчання функціонують ізольовано і не можуть реалізувати свій дидактичний потенціал, що знецінює інвестиції в комп'ютерне та мультимедійне обладнання.

5. Практична значущість дослідження полягає в тому, що запропонована модель може використовуватися: керівниками закладів загальної середньої освіти для планування та пріоритизації оснащення кабінетів; методистами – для розроблення критеріїв педагогічної експертизи навчального середовища; вчителями фізики і математики – для усвідомленого вибору та методично виправданого поєднання засобів навчання в межах наявної матеріально-технічної бази.

Перспективним напрямком подальших досліджень є емпірична верифікація запропонованої моделі – зокрема розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання педагогічної ефективності оснащення фізико-математичних кабінетів і проведення порівняльного аналізу стану матеріально-технічного забезпечення в закладах освіти різних типів і регіонів України.

Список використаних джерел:

1. Воротникова І. П., Чайковська О. А. Цифрова трансформація середньої освіти в Україні. Київ : Педагогічна думка, 2021. 180 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
3. Гриценчук О. О. та ін. Цифрова компетентність учителя «DigComp»: аналітичний звіт. Київ: Педагогічна думка, 2019. 36 с.
4. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2005. 361 с.
5. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF>
6. Семеріков С. О. та ін. Комп'ютерне моделювання у навчанні фізики. Кривий Ріг : Вид. центр КДПУ, 2009. 252 с.
7. Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ МОН України від 14.12.2012 № 1423. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0056-13>
8. Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ МОН України від 20.07.2004 № 601. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0601290-04>
9. Правила безпеки під час проведення занять у кабінетах (лабораторіях) фізики та хімії загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ МОН України від 20.12.2017 № 1669. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1332-12#Text>
10. Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ МОН України від 02.11.2017 № 1440. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1259-24#Text>
11. Типовий перелік комп'ютерного обладнання для навчальних закладів системи загальної середньої та професійно-технічної освіти : Наказ МОН України від 21.05.2019 № 709. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1259-24#Text>
12. Шишкіна М. П. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 37, № 5. С. 66–80.
13. Сергієнко В. П., Войченко А. П. Цифрові вимірювальні системи у шкільному курсі фізики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. 2020. Вип. 74. С. 158–165.

14. Моклюк М. О., Шаповалов Є. Б. STEM-освіта у закладах загальної середньої освіти: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2020. 148 с.
15. Слободяник О. В. Методика навчання фізики з використанням цифрових лабораторій. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2016. 280 с.
16. Яцишин А. В. Використання цифрових технологій у природничо-математичній освіті: зарубіжний досвід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 82, № 2. С. 47–61.

References:

1. Vorotnykova, I. P., & Chaikovska, O. A. (2021). Tsyfrova transformatsiia serednoi osvity v Ukraini [Digital transformation of secondary education in Ukraine]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Yu. (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organizational systems of open education]. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
3. Hrytsenchuk, O. O. et al. (2019). Tsyfrova kompetentnist uchytelia «DigComp» [Digital competence of a teacher “DigComp”]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
4. Rakov, S. A. (2005). Formuvannia matematychnykh kompetentnostei uchytelia matematyky [Formation of mathematical competencies of a mathematics teacher]. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. (2020). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> [in Ukrainian].
6. Semerikov, S. O. et al. (2009). Kompiuterne modeliuvannia u navchanni fizyky [Computer modeling in physics teaching]. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
7. Regulations on educational laboratories for science and mathematics subjects, Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1423, 2012. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0056-13> [in Ukrainian].
8. Regulations on educational laboratories of secondary schools, Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No. 601, 2004. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0601290-04> [in Ukrainian].
9. Safety rules for classes in physics and chemistry laboratories, Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1669, 2017. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1332-12#Text> [in Ukrainian].
10. Standard list of teaching tools and equipment for classrooms and STEM laboratories, Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1440, 2017. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1259-24#Text> [in Ukrainian].
11. Standard list of computer equipment for educational institutions, Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No. 709, 2019. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1259-24#Text> [in Ukrainian].
12. Shyshkina, M. P. (2013). Khmaro oriientovane osvitnie seredovyshe navchalnoho zakladu [Cloud-oriented educational environment of an educational institution]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 37(5), 66–80 [in Ukrainian].
13. Serhiienko, V. P., & Voichenko, A. P. (2020). Tsyfrovi vymiruvaln systemy u shkilmomu kursi fizyky [Digital measurement systems in the school physics course]. *Scientific journal National Pedagogical Dragomanov University*, 5, 74, 158–165 [in Ukrainian].
14. Mokliuk, M. O., & Shapovalov, Ye. B. (2020). STEM-osvita u zakladykh zahalnoi serednoi osvity [STEM education in general secondary education institutions]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
15. Slobodanyk, O. V. (2016). Metodyka navchannia fizyky z vykorystanniam tsyfrovyykh laboratorii [Methods of teaching physics using digital laboratories]. Uman [in Ukrainian].
16. Yatsyshyn, A. V. (2021). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u pryrodnycho-matematychnii osviti: zarubizhnyi dosvid [Use of digital technologies in science and mathematics education: foreign experience]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 82(2), 47–61 [in Ukrainian].

Kokhanovska O. V.,

orcid.org/0000-0001-7294-173X

MATERIAL AND TECHNICAL SUPPORT OF SCHOOL PHYSICS AND MATHEMATICS CLASSROOMS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE EARLY 21ST CENTURY

The article substantiates an integrated model of material and technical provision for physics and mathematics classrooms as a physical-digital environment that meets the requirements of competency-based and STEM-oriented education. The regulatory framework governing the equipment of science and mathematics classrooms is analysed, including the updated Standard List of Teaching Tools and Equipment for Classrooms and STEM Laboratories, as well as the Standard List of Computer Equipment for Educational Institutions. The relevance of the study arises from the systemic transformation of school education in Ukraine, the introduction of the State Standard of Basic Secondary Education (2020), which reorients instruction towards activity-based and competency-based approaches, and the substantial gap between regulatory requirements and the actual state of classroom provision. A three-level model of material and technical provision is proposed – comprising basic, functional, and innovative levels – which differentiates equipment requirements according to educational objectives and the resource capacity of the institution, spanning a continuum from whole-class instruction to inquiry-based, project-based, and STEM-oriented learning activities. The principle of didactic integration is substantiated, defining the nature of interaction between traditional and digital teaching tools: conventional equipment establishes foundational inquiry skills and initial experimental experience, while digital tools support dynamic modelling, real-time data collection, and data analysis. The system-forming role of the classroom network infrastructure as an indispensable condition for the functioning of the digital educational environment is demonstrated. Six functional blocks of material and technical provision are identified and the didactic function of each is specified. The practical significance of the study lies in the applicability of the proposed model to classroom equipment planning, pedagogical assessment of the learning environment, and the methodologically sound selection of teaching tools.

Key words: material and technical provision; physics and mathematics classroom; digital educational environment; three-level equipment model; didactic integration; STEM education; competency-based approach.

Дата надходження статті: 19.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 05.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Султанова Н. В.

УДК 37.091.313:82:14:37.013.73(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.697>

Розман І. І.*,

orcid.org/0000-0002-4951-0074

**ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ГУМАНІТАРНОГО СИНТЕЗУ:
ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ**

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз літературної освіти як інструмента гуманітарного синтезу в сучасному освітньому просторі. Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах реформування освіти та впровадження міждисциплінарного підходу. Визначено мету роботи, що полягає у з'ясуванні філософських засад літературної освіти та її інтеграційного потенціалу в системі освітніх галузей.

У статті розкрито сутність поняття «літературна освіта» як складного багатовимірного феномену. Доведено, що її мовний, культурний і світоглядний компоненти

*© Розман І. І.

функціонують як цілісна система. Проаналізовано поняття «літературна освіта» в мовно-літературній галузі та окреслено основні методологічні підходи.

Особливу увагу приділено філософським засадам літературної освіти. З'ясовано, що література є не лише засобом естетичного виховання, а й формою пізнання буття. Обґрунтовано її онтологічний вимір та роль як інструмента формування ціннісних орієнтацій особистості. Наголошено, що гуманітарна освіта постає простором інтерпретації смислів, виявляючи герменевтичний вимір. Доведено, що взаємодія цих вимірів сприяє формуванню цілісної картини світу особистості.

У роботі обґрунтовано роль літературної освіти як інструмента гуманітарного синтезу: історії, мистецтва, філософії, соціальних наук. Розглянуто сучасні підходи до інтеграції освітнього змісту в контексті концепції Нової української школи, акцентовано на потребі формування міждисциплінарних зв'язків та розвитку критичного мислення учнів.

Здійснено аналіз сучасних наукових підходів українських дослідників до проблеми літературної освіти та її інтеграційного потенціалу, що дозволяє визначити основні тенденції розвитку цієї галузі.

Ключові слова: гуманітарна освіта, літературознавчий аспект, філософський підхід, взаємозв'язок освітніх галузей.

Постановлення проблеми. Переорієнтація з предметоцентричної моделі навчання на компетентнісну та інтегративну є важливою ознакою сучасної освіти. Такий підхід зумовлює потребу переосмислення ролі гуманітарних дисциплін у формуванні цілісної особистості. За такого підходу літературна освіта набуває особливого значення, оскільки є не лише засобом засвоєння художніх текстів, а й потужним інструментом осмислення культурних, історичних і філософських смислів.

Така думка не є загальноприйнятою серед науковців. У сучасній освітній практиці простежується певна суперечність між потенціалом літературної освіти як інтегративного чинника та її переважно фрагментарною реалізацією в межах окремої освітньої галузі. Потрібно наголосити, що питання функціонування літературної освіти як інструмента гуманітарного синтезу залишається недостатньо розкритим. Водночас вона має значний потенціал до об'єднання знань із різних освітніх галузей на основі спільних світоглядних і ціннісних орієнтирів.

Особливої актуальності набуває осмислення філософських засад літературної освіти, зокрема її онтологічного, аксіологічного та герменевтичного вимірів. Вони забезпечують формування здатності особистості до інтерпретації, рефлексії та міжкультурного діалогу.

Отже, виникає потреба теоретичного обґрунтування літературної освіти як цілісного феномену гуманітарної інтеграції.

Аналіз досліджень. Проблема літературної освіти та її розвитку в сучасному освітньому просторі є предметом активного наукового осмислення. Питання методики викладання, формування читацької компетентності та розвитку особистості учня висвітлено у працях Н. Волошиної, Г. Токмань, В. Уліщенка, Є. Пасічника, Б. Степанишина, які розглядають літературну освіту як важливий складник гуманітарної підготовки. Сучасні підходи до її модернізації та інтеграції з іншими галузями знань обґрунтовано у дослідженнях Л. Удовиченко, В. Сидоренко, О. Локшиної, де акцентовано на міждисциплінарності та компетентнісному підході. Проблему інтеграції української та зарубіжної літератури досліджує А.-М. Богосвятська, обґрунтовуючи потребу культурного синтезу в освітньому процесі. Окремі аспекти міждисциплінарної взаємодії розкрито в працях, присвячених інтегрованому навчанню та технології CLIL.

Метою статті є теоретичне обґрунтування літературної освіти як інструмента гуманітарного синтезу та визначення її філософських засад у контексті інтеграції освітніх галузей.

Викладення основного матеріалу. У документі «Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі: проблеми й пошуки» є визначення, що «літературна

освіта – це навчально-виховна система вивчення літератури в загальноосвітніх закладах України, яка охоплює весь період навчання учнів з 1 по 12 клас» [6].

Пріоритетами літературної освіти є насамперед розвиток критичного мислення, читацької самостійності, емоційного інтелекту, комунікативних навичок. Її мета спрямована на формування компетентного здобувача-читача, який здатний застосовувати набуті компетентності в реальних життєвих ситуаціях.

Базуючись на положенні «Концепції літературної освіти», що була затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 26.01.2011 № 58, літературна освіта – це педагогічно організований процес вивчення художньої літератури, спрямований на розвиток особистості, формування читацької культури, емоційного інтелекту та критичного мислення учнів через аналіз творів.

Вона охоплює літературознавчі знання, методику викладання, читацьку діяльність та виховання через художнє слово [6].

Н. Волошина наголошує, що літературна освіта розглядається як система, спрямована на розвиток особистості та формування читацької культури [3]. У наукових працях В. Шуляра літературна освіта представлена технологізацією процесу та розвитком критичного мислення [13]. Б. Степанишин обґрунтовує виховну функцію художнього слова та методику взаємодії вчителя й учня [10]. Проблеми літературної освіти, її методологічні засади та напрямки модернізації висвітлено у працях Н. Волошиної [3], Є. Пасічника [7], Г. Токмань [11], де обґрунтовано теоретико-методичні основи навчання літератури. Сучасні підходи до розвитку літературної освіти в умовах компетентнісної парадигми розкрито в дослідженнях В. Сидоренко [8], Л. Удовиченко [12], а питання інтеграції літератур – у працях А.-М. Богосвятської [2].

Єдність мовного, культурного та світоглядного компонентів у структурі літературної освіти зумовлена їхньою внутрішньою взаємозалежністю та функційною взаємодією у процесі пізнання й інтерпретації художнього тексту. У сучасному науковому дискурсі ці компоненти розглядаються не ізольовано, а як цілісна система, що забезпечує формування особистості читача.

О. Сніговська розвиває лінгвокультурологічний підхід, у якому мова розглядається як носій культури, а навчання – як процес засвоєння культурних смислів через мовні структури. Дослідниця підкреслює, що інтеграція мовного та культурного компонентів є необхідною умовою сучасної освіти. Такий підхід безпосередньо підтверджує єдність мовного та культурного рівнів літературної освіти [9].

Н. Гоголь обґрунтовує культурологічні основи літературної освіти, доводячи, що зміст навчання літератури має будуватися як цілісна система, де поєднуються історичні, культурні та світоглядні аспекти. Це ствердження доводить, що літературна освіта – зв'язок культурного та світоглядного компонентів [4].

Беценко Т. актуалізує лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту як необхідний інструмент сучасної освіти, підкреслюючи, що робота з текстом передбачає одночасне залучення мовних, культурних і смислових (світоглядних) рівнів. Це фактично підтвердження єдності всіх трьох компонентів [1].

Філософські засади інтеграції освітніх галузей у контексті літературної освіти ґрунтуються на ідеї цілісності пізнання, що забезпечує взаємозв'язок знань і єдність культурного досвіду людства. У сучасній гуманітарній парадигмі освіти інтеграція розглядається не лише як дидактичний принцип, а як процес, зумовлений онтологічними, аксіологічними та герменевтичними чинниками. Саме ці складові відображають цілісність світу й зумовлюють потребу його комплексного осмислення.

У сукупності вони формують теоретичне підґрунтя для осмислення літературної освіти як простору гуманітарного синтезу та становлення цілісного світогляду особистості.

Онтологічний вимір літератури пов'язаний з осмисленням буття та людського існування. У цьому контексті художнє слово постає як засіб пізнання сутності життя, розкриття природи людини та її місця у світі. Звернення до літературних творів спонукає

читача до рефлексії над фундаментальними питаннями людського буття, зокрема щодо самоідентифікації, сенсу життя, співвідношення добра і зла. У процесі сприйняття художнього тексту відбувається своєрідне співпереживання героєві, який шукає власний життєвий шлях, що своєю чергою активізує внутрішній пошук самого читача.

Отже, онтологічний вимір літератури забезпечує глибинне осмислення екзистенційних проблем і сприяє формуванню цілісного світобачення особистості.

Аксіологічний вимір літератури репрезентує її ціннісну природу та виховний потенціал. Література є важливим засобом формування моральних орієнтирів, оскільки в художніх образах і ситуаціях відображено різні моделі поведінки, які отримують етичну оцінку. Через емоційне залучення до подій і долі персонажів читач засвоює уявлення про такі базові цінності, як справедливість, гуманізм, любов, відповідальність і співчуття. Інтерпретація вчинків героїв сприяє усвідомленню моральних норм і допомагає вибудовувати власну систему цінностей.

Отже, аксіологічний вимір літератури полягає у її здатності формувати ціннісно-смыслову сферу особистості.

Герменевтичний вимір літератури зосереджений на процесах розуміння та інтерпретації художнього тексту. Літературний твір є багатошаровою структурою, що містить як явні, так і приховані смисли, які потребують осмислення. У цьому контексті читач є активним інтерпретатором, який, спираючись на власний досвід, знання та культурний контекст, надає тексту індивідуального значення. Варіативність інтерпретацій зумовлює багатозначність літературного твору та відкриває можливості для діалогу між автором і читачем, а також між різними культурами та епохами. Здатність «читати між рядками», аналізувати символіку, образну систему та підтекст формує критичне мислення і сприяє розвитку інтерпретаційної культури.

Отже, герменевтичний вимір літератури забезпечує глибоке розуміння тексту та розвиток аналітичних здібностей особистості.

У контексті літературної освіти онтологічний, аксіологічний та герменевтичний підходи доцільно ілюструвати паралельними прикладами їхньої практичної реалізації в освітньому процесі.

Беручи до уваги, що онтологічний підхід у літературній освіті спрямований на осмислення буттєвих основ людського існування через художній текст, доцільно акцентувати увагу на його здатності актуалізувати екзистенційні питання людського буття та сприяти формуванню рефлексивного мислення здобувачів освіти. Залучення здобувачів до аналізу художніх образів і життєвих ситуацій, репрезентованих у літературних творах, створює умови для усвідомлення ними складності людського існування, багатовимірності вибору та відповідальності за власні рішення.

У цьому контексті літературна освіта є не лише засобом пізнання художньої реальності, а й важливим інструментом формування особистісного досвіду, що ґрунтується на осмисленні універсальних категорій буття, самопізнання та самовизначення.

У процесі осмислення художнього твору як автор, так і читач актуалізують фундаментальні екзистенційні питання: у чому сенс життя? Що таке добро і зло? Наприклад, під час вивчення творів філософського спрямування увага акцентується на проблемах сенсу життя, свободи вибору, самотності та відповідальності. У такому випадку освітній процес виходить за межі аналізу сюжету й композиції та орієнтується на глибинне осмислення людського досвіду, представленого в тексті. Паралельно у філософському дискурсі онтологічний підхід передбачає дослідження категорій буття, існування, сутності людини. Отже, літературна освіта є своєрідним посередником між художнім образом і філософським пізнанням реальності, сприяючи формуванню в учнів здатності до екзистенційної рефлексії.

Аксіологічний підхід у літературній освіті реалізується через формування ціннісних орієнтацій особистості на основі аналізу поведінки персонажів, їхніх моральних виборів

і життєвих ситуацій. Наприклад, обговорення етичних конфліктів у художніх творах дозволяє учням усвідомити значущість таких категорій, як добро і зло, справедливість, гідність, любов і відповідальність. У філософії аксіологічний підхід пов'язаний із вивченням природи цінностей, їх ієрархії та ролі у формуванні світогляду людини. Відтак літературна освіта забезпечує практичне засвоєння ціннісних установок через емоційно-інтелектуальне переживання художнього досвіду, що сприяє розвитку моральної свідомості та етичної культури.

Герменевтичний підхід у літературній освіті передбачає розвиток умінь інтерпретації тексту, розуміння його багатозначності та здатності до діалогу з автором і культурним контекстом. Наприклад, аналіз символіки, підтексту, образної системи твору формує навички «прочитання між рядками» та усвідомлення того, що зміст тексту не є однозначним і залежить від інтерпретаційної позиції читача. У філософії герменевтики розглядається як теорія і практика тлумачення текстів, що акцентує на взаємодії між текстом, автором і читачем. У цьому контексті літературна освіта сприяє розвитку критичного мислення, інтерпретаційної культури та здатності до смислотворення, що є необхідними умовами формування сучасної освіченої особистості.

Отже, онтологічний, аксіологічний і герменевтичний підходи в літературній освіті не лише відображають відповідні філософські концепти, а й забезпечують їхню практичну реалізацію у процесі формування світогляду, цінностей і інтелектуальної культури учнів.

На думку В. Сидоренко та Л. Удовиченко, у сучасному науковому дискурсі літературна освіта обґрунтовується як ефективний інструмент гуманітарного синтезу, оскільки забезпечує інтеграцію знань із різних освітніх галузей: історії, мистецтва, філософії та соціальних наук. Така інтеграція зумовлена природою художнього тексту, який акумулює історико-культурний досвід, відображає естетичні практики та репрезентує філософські ідеї певної епохи. У цьому контексті літературна освіта постає не лише як навчальна дисципліна, а і як міждисциплінарний простір формування цілісної картини світу особистості [8; 12].

Зокрема, інтеграція літератури з історією реалізується через аналіз історичного контексту художніх творів, що сприяє глибшому розумінню суспільних процесів і культурних трансформацій. Узаємодія з мистецтвом (живописом, музикою, театром) забезпечує розвиток естетичного мислення та здатності до міжсеміотичного аналізу.

Філософський вимір літературної освіти виявляється в осмисленні екзистенційних проблем, моральних дилем і світоглядних концептів, тоді як зв'язок із соціальними науками актуалізує питання соціальної взаємодії, ідентичності та ціннісних орієнтацій [2; 4].

Отже, літературна освіта, інтегруючи різні гуманітарні галузі, забезпечує не лише засвоєння знань, а й формування світоглядно зрілої особистості, здатної до критичного аналізу, інтерпретації культурних смислів і активної участі в соціокультурному просторі.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що онтологічний, аксіологічний і герменевтичний виміри літератури становлять цілісну філософську основу літературної освіти та забезпечують її гуманітарно-синтетичний характер. З'ясовано, що онтологічний вимір спрямований на осмислення буття й людського існування через художній текст і сприяє формуванню рефлексивного мислення, здатності до екзистенційного самопізнання та усвідомлення смисложиттєвих орієнтирів.

Визначено, що аксіологічний вимір репрезентує ціннісну природу літератури, забезпечуючи формування моральних орієнтацій особистості через інтерпретацію художніх образів і ситуацій, що відображають етичні конфлікти та моделі поведінки. Доведено, що цей вимір сприяє розвитку ціннісно-сміслової сфери здобувачів освіти та їхній здатності до морального вибору.

Обґрунтовано, що герменевтичний вимір літератури зумовлює розвиток інтерпретаційних умінь, критичного мислення та здатності до смислотворення, оскільки

художній текст постає як багатошарова структура, що передбачає активну взаємодію читача з автором і культурним контекстом.

Установлено, що в освітньому процесі зазначені філософські підходи реалізуються через аналіз художніх текстів, інтерпретацію смислів і формування особистісного досвіду здобувачів освіти. Їхня інтеграція забезпечує цілісне поєднання знань, цінностей і способів мислення, що уможлиблює розгляд літературної освіти як ефективного інструмента гуманітарного синтезу та формування світоглядно зрілої особистості. Разом із тим порушена у статті проблема багатоаспектна та потребує більш детального дослідження в подальшому науковому пошуку.

Список використаних джерел:

1. Беценко Т. П. До питання про лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту як різновид інтелектуально-творчої діяльності: загальні зауваги. 2023. С. 26–31.
2. Богосвятська А. І. Освітній веб-квест з літератури. 2018–2021. URL: <https://surl.li/tuzqtl>
3. Волошина Н. Й. Теорія і методика навчання української літератури : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
4. Гололь Н. В. Обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти: методологічні принципи. 2020 URL: https://kelmczasopisma.com/public/ua/jornal/14?utm_source=chatgpt.com
5. Концепція літературної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 26.01.2011. № 58. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/
6. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
7. Сидоренко В. В. Науково-методичне забезпечення навчання української літератури в старшій школі: освітні виклики, сучасний стан і перспективи на майбутнє. *Українська мова і література в школі наук.-метод. журнал*. Київ, 2015. № 3. С. 26-35.
8. Сніговська О. Принципи лінгвокультурологічного підходу в іншомовній підготовці майбутніх фахівців. 2023. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2023.14.300216> URL: <https://upecnpnu.pnpu.edu.ua/article/view/300216>
9. Степанишик Б. Викладання української літератури школі. URL: <https://surl.li/qbtfcu>
10. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
11. Удовиченко Л. В. Літературна освіта в контексті сучасних освітніх трансформацій. *Наукові праці Київського університету імені Бориса Грінченка*. 2023. С. 2.
12. Шуляр В. Модель літературної компетентності учнів-читачів Нової української школи : навчально-методичний посібник. Миколаїв : ОІППО, 2022. 192 с.

References:

1. Betsenko, T. (2023). Do pytannia pro lnhvokulturolohichnyi analiz khudozhnoho tekstu yak riznovyd intelektualno-tvorchoi diialnosti: zahalni zauvahy [On the issue of linguocultural analysis of a literary text as a type of intellectual and creative activity: general remarks]. Retrieved from <https://surl.li/mnfzgz> [in Ukrainian].
2. Bohosviatska, A.-M. (2018–2021). Osvitnii veb – kvest z literatury [Educational web quest on literature]. Retrieved from <https://surl.li/cixwbv> [in Ukrainian].
3. Voloshyna, N. (2002). Teoriia i metodyka navchannia ukrainskoi literatury [Theory and methodology of teaching Ukrainian literature]. Kyiv: Lenvit. Retrieved from <https://surl.li/pplycu> [in Ukrainian].
4. Hohol, N. (2020). Obgruntuvannia kulturolohichnykh osnov zmistu shkilnoi literaturnoi osvity: metodolohichni pryntsyry [Substantiation of cultural foundations of the content of school literary education: methodological principles]. Retrieved from <https://kelmczasopisma.com/public/ua/jornal/14> [in Ukrainian].
5. The Concept of Literary Education, Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of January 26, 2011, No. 58. Retrieved from http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/ [in Ukrainian].
6. Pasichnyk, Ye. (2000). Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladykh [Methodology of teaching Ukrainian literature in secondary educational institutions]. Kyiv: Lenvit. Retrieved from <https://surl.li/awcxrh> [in Ukrainian].

7. Sydorenko, V. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia navchannia literatury [Scientific and methodological support of teaching literature]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 3, 26-35. Retrieved from <https://surli.cc/suryge> [in Ukrainian].
8. Snihovska, O. (2023). Pryntsypy linhvokulturolohichnoho pidkhodu v inshomovnii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Principles of linguocultural approach in foreign language training of future specialists]. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2023.14.300216> Retrieved from <https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/300216> [in Ukrainian].
9. Stepanyshyn, B. Vykladannia ukrainskoi literatury v shkoli [Teaching Ukrainian literature at school]. Retrieved from <https://surli.li/qbtfcu> [in Ukrainian].
10. Tokman, H. (2012). Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli [Methodology of teaching Ukrainian literature in secondary school]. Retrieved from <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/shkilna-literaturna-osvita--zbirnyk-tez.pdf> [in Ukrainian].
11. Udovychenko, L. (2023). Literaturna osvita v konteksti suchasnykh osvitnikh transformatsii [Literary education in the context of modern educational transformations]. *Naukovi pratsi Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka*, 42 [in Ukrainian].
12. Shuliar, V. (2022). Model literaturnoi kompetentnosti uchniv-chytachiv Novoi ukrainskoi shkoly [Model of literary competence of student-readers of the New Ukrainian School]. Retrieved from <https://surli.li/odythq> [in Ukrainian].

Rozman I. I.,
orcid.org/0000-0002-4951-0074

LITERARY EDUCATION AS A TOOL FOR HUMANITARIAN SYNTHESIS: PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL DISCIPLINES

This article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of literary education as a tool for humanities synthesis in the modern educational sphere. The relevance of the study is justified in the context of educational reform and the implementation of an interdisciplinary approach. The aim of the study is to clarify the philosophical foundations of literary education and its integrative potential within the system of educational disciplines.

The article examines the essence of the concept of “literary education” as a complex, multidimensional phenomenon. It is demonstrated that linguistic, cultural, and worldview components coexist as a unified whole. The concept of “literary education” in the linguistic and literary sphere is analyzed, and the main methodological approaches are outlined. Emphasis is placed on its competency-based, cultural, and axiological dimensions.

Particular attention is paid to the philosophical foundations of literary education. It has been established that literature serves not only as a means of aesthetic education but also as a form of understanding existence. It has been established that it possesses an ontological aspect and serves as an instrument for shaping value orientations. It is emphasized that humanities education is a space for the interpretation of meanings, that is, it reveals a hermeneutic aspect. It is demonstrated that through the interaction of these dimensions, literary education contributes to the formation of a holistic worldview for the individual.

The paper substantiates the role of literary education as an instrument of humanities synthesis: history, art, philosophy, and social sciences. It examines contemporary approaches to the integration of educational content within the context of the New Ukrainian School concept, emphasizing the need to establish interdisciplinary connections and develop students’ critical thinking.

An analysis of contemporary scientific approaches by Ukrainian researchers to the problem of literary education and its integrative potential has been conducted, which has made it possible to identify the main trends in the development of this field and outline prospects for further research.

Key words: humanities education, literary aspect, philosophical approach, interconnection of educational fields.

Дата надходження статті: 25.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 05.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Теличко Н. В.

UDC 811.111: 37.091.3:791.43

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.698>

Hlavatska Yu. L.*,

orcid.org/0000-0002-1162-0251

TEACHING ENGLISH THROUGH MOVIES (WITH THE REFERENCE TO “THE CROWN”) PART 2: GLOBAL COMPETENCE AND CONVERSATIONAL STRATEGIES

The paper discusses the relevant problem of forming global competence in a globalised world, its importance for effective intercultural communication, overcoming language barriers, and preventing conflicts that may arise from cultural misunderstandings.

The central idea of the research is based on using media content, specifically the series “The Crown”, as an effective tool for developing global competence. It emphasises that films and series are valuable sources of cultural, social and linguistic context. “The Crown” provides authentic material for analysing cultural perspectives, historical events, and political systems of Great Britain, which promotes a deeper understanding of the world and the development of critical thinking.

Considerable attention is given to the connection between a foreign language teaching, communication, and conversational strategies. It notes their differences: communication strategies help to bridge linguistic gaps, while conversational strategies relate to broader aspects of managing interaction, supporting the conversation, and social aspects of communication.

Specific methodological recommendations are proposed for educators on using “The Crown” in the educational process: active viewing, using subtitles (from Ukrainian to English), researching additional historical materials, as well as discussions and analysis of characters’ conversational strategies.

Further analysis of characters’ conversational strategies in the series using conversational analysis of certain episodes will highlight its capacity to enhance students’ global competence, cultural understanding, and communication skills.

Key words: “The Crown”, global competence, the English language, communication strategies, conversational strategies, language teaching, cross-cultural communicative skills, cultural understanding, conversational analysis.

The statement of the issue. The formation and development of global competence stand as pressing and significant scientific issues in today’s increasingly globalised society. This vital competence empowers individuals to adjust their behaviour and communication approaches to suit different intercultural settings, fostering mutual understanding and collaboration. Moreover, by actively recognising and honouring the rich tapestry of cultural differences, those with global competence are better equipped to partake in meaningful and constructive dialogues. It not only enhances interpersonal connections but also significantly diminishes the likelihood of misunderstandings and conflicts that can arise from cultural misinterpretations [1, p. 2].

We totally agree with D.-Y. Ryu that films provide valuable cultural, social, and linguistic contexts that can aid learners in gaining a more profound comprehension of various perspectives, values, and global concerns [24, p. 20]. Moreover, we are sure that “The Crown” series, as media content, can become a powerful tool for developing global competence, as it provides authentic material for analysing different cultural perspectives and historical events. Thanks to this, students can practice communication strategies, overcoming language barriers when discussing complex topics, and improve conversational techniques by actively engaging and exchanging ideas about what they have seen, which promotes a deeper understanding of the world and effective intercultural communication.

The analysis of relevant research. Both foreign and domestic scholars have been interested in the matter of global competence [1-3; 5-7; 10; 17; 18; 24; 26]. A recent review of the literature on this area found that “global competence exists when a young person can understand

*© Hlavatska Yu. L.

the interconnections between nations and systems, has knowledge of history and global events, perceives and can manage the existence of different cultural values and attitudes, and recognises the richness and advantages of cultural diversity” [4, p. 4].

It has been proved that using films, promoting communication strategies, and improving global competence are closely intertwined [24, p. 18]. Language proficiency is fundamental for fostering global competence; therefore, improving foreign language education enhances global skills [26]. We also consider that incorporating films into foreign language classes creates numerous opportunities for engaging activities that enhance students’ speaking skills and abilities. This approach also makes the experience of learning a foreign language more appealing for students at every level [14, p. 76].

The topic of communicative and conversational strategies has been extensively studied, and many practical solutions have been identified. This issue is intensively studied in various academic papers [8; 9; 12; 13; 19]. Having synthesized the experience of foreign educators we conclude that communicative strategies focus more on overcoming gaps in linguistic knowledge and conveying a basic message when linguistic resources are insufficient. They are a response to the “problem” in speech. Conversational strategies are broader and include managing the interaction, supporting the conversation, demonstrating understanding, and other social aspects of communication. They relate not only to “what to say” but also to “how to say it” and “how to interact”.

The purpose of the article. Our research aims to broaden current knowledge of global competence, cultural understanding, and communication skills (conversational strategies), with the series “The Crown” being the focus of study. This paper is organised as follows: 1) giving general understanding of global competence; 2) explaining its role in education; 3) describing the global competence’s place in language teaching; 4) presenting brief information about communicative and conversational strategies; 5) determining the correlation between “The Crown” and global competence.

The body of the research. 1. Global competence: general understanding. Global competence has been widely adopted in multiple fields and professions, such as education, business, and healthcare, serving as a framework for developing and evaluating global, leadership, and non-cognitive skills like critical thinking and socioemotional abilities [10, p. 4]. B. Hunter confirms that “global competence” as a concept is important because it informs the ways in which we encourage and train people to interact with, and open themselves to, other cultures, and to build the relationship capital that makes the exercise of sharp power less likely” [17, p. 272].

A variety of interpretations for global competence are available. Organisation for Economic Co-operation and Development gives such a definition of global competence: “the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development” [23, p. 7].

A. Solodka’s research, for instance, has provided evidence for “global competence becoming part of the international educational field with an emphasis on human interconnectedness, which is the essence of global competence” [2, p. 10]. The authors bring some information about the background of the problem, focusing that at the core of global competence lies the ability to analyse and consider global issues from different perspectives. It involves higher-order thinking skills, such as evaluating and weighing relevant evidence to understand complex international events [1, p. 2; 24, p. 19]. Moreover, relying on disciplinary knowledge and thinking methods, globally competent individuals can pose profound questions, analyse data and arguments, and develop well-grounded positions on local, global, or cultural issues. Furthermore, this is the capacity for critical thinking and problem-solving, essential for addressing the multifaceted challenges of our globalised world, from ecological sustainability to socio-economic inequality.

2. Global competence and education. Today, leading international educational organisations increasingly recognise global competence as a key component of future-oriented education, which prepares young people to navigate an interconnected and uncertain world [7]. It is reported that global competence is regarded as a comprehensive and multi-dimensional ability of an individual that includes: 1) the ability to study global and intercultural issues; 2) understanding and appreciating different worldviews and perspectives; 3) interacting successfully and respectfully with others; 4) taking measures for collective wellbeing and sustainable development [23].

T. Anoshkova, outlining global competence as a crucial element of global education, focuses our attention on three dimensions of “a teaching space” reflecting the essence of international competence. Thus, they are the academic dimension, the action dimension, and the ethical dimension [5, p. 6]. G. Jiabin, Z. Huijuan and H. Md Hasan, having synthesised various scientific papers, conclude that there are numerous dimensions of global competence, among which we can distinguish the following: global knowledge, global skills, global attitudes and experiences [18, p. 10].

A. Solodka states that to survive in the conditions of a global society, students need to acquire the ability for global competence, which consists of four dimensions: promoting global thinking, self-disclosure, cultural reflection, and managing interactions. As a psychological process, global thinking helps students broaden their perspective to eliminate inaccurate stereotypes and prejudices about people from different cultural backgrounds. Self-disclosure requires constant self-improvement, fostering healthy self-identity for the collaborative construction of an integrated and holistic future of human society [2, p. 15]. Cultural reflection pertains to gaining knowledge to analyse one’s and others’ cultures based on a cognitive understanding of cultural similarities and differences. Finally, managing interactions involves developing students’ ability for intercultural mobility to function effectively in a global communicative environment without violating norms of their own and other cultures to achieve a global civic society.

3. Global competence and language teaching. As education becomes more global, today’s foreign language teachers must prioritise fostering and enhancing global competence in their instruction [26]. Global competence, in turn, encourages intercultural dialogue. This dialogue, consequently, helps bridge differences related to nationality, ethnicity, and language, highlighting our shared universal values, ultimately fostering respect for cultural diversity [3].

A. Moeller and T. Catalano conclude that gaining proficiency in another language opens up the opportunity to view the world from a different perspective, enhances the ability to recognise links between various subjects, and fosters an interdisciplinary approach while deepening intercultural awareness. Language is essential for meaningful human interactions and contributes to a greater comprehension of one’s language and culture. Learning a language equips the student with linguistic and social insights and the knowledge of when, how, and why to communicate appropriately with different individuals [20].

It is worth mentioning that students’ foreign language skills and their motivation to learn a second language play a crucial role in developing global competence, as these factors can improve intercultural understanding and competency. It, in turn, fosters a greater appreciation for the diversity found within the target language’s culture, minimises ethnocentric views, and enhances learners’ critical thinking abilities [21, p. 300].

Thus, the analysis of academic research indicates that intercultural communicative competence is a crucial aspect of global competence. Since learning a foreign language inherently involves cross-cultural elements, one of the primary objectives is to develop students’ cross-cultural communicative skills.

4. Communicative and conversational strategies. Communicative strategy is understood as a plan on a global scale, an overarching task of the speaker, dictated by the practical goal of the acting individual. A communicative strategy encompasses the rules and sequence of communicative actions that the addressee adheres to. The strategy determines the overall style

of speech interaction, that is, how and by what means and methods the communication goals can be achieved [11]. Nature of communicative strategies and tactics within the linguistic approach is brightly described in Kh.B. Melko's paper [19].

B. Gorjian and P. Habibi believe that "conversation strategy is one of the basic mechanisms in conversation and the nature of conversation strategies is to promote and maintain talk" [13, p. 15]. The essence of conversation hinges on a collaborative dynamic among those involved [25]. As a result, strategies for conversation are crucial in promoting this collaboration. Concentrating only on talking and hearing will hinder the attainment of communication objectives unless these fundamental components of dialogue are taught [24, p. 19].

There is a statement that conversational strategies are often considered a subset of communication strategies; at times, the terms conversational and communication strategies are thought to be synonymous. Conversational strategies refer to techniques that assist speakers in sustaining a conversation and reaching their communicative objectives [22, p. 33].

Thus, educators should intentionally teach students both strategies to successfully develop global competence. Communicative strategies provide students with tools for "survival" in language situations with limited knowledge. Conversational strategies enable them to feel confident and natural in social interactions, demonstrating linguistic and sociocultural skills.

By integrating these strategies into the educational process, teachers help students become not merely speakers of the language but competent communicators in the globalised world.

5. "The Crown" and global competence. We have highlighted multiple times that the series "The Crown" is an excellent example of how media content can be used for entertainment and a deep immersion in culture, history, and language, which directly influences the development of global competence [14; 15; 16].

Firstly, a key element of intercultural communication is the development of language skills, which can be achieved through listening and understanding content and expanding vocabulary [14]. Watching the series with original voice acting helps to get used to various accents (British English), speech tempo, and intonations. It enhances the ability to understand native speakers in real-life situations. The series covers multiple topics – from politics and diplomacy to everyday life and etiquette. It enriches the vocabulary, including official, historical, and colloquial terminology. Moreover, British English is rich in idioms and phrasal verbs. Watching a series aids in understanding their context and usage, and repetition of phrases by actors (shadowing) can improve pronunciation and intonation, bringing it closer to natural speech.

Secondly, one of the dimensions of global competence is understanding and evaluating different perspectives and worldviews. "The Crown" immerses the viewer in British culture, traditions, social norms, and values associated with the monarchy and the upper society [16]. It helps to understand how these elements shape people's outlook on life (cultural context).

The series covers a significant period of British history, illustrating key events and their impact on society. Understanding the history of another country is essential for developing a global perspective (historical perspective).

Students gain an understanding of the British parliamentary system, the role of the monarchy, and the interaction between branches of government. It promotes understanding the diversity of political regimes worldwide (political system).

The series often touches on social issues that have been relevant in different periods, such as class differences, gender roles, and racial relations. It prompts reflections on their universality and cultural characteristics (social issues).

Observing the characters and their decisions can develop empathy towards people with different life experiences and critically analyse events and motives (empathy and critical thinking).

Thirdly, analysing global and intercultural issues develops global competence. "The Crown" highlights questions of the United Kingdom's interaction with other countries and the making of critical international decisions that affected global politics. It indicates

the country's international relations, on the one hand, and its influence on the world stage, on the other.

To maximise the benefits of watching "The Crown" for developing global competence, several methodological steps can be taken, namely:

- active viewing: this involves not just watching the series or its parts, but analysing dialogues, paying attention to cultural nuances, unfamiliar words, and expressions;
- using subtitles: initially, you can watch with Ukrainian subtitles, then with English subtitles, and eventually – without subtitles;
- engaging with additional materials: researching and familiarising oneself with the historical events and characters depicted in the series. It will deepen the understanding of the context [15];
- discussions and debates: sharing impressions and discussing the series with other applicants; this will help consolidate knowledge and develop argumentation skills;
- the conversational analysis of specific episodes of "The Crown": identifying and analysing conversational strategies with subsequent use in one's speech.

Hence, "The Crown" is not just an entertainment product, but a powerful tool for integrated learning of the English language and the development of global competence through immersion in the rich cultural and historical context of Great Britain.

Conclusions. To summarise, our research highlights the benefits of incorporating popular media such as "The Crown" into language learning to improve global awareness. We have demonstrated a distinct link between the series and the advancement of cultural insight, conversational strategies, and communication abilities. By examining the material presented in the series, teachers can offer students an engaging and genuine opportunity to delve into intricate topics related to history, politics, and societal norms from an international viewpoint.

We are confident that a deeper analysis of the conversational strategies used by the characters in "The Crown," based on the conversational analysis of select episodes, will highlight the series' ability to enhance global competence, cultural understanding, and students' communication skills.

Bibliography:

1. Мукан Н., Гельжинська Т., Семенишен А. Глобальна компетентність сучасного фахівця: аналіз науково - педагогічних досліджень. 2024. *Академічні візії*. Вип. 36. С. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14179005>
2. Солодка А. Глобальна компетентність як імператив XXI століття. *International Science Journal of Education and Linguistics*. Vol. 3 (2). 2024. Pp. 8–18. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.02>
3. Aljuaid H. Internationalism and global competences in foreign language teaching. *Journal of Social Science and Humanities*. 2021. Iss. 4 (2). Pp. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.26666/rmp.jssh.2021.2.1>
4. American Council on International Intercultural Education (ACIIE), & The Stanley Foundation. *Educating for the global community: A framework for community colleges, November 15-17, 1996, convened at Airlie Center, Warrenton, VA*. Des Plaines, IL: American Council on International Intercultural Education.
5. Anoshkova T. A. Implementation of global competency in higher education. *Advanced Education*. 2015. Iss. 3. Pp. 4–8. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.43743>
6. Ark T. V., Liebttag E. Educating for global competence: 6 reasons, 7 competencies, 8 strategies, 9 innovations. 2017. URL: https://aurora-institute.org/cw_post/educating-for-global-competence-6-reasons-7-competencies-8-strategies-9-innovations/#:~:text=8%20Strategies%20That%20Promote%20Global,Project%20to%20spur%20interdisciplinary%20studies
7. Chandir H. Student responses on the survey of global competence in PISA 2018. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*. 2022. Vol. 43. No 4. Pp. 526–542. DOI: <https://doi.org/10.5923/j.jall.20150101.03>
8. Dörnyei Z., Scott M. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*. 1997. Iss. 47(1). Pp. 173–210.
9. Dörnyei Z., Thurrell S. Teaching conversational skills intensively: course and rationale. *ELT Journal*. 1994. Iss. 48 (1). Pp. 40–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/48.1.40>

10. Engseth E. Global competency and international mindedness in LIS education. 2021. URL: <https://scispace.com/pdf/global-competency-and-international-mindedness-in-lis-3dxaypbc.pdf>
11. Epefano J. T. Synthesis on principles of language learning and teaching of H. Douglas Brown. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/365218264_Synthesis_on_Principles_of_Language_Learning_and_Teaching_of_H_Douglas_Brown
12. Genç G. Conversation strategies in the ELT curriculum and their effect on EFL learners' oral proficiency exam performance: a master's thesis. 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/350609017_conversation_strategies_in_the_elt_curriculum_and_their_effect_on_efl_learners'_oral_proficiency_exam_performance_a_master's_thesis
13. Gorjian B., Habibi P. The effect of conversation strategies on the classroom interaction: the case of turn taking. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*. 2015. Iss. 1(1). Pp. 14–23. URL: <http://article.sapub.org/10.5923/j.jalll.20150101.03.html> DOI: 10.5923/j.jalll.20150101.03
14. Hlavatska Yu. Formation of communicative competence of higher education students: pedagogical conditions (the case study of cinematic discourse). *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 57. С. 72–79. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.592>*
15. Hlavatska Yu. Teaching English through movies: practical aspect (with the reference to “The Crown”). Part 1. *Педагогічний дискурс*. 2025. Вип. 37. С. 65–71. DOI: <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.10>
16. Hlavatska Yu. Teaching English through movies: theoretical and pedagogical aspects. *Педагогічний дискурс*. 2024. Вип. 35. С. 24–29. DOI: <http://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.04>
17. Hunter B., White G. P., Godbey G. What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. No 3. Pp. 267–285. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306286930>
18. Jiaxin G., Huijuan Z., Md Hasan H. Global competence in higher education: a ten-year systematic literature review. *Frontiers in Education*. 2024. 9:1404782. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1404782>
19. Melko Kh. B. Nature of communicative strategies and tactics: linguistic approach. 2019. URL: <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/download/29/322/711-1?inline=1>. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-124-7/157-175>
20. Moeller A., Catalano T. Foreign language teaching and learning. Published in J.D. Wright (ed.). *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences 2nd Edition*. 2015. Vol. 9. Pp. 327–332. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8>
21. Morrow E., Elkhaliq A., Pringle M. S. Transcending the classroom: (de)stigmatising foreign cultures through foreign language teaching. *Language & Intercultural Communication*. 2023. Vol. 24 (4). Pp. 298–313. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2283705>
22. Nguyet N. T. M., Tuyet L. T. Teaching Conversational Strategies Through Video Clips. *Language Education in Asia*. 2012. Iss. 3(1). Pp. 32–49. DOI: https://doi.org/10.5746/leia/12/v3/i1/a04/nguyet_mai
23. OECD. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. *The OECD PISA Global Competence framework*. OECD Publishing. 2018. URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/preparing-our-youth-for-an-inclusive-and-sustainable-world-pisa-global-competence-framework-83939291/83939291>
24. Ryu Do-Hyung. A study on enhancing global competence through screen English. *Journal of English Teaching through Movies and Media*. 2024. Vol. 25. No 4. Pp. 18–31. DOI: <https://doi.org/10.16875/stem.2024.25.4.18>
25. Zhang Y., Wang Q., Zhang Y. The impact of mindful communication on cooperative orientation: A cross-sectional survey and an RCT study. *Mindfulness*. 2024. Iss. 15. Pp. 100–119. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02278-2>
26. Zhou M., Wang X., Wang R. Foreign language learning's role in the development of global competence: a latent profile analysis. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 254. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104850>

References:

1. Mukan, N., Helzhynska, T., & Semenyshen, A. (2024). Hlobalna kompetentnist suchasnoho fakhivtsia: analiz naukovo - pedahohichnykh doslidzhen [Global competence of a modern specialist: the analysis of scientific and pedagogical research]. *Akademichni vizii*, 36, 1–11. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14179005> [in Ukrainian].

2. Solodka, A. (2024). Hlobalna kompetentnist yak imperativ XXI stolittia [Global competence as an imperative of the XXI century]. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 3(2), 8–18. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.02> [in Ukrainian].
3. Aljuaid, H. (2021). Internationalism and global competences in foreign language teaching. *Journal of Social Science and Humanities*, 4 (2), 1–5. DOI: <https://doi.org/10.26666/rmp.jssh.2021.2.1> [in English].
4. American Council on International Intercultural Education (ACIIE), & The Stanley Foundation. (1996). *Educating for the global community: A framework for community colleges, November 15-17, 1996, convened at Airlie Center, Warrenton, VA. Des Plaines, IL: American Council on International Intercultural Education* [in English].
5. Anoshkova, T. A. (2015). Implementation of global competency in higher education. *Advanced Education*, 3, 4–8. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.43743> [in English].
6. Ark, T. V., & Liebttag, E. (2017). *Educating for global competence: 6 reasons, 7 competencies, 8 strategies, 9 innovations*. Retrieved from https://aurora-institute.org/cw_post/educating-for-global-competence-6-reasons-7-competencies-8-strategies-9-innovations/#:~:text=8%20Strategies%20That%20Promote%20Global,Project%20to%20spur%20interdisciplinary%20studies [in English].
7. Chandir, H. (2022). Student responses on the survey of global competence in PISA 2018. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(4), 526–542. DOI: <https://doi.org/10.5923/j.jall.20150101.03> [in English].
8. Dörnyei, Z., & Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173–210 [in English].
9. Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1994). Teaching conversational skills intensively: course and rationale. *ELT Journal*, 48(1), 40–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/48.1.40> [in English].
10. Engseth, E. (2021). *Global competency and international mindedness in LIS education*. Retrieved from <https://scispace.com/pdf/global-competency-and-international-mindedness-in-lis-3dxaypbc.pdf> [in English].
11. Epefanio, J. T. (2022). *Synthesis on principles of language learning and teaching of H. Douglas Brown*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/365218264_Synthesis_on_Principles_of_Language_Learning_and_Teaching_of_H_Douglas_Brown [in English].
12. Genç, G. (2017). Conversation strategies in the ELT curriculum and their effect on EFL learners' oral proficiency exam performance: a master's thesis. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/350609017_conversation_strategies_in_the_elt_curriculum_and_their_effect_on_efl_learners_oral_proficiency_exam_performance_a_master's_thesis [in English].
13. Gorjian, B., & Habibi, P. (2015). The effect of conversation strategies on the classroom interaction: the case of turn taking. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 1(1), 14–23. DOI: 10.5923/j.jall.20150101.03 Retrieved from <http://article.sapub.org/10.5923.j.jall.20150101.03.html> [in English].
14. Hlavatska, Yu. (2024). Formation of communicative competence of higher education students: pedagogical conditions (the case study of cinematic discourse). *Pedagogical Almanac*, 57, 72–79. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.592> [in English].
15. Hlavatska, Yu. (2025). Teaching English through movies: practical aspect (with the reference to “The Crown”). Part 1. *Pedahohichnyi dyskurs*, 37, 65–71. DOI: <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2025.37.10> [in English].
16. Hlavatska, Yu. (2024). Teaching English through movies: theoretical and pedagogical aspects. *Pedahohichnyi dyskurs*, 35, 24–29. DOI: <http://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.04> [in English].
17. Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267–285. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306286930> [in English].
18. Jiabin, G., Huijuan, Z., & Md Hasan, H. (2024). Global competence in higher education: a ten-year systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9:1404782. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1404782> [in English].
19. Melko, Kh. B. (2019). Nature of communicative strategies and tactics: linguistic approach. Retrieved from <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/download/29/322/711-1?inline=1>. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-124-7/157-175> [in English].
20. Moeller, A., & Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences 2nd Edition*, 9, 327–332. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8> [in English].

21. Morrow, E., Elkhaid, A., & Pringle, M. S. (2023). Transcending the classroom: (de)stigmatising foreign cultures through foreign language teaching. *Language & Intercultural Communication*, 24(4), 298–313. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2283705> [in English].
22. Nguyet, N. T. M., & Tuyet, L. T. (2012). Teaching Conversational Strategies Through Video Clips. *Language Education in Asia*, 3(1), 32–49. DOI: https://doi.org/10.5746/leia/12/v3/i1/a04/nguyet_mai [in English].
23. OECD. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. *The OECD PISA Global Competence framework*. OECD Publishing. Retrieved from <https://www.slideshare.net/slideshow/preparing-our-youth-for-an-inclusive-and-sustainable-world-pisa-global-competence-framework-83939291/83939291> [in English].
24. Ryu, Do-Hyung. (2024). A study on enhancing global competence through screen English. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 25(4), 18–31. DOI: <https://doi.org/10.16875/stem.2024.25.4.18> [in English].
25. Zhang, Y., Wang, Q., & Zhang, Y. (2024). The impact of mindful communication on cooperative orientation: A cross-sectional survey and an RCT study. *Mindfulness*, 15, 100–119. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02278-2> [in English].
26. Zhou, M., Wang, X., & Wang, R. (2025). Foreign language learning's role in the development of global competence: a latent profile analysis. *Acta Psychologica*, 254. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104850> [in English].

Главацька Ю. Л.,

orcid.org/0000-0002-1162-0251

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КІНОФІЛЬМІВ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ «КОРОНА»). ЧАСТИНА 2: ГЛОБАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА РОЗМОВНІ СТРАТЕГІЇ

У статті розглядається актуальна проблема формування глобальної компетенції в умовах глобалізованого світу, її важливість для ефективної міжкультурної комунікації, подолання мовних бар'єрів та запобігання конфліктам, що можуть виникати через культурні непорозуміння.

Центральна ідея дослідження полягає у використанні медіаконтенту, а саме серіалу «Корона», як ефективного інструменту для розвитку глобальної компетенції. Наголошується, що фільми та серіали є цінним джерелом культурного, соціального та мовного контексту. Серіал «Корона» надає автентичний матеріал для аналізу культурних перспектив, історичних подій та політичних систем Великої Британії, що сприяє глибшому розумінню світу та формуванню критичного мислення.

Значна увага приділяється зв'язку між вивченням іноземної мови, комунікативними та конверсаційними (розмовними) стратегіями. Зазначається їхня відмінність: комунікативні стратегії допомагають долати мовні прогалини, а розмовні стратегії стосуються ширших аспектів управління взаємодією, підтримки розмови та соціальних аспектів спілкування.

Пропонуються конкретні методичні рекомендації для викладачів щодо використання серіалу «Корона» в освітньому процесі, а саме активний перегляд, використання субтитрів (від українських до англійських), дослідження додаткових історичних матеріалів, а також дискусії та аналіз розмовних стратегій персонажів серіалу.

Подальший аналіз розмовних стратегій персонажів серіалу «Корона» із застосуванням конверсаційного аналізу окремих його епізодів підкреслить здатність серіалу підвищувати глобальну компетентність, культурне розуміння та навички спілкування здобувачів.

Ключові слова: «Корона», глобальна компетенція, англійська мова, комунікаційні стратегії, конверсаційні (розмовні) стратегії, навчання мови, міжкультурні комунікативні навички, культурне розуміння, конверсаційний аналіз.

Дата надходження статті: 28.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 18.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

UDC 37.016:811.111'276'373.43'373.48

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.699>

Lebedeva N. M.*

orcid.org/0000-0002-6297-106X

Frantsuzova K. S.*

orcid.org/0000-0002-0959-2669

THE ORIGIN, SEMANTICS AND FUNCTIONS OF BUZZWORDS IN THE ENGLISH LANGUAGE: LINGUODIDACTIC ASPECT

The article focuses on methods for forming buzzwords and their functioning in modern English, illustrated with actual examples from 2025–2026 across different discourses. It deals with the notion of mediology – an interdisciplinary approach to the study of culture that pays specific attention to human symbolic activity and to innovation, especially as a medium of cultural transmission.

The work emphasises the central concept of mediology – buzzwords, in particular, the problem of their typology in modern English. The main typological principles of the classification of these lexical units are analysed and are based on the characteristic features inherent in each of the selected groups of buzzwords.

Modern society's communication operates across interconnected spheres – public, digital, and private. These spheres function as a complex, multi-levelled structure of social networks, deeply influencing both personal perception and mass media landscapes. In this regard, the following areas of usage are considered: formal, mass media and colloquial. The presented factual material demonstrates the dynamics of language development at the global-semantic, pragmatic, and cognitive levels, thereby clarifying usage in the English-language space. Thus, such an approach, on the one hand, contributes to the study of language evolution by reflecting changes in modern linguistic culture under the influence of various extralinguistic factors, such as computerisation and globalisation. On the other hand, the shift in the linguistic paradigm at the turn of the millennium leads to a change and expansion of the language's lexical structure. The need for a theoretical understanding of the constantly emerging material in the form of buzzwords arises.

Key words: linguodidactics, mediology, neologisms, buzzwords, typology and usage of buzzwords, compounding, abbreviation, borrowing.

The statement of the issue. The necessity of teaching foreign languages on a scientific basis, with close integration of linguistic and pedagogical aspects, was emphasised by many linguists. H. Palmer advanced this idea by introducing the term “principles of linguistic pedagogy” into scientific usage, while O. Jespersen promoted a natural and communicative approach. The evidence of this is the fact that key-teaching in modern education is focused on student-centred technology-enhanced learning (TEL) and skill-based learning, for example: “higher-ups”, “higher-order thinking”, “portfolio”, “discovery learning”, “hands on”, “chunking”, “flipped classroom”.

By the term “**buzzwords**” we mean words or expressions from a particular subject area that have become fashionable by being used a lot, especially on television and in the newspapers (e.g., “diversity” is the new buzzword in education) [2]. Modern trends in business, management, marketing, AI, IT, the economy, etc., have been reflected in the processes of formation and usage of buzzwords, representing a new branch of linguistics – mediology. It broadly indicates a wide-ranging method for analysing cultural transmission in society and across societies, a method which challenges the conventional idea that ‘technology is not culture’. The mediological method pays specific attention to the role of organisations and technical innovations, and the ways in which these can ensure the potency of cultural transmission – and thus the transformation of ideas into a civilisational worldview capable of sustained action [6].

*© Lebedeva N. M.

*© Frantsuzova K. S.

The analysis of relevant research. The theoretical foundations of neology – covering the definition, formation, classification, and translation of new lexical units – have been extensively investigated by both domestic and foreign scholars. Ukrainian researchers such as O. Dziubina, N. Ivanenko, O. Rebrii, M. Shutova, and Y. Zatsny et al. have focused on the mechanisms of word-creation, the typology of neologisms, their adaptation in Ukrainian and English discourse, as well as the challenges of translating new lexical items across languages. At the same time, prominent global experts, including D. Crystal and E. McKean, have examined the emergence of new words in English, their semantic shifts, corpus-based usage patterns, and their codification in modern lexicography. Together, these contributions provide a comprehensive view of how neologisms function across languages and contexts.

It should be noted that some scientists occasionally substitute the notion of neologism for buzzword. Neologisms are newly coined words, phrases, or usages that enter the language to describe new concepts. Buzzwords, in contrast, are jargon terms that are temporarily popular, often used in business to make speech sound more impressive or modern. While all buzzwords are initially neologisms, not all neologisms bear buzzwords.

The difference between these lexical units, in terms of definition and purpose, is that neologisms are specifically created to fill a vocabulary gap, often for new technologies or societal changes. Buzzwords often serve as trendy, vague stand-ins for entire knowledge domains, sometimes used to mask a lack of substantive meaning. The neologisms can become permanent additions to the language or fade away. Buzzwords are generally ephemeral; they gain high popularity at a specific moment and fade when the trend passes.

The purpose of the article is to provide practical usage of the functioning and meaning of buzzwords and their syntactic forms of formation, which cannot be found in modern dictionaries of common vocabulary in practical translation manuals based on the analysis of the spheres of communication. The thematic dictionaries limit the usage and descriptive options of buzzwords and their forms and constructions too much, considering them outside the situations of certain decoding situations (education of the younger generation, its education/eruditeness in various branches of knowledge, self-development and assistance in the formation of “I” self – confidence).

In addition, the article identifies and systematises ways of nominating buzzwords in modern English across certain communicative spheres and determines the main typological principles for classifying them. The influx of these words is evident in all languages worldwide.

The body of the research. Buzzword – a word or expression that is very often used, especially in public discussions because it represents popular opinions (“Listening to the people” – the buzzword among politicians) [2]. It could also be called “buzz phrase” or “loaded word”. The Concise Oxford English Dictionary defines a buzzword as a slogan or a fashionable piece of jargon: a chic, fashionable, voguish, trendy word à la mode. It can also become part of popular culture and daily life. With media platforms now operating across various channels, such as television, radio, print, and increasingly digital (especially with the rise of social media), a “buzzword” can catch on and spread swiftly worldwide [3].

The first known use of the buzzword was in 1946 by business students at Harvard University, who used it to improve their study results. Such language terms were collated and then became what is known today as “buzzwords” [3]. Buzzwords are newly formed words regularly used in business to gain attention, boost morale and describe cultural and social situations. Buzzwords often change over time to reflect trends in how people talk to one another [5] and what attributes are most desirable in any given sphere of communication. Some buzzwords are mainly used in social jargon and slang. Some buzzwords retain their true nominative meaning when used in the correct contexts, for example, AI. Buzzwords often originate in private communication [3].

It has been stated that oral or written discourse cannot function without buzzwords, as they serve as shorthand or internal shortcuts that make perfect sense to people familiar with the context [3]. However, a useful buzzword can become co-opted into colloquial speech and lose its

usefulness. Buzzwords also feature prominently in mass media, where they can result in a process which “privileges rhetoric over reality, producing policies that are ‘operationalised’ first and only ‘conceptualised’ at a later date”. It has been asserted that buzzwords do not simply appear; they are created by groups of people within a business to generate hype. Buzzwords are most closely associated with management and have become the vocabulary that is known as “management speak”, using a pompous or magisterial term or relating to a particular subject employed to impress those outside of the field of expertise [3].

Summing up various theoretical sources carefully examined in this article, we conclude that they originated as jargon, often used in corporations and academies to convey authority or efficiency. Having been popularised in the middle of the 20th century, they grew from nice terminology into “vogue” words to make communication sound more modern, innovative or influential. Therefore, the presented theoretical material can be illustrated in the following scheme (Fig. 1).

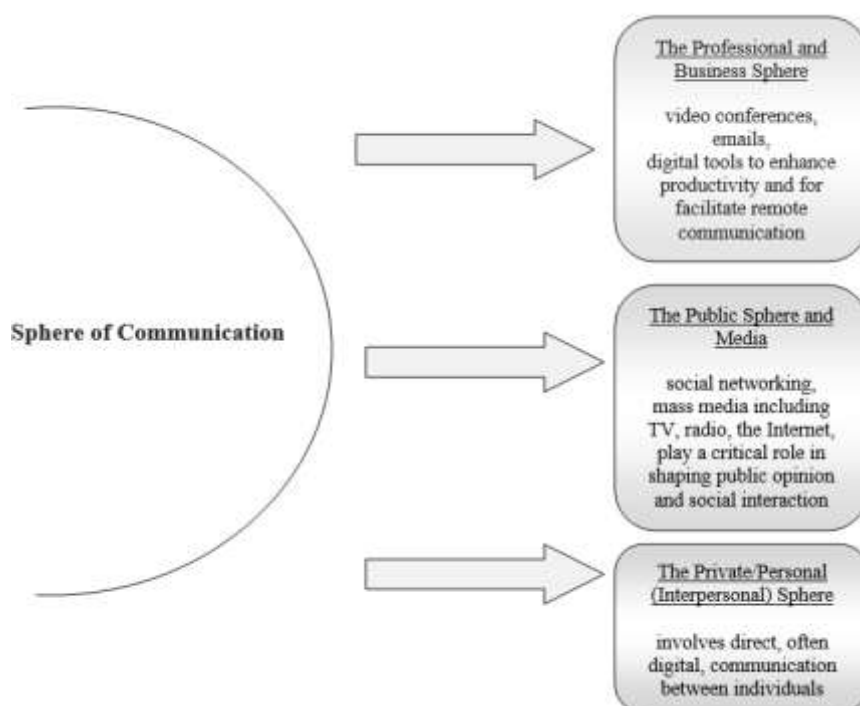


Fig. 1. Lexico-stylistic stratification of buzzwords

The scheme demonstrates that the buzzwords, used in the formal (bookish) sphere, are professional, academic and persuade or mask each of the substance acting fashionable substitutes for concrete information (“Regenerative Eating”, “Well-being Washing”). As for the mass media, they reflect current social, cultural or technoscientific terms (“*Neural Interfaces*” [4], “*Vibe Coding*” [7]). The colloquial sphere – humour and vivid images breaking the monotony of traditional language, increases brightness and emotional intensity of communication (“*Side Hustle*”, “*Loud Budgeting*”). As a result, they help to identify members within a specific professional group, changing the recipient’s perception from “alien” to “insider”.

Let us examine the presented information in more detail in a table 1.

Table 1

Spheres of functioning of buzzwords

Formal	Mass media	Colloquial
1	2	3
business, management, marketing, AI, IT, economics	print media, audio, visual and digital media, social networks, advertising and public media	slang, jargon, dialect

Continuation of Table 1

1	2	3
"The Great Resignation" (or "the Big Quit", "the Great Reshuffle") [8] "The Great Breakup", "The Great Disengagement", "The Great Rethink", "The Great Regret" [8] "The Great Lock-in" [7] "Privacy-Enhancing Tech" [4] "AI Hallucination" "The blind spot of bonuses" additional compensation, such as performance pay and equity, falls outside the law [8]	"Green Computing" – data centres and devices are adopting energy-efficient technologies to reduce environmental impact [4] "Digital Immune System" – combining automation, AI, and analytics, this system offers real-time defence against cyber threats [4] "Data Mesh" a decentralised approach to data architecture that improves data accessibility across organisations [4] "Hustle culture"	"flop" – refers to a person, a social media post, or an event that has failed to gain traction, lost popularity, or met expectations; in modern Internet slang, it is experiencing a new wave of popularity: "in my flop era" "to clock it" – to notice, recognise, or call out a hidden truth, motive, or vibe, usually with playful sass, like "I see what you're doing!" or "You got busted!" [7] "Aura farming" [7]

Taking into account the method of formation of buzzwords, the following classes are distinguished:

1) **Phonological** – a combination of sounds, interjections, exclamations, and slang. This group of vocabulary differs from the language's nominative words in its semantic, word-formation, and grammatical features. They are called "artificial" or "fictional". They have a constant sound syllable, which corresponds to the basic laws of sound combination of a particular language and the meaning motivated by this syllable [1]: "buzzword", "labubu", "rizz", "AI Slop", "delulu" ("Delulu is the solulu" – "delusion is the solution" suggests that having extreme self-confidence or unrealistic dreams can actually lead to success).

2) **Syntactic (word-formation, composition, compounding, morphological compounding, phraseology)** – created according to patterns existing in the language system: "layoffs" [8], "platform capitalism", "financial ghosting", "main character energy", "rage bait" [7].

Morphological buzzwords are combinations of conventionally fixed elements in the language system, which are the result of the action of various regular word-forming processes. Morphological buzzwords are characterised by absolute structure and formal novelty, since they are unique sound combinations and are perceived as inseparable, non-derivative, unmotivated units [1]: "looksmxxing", "skillmaxxing", "to appify", "biohacker", "shopper-trainer", "geofencing", "eco-anxiety", "hyper-personalisation".

3) **New lexical meanings of the word**: Semantic buzzwords have varying degrees of "medianeological power". Lexical buzzwords (word-forming and borrowed) are new words formed on the basis of existing words and elements (compounds, affixal derivatives, abbreviation formations of all types, etc.) or borrowed from other languages. Lexical buzzwords usually appear in the language following the emergence of new realities to meet the needs in designating new things and concepts [1], for instance, modern AI tools for different purposes (from chatbots and image generators to voice services and platforms for developers): "Gemini", "Nano Banana", "Grok", "ElevenLabs", "Google AI Studio", "Copilot". The factual material also shows semantic buzzwords, when a word fixed by the dictionary acquires a new meaning: "remotes leaders", "zoom firings", "quiet luxury", "quiet quitting", "quiet firing", "quiet hiring" [8].

4) **Borrowing**. Among the borrowings, barbarisms stand out – words that have synonyms in the native language. Barbarisms are characterised by sound configurations that are not typical of English phonotactics and by a typical morphological articulation. Borrowings not only enrich the vocabulary with new units and lexical-semantic variants, but also cause the formation of new word-forming elements and models in the macrosystem of the English language, the emergence

of new mechanisms and means of semantic development [1]: “otrovert” [7] (Latin); “*Meta-verse*”/“*Metaverse*” (Greek/Latin) [4]; “*The Great Remorse*” [8], “*vibe revenue*” – French.

Basic models of word formation of buzzwords

According to their frequency of use, the formation of buzzwords is characterised by the high productivity of: 1) compounding (composition); 2) affixation; 3) conversion; 4) abbreviation; 5) blending, and 6) borrowing.

Compounding (composition). Composition – creation of new words from two or more bases, most often a model N + N or Adj + N: “*gig economy*”, “*analogue bag*”, “*clip farming*”, “*the power pendulum*” [8], “*doomscroll detox*”, “*Cloud-Native Applications*”, “*agentic engineering*”, “*vocal fry*”, “*Dead Internet Theory*”, “*biohack*”/“*biohacking*” [4]. There is an interesting example of compounding numerals – “6-7” or “six-seven”. Its meaning in the colloquial speech is as “so-so” or “maybe this, maybe that.” The term’s power lies in its vagueness [4].

Affixation – addition of suffixes or prefixes. The affixal method prevails in the creation of buzzwords themselves. The most popular suffixes are: -ify/-ification (“to *blandify*”), -maxxing (“*friction-maxxing*”), -er (“*zoomer*”, “*exfluencer*”), -ship (“*situationship*”), -ism (“*inheritourism*”, “*casperism*”). Among the most popular prefixes are en- (“*enshittification*” – “en” + “shit” + “ification”), bio- (“*biohacking*”), geo- (“*geobragging*”), eco- (“*ecosystem*” [5], “*eco-minimalism*”), hyper- (“*hyperautomation*”, “*hyperlocal*” [5]), multi- (“*Multi-Cloud Strategy*” [4]), para- (“*parasocial*” [7]).

Conversion – the transition of one part of a thing to another without changing the form (N → V or V → N): “to *photobomb*”, “to *umba*”, “to *hot-desk*”, “to *rizz up*”, “to *ghost*”, “to *shopify*”. In modern slang the word “to *slay*” (verb) means to do something exceptionally well, to look incredibly stylish, or to impress others with great success or confidence (“She *slayed* that performance”), as a noun – an instance of being exceptionally impressive, stylish, or successful (“That red carpet look was a total *slay*”), as an exclamation – used as approval, encouragement, or celebration (“You look gorgeous in that dress! *Slay!*”).

Abbreviations or initial abbreviations. Abbreviation is the process of reducing the number of phonemes and/or morphemes in words and word combinations existing in the language without changing their lexical and grammatical meaning, as a result of which a new nominative unit appears. Abbreviations are classified as irregular ways of creating buzzwords, but the number of such words formed in this way is constantly growing. This is explained by the fact that abbreviations strive to rationalize language and save linguistic effort: “TOBO” (Trading On Behalf Of), “OpenAI” (Open Artificial Intelligence), “AR” (Augmented Reality), “VR” (Virtual Reality), “MR” (Mixed Reality), “RPA” (Robotic Process Automation), “DeFi” (Decentralized Finance), “AIaaS” (AI-as-a-Service), “Gen AI” (Generative Artificial Intelligence), “AGI” (Artificial General Intelligence), “XR” (Extended Reality), “XAI” (Explainable AI) [4].

Blending – combining parts of two words: “*workation*” (“work” + “vacation”), “*fintech*” (“finance” + “technology”), “*glamping*” (“glamorous” + “camping”), “*infotainment*” (“information” + “entertainment”), “*hangry*” (“hungry” + “angry”), “*crowdsourcing*” (“crowd” + “outsourcing”), “*chatfishing*” (“chat” + “catfishing”), “*staycation*” (“stay” + “vacation”), “*Flexitarian*” (“flexible” + “vegetarian”), “*frenemy dynamics*” (“friend” + enemy), “*strategic co-opetition*” (“cooperation” + “competition”), “*climavore*” (“climate” + “carnivore/omnivore”).

Borrowing. One of the main sources of enrichment of the English language is borrowing from other languages. The main “suppliers” of buzzwords are Latin, Greek, French, and German. This was due to historical reasons. And although in the beginning of our century the tendency to borrow somewhat decreased in recent decades, the influence of foreign vocabulary has been felt, which is a source of terms and word-forming elements: Greek – “*sigma*”, “*AI Rizz*”; Latin – “*Status Quo*”, “*Neurodivergent Pride*”; French – “*work spouse*”, “*Proximity bias*”; German – “*Schadenfreude*”, “*Gedankenexperiment*”. There are also borrowings from other languages – Japanese, Spanish, etc.: “*Ikigai*” (Japanese), “*Aficionado*” (Spanish).

The factual material analysis demonstrates that language functions as a powerful instrument in shaping social reality, operating through two main approaches: language-in-use and socio-political methods. It has been established that buzzwords play a distinct yet

interconnected role in the development of English's lexical system, with their functioning determined by both linguistic and extralinguistic factors.

Conclusions. The emergence of buzzwords in contemporary English is driven by economic, technocratic, political, environmental, and social influences. The societal cult of beauty and youth has stimulated the creation of numerous lexical items related to human appearance, healthy lifestyles, age categories, medicine, and psychology. The English vocabulary is continually enriched, reflecting new communicative needs that foster the expansion of word-formation processes and the introduction of new derivational elements. The absence of strict boundaries between analysed spheres of communication, combined with the interaction of national variants of English, facilitates the realisation of the language's word-forming potential.

The analysed words primarily fulfil stylistic functions. They enhance textual expressiveness, generate immediate positive connotations, and signal group identity. As marked units of public and professional discourse, buzzwords combine simplicity with semantic richness, intensify emotional impact, and improve communicative efficiency. They compress complicated concepts into available linguistic forms, replicate existing cultural, social, and pedagogical trends, and often do not have direct equivalents in other languages, underscoring their unique role in modern English and globalised communication.

As for the colloquial (private) sphere of usage, the buzzwords are characterised by the following features in their formation: they are usually represented by monosyllabic and disyllabic words, some of them have affixational morphemes, and their figurative meanings are vividly evident.

Buzzwords function as linguistic markers of trendiness, professional jargon conveying expressiveness, intensity, irony, humour and satire. They attract attention to the participant, build in-group solidarity, simplify complex concepts, or confuse meaning, adding colour and emphasis to discourse. Buzzwords frequently employ irony, sarcasm, and satire to make content more entertaining, shareable, and engaging. As follows, buzzwords capture current public and private sentiment according to a given situation. They are marked by rapid spread and frequent repetition in colloquial communication. So, they create a friendly atmosphere among the companions or demonstrate a negative attitude toward what is happening.

The projected surge in lexical innovations within the English language for 2025–2026 has stimulated profound scholarly interest in how newly formed words reshape modern communication. While the emotive nature of human communication constantly drives the formation of buzzwords, AI systems still struggle to capture these affective nuances, which remain a primary challenge for natural language processing. Modern linguists are studying language to identify evolving patterns that assist bots, algorithms, large language models, and recommendation engines in enhancing natural language understanding, sentiment analysis, and the pragmatic complexities of digital communication. Linguistic shifts are reflected in the emergence of new terms, jargon, and slang within different types of discourse. Compiling and documenting these changes defines the perspectives of our research.

Bibliography:

1. Дзюбіна О. І. Типологічні принципи класифікації неологізмів у сучасній англійській мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2018. Вип. 33, т. 2. С. 38–40. URL: https://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v33/part_2/12.pdf
2. Buzzword. *Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/buzzword>
3. Buzzword. *Wikipedia*. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Buzzword>
4. Harper L. Top 25 Tech Buzzwords You Need to Know in 2025. *Techresearchs*. URL: <https://techresearchs.com/tech/top-25-tech-buzzwords-you-need-to-know-in-2025/>
5. Herrity J. 30 Common Business Buzzwords and Their Definitions. *Indeed*. URL: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/business-buzzwords>
6. Mediology. *Wikipedia*. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Mediology>
7. Prakash A. Buzzwords 2025: All the Words and Phrases That Went Viral This Year. *Hindustan Times*. URL: <https://www.hindustantimes.com/htcity/leisure/buzzwords-2025-all-the-words-and-phrases-that-went-viral-this-year-101765797047830.html>

8. Turits M. Work in Review 2022: The Five Biggest Lessons of the Year. *BBC Worklife*. URL: <https://www.bbc.com/worklife/article/20221201-work-in-review-2022-the-five-biggest-lessons-from-this-year>

References:

1. Dziubina, O. I. (2018). Typologichni pryntsypy klasyfikatsii neolohizmiv u suchasni anhliskii movi [Typological principles of classification of neologisms in modern English]. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 33, 2, 38–40. Retrieved from https://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v33/part_2/12.pdf [in Ukrainian].
2. Buzzword. (2025). *Cambridge Dictionary*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/buzzword> [in English].
3. Buzzword. (2025). *Wikipedia*. Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Buzzword> [in English].
4. Harper, L. (2025). Top 25 tech buzzwords you need to know in 2025. *Techresearchs*. Retrieved from <https://techresearchs.com/tech/top-25-tech-buzzwords-you-need-to-know-in-2025/> [in English].
5. Herrity, J. (2023). 30 common business buzzwords and their definitions. *Indeed*. Retrieved from <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/business-buzzwords> [in English].
6. Mediology. (2025). *Wikipedia*. Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Mediology> [in English].
7. Prakash, A. (2025). Buzzwords 2025: all the words and phrases that went viral this year. *Hindustan Times*. Retrieved from <https://www.hindustantimes.com/htcity/leisure/buzzwords-2025-all-the-words-and-phrases-that-went-viral-this-year-101765797047830.html> [in English].
8. Turits, M. (2022). Work in review 2022: the five biggest lessons of the year. *BBC Worklife*. Retrieved from <https://www.bbc.com/worklife/article/20221201-work-in-review-2022-the-five-biggest-lessons-from-this-year> [in English].

Lebedeva N. M.,

orcid.org/0000-0002-6297-106X

Frantsuzova K. S.,

orcid.org/0000-0002-0959-2669

ПОХОДЖЕННЯ, СЕМАНТИКА ТА ФУНКЦІЇ BUZZWORDS В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У пропонованій статті ми виходимо із положення про те, що викладання іноземних мов потребує науково-теоретичного підходу з тісною інтеграцією лінгвістичного та педагогічного аспектів. Робота присвячена дослідженню способів утворення *buzzwords* та їх функцій у сучасній англійській мові, спираючись на реальні приклади їх використання у 2025–2026 роках у різних дискурсах англійської мови. Зосереджено увагу на центральному понятті медіології – *buzzwords*, зокрема, на проблемі їх типології в сучасній англійській мові.

Під *buzzwords* розуміємо емоційно забарвлені слова, слова з підтекстом, що мають вагоме емоційно-соціальне та ідеологічне значення. Проаналізовано основні типологічні принципи класифікації цих лексичних одиниць, зазначено, що вона може ґрунтуватися на характерних ознаках, властивих кожній з виділених груп *buzzwords*.

Представлений фактичний матеріал демонструє динаміку розвитку мови на глобально-семантичному, прагматичному та когнітивному рівнях, що допомагає уточнити вживання мовних одиниць в англійськомовному просторі. Таким чином, дане дослідження, з одного боку, сприяє вивченню розвитку мови як способу відображення змін у сучасній лінгвістичній культурі під впливом різних екстралінгвістичних факторів, таких як комп'ютеризація та глобалізація. З іншого боку, зміна сучасної лінгвістичної парадигми призводить до зміни та розширення лексичної структури мови.

Ключові слова: лінгводидактика, медіологія, неологізми, *buzzwords*, типологія та використання *buzzwords*, словоскладання, аббревіатура, запозичення.

Дата надходження статті: 28.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 12.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

Розділ 3

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

УДК 378.147:811.111

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.700>

Рябуха І. М.*,

orcid.org/0000-0002-6217-1177

ПЕРЕХІД ВІД ПЕДАГОГІЧНОГО ДО АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ КОНТЕКСТНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано структуру та застосування студентоцентризованих методик навчання морської англійської мови, а саме методики контекстного навчання (Contextual Teaching and Learning (CTL)) та методики предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning (CLIL)). Обидві методики у контексті іншомовної підготовки широко досліджуються як такі, що пов'язують академічний контент із застосуванням у реальному житті; водночас їх особливий вплив на навички розмовної англійської мови в реальних професійних ситуаціях на судні залишається неповністю розкритим. Наведено порівняльний аналіз зазначених методик з точки зору ефективності та прийнятності застосування з курсантами з різним рівнем професійного досвіду, а також з точки зору ролі викладача у процесі навчання. Теоретично обґрунтовано ефективність їх застосування для розвитку специфічної комунікативної компетентності курсантів. Основна увага приділяється оцінюванню того, як зазначені методики можуть покращити мовні здібності курсантів із різним рівнем практичного досвіду, забезпечуючи активну участь самих курсантів у процесі їх іншомовної підготовки.

Результати показали, що методика CLIL є більш природною на початковому рівні вивчення морської англійської мови з використанням педагогічного підходу, у той час як методика CTL є основною методикою андрагогічного підходу до освіти та підготовки, що має у своїй основі проблемноорієнтоване навчання та проєктну діяльність на основі досвіду курсантів.

Інтеграція методик CLIL і CTL до навчальних програм морської англійської мови може подолати розрив між академічним навчанням та практичним застосуванням, надаючи курсантам відповідний освітній досвід, який готує їх до реальних морських сценаріїв, тим самим підвищуючи їх загальну компетентність і покращуючи їх конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

Ключові слова: морська англійська мова, контекстне навчання, іншомовна підготовка, методика, курсант, андрагогічний підхід, інтеграція.

Постановлення проблеми. Англійська мова – одна з найпоширеніших міжнародних мов світу, яка була прийнята як офіційна мова в морській індустрії з метою мінімізувати проблеми в комунікації, які визначені Міжнародною морською організацією (ІМО), а також для вирішення проблем, що виникають через відсутність спільного каналу зв'язку у морі [6]. Це визнання призвело до розвитку морської англійської мови – спеціалізованої форми англійської мови, призначеної для чіткого та зрозумілого спілкування між членами екіпажу на судні, між суднами та береговими службами через використання набору загальноприйнятих термінів і виразів. Ця спільна лінгвістична база має вирішальне значення для забезпечення безпеки й ефективності морських операцій [4].

Морська англійська мова, яка є різновидом професійноорієнтованої англійської, розглядається тут через призму міжнародноправових процедур вивчення та викладання, які прописані в нормативних документах Міжнародної морської організації, зокрема

*© Рябуха І. М.

Моделюваному курсі 3.17 Maritime English. Цей курс виділяє загальні комунікаційні ситуації, з якими стикаються моряки під час своєї роботи [8]. Загальна морська англійська мова і спеціалізована морська англійська мова є двома основними частинами курсу [16]. Загальна зосереджується на універсальних навичках спілкування із загальних тем, та основних мовних здібностях, необхідних у морському секторі, а спеціалізована вирішує конкретні лінгвістичні потреби, пов'язані з різними морськими професіями та завданнями. Це підкреслює важливість розуміння та дотримання міжнародних морських правил і протоколів, гарантуючи, що курсанти добре підготовлені до своїх професійних обов'язків.

Такий умовний поділ морської англійської зумовлений специфікою освіти та підготовки моряків, що передбачає обов'язкові дванадцять місяців практики на борту судна впродовж навчання. Ця практика докорінно змінює ставлення курсантів до процесу іншомовної підготовки: після першої практики вони сприймають будь-який матеріал через призму практичної значущості для їх кар'єрного зростання на борту, а також через призму отриманого практичного досвіду.

Однак курсанти морських навчальних закладів стикаються з кількома проблемами, пов'язаними з навичками говоріння. Так, вимова є спільною перешкодою для курсантів [1]. Також вони часто відчують значну тривогу, коли говорять англійською, особливо у формальних умовах або під час виникнення критичної ситуації на судні. Відсутність упевненості у своїх мовних здібностях може перешкодити курсантам активно спілкуватися, ставити необхідні питання, для того щоб з'ясувати незрозуміле або уточнити щось сумнівне; усе це має вирішальне значення як для їх підготовки, так і для професійної діяльності [12].

Для вирішення зазначених питань викладачі можуть використовувати різні навчальні методики для підтримки курсантів. Існують дві основні студентоцентровані методики – методика контекстного навчання (Contextual Teaching and Learning (CTL)) та методика предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning (CLIL)). Ці методики виявляють зв'язки між інформацією та її застосовністю до повсякденних ситуацій, як-от соціальні групи, робочі місця та, зокрема, морська сфера діяльності [5]. Застосування цих методик допомагає курсантам в процесі іншомовної підготовки віртуально поєднати знання, які вони отримують, з реальними ситуаціями, де ці знання можуть бути застосовані. Освоюючи матеріал, заснований на реальних контекстах, курсанти можуть зрозуміти предмет швидше й ефективніше. Майбутні моряки мають особливі (непересічні) потреби та завдання для вивчення англійської мови на різних етапах освіти й підготовки з урахуванням паралельного отримання практичного досвіду в реальних умовах. Тому перехід від педагогічного до андрагогічного підходу до викладання морської англійської мови є нагальним для покращення ефективності розвитку навичок курсантів морських навчальних закладів.

Аналіз досліджень. Питання викладання морської англійської мови для курсантів було предметом численних досліджень. Наприклад, науковцем Діграйсо було розглянуто п'ять основних показників для оцінювання діяльності у трьох приватних закладах морської освіти та підготовки в Індонезії: навчальні матеріали, навчальні методи, оцінювання, профілі курсантів та викладачів. Дані, що були отримані від курсантів та викладачів, показали, що сучасні практики в цих морських закладах освіти не відповідають стандартам, які висуваються до навчальної програми останньою редакцією Міжнародної конвенції про підготовку й дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ 2010), зокрема щодо навчальних матеріалів, методів навчання та оцінювання [2].

Існує значний розрив між низьким рівнем володіння англійською мовою курсантів при вступі до морського закладу освіти та високими стандартами компетентності, що прописані у ПДНВ 2010. Було з'ясовано, що уміння та навички викладачів англійської мови потребують регулярного вдосконалення, наголошено на важливості англійської

мови як *lingua franca* в міжнародній морській індустрії, де ефективна комунікація має важливе значення для безпеки на морі [4]. Дослідники зазначили, що в морській англійській мові було розроблено унікальні терміни та фрази, специфічні для морського контексту, а також підкреслили потребу застосування спеціалізованих методів навчання для вирішення проблем, з якими стикаються курсанти під час опанування саме морської англійської мови. У статті стверджується, що інвестування часу та ресурсів у розроблення автентичних та ефективних прийомів навчання має вирішальне значення для підвищення безпеки на морі, оскільки кращі навички спілкування безпосередньо сприяють більш безпечній роботі в морі.

Також Наварро та інші у своєму дослідженні визначали рівень володіння англійською мовою курсантами та оцінили навчальні матеріали, що використовуються в Ліцеї Міжнародної морської академії (Філіппіни) як основа для поліпшення цього рівня. Дослідження охопило курсантів першого, другого та третього курсів, а також викладачів англійської мови. За результатами дослідження було виявлено значні недоліки в лексичній та граматичній підготовці курсантів, а також у їх навичках розуміти прочитане. Навчальні матеріали не були реалістичними, їм не вистачало чіткої організації та відповідних ілюстрацій графікою чи малюнками. Автори дослідження запропонували вдосконалити навчальний посібник з морської англійської мови та запровадити програму підвищення рівня володіння англійською мовою курсантів [7].

Усі згадані дослідження підкреслюють важливість спеціально розробленої методики викладання морської англійської мови для курсантів, підкреслюючи потребу постійного вдосконалення методів навчання і педагогічної майстерності викладачів із метою розподілу ресурсів для задоволення міжнародних стандартів та підвищення безпеки й операційної ефективності в морській галузі.

Мета статті. Незважаючи на критичну важливість ефективного спілкування в морській галузі, ми відзначаємо значний розрив між вимогами морської індустрії до рівня володіння морською англійською мовою моряків та реальним станом застосування сучасних студентоцентризованих методів викладання. Новизна цього дослідження полягає в його цілеспрямованому підході до підвищення рівня володіння англійською мовою серед морських курсантів за допомогою методик CLIL та CTL. Обидві методики широко досліджується як такі, що пов'язують академічний контент із застосуванням у реальному житті; водночас їх особливий вплив на навички розмовної англійської мови в реальних професійних ситуаціях на судні залишається неповністю розкритим. Тобто це дослідження має на меті заповнити цю прогалину через теоретичне обґрунтування ефективності їх застосування в процесі іншомовної підготовки для розвитку специфічної комунікативної компетентності курсантів.

Основна увага приділяється оцінюванню того, як зазначені методики можуть покращити мовні здібності курсантів із різним рівнем практичного досвіду, забезпечуючи активну участь самих курсантів у процесі їх іншомовної підготовки. Це дослідження має за мету запропонувати розуміння стратегій навчання, які можуть краще підготувати курсантів до вимог морської галузі стосовно навичок комунікації.

Викладення основного матеріалу. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) і контекстне викладання та навчання (CTL) – це два сучасні освітні підходи, які наголошують на значущості навчання через зміст, але мають різні пріоритети та механізми реалізації.

CLIL – це «парасольковий» термін для методів, де предмети (фізика, астрономія, географія тощо) викладаються мовою, яка не є рідною для учнів [11]. Основним підходом у CLIL є природне засвоєння, тобто мова вивчається в процесі використання для вирішення конкретних завдань із тих дисциплін та сфер діяльності, які є обов'язковими для вивчення курсантами морських навчальних закладів, а не через зазубрювання правил. Це вимагає спільної роботи й тісної співпраці викладачів-предметників та викладачів морської англійської мови через застосування так званої рамки «4С» (Content (Зміст),

Communication (Спілкування), Cognition (Пізнання), Culture (Культура)). Ця рамка охоплює критичне мислення, творчість, співпрацю та комунікацію і становить собою зміну парадигми в освітній філософії, виходячи за рамки традиційного передання знань для сприяння необхідним навичкам 21-го століття. Інтеграція цих чотирьох основних компонентів вирішує зростаючі потреби сучасних систем освіти. Акцент рамки зосереджений на розвиток навичок мислення вищого порядку, інноваційних можливостей вирішення проблем, застосування середовища спільного навчання та ефективних комунікаційних стратегій [9]. Слід зазначити, що основними проблемами впровадження цієї рамки є підготовка викладачів, налаштування методології оцінювання та потреба системної інституційної підтримки.

Застосування цієї методики має на увазі рівнозначно високий рівень володіння викладачем як матеріалом основного предмета, так і морською англійською мовою задля розвитку мовної компетенції курсантів. Слід також зазначити, що дослідники виділяють «м'який» CLIL – мовні заняття на певну тему та «твердий» CLIL – повне викладання предмета іноземною мовою [10].

CTL базується на принципах конструктивізму та теорії про те, що мозок найкраще засвоює інформацію, коли вона має особистісний сенс для курсанта, тобто тоді, коли інформація інтерпретується через власний досвід та нашаровується нього. Курсанти не просто отримують знання, а будують їх через критичне мислення, співпрацю та саморегульоване навчання. Навчальний та тренувальний матеріал обов'язково повинен мати зв'язок із життям. Навчання відбувається через вирішення реальних або симульованих проблем, пов'язаних із ситуаціями у професійному середовищі. Філософія застосування CTL наголошує, що темп та ефективність навчання значно посилюється тоді, коли навчальні матеріали пов'язані з особистим досвідом та інтересами студентів. У випадку використання CTL, не маючи специфічних професійних знань і навичок, викладач морської англійської мови не зможе адекватно оцінити судження курсантів стосовно певної професійної ситуації, отже викладач морської англійської мови може бути тільки в ролі фасилітатора процесу розвитку комунікативної компетентності та оцінювача її рівня.

З огляду на зазначене вище можна зробити порівняльний підсумок двох методик у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння методик CLIL та CTL

	CLIL	CTL
Головна мета	Одночасне опанування навчального предмета та іноземної мови	Поєднання академічного змісту з реальним життєвим досвідом для кращого розуміння.
Роль мови	Мова є інструментом для вивчення предмета (напр., фізика, астрономія, математика, географія англійською)	Мова використовується для комунікації в контексті, але не є окремою ціллю навчання
Контекст	Академічний предмет стає контекстом для вивчення мови	Реальні професійні ситуації та робоче місце стають контекстом для навчання
Ключовий фокус	Рамка «4C»: Content (Зміст), Communication (Спілкування), Cognition (Пізнання), Culture (Культура)	Проблемноорієнтоване навчання, проєктна діяльність та автентичне оцінювання
Роль викладача	Викладач є надавачем нової інформації та оцінювачем рівня оволодіння інформацією через комунікацію	Викладач є модератором процесу розвитку у курсантів комунікативної компетентності на якісно вищому рівні використання
Роль курсанта	Активний учасник процесу навчання	Активний учасник процесу навчання

Обидва підходи позиціюють здобувача освіти як активного учасника процесу навчання, а не пасивного реципієнта. Займаючись контентом, який стосується реалій їх життя, курсанти знайдуть матеріал значущим і цікавим, що може ініціювати більш глибоке розуміння матеріалу й довготривале збереження знань і навичок. Методики, що розглядаються, спонукають курсантів у процесі іншомовної підготовки узяти на себе відповідальність за власне навчання, сприяючи розвитку навичок самостійного навчання, які мають вирішальне значення для навчання впродовж усього життя. Коли курсанти беруть активну участь у власному навчальному процесі, вони розвивають критичне мислення та навички вирішення проблем, оскільки вимушені поєднувати нову інформацію зі своїми наявними знаннями й досвідом. Підходи CLIL і CTL полягають не тільки в надбанні мовних навичок, а й у розвитку здатності ефективно спілкуватися в різних контекстах. Ефективна комунікація вимагає розуміння відповідного контексту, мети спілкування та конкретних питань і ситуацій.

Отже, використання навчального матеріалу, заснованого на контекстному навчанні, як на рівні ЗМА з використанням CLIL, так і на рівні СМА з використанням CTL може ефективно покращувати знання й навички курсантів. Цей підхід узгоджується з висновками дослідників, які виявили, що розмовні здібності студентів можуть бути значно покращені за умови застосування контекстного навчання [15]. Дослідники Шантія і Луфрі підтримують це стверджуючи, що застосування цього підходу значно покращує можливості здобувачів XXI століття, включаючи критичне мислення, комунікацію, командну роботу та творчість [13]. Крім того викладачі англійської мови мають зосередитися на розвитку комунікативних навичок у курсантів, які вивчають англійську мову як іноземну, забезпечуючи процес викладання як комунікативною складовою, так і практичною [14].

Володіння англійською мовою має важливе значення для курсантів, адже їх метою є робота в міжнародній судноплавній компанії, забезпечуючи себе та свою сім'ю; це і є основним доказом важливості ефективного навчання англійської мови. Володіння англійською мовою дозволяє курсантам ефективно орієнтуватися та реагувати на складні морські сценарії, як-от надзвичайні ситуації та рутинні операції, де чітке й точне спілкування має першорядне значення [3]. Здатність формувати інструкції, розуміти технічну морську термінологію та вести змістовний діалог з багатонаціональним екіпажем і береговими структурами є незамінною в морській галузі. Дослідження демонструє, що методики CLIL та CTL сприяють покращенню навичок спілкування курсантів, надаючи їм практичні мовні уміння, які безпосередньо застосовуються в реальних морських контекстах. Ці освітні методики не тільки підвищують рівень володіння мовою у курсантів, але й готують їх до різноманітного та мультикультурного середовища морської галузі, де англійська мова є *lingua franca*.

Єдиною відмінністю цих двох методик є основа використання контексту: CLIL спрямований на контекст навчального предмета, що більш гармонійно спрацьовує у процесі вивчення загальної морської мови (педагогічний підхід), а CTL базується на професійному досвіді курсантів у процесі опанування спеціальної англійської мови (андрагогічний підхід).

Висновки. У цьому дослідженні доведено доцільність застосування методик із використанням контексту з метою вдосконалення розмовних навичок курсантів в процесі іншомовної підготовки. Результати засвідчили, що методика CLIL є більш природною на початковому рівні вивчення морської англійської мови з використанням педагогічного підходу; у той час як методика CTL є основною методикою андрагогічного підходу до освіти та підготовки, що має у своїй основі проблемноорієнтоване навчання та проектну діяльність на основі досвіду курсантів.

Інтеграція методик CLIL і CTL до навчальних програм морської англійської мови може подолати розрив між академічним навчанням і практичним застосуванням, надаючи курсантам відповідний освітній досвід, який готує їх до реальних морських

сценаріїв, тим самим підвищуючи їх загальну компетентність і покращуючи їх конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

У подальших наукових пошуках порівняльні дослідження також мають бути проведені для виявлення найбільш ефективних підходів для поліпшення розвитку навичок морської англійської мови, а вивчення можливостей підготовки викладачів морської англійської мови до застосування нових методик вимагає практичних кроків як із боку адміністрацій морських навчальних закладів, так і від морської індустрії загалом.

Список використаних джерел:

1. Chand G. B. Challenges faced by Bachelor level students while speaking English. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*. 2021. Vol. 6 No 1, 45. DOI: <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v6i1.853>
2. Dirgayasa I. W. Survey of English teaching and learning process in maritime education and training in Indonesia: A case study in private MET in Indonesia. *English Language Teaching*. 2014. Vol. 7, No. 7. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n7p111>
3. Ismail M.R.S., Rizani M.S., Rauzilan M.I.M. A study on improving Maritime English performance among cadets at maritime universities. *Maritime Technology and Research*. 2020. Vol. 2, No. 2. Pp. 82–89. <https://doi.org/10.33175/mtr.2020.201687>
4. James A. J., Schriever, U. G. Jahangiri, S., Girgin S. C. Improving maritime English competence as the cornerstone of safety at sea: a focus on teaching practices to improve maritime communication. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2018. Vol. 17, No. 2. Pp. 293–310. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13437-018-0145-4>
5. Merawan C. T., Hajidin N., Duskri M. Self-regulated learning through Contextual Teaching and Learning (CTL) approach. *Journal of Physics Conference Series*. 2021. Vol. 1882(1), No. 012087. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012087>
6. Mönnigmann B., Čulić-Viskota A. Standardised English language proficiency testing for seafarers. *Transactions on Maritime Science*. 2017. Vol. 6, No 2. P. 147–154. <https://doi.org/10.7225/toms.v06.n02.007>
7. Navarro J. D., Garbin Z. Z., Agena E. M., Garcia O. B. Maritime students' English proficiency and their feedback on instructional materials. *Asia Pacific Journal of Maritime Education*. 2015. Vol. 1, No. 1. Pp. 63–81. <https://ejournals.ph/article.php?id=10339>
8. Pašalić M., Plančić B. Issues affecting selection and evaluation of ESP teaching materials. *Transactions on Maritime Science*. 2018. Vol. 7, No. 02. Pp. 210–218. <https://doi.org/10.7225/toms.v07.n02.011>
9. Prajapati, Mr. Ashokkumar Baldevbhai. The 4C Framework: Transforming Teaching and Learning in the Digital Age 2025. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5341085>
10. Ruiz de Zarobe Y. Content and Language Integrated Learning (CLIL). 2025. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009439251>
11. Sari T. T., Khoiriyah. Content and language integrated learning activities and vocabulary learning for young learners. *European Journal of English Language Studies*. 2025. Vol. 5, No. 4. Pp. 229–241. <https://doi.org/10.12973/ejels.5.4.229>
12. Sartini S. Kahoot in maritime English teaching: Its impact on nautical science cadet's oral reproduction and vocabulary. *English Language Teaching Educational Journal*. 2020. Vol. 3, No. 1. Pp. 41–51.
13. Shantia E., Lufri L. The influence of Contextual Teaching and Learning (CTL) learning model on 21st century skills of students in Class X Biology learning. *Journal Pendidikan Teori Penelitian Dan Pengembangan*. 2021. Vol. 6, No. 11. Pp. 1792. <https://doi.org/10.17977/jptpp.v6i11.151477>
14. Sulistyo T., Lutviana R. How far can I go? Video project-based learning as a meaning-making process to promote students' speaking proficiency. *Voices of English Language Education Society*. 2023. Vol. 7, No. 2. Pp. 253–264. <https://doi.org/10.29408/veles.v7i2.21141>
15. Yusyac R., Muslem A., Yasin B. Using contextual teaching and learning (CTL) approach to improve students' speaking ability. *English Education Journal*. 2021. Vol. 12, No. 3. Pp. 459–475. <https://doi.org/10.24815/eej.v12i3.19189>
16. Zhang Y., Cole C. Maritime English as a code-tailored ESP: Genre-based curriculum development as a way out. *Ibérica*. 2018. No. 35. Pp. 145–170.

References:

1. Chand, G. B. (2021). Challenges faced by Bachelor level students while speaking English. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 6(1), 45. DOI: <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v6i1.853> [in English].
2. Dirgayasa, I. W. (2014). Survey of English teaching and learning process in maritime education and training in Indonesia: A case study in private MET in Indonesia. *English Language Teaching*, 7(7). DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v7n7p111> [in English].
3. Ismail, M.R.S., Rizani, M.S., & Rauzilan, M. I. M. (2020). A study on improving Maritime English performance among cadets at maritime universities. *Maritime Technology and Research*, 2(2), 82–89. DOI: <https://doi.org/10.33175/mtr.2020.201687> [in English].
4. James, A. J., Schriever, U. G., Jahangiri, S., & Girgin, S. C. (2018). Improving maritime English competence as the cornerstone of safety at sea: a focus on teaching practices to improve maritime communication. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 17(2), 293–310. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13437-018-0145-4> [in English].
5. Merawan, C. T., Hajidin, N., & Duskri, M. (2021). Self-regulated learning through Contextual Teaching and Learning (CTL) approach. *Journal of Physics Conference Series*, 1882(1), 012087. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012087> [in English].
6. Mönnigmann, B., & Čulić-Viskoto, A. (2017). Standardised English language proficiency testing for seafarers. *Transactions on Maritime Science*, 6(2), 147–154. DOI: <https://doi.org/10.7225/toms.v06.n02.007> [in English].
7. Navarro, J. D., Garbin, Z. Z., Agena, E. M., & Garcia, O. B. (2015). Maritime students' English proficiency and their feedback on instructional materials. *Asia Pacific Journal of Maritime Education*, 1(1), 63–81. Retrieved from <https://ejournals.ph/article.php?id=10339> [in English].
8. Pašalić, M., & Plančić, B. (2018). Issues affecting selection and evaluation of ESP teaching materials. *Transactions on Maritime Science*, 7(02), 210–218. DOI: <https://doi.org/10.7225/toms.v07.n02.011> [in English].
9. Prajapati, Mr.Ashokkumar Baldevbhai. (2025). The 4C Framework: Transforming Teaching and Learning in the Digital Age. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5341085> [in English].
10. Ruiz de Zarobe, Y. (2025). Content and Language Integrated Learning (CLIL). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009439251> [in English].
11. Sari, T. T., & Khoiriyah. (2025). Content and language integrated learning activities and vocabulary learning for young learners. *European Journal of English Language Studies*, 5(4), 229–241. DOI: <https://doi.org/10.12973/ejels.5.4.229> [in English].
12. Sartini, S. (2020). Kahoot in maritime English teaching: Its impact on nautical science cadet's oral reproduction and vocabulary. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(1), 41–51[in English].
13. Shantia, E., & Lufri, L. (2021). The influence of Contextual Teaching and Learning (CTL) learning model on 21st century skills of students in Class X Biology learning. *Journal Pendidikan Teori Penelitian Dan Pengembangan*, 6(11), 1792. DOI: <https://doi.org/10.17977/jptpp.v6i11.151477> [in English].
14. Sulisty, T., & Lutviana, R. (2023). How far can I go? Video project-based learning as a meaning-making process to promote students' speaking proficiency. *Voices of English Language Education Society*, 7(2), 253–264. DOI: <https://doi.org/10.29408/veles.v7i2.21141> [in English].
15. Yusyac, R., Muslem, A., & Yasin, B. (2021). Using contextual teaching and learning (CTL) approach to improve students' speaking ability. *English Education Journal*, 12(3), 459–475. DOI: <https://doi.org/10.24815/eej.v12i3.19189> [in English].
16. Zhang, Y., & Cole, C. (2018). Maritime English as a code-tailored ESP: Genre-based curriculum development as a way out. *Ibérica*, (35), 145–170 [in English].

Riabukha I. M.,

orcid.org/0000-0002-6217-1177

TRANSIT FROM PEDAGOGICAL TO ANDROGOGICAL APPROACH DURING TEACHING MARITIME ENGLISH WITH THE APPLICATION OF CONTEXT-BASED METHODS OF EDUCATION

The structure and application of student-centered methods of teaching Maritime English, namely the methodology of contextual teaching and learning (CTL) and the methodology of Content and Language Integrated Learning (CLIL) are analyzed in the article. Both methodologies of foreign

language training are being widely discussed and researched as those connecting academic content with its application in real life. At the same time their special impact on spoken English communicative skills in real professional situations onboard a vessel remains undisclosed. A comparative analysis of these two methodologies is provided in terms of their efficiency and acceptability to be applied with cadets of different levels of professional experience, as well as in terms of the role of the teacher in the learning process. The effectiveness of their application for the development of specific communicative competence of maritime cadets is theoretically substantiated. The focus is on assessing how these techniques can improve the language abilities of cadets with different levels of practical experience, ensuring the active participation of the cadets themselves in the process of Both methodologies of foreign language training are being widely discussed and researched as those connecting academic content with its application in real life. education and training.

The results revealed that the CLIL technique is more natural at the initial level of studying Maritime English using a pedagogical approach, while the CTL technique is the main methodology of the andragogical approach to education and training, which is based on problem-oriented training and project activities based on the experience of cadets.

Integrating CLIL and CTL techniques into Maritime English curricula can bridge the gap between academic learning and practical application by providing cadets with an appropriate educational experience that prepares them for real-world maritime scenarios, thereby increasing their overall competence and improving their competitiveness in the international labour market.

Key words: Maritime English, context-based learning, foreign language training, methodology, cadet, andragogical approach, integration.

Дата надходження статті: 17.12.2025 р.

Прийнято до публікації: 29.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Нагрибельний Я. А.

УДК 378-044.247"20"

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.701>

Шапран О. І.,

orcid.org/0000-0002-7514-6632

СУЧАСНИЙ КАТЕГОРІАЛЬНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ У ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто інтеграцію як освітню тенденцію, що набула нових особливостей на початку ХХІ ст. і стала поширеною у практиці вищої школи на регіональному та глобальному рівнях. Проаналізовано сучасні підходи до вживання категоріально-термінологічного апарату цієї проблеми як системи педагогічних дефініцій із родовими зв'язками. Подано авторське тлумачення низки понять із метою осучаснення їх сутності. Так, «інтеграцію у вищій освіті» представлено як об'єднання різних освітніх компонентів, форм, технологій і методів навчання у вивченні певного процесу або явища для формування у здобувачів освіти цілісного бачення світу, розвитку критичного мислення, підвищення якості освіти у ЗВО відповідно до європейських стандартів.

«Інтегративний підхід у вищій освіті» схарактеризовано як комплексну систему теоретичних положень, принципів, взаємопов'язаних методів формування нових предметних знань щодо конкретного явища в діалектичній єдності уявлень про нього, створення взаємозв'язків між різними галузями, набуття практичного досвіду в процесі професійної

*© Шапран О. І.

підготовки здобувачів вищої освіти з метою ефективного розв'язання складних завдань у реальному житті та професійній діяльності. «Інтегроване навчання у вищій школі» розглянуто як педагогічну технологію, сукупність дій, операцій, процедур змістового, технологічного та структурно скоординованого вивчення різних освітніх компонентів, які спрямовані на використання міжпредметних зв'язків із метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Доведено, що зроблені уточнення та конкретизація сутнісних ознак досліджуваних процесів призводять до більш узгодженої їх взаємодії і відкриють нові можливості для аналізу та узагальнень наукових досліджень означеної проблематики.

Ключові слова: інтеграція освіти, інтегративний підхід у вищій освіті, інтегроване навчання у вищій школі, інтеграційні технології навчання, глобалізація, інтернаціоналізація, технологізація, міжпредметні зв'язки, інтеграційні процеси.

Постановлення проблеми. Закономірність трансформаційних змін у політичній, соціальній та освітній сферах України спричинена воєнними діями, вимушеною міграцією населення, скороченням фінансових ресурсів та економічною нестабільністю. Реалії сьогодення з урахуванням тенденцій суспільного розвитку висувають певні вимоги до системи освіти загалом та вищої освіти зокрема. Однією із провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства стає *інтеграція*, що набуває соціально-педагогічного та стратегічного значення. Інтеграційні процеси на сьогодні є ознаками часу і динамічного розвитку в різних сферах суспільного життя, але найбільш актуальними та затребуваними вони є в системі вищої освіти. Стрімке зростання обсягу інформації, різноманіття інноваційних педагогічних технологій, інтернаціоналізація освітньої галузі та її відповідність європейським стандартам сприяють пошуку можливостей щодо теоретичного обґрунтування і практичної імплементації концептуальних засад освітнього процесу закладів вищої освіти (ЗВО). Тому сьогодні інтеграція освітньої діяльності є однією із пріоритетних проблем у вищій школі, спрямованою на формування у здобувачів освіти цілісної картини світу, відкритості й узагальнення різних поглядів, об'єднання практичного досвіду.

Аналіз досліджень. Сутність та особливості впровадження інтегративного підходу у практиці вищої школи розглядаються у працях таких науковців, як О. Дятлова [4], Ю. Козловський [8], О. Лавніков, А. Лесик [10], М. Опачко [12], І. Пастирська, О. Якимович [13], О. Товканець [15], І. М. Пельтомаа (I. M. Peltomaa) [19], Д. Скортон (D.Skorton) [20] та ін. Низка науковців (О. Антонова, О. Ващук, О. Дятлова, Т. Засекіна та ін.) відзначають, що базові ідеї інтегративного підходу розроблені в період класичної педагогіки XVIII–XIX століть, а теоретичні основи та провідні напрямки інтеграції змісту навчання пов'язані з діяльністю представників реформаторської педагогіки XIX – XX століть [1; 4; 5]. Розвиток науки поступово спричинив розмиття меж між окремими галузями знань і сприяв формуванню єдиного наукового освітнього простору, що призвів до потреби надання повноти знань щодо конкретного предмета або явища.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до вживання категоріально-термінологічного апарату проблеми інтеграції вищої освіти як системи педагогічних дефініцій із родовими зв'язками.

Викладення основного матеріалу. Сьогодні інтеграція у вищій школі набуває нового формату, що зумовлений не лише інтеграційними процесами на певних рівнях і в різних сферах суспільного життя, але й особливостями вищої освіти, що втрачає престиж і здобувачів освіти, які у період воєнного стану в Україні виїжджають за кордон. Кількість студентської молоді в ЗВО, особливо за денною формою навчання, стає невеликою, тому інтеграція здобувачів вищої освіти різних спеціальностей у єдині потоки в процесі читання освітніх компонентів (ОК) циклу загальної підготовки є потребою часу. Інформатизація та цифровізація сучасної освіти також впливають на інтеграцію освітнього процесу вищої школи на нових засадах взаємозв'язку всіх його структурних елементів – мети, змісту, методів і технологій, досягнутих результатів. Цю думку

підтримують Н. Ларіонова та Н. Стрельцова, які визначають інтеграцію як динамічний процес взаємодії систем, результатом якого є формування нової цілісності з якісно новими властивостями та внутрішніми зв'язками [6, с. 8].

Варто підкреслити, що більшість дослідників (О. Лавніков, А. Лесик, Ю. Малієнко, Т. Ремех, С. Романюк, М.Спрінгер (M.Springer) та ін.) визначають багатовимірність наукової інтерпретації та універсальність поняття «*інтеграція*», яке переважно тлумачать як об'єднання і взаємопроникнення частин, розуміння взаємозв'язків між явищами, динамічний процес взаємодії систем тощо. Так, О. Лавніков, А. Лесик інтерпретують поняття «*інтеграція в освіті*» як педагогічну категорію, що забезпечує можливість створення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розкриває роль і місце міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає ідею про потребу інтеграції змісту навчальних дисциплін для отримання цілісних знань; характеризує методи викладу навчального матеріалу викладачем при інтегративному підході [10, с. 197]. Відтак термін «*інтеграція*» в освітній сфері асоціюється із міжпредметними зв'язками, органічним поєднанням навчальних курсів і змісту різних дисциплін, синтезом певних методів. Сучасні вчені (Т. Засекіна, Т. Пушкарьова і О. Топузов та ін.) означений термін пов'язують із поняттями «*цілісність*», «*об'єднання*», «*упорядкованість*», «*єдність складових*» [5; 16]. Отже, інтеграція є найвищим рівнем організації системи, що в освітньому процесі вищої школи є не лише засобом реалізації міждисциплінарних зв'язків, узгодженням змісту, а й методологічним підходом.

Розвиток сучасної вищої освіти та визначення її методології сьогодні пов'язані з процесами глобалізації суспільства, формування єдиного світового освітнього простору через взаємозв'язки, стандартизацію та обмін знаннями, що призводить до універсалізації змісту освіти, мобільності здобувачів вищої освіти та викладачів, поширення єдиних стандартів, зміцнення процесів євроінтеграції у рамках Болонської конвенції.

Інтеграцію у міжнародній освіті О.Товканець характеризує як тенденцію, що на початку ХХІ ст. стала дуже поширеною, бо розвивається у різних країнах на регіональному та глобальному рівнях. Інтеграція в освіті – частина складного та всеосяжного процесу зближення, взаємодії та взаємопроникнення національних структур. Разом із тим інтеграції в освіті властиві відмінні риси, динаміка, цілі та способи формування інтеграційних об'єднань різного рівня [15, с. 219]. Саме розвиток інтеграційних процесів в освіті зумовив появу поняття «*інтеграційний підхід*», що почав застосовуватися в сучасній педагогіці разом із інтегративним та інтегрованим підходами, що були сформовані значно раніше.

Сучасні вчені (О. Дзюба, Т. Засекіна, Н. Кічук, Т. Коць, О. Лавніков, А. Лесик, С. Романюк, І. Собко та ін.) відзначають термінологічну різноплановість лексичного, сполучуваного та семантичного характеру термінів «*інтегрований*» та «*інтеграційний*». Так, Т. Засекіна, аналізуючи дослідження Інституту мови НАН України, звертає увагу на означені терміни й доводить, що поняття «*інтеграційний*» потрібно застосовувати у сенсі «*суцільний, цілісний предмет або явище*», а «*інтегративний*» – у значенні «*об'єднання частин у ціле*», тому того, кого інтегрували, доречно називати «*інтегрованим*» [5, с. 30]. Р. Романюк тлумачить поняття «*інтегративний*» як процес, в якому реалізуються зовнішня і внутрішня, змістова та процесуальна складові інтеграції, а термін «*інтеграційний*» – як характеристику процесу, що реалізується за допомогою інтегративних засобів [там само, с. 70]. Отже, ці дві дефініції визначають особливості сучасної інтеграції: поняття «*інтеграційний*» більш пов'язане з глобалізаційними процесами в освіті та проблемами інтернаціоналізації як системного явища, категорія «*інтегративний*» передбачає об'єднання змістових і процесуальних складових освітнього процесу в єдине ціле. Однак поняття «*інтегрований*», що має певне історичне коріння, не залишає своїх позицій. Погоджуємося із науковою позицією Н. Кічук і О. Дзюби, що ця неузгодженість у дослідницьких позиціях негативно позначається на обізнаності

здобувачів вищої освіти, а означений категоріально-термінологічний апарат потребує відповідної педагогічної вмотивованої зваженості і конкретизації через фокус дослідницької розвідки [7, с. 41]

Так, А. Богуш доводить, що втілення різних інтеграційних нововведень в освітній процес номінується в освіті таким узагальненим поняттям, як «інтегрований підхід». Лексему «підхід» вчена трактує як певну освітню позицію педагога в побудові освітньо-виховного процесу (реального чи ідеального) із визначенням його головного сегмента (методологічної спрямованості) [2, с. 122]. А. Богуш досліджує та характеризує саме інтегрований підхід як реалізацію ідей взаємозв'язку і взаємодії будь-якого з компонентів освітнього процесу відповідно до тих чи інших цілей і завдань освіти, що веде до підвищення рівня його цілісності. Однак дослідниця не заперечує вживання в науково-педагогічному обігу ще й таких понять, як «інтегративний підхід» (конструювання змісту навчання, вирішення системи внутрішньо- і міждисциплінарних проблем, вивчення інтегрованих курсів або окремих предметів на основі інтеграції спільних для всіх предметів понять, комплексного застосування методів і форм навчання), а також «інтеграційний підхід», «інтеграційні процеси», «інтеграційні механізми» із відтінком динамізму, еволюційності, якісних змін [там само, с. 123]. Учена переконана, що всі три варіації підходів передбачають інтеграцію змісту, форм, методів і прийомів навчання студентської молоді, що впливає насамперед на якість освіти. Погоджуємося з науковою позицією А. Богуш щодо можливостей застосування означених термінологічних понять у категоріально-поняттєвому апараті вищої школи.

У нашому дослідженні проаналізовано періодичність і поширюваність застосування означеної термінології в сучасній науково-педагогічній літературі. Доведено, що в назві методологічного підходу, пов'язаного з інтеграцією освіти, найчастіше фігурує слово «інтегративний» (О. Антонова, О. Ващук, І. Дутчак, О. Дятлова, Ю. Козловський, О. Лавніков, Н. Ларіонова, А. Лесик, В. Нічишина, М. Опачко, С. Романюк, Н. Стрельцова, О. Товканець та ін.), рідше – «інтегрований» (А. Богуш, О. Дзюба, Л. Канова, Н. Кічук та ін.) та «інтеграційний» (В. Орлов, Л. Нанівська, І. Савка, Г. Хомяк та ін.).

Як і більшість науковців вважаємо, що найбільш доречним до найменування методологічного підходу на щаблях інтегрованого знання є інтегративний підхід. Для обґрунтування цієї позиції беремо до уваги погляди Ю. Козловського, що означений підхід орієнтований на сучасні інтеграційні горизонти едукції, можливості освітньої інтегративності щодо узагальнення дидактичних, виховних, розвивальних, наукознавчих, культурологічних аспектів передання досвіду від покоління до покоління; поєднується із новими шляхами розвитку педагогічної науки, як-от педагогічна праксеологія, інструментальна дидактика, енерго-інформаційна та кібернетична педагогіка, імітаційне моделювання; створює відкриті системи освіти, сприяє реформуванню ЗВО, посиленню фундаментальної й методологічної складової в інноваційній педагогіці [8, с. 18].

Отже, застосування інтегративного підходу в практиці роботи вищої школи забезпечує не лише узгодження сучасних теоретичних позицій, але й урахування практичних аспектів професійної підготовки здобувачів вищої освіти, створює передумови для розвитку в них інноваційного педагогічного мислення, готовності до міждисциплінарної взаємодії та самоосвіти. Окрім того, як зазначає М. Опачко, інтегративні процеси у вищій освіті призводять до відкриття нових спеціальностей на межі різних галузей знання, без яких не можливі нові технології. На підґрунті взаємоузгодженого розвитку інтегративних і логіко-психологічних аспектів освітнього процесу ЗВО формуються позитивні риси сучасного стилю мислення майбутніх фахівців, зокрема системність, конкретність, перспективність, критичність, евристичність, почуття міри, ймовірність, економічність та узагальненість [12, с. 34].

Структуру інтегративного підходу в системі вищої освіти розглядають О. Лавніков і А. Лесик. Ці науковці виокремлюють п'ять системних елементів інтегративного підходу, а саме:

- суб'єкти інтегративного навчання – викладачі та здобувачі вищої освіти;
- зміст навчання – інтегративна якість програм навчальних дисциплін, освітніх матеріалів;
- технологія інтеграції – різні способи вирішення пізнавальних, освітніх і комунікативних завдань;
- інтегровані засоби навчання – комплексні навчальні матеріали;
- інтеграційний зв'язок – об'єднані елементи підходу за горизонталлю та вертикаллю, при котрих забезпечується багаторівнева і багатофункційна інтеграція в системі вищої освіти [10, с. 198].

Отже, інтегративний підхід у ЗВО є системним утворенням із певною структурою, що поєднує суб'єктів освітнього процесу за допомогою інтеграційних зв'язків і сприяє їх ефективній діяльності за допомогою інтеграції змісту навчального матеріалу, застосування комплексу методів, технік, засобів навчання. Найбільш результативними серед засобів, методів і технологій навчання, на думку М. Опачко, є структурно-логічні блок-схеми, інтегративні дидактичні одиниці, узагальнювальні таблиці, контрольні-навчальні картки, творчо-пошукові методи, розвивальне і проблемне навчання [12, с. 32-33].

С. Романюк розмежовує в інтегративному підході горизонтальне (поширений спосіб об'єднання низки предметів подібного змісту) та вертикальне (об'єднання матеріалу, котрий повторюється у різні роки навчання, на різних рівнях складності, об'єднання із певної теми) інтегрування. Ця дослідниця доводить, що інтегративний підхід сприяє виробленню якісно нового типу знань, які мають вираження у загальнонаукових поняттях, підходах, категоріях [14, с. 71]. Отже, горизонтальне інтегрування передбачає змістову інтеграцію навчального матеріалу, а вертикальне – технологічну. Відтак найбільш поширеними є саме два рівні реалізації інтегративного підходу в системі вищої освіти – змістовий і технологічний.

Змістова інтеграція у вищій школі відбувається на основі представлення взаємозв'язків і залежності, які існують між різними навчальними курсами. І. Пастирська, О. Якимович зауважують, що інтегративні зв'язки, з позиції конкретної професійної підготовки, не ламають структуру і специфіку кожного ОК, а гармонійно поєднують їх у загальну систему знань, здібностей, навичок та ціннісних орієнтацій особистості. При цьому усуваються штучні демаркаційні рамки між традиційними, дуже вузько представленими навчальними предметами, а з'являються зв'язки і залежності між історичними і тематично літературними, філософськими, суспільними, політичними, мистецькими явищами, проблемами, процесами [13, с. 27-28]. Основою освітнього процесу вищої школи стають інтегровані курси й інтегроване навчання, розроблення яких зумовлене потребою подолання розрізненості знань здобувачів вищої освіти та потребою зменшення кількості ОК і навчального навантаження студентської молоді.

Прикладом узагальнювального визначення поняття «інтегроване навчання» у вищій школі може стати його тлумачення, яке наведено К. Мулик: процес змістового та структурно скоординованого вивчення різних дисциплін, спрямованого на виявлення та засвоєння їх міжпредметних зв'язків для вдосконалення професійних якостей майбутніх фахівців [11, с. 20]. Основною особливістю інтегрованого навчання є наявність міжпредметних зв'язків, під якими варто розуміти систему відношень між знаннями, уміннями та навичками щодо певного предмета чи явища при вивченні різних навчальних дисциплін, які реалізуються в освітньому процесі вищої школи. Міжпредметні зв'язки можуть виконувати різні функції (освітню, соціальну, розвивальну, гуманістичну тощо). Отже, призначенням щодо використання міжпредметних зв'язків у вищій школі є перетворення конкретних знань із розрізнених фактів на цілісну систему

професійної підготовки здобувачів освіти, що зумовлює вирішення ними складних завдань у реальному житті та професійній діяльності.

Серед сучасних тенденцій інтегрованого навчання виокремлюють структурування змісту освіти за освітніми галузями; об'єднання споріднених предметів у тематичні блоки; створення міждисциплінарних модулів для формування ключових компетентностей. Означені тенденції визначають різні стратегії інтеграції. Група фінських науковців за головування І. Пелтомаа (I. Peltomaa) відзначає, що інтеграцію можна реалізувати за допомогою різних стратегій, включаючи паралельне навчання (одночасне опанування однієї і тієї ж теми в кількох предметах), послідовне навчання (вивчення тематично пов'язаного предметно-специфічного змісту в певній послідовності), формування інтегрованих предметних кластерів або застосування цілісного навчання навколо інтегрованих тем. Ці дослідники доводять, що деякі предмети вважаються інтегрованими за своєю сутністю. Наприклад, дослідження довкілля спираються на п'ять галузей науки – біологію, географію, фізику, хімію та медичну освіту, бо складність природних систем вимагає їх розуміння із позицій різних дисциплін, а ефективне інтегроване навчання є важливим для вивчення явищ реального світу. Крім того серед інтегрованих предметів, що потребують об'єднання у практиці фінської освіти, означені науковці називають фінську мову та літературу і шведську мову та літературу (для здобувачів освіти, рідною мовою яких є фінська або шведська відповідно), які інтегрують зміст і навички з кількох дисциплін – мови, літератури, драматургії, медіа-освіти, комунікативних і багатомовних навичок, мовної обізнаності та знання культур тощо [19]. Отже, освітня інтеграція у ЗВО передбачає вивчення явищ реального світу через межі ОК і вимагає педагогічного підходу, що охоплює як навчальний зміст, так і методи. Уважаємо, що при застосуванні інтеграції в системі вищої освіти доцільно використовувати поняття «інтегроване навчання».

Інтегрований зміст сучасних ОК вищої школи призводить до об'єднання і застосування інноваційних методів і технік навчання та впливає на технологійну інтеграцію освітнього процесу ЗВО. Технологійна складова у ЗВО постійно вдосконалюється та змінюється. На допомогу студентській молоді приходять інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інтерактивні технології та їх похідні – імітаційне та контекстне навчання, ситуаційне навчання (кейс-стаді); технології проблемного навчання, вітагенні технології тощо. Особливе значення в «Концепції Нової української школи» відведене STEAM-освіті, яка інтегрує наукові знання (Science), технології (Technology), інженерію (Engineering), мистецтво (Art) та математику (Mathematics) із метою розвитку критичного мислення та креативності здобувачів освіти. Тому доцільно в ЗВО акцентувати увагу на застосуванні означених технологій. Так, американський учений Д. Скортон (D. Skorton), у рамках розроблення рекомендацій консенсусного дослідження Національних академій Інтеграції гуманітарних наук та мистецтв із природничими науками, інженерією та медициною у вищій освіті доводить, що перед ЗВО США першочерговим завданням є віднайдення ефективних способів забезпечення інтегрованого навчального досвіду, що передбачає розроблення й упровадження нових навчальних моделей інтеграції; прийняття на роботу викладачів, здатних викладати інтегровані курси, організовувати співпрацю із випускниками та роботодавцями для глибшого розуміння того, як переваги інтеграції поширюються на кар'єру студентської молоді тощо. Цей учений робить акцент на застосування STEM-освіти на всіх рівнях, включаючи вищу освіту [20]. Тож у вищій школі є запит не лише на інтеграцію змісту освіти, але й технологій, методів, технік.

Серед методів навчання сьогодні активно застосовуються системи інтегрованих завдань, комплексні навчальні проекти, розширені дебати тощо. До технологій інтегрованого навчання С. Кутова та О. Свідерська відносять метод активного проблемно-ситуаційного аналізу; метод аналогів; когнітивні методи; інтеграцію словесних, практичних і лабораторних методів; техніку «інтеграційний метаплан» тощо [9, с. 105].

Тобто використання технології інтегрованого навчання відкриває можливості в умовах ЗВО уникнути одноманітності практичної взаємодії та монотонності освітнього процесу при викладанні ОК для забезпечення цілісності і проблемності отриманих знань, створює умови для зміни видів діяльності здобувачів вищої освіти.

З урахуванням еволюції сучасної термінології проблеми інтеграції освіти в науковому обігу, окрім поняття «інтегроване навчання» як педагогічної технології, з'являються нові поняття, наприклад «інтеграційні технології навчання» (Н. Бокша, О. Гаврилець, Т. Нестерук, О. Феєр, В. Филипська, О. Филипюк, В. Штрімайтис та ін.). Так, Н. Бокша, О. Гаврилець, О. Феєр одним з ефективних засобів полегшення адаптації до умов співпраці в освітньому середовищі ЗВО вважають використання інтеграційних ігрових технологій навчання, які сприяють розвитку комунікативної компетентності, емпатії, толерантності, прискорюють процес засвоєння соціальних норм і цінностей [3]. В. Филипська інтеграційні технології характеризує як дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, та окреслює ряд інноваційних навчальних методів, деякі з яких можна віднести до означених технологій, для прикладу – навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод навчання за станціями, метод групових пазлів, метод «кейс-стаді» (case method) – роботу над проблемними ситуаціями [17, с. 215]. О. Штрімайтис, О. Филипюк, Т. Нестерук пропонують для вивчення медичних дисциплін узагальнювального характеру застосовувати проблемні завдання як техніки інтеграційних технологій, що апелюють до знань здобувачів освіти з хімії, біології, математики, фізики, фармакології, основ фармацевтичної опіки, анатомії та фізіології, фармакогнозії та ін. [18, с. 66-67]. Сьогодні у структурі цифрових технологій виділяються комп'ютерно-інтеграційні технології, що передбачають об'єднання різних компонентів (програм, даних, процесів, систем) у єдину, функціональну цілісність. Отже, можна зробити висновок, що «інтеграційні технології» починають активно розвиватися та застосовуватися в системі вищої освіти та потребують подальших досліджень і наукових розвідок щодо їх класифікації та відмінностей від технології інтегрованого навчання.

Висновки. У підсумку зазначимо, що особливостями застосування категоріально-термінологічного апарату проблеми інтеграції освіти як системи педагогічних дефініцій із родовими зв'язками, є його осучаснення, пов'язане з процесами глобалізації, інтернаціоналізації, технологізації вищої школи. Ми уточнили деякі поняття. Так, «інтеграцію у вищій освіті» тлумачимо як об'єднання різних ОК, форм, технологій і методів навчання у вивченні певного процесу або явища для формування у здобувачів освіти цілісного бачення світу, розвитку критичного мислення, підвищення якості освіти у ЗВО відповідно до європейських стандартів.

Методологічною основою інтеграції у ЗВО є «інтегративний підхід» – комплексна система теоретичних положень, принципів, взаємопов'язаних методів формування нових предметних знань щодо конкретного явища в діалектичній єдності уявлень про нього, створення взаємозв'язків між різними галузями знань, набуття практичного досвіду у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти з метою ефективного розв'язання складних завдань у реальному житті та професійній діяльності. Використання інтегративного підходу у практиці вищої освіти спонукає до об'єднання змісту й технологійного інструментарію із метою покращення рівнів знань здобувачів освіти і розуміння ними сучасної картини світу.

«Інтегроване навчання у вищій школі» можна схарактеризувати як педагогічну технологію, сукупність дій, операцій, процедур змістового, технологічного та структурно скоординованого вивчення різних ОК, які спрямовані на використання міжпредметних зв'язків із метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Уважаємо, що зроблені уточнення та конкретизація сутнісних ознак досліджуваних процесів призведе до більш узгодженої взаємодії і відкриє нові можливості для їх аналізу

та узагальнення як науковцями, так і здобувачами освіти, що може бути реалізоване в подальшому науковому пошуку.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є., Ващук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. С. С. Вітвицької, доц. Н. Є. Колесник. Житомир : ФОП Н. М. Левковець, 2017. Ч. 1. С. 174–182.
2. Богуш А. М. Інтегрований підхід у дошкільній освіті: мода чи вимога часу? *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2023. Вип. 3 (144). С. 121–127. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17981/1/Bogush%20Alla.pdf>
3. Бокша Н. І., Гаврилець О. В., Феєр О. В. Застосування інтеграційних ігрових технологій для розвитку соціальної компетентності здобувачів у закладах освіти. *Педагогічна академія: Наукові записки*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16884953> URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1195/1077>
4. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті-30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 20 с.
5. Засекіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
6. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навч.-метод. посіб. / уклад. Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : Друкарня Мадрид, 2018. 76 с.
7. Кічук Н. В., Дзюба О. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 39-43. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-39-43>
8. Козловський Ю. Гармонізація освітнього процесу в закладах вищої освіти засобами інтегративного підходу. *Освітні обрії*. 2020. Т. 51. № 2. С. 15-19.
9. Кутова С. О., Свідерська О. М. Сучасні інтеграційні підходи до підготовки майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. Т. 1. С. 103–106. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.21> URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/48/part_1/21.pdf
10. Лавніков О. А., Лесик А. С. Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 195–199. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23.
11. Мулик К. Аналіз проблеми інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2024. Вип. 4(147). С. 19–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2024.4.2> URL: https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2024_4_19.pdf
12. Опачко М. В. Системний та інтегративний підходи в освіті: методичний посібник. Ужгород: УжНУ, 2020. 71 с.
13. Пастирська І., Якимович О. Інтегративний підхід до навчального процесу в контексті соціалізації майбутніх фахівців технічного профілю. *Молодь і ринок*. 2018. № 4 (159). С. 26-30. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.131339>
14. Романюк С. З. Інтегративний підхід до організації навчальної діяльності учнів початкової школи. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. наукових праць* / укл. Поясик О. І., Слипаник О. В., Ковальчук М. П. Івано-Франківськ: НАІР, 2021. С. 69–75.
15. Товканець О. С. Інтегративний підхід у розвитку європейської вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. Вип. 1 (52). С. 218–222. DOI: 10.24144/2524-0609.2023.52.218-222. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f5d67b70-f83e-41b2-be54-95cf9f957a41/content>
16. Топузов О. М., Пушкарьова Т. О. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ : Пед. думка, 2019. 304 с.

17. Филипська В. І. Огляд сучасних педагогічних технологій та методик викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах за європейськими стандартами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № (211). С. 212–218. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-212-218>
18. Штрімайтіс О., Филипюк О., Нестерук Т. Використання інтеграційних технологій як запорука продуктивного освітнього процесу. *Нова педагогічна думка*. 2019. Т. 100. № 4. С. 65–68. DOI: [10.37026/2520-6427-2019-100-4-65-68](https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-65-68)
19. Peltomaa I. M., Hietamäki U., Toikka T., Mård N., Tigert J. M., Harmoinen S., & Lahdenperä J. Integrative teaching and learning: reflections of a complex world in the curricula of primary teacher education programs. *Journal of Curriculum Studies*. 2025. Pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2560844>
20. Skorton D. Branches from the same tree: The case for integration in higher education. *PNAS*. 2019. No. 116 (6). Pp. 1865–1869. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1807201115>

References:

1. Antonova, O. Ye., & Vashchuk, O. V. (2017). Intehratyvnyi pidkhid do pobudovy modeli formuvannya hotovnosti vchyteliv do rozvytku akademichnoi obdarovanosti uchniv [An integrative approach to building a model for forming teachers' readiness to develop students' academic talent]. *Profesiina osvita v umovakh intehratsiinykh protsesiv: teoriia i praktyka*, 1, 174–182 [in Ukrainian].
2. Bohush, A. M. (2023). Intehrovanyi pidkhid u doshkilnii osviti: moda chy vymoha chasu [Integrated approach in preschool education: fashion or need of the hour]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukraiinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 3 (144) 121–127. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17981/1/Bogush%20Alla.pdf> [in Ukrainian].
3. Boksha, N. I., Havrylets, O. V., & Feier, O. V. (2025). Zastosuvannya intehratsiinykh ihrovykh tekhnolohii dlia rozvytku sotsialnoi kompetentnosti zdobuvachiv u zakladakh osvity [Application of integrative gaming technologies for the development of social competence of applicants in educational institutions]. *Pedahohichna akademiia: Naukovi zapysky*. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16884953> Retrieved from <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1195/1077> [in Ukrainian].
4. Diatlova, O. M. (2008). Intehratyvnyi pidkhid do navchannia suspilstvoznavstva v zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainy (20-ti-30-ti roky XX stolittia) [Integrative approach to teaching social studies in secondary schools of Ukraine (20s-30s of the 20th century)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
5. Zasiakina, T. M. (2020). Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka [Integration in school science education: theory and practice]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Larionova, N. B., & Streltsova, N. M. (2018). Intehratyvnyi pidkhid: aktualnist, sutnist, osoblyvosti vprovadzhennia v umovakh pochatkovoї shkoly [Integrative approach: relevance, essence, features of implementation in primary school conditions]. Kharkiv [in Ukrainian].
7. Kichuk, N. V., & Dziuba, O. A. (2024). Intehrovanyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv mystetsko-pedahohichnoho profilu [An integrated approach to professional training of specialists in the art and pedagogical field]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 214, 39–43. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-39-43> [in Ukrainian].
8. Kozlovskiy, Yu. (2020). Harmonizatsiia osvitnoho protsesu v zakladakh vyshchoi osvity zasobamy intehratyvnoho pidkhodu [Harmonization of the educational process in higher education institutions using an integrative approach]. *Osvitni obrii*, 51, 2, 15-19 [in Ukrainian].
9. Kutova, S. O., & Sviderska, O. M. (2022). Suchasni intehratsiini pidkhody do pidhotovky maibutnikh pedahohiv [Modern integration approaches to the training of future teachers]. *Innovatsiina pedahohika*, 48, 1, 103–106. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.21> Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/48/part_1/21.pdf [in Ukrainian].
10. Lavnikov, O. A., & Lesyk, A. S. (2020). Intehratyvnyi pidkhid u systemi vyshchoi osvity: poniattia i osoblyvosti [Integrative approach in the higher education system: concepts and features]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Ser. «Pedahohika i psykholohiia»*. *Pedahohichni nauky*, 1 (19), 195–199. DOI: [10.32342/2522-4115-2020-1-19-23](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-23) [in Ukrainian].
11. Mulyk, K. (2024). Analiz problemy intehrovanoho navchannia profesiino-spriamovanoi anhliiskoi movy maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Analysis of the problem of integrated teaching of professionally oriented English for future social workers in the process of professional training]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*, 4(147),

- 19–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2024.4.2> Retrieved from https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statiti/2024_4_19.pdf [in Ukrainian].
12. Opachko, M. V. (2020). Systemnyi ta intehtatyvnyi pidkhody v osviti [Systemic and integrative approaches in education]. Uzhhorod [in Ukrainian].
13. Pastyrska, I., & Yakymovych, O. (2018). Intehtatyvnyi pidkhid do navchalnoho protsesu v konteksti sotsializatsii maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profiliiu [Integrative approach to the educational process in the context of socialization of future technical specialists]. *Molod i rynok*, 4 (159), 26–30. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.131339> [in Ukrainian].
14. Romaniuk, S. Z. (2021). Intehtatyvnyi pidkhid do orhanizatsii navchalnoi diialnosti uchniv pochatkovoi shkoly [An integrative approach to organizing the educational activities of primary school students]. *Aktualni problemy pedahohiky pochatkovoi shkoly v konteksti osvithoi reformy*, 69–75 [in Ukrainian].
15. Tovkanets, O. S. (2023). Intehtatyvnyi pidkhid u rozvytku yevropeiskoi vyshchoi osvity [An integrative approach to the development of European higher education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, 1 (52), 218–222 DOI: 10.24144/2524-0609.2023.52.218-222. Retrieved from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f5d67b70-f83e-41b2-be54-95cf9f957a41/content> [in Ukrainian].
16. Topuzov, O. M., & Pushkarova, T. O. (2019). Intehtatyvno-diialnisna pedahohika [Integrative-activity pedagogy]. Kyiv [in Ukrainian].
17. Fylypska, V. I. (2023). Ohliad suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii ta metodyk vykladannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh za yevropeiskymy standartamy [Overview of modern pedagogical technologies and methods of teaching foreign languages in higher education institutions according to European standards]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 211, 212–218. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-212-218> [in Ukrainian].
18. Shtrimaitis, O., Fylypiuk, O., & Nesteruk, T. (2019). Vykorystannia intehtatsiinykh tekhnolohii yak zaporuka produktyvnoho osvithnoho protsesu [The use of integration technologies as a guarantee of a productive educational process]. *Nova pedahohichna dumka*, 100, 4, 65–68. DOI: [10.37026/2520-6427-2019-100-4-65-68](https://doi.org/10.37026/2520-6427-2019-100-4-65-68) [in Ukrainian].
19. Peltomaa, I. M., Hietamäki, U., Toikka, T., Mård, N., Tigert, J. M., Harmoinen, S., & Lahdenperä, J. (2025). Integrative teaching and learning: reflections of a complex world in the curricula of primary teacher education programs. *Journal of Curriculum Studies*, 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2560844> [in English].
20. Skorton, D. (2019). Branches from the same tree: The case for integration in higher education. *PNAS*, 116 (6), 1865–1869. <https://doi.org/10.1073/pnas.1807201115> [in English].

Shapran O. I.,

orcid.org/0000-0002-7514-6632

MODERN CATEGORIAL AND TERMINOLOGICAL FRAMEWORK OF EDUCATIONAL INTEGRATION: FEATURES OF ITS APPLICATION IN HIGHER EDUCATION PRACTICE

The article examines integration as an educational trend that acquired new features in the early of the 21st century and became widespread in higher education at the regional and global levels. Modern approaches to the categorical and terminological framework of this issue are analysed as a system of pedagogical definitions with genus-species relationships. The author provides updated interpretations of several concepts to reflect current educational needs.

In particular, «integration in higher education» is presented as a combination of diverse educational components, forms, technologies, and teaching methods used in the study of a specific process or phenomenon to foster a holistic worldview among students, develop critical thinking, and improve the quality of higher education in accordance with European standards. «Integrative approach in higher education» is characterized as a complex system of theoretical provisions, principles, and interconnected methods aimed at forming new subject knowledge about a specific phenomenon through the dialectical unity of ideas, the establishment of relationships between different fields, and the acquisition of practical experience in the professional training of higher education students, enabling them to solve complex real-life and professional tasks effectively. «Integrated learning in higher education» is defined

as a pedagogical technology, involving a set of content-based, technological, and structurally coordinated actions, operations, and procedures for the study of various educational components, based on interdisciplinary connections in order to enhance the professional training of future specialists. The study demonstrates that clarifying and specifying the essential features of the processes under consideration contributes to their more coordinated interaction and opens up new opportunities for analysis and generalizations of scientific research on the specified issues.

Key words: integration of education, integrative approach in higher education, integrated learning in higher education, integrative learning technologies, globalization, internationalization, technologization, interdisciplinary connections, integration processes.

Дата надходження статті: 18.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 10.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Онищенко Н. П.

УДК 378.147:004.4

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.702>

Шапран Ю. П.*,

orcid.org/0000-0002-4176-7502

Жирова Т. О.*,

orcid.org/0000-0001-8321-6939

ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПРИНЦИПІВ AGILE-МЕТОДОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

У статті здійснено педагогічне усвідомлення та інтерпретацію цінностей і принципів Agile-методології в контексті фахової підготовки майбутніх ІТ-фахівців у закладах вищої освіти України. Вихідним положенням є трактування Agile не як набору окремих інструментів (подій Scrum, візуальних дошок чи шаблонів), а як ціннісно-принципової рамки, здатної забезпечити організацію навчання в умовах високої динаміки змін, невизначеності вимог та швидкого оновлення технологій. Уточнено дидактичний зміст категорії «замовник» у принципах Agile: для вищої ІТ-освіти це студент як суб'єкт професійного становлення та ринок праці, що визначають очікування до компетентнісного профілю випускника. Показано, що освітня «цінність» і «працюючий інкремент» детермінуються через демонстрованих результатів навчання, які узгоджені з освітнім стандартом й освітньо-професійною програмою, через верифіковані професійні артефакти (інкременти програмного продукту, технічні рішення, тестові конструкти, мінімально достатня документація, презентація / захист рішення).

На основі аналізу сучасних досліджень Agile learning сформульовано освітні цінності Agile та подано педагогічну інтерпретацію 12 принципів Agile, релевантну підготовці ІТ-фахівців, з акцентуванням на ітеративність, регулярний зворотний зв'язок, командну самоорганізацію, вимоги до якості та рефлексивне вдосконалення. Визначено перспективи подальших досліджень щодо емпіричної перевірки ефективності Agile-орієнтованого навчання і розроблення індикаторів його реалізації у змішаних та дистанційних форматах діяльності ЗВО.

Ключові слова: Agile-методологія, принципи Agile, цінності, підготовка майбутніх ІТ-фахівців, інкремент, зворотний зв'язок, самоорганізація.

*© Шапран Ю. П.

*© Жирова Т. О.

Постановлення проблеми. Розвиток цифрової трансформації економіки й суспільства детермінує зростання потреби у фахівцях ІТ-галузі, які спроможні ефективно працювати в умовах високої динаміки змін, невизначеності вимог і швидкого оновлення технологій. Аналіз ринку праці щодо розроблення програмного забезпечення демонструє, що роботодавець очікує фахівців, які володіють не лише технічними знаннями, а й сформованістю таких характеристик, як адаптивність, відповідальність, здатність до самоорганізації, командної взаємодії, регулярного отримання та використання зворотного зв'язку, орієнтації на цінність продукту та результату [2].

Водночас у закладах вищої освіти (ЗВО) підготовка майбутніх ІТ-фахівців переважно зберігає ознаки лінійної організації навчання – домінування репродуктивних видів діяльності, відкладене оцінювання результатів, фрагментарність проєктної роботи, недостатню інтенсивність комунікації між учасниками освітнього процесу та обмежені можливості оперативного коригування освітніх траєкторій. За таких умов складно забезпечити узгодження між очікуваними результатами навчання та реальними вимогами професійної діяльності в ІТ-сфері, що безпосередньо знижує готовність випускників до роботи в сучасних командних і проєктних форматах.

Одним із перспективних напрямків подолання зазначених суперечностей є використання Agile як методологічної рамки організації освітнього процесу, зорієнтованої на ітеративність, прозорість, ціннісний підхід до результату, партнерську взаємодію та готовність сприйняття змін. Проте в педагогічній теорії і практиці залишається недостатньо визначеною проблема інтерпретації цінностей та принципів Agile-методології в освітньому контексті фахової підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Аналіз досліджень. Проблематика впровадження Agile-методології у вищій освіті та професійній підготовці, зокрема майбутніх ІТ-фахівців, активно розвивається як в українському, так і в міжнародному науковому дискурсі. В українських публікаціях О. Демидовича та А. Карапетян Agile розглядається крізь призму динамічної адаптивності, співпраці, регулярного зворотного зв'язку та рефлексії, що детермінує суб'єктність студента, його відповідальність за результати навчання [1]. Питанням упровадження гнучких методів у ЗВО присвячено праці таких науковців, як О. Глазунова, Т. Волошина, О. Пархоменко, І. Гарко, М. Пирог, В. Міронова та ін.

У міжнародних дослідженнях простежується тенденція до педагогічної інтерпретації цінностей Agile, де запропоновано «Agile Manifesto for Teaching and Learning», у яких пріоритетними визначено адаптивність, колаборацію, досягнення результатів навчання, студентсько-кероване дослідження та безперервне вдосконалення [5].

Водночас М. Нойман та Л. Бауман емпірично обґрунтовують моделі інтеграції eduScrum у ЗВО з опорою на реальні проєкти від індустріальних партнерів і командну самоорганізацію [7], а Дж. Г. Шарп, А. Мітчелл та Г. Ланг здійснили систематизацію підходів до Agile-навчання в ІТ/ІС-освіті.

Також варто звернути увагу на роботи таких науковців, як В. Тарімо, Авіла Д. Тамайо, А. Сармешан, П. Фітсіліс, В. Дамасіотіс, Е. Боті та ін., які обґрунтовують можливості Agile як педагогічного підходу до проєктноорієнтованого та командного навчання у ЗВО, висвітлюють досвід упровадження Scrum чи eduScrum і Agile-практик, а також окреслюють умови формування готовності студентів до професійної діяльності через самоорганізацію, ітеративну роботу, системний зворотний зв'язок і безперервне вдосконалення освітнього процесу.

Зважаючи на наявність різнопланових досліджень від концептуальних маніфестів до практикозорієнтованих кейсів упровадження та оглядових узагальнень, у науковому просторі все ще відчутний дефіцит цілісного зіставного аналізу того, як саме цінності й принципи Agile трансформуються в педагогічні принципи, які є найбільш релевантними для системної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у реаліях українських ЗВО.

Метою статті є здійснення аналізу цінностей і принципів Agile-методології їх трансформації в педагогічні принципи професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, виокремлення найбільш релевантних для системного впровадження в умовах українських ЗВО.

Викладення основного матеріалу. У межах цієї статті педагогічну інтерпретацію принципів Agile-методології розуміємо як їх дидактичне переусвідомлення та переклад через нормативні орієнтири організації освітнього процесу, що безпосередньо впливають на проєктування змісту, форм навчання, взаємодію та оцінювання результатів. Вихідною позицією є припущення, що Agile-методологію в освіті доцільно розглядати не лише як набір процедур або інструментів, а як ціннісно-принципову рамку, спроможну забезпечити ітеративність навчання, прозорість прогресу, системний зворотний зв'язок, командну самоорганізацію та готовність до змін. Відповідно подальший виклад результатів дослідження спрямовано на зіставлення базових принципів Agile з потребами професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців і виокремлення тих педагогічних інтерпретацій, які є найбільш придатними для системного впровадження в умовах українських ЗВО.

Базовим нормативним ядром Agile є «Маніфест гнучкої розробки програмного забезпечення», у якому сформульовано чотири цінності та дванадцять принципів, що визначають логіку організації діяльності в умовах невизначеності вимог і динамічних змін [6]. До ключових цінностей Agile віднесено такі: люди та взаємодія важливіші за процеси та інструменти; робоче програмне забезпечення важливіше за вичерпну документацію; співпраця із замовником важливіша за узгодження контрактів; реагування на зміни важливіше за слідування плану [або]. Зазначені цінності визначають аксіологічний вектор Agile і дозволяють розглядати його не як набір процедур, а як принципову організаційну логіку діяльності, спрямовану на створення цінності та безперервне вдосконалення. Принципи Agile конкретизують ці цінності через вимоги до організації процесу [там само]. У педагогічному вимірі вони означають орієнтацію на студентоцентрованість взаємодії, продукування навчальних артефактів (інкрементів), сталі партнерства зі стейкхолдерами освітнього процесу та адаптивність освітнього дизайну.

Важливість такого переусвідомлення посилюється тим, що підготовка майбутніх ІТ-фахівців сьогодні відбувається в умовах радикальної невизначеності й швидкозмінності вимог: від інтеграції засад сталого розвитку і нових регуляторних підходів до стрімкого впливу штучного інтелекту та автоматизації етапів життєвого циклу ПЗ. Усі ці чинники об'єктивно підвищують значущість підходів, що підтримують адаптивність, ітеративність і системний зворотний зв'язок, тобто узгоджуються з логікою Agile.

Попри відносно стабільне нормативне ядро Agile, у професійній та академічній літературі фіксується термінологічна варіативність: «agile», «agile methods», «agile framework», «agile methodology» тощо використовуються неоднозначно. Аналіз першоджерел і найбільш цитованих оглядових праць дозволяє пояснити цю неузгодженість через розмежування рівнів опису: від світоглядно-нормативного (цінності, принципи, «спосіб мислення») до інструментально-процедурного (фреймворки, практики, техніки).

У першоджерелі Agile постає як сукупність цінностей і принципів організації роботи в умовах високої невизначеності вимог, що надалі конкретизуються у фреймворках і практиках без прив'язки до одного «єдиного» процесу [6]. Водночас у роз'яснювальних матеріалах Agile Alliance Agile описується як загальний термін для набору фреймворків і практик, що базуються на цінностях і принципах Маніфесту; паралельно вживаються формулювання «Agile-методологія» та «Agile як спосіб мислення» [Помилка! Джерело посилання не знайдено.].

Термін Agile learning фіксується й у міжнародних ініціативах та дослідженнях як позначення адаптивного, ітеративного, студентоцентрованого підходу з короткими

циклами роботи, швидким фідбеком і активною співпрацею учасників освітнього процесу [1; 4].

Із метою уникнення термінологічної неузгодженості у статті термін «Agile-методологія» використовуємо в узагальненому значенні як методологічну основу організації командної діяльності та керованих змін в освітньому процесі, тобто систему цінностей, принципів і підходів, що підтримує адаптивність, ітеративність і рефлексивне вдосконалення. Практична реалізація цієї основи в навчанні забезпечується застосуванням конкретних agile-фреймворків і практик, що є інструментальним рівнем упровадження методології та конкретизують процедури планування, взаємодії, рефлексії й оцінювання результатів навчання.

У дослідженнях із проблематики Agile-методології в освіті простежується практика цілеспрямованого «мапування» цінностей і принципів Agile на відповідники освітнього середовища. Так, в оглядовій праці П. Сальца, П. Мусмарра, Ф. Ферруччі обґрунтовано, що Agile в навчанні може бути операціоналізовано через узгодження орієнтирів Agile Manifesto з освітніми процесами та результатами навчання [8]. Автори демонструють відповідність цінностей Маніфесту таким освітнім акцентам: пріоритет студентів і взаємодії над традиційними процесами й інструментами; пріоритет «робочих» навчальних результатів чи проєктів над надмірною документацією; співпраця студента і викладача над жорстко фіксованими планами; реагування на зворотний зв'язок замість слідування попередньо заданому плану. У межах цієї логіки принципи Agile у педагогічній площині набувають значення орієнтирів, що забезпечують короткі цикли роботи, частий фідбек, регулярну взаємодію учасників освітнього процесу, рефлексію та коригування освітньої діяльності [10].

Зазначені автори узагальнили «освітні» цінності Agile таким чином: студенти понад традиційні процеси та інструменти; робочі проєкти понад вичерпну документацію; співпраця студента з викладачем понад жорсткі навчальні плани; реагування на зворотний зв'язок, а не просто слідування плану [10, с. 7]. Відповідно інтерпретація принципів зосереджується на підготовці студента до самоорганізації, роботі короткими проміжками з частим зворотним зв'язком, ітеративній взаємодії між викладачем і студентами, створенні підтримувального середовища, пріоритеті «працюючих» результатів як показника прогресу, розвитку навчання впродовж життя, увазі до якості та дизайну, принципі простоти, командній самоорганізації та регулярній рефлексії з коригуванням діяльності [там само, с. 9]. Отже, «педагогічна інтерпретація» у цьому контексті фактично означає перенесення нормативних орієнтирів Agile у площину дидактичних рішень: від проєктування змісту й організації взаємодії до форматів оцінювання та підтримки прогресу студентів.

У роботі Д. Попа педагогічна інтерпретація agile-орієнтирів конкретизується через поняття Agile learning, яке автор визначає як перенесення методів гнучкої проєктної роботи (передусім Scrum) у навчальні процеси. Підкреслюється, що Agile learning реалізується інкрементно та через ітеративний дизайн, який чергує фази «навчання» і «виконання» (learning & doing), тоді як викладач переважно виконує роль супроводу й підтримки навчання. У «критичному визначенні» Agile learning учений виокремлює безперервну адаптивність навчання до прогресу й потреб студентів, швидкий зворотний зв'язок та ітерації, колаборативність як основу досягнення освітніх цілей і акцент на прикладних уміннях, необхідних у динамічних контекстах [8, с. 94-95].

Беручи до уваги працю С. Пеха «Agile schools: How technology saves education», Д. Попа джерелом формування «Agile Education Manifesto» (також відомого як Agile Schools Manifesto) та цінностями Agile в педагогічній площині розглядає такі пріоритети: індивіди та взаємодія важливіші за процеси та інструменти; змістовне (значуще) навчання – за вимірювання навчання; співпраця всіх залучених – за постійне узгодження; реагування на зміни – за слідування плану. У трактуванні Д. Попа Agile в освіті постає не лише як теоретична ідея, а як практично зорієнтований підхід до організації навчання,

який спрямований на узгодження освітнього процесу з реальними потребами здобувачів освіти та вимогами мінливого освітнього середовища, що передбачає високу адаптивність і залученість учасників навчання [там само, с. 96-100].

Отже, підхід Д. Попа демонструє типовий механізм трансформації нормативного ядра Agile в педагогічні принципи: по-перше, цінності Agile Manifesto переозначуються як пріоритети освітньої взаємодії та якості навчального досвіду (через Agile Education Manifesto); по-друге, принципи Agile конкретизуються вимогами ітеративної організації навчання, перерозподілу ролей та процедур оперативного зворотного зв'язку й адаптації. Результатом такого «дидактичного перекладу» є формування набору педагогічних орієнтирів (принципів організації взаємодії, проектування навчальних завдань, оцінювання прогресу та рефлексивного вдосконалення), що може бути використано як аналітична основа порівняння різних підходів до Agile-навчання. Із метою виокремлення найбільш релевантних цінностей і принципів Agile зацентруємо увагу на інших дослідженнях науковців.

Попри те, що у Д. Попа здійснено дидактичне мапування agile-орієнтирів, її інтерпретація значною мірою вибудовується через ціннісне переозначення (Agile Education Manifesto) та узагальнення ключових рис agile learning. Для зіставлення звернемося до роботи [Помилка! Джерело посилання не знайдено.], де мапування 12 принципів Agile Manifesto подано послідовно, принцип до принципу, із чітким окресленням педагогічного змісту кожного з них. Це надає змогу конкретизувати дидактичні орієнтири (інкрементність результатів, регулярний зворотний зв'язок, командна самоорганізація, увага до якості та рефлексія) і надалі виокремити найбільш релевантні у процесі підготовки майбутніх ІТ-фахівців ЗВО.

У роботі В. Нікулеску, Д. Сучіу, Д. Буфнеа інтерпретація Agile-принципів в освітньому контексті вибудовується навколо ідеї частого отримання навчальних результатів та їх оцінювання за зрозумілими критеріями прийнятності, що переводить фокус із формальної звітності на демонстрований прогрес здобувачів освіти. Науковці підкреслюють доцільність організації навчання за короткими інтервалами з регулярним зворотним зв'язком і коригуванням вимог до завдань відповідно до динаміки групи, а також розкривають значення самоорганізації студентських команд як умови формування відповідальності й професійної взаємодії. Окремо наголошено на наскрізній увазі до якості навчальних артефактів і регулярній рефлексії учасників освітнього процесу, яка є механізмом безперервного вдосконалення навчальної діяльності та її результатів.

Попри зовнішню подібність перефразувань принципів, зіставлення показує різні акценти педагогічної інтерпретації agile-методології. У С. Пеха домінує ціннісно-системний ракурс, у якому «замовником» є діти та їхні сім'ї, а ключовим критерієм прогресу є meaningful learning. У В. Нікулеску та ін. принципи структуровано перенесено на рівень організації університетського навчання: у фокусі важливими є досягнення навчальних результатів, колаборативне навчання, самоорганізація та рефлексія. Натомість Д. Попа, зберігаючи загальну логіку мапування, підсилює цифрово-дидактичний вимір і роль тьютора як супроводу, акцентуючи персоналізацію темпу й потреб, а також розуміння прогресу через проходження цілісного навчального досвіду. Саме ці відмінності у «точках наголошення» є підставою для подальшого добору принципів, найбільш релевантних для підготовки майбутніх ІТ-фахівців у ЗВО.

У контексті фахової підготовки майбутніх ІТ-фахівців у ЗВО доцільно уточнити інтерпретацію категорії «замовник» у принципах Agile. У вищій ІТ-освіті «замовником» у дидактичному сенсі насамперед є студент як суб'єкт професійного становлення, а також ринок праці чи професійна спільнота, що детермінують очікування до компетентнісного профілю випускника. Відповідно «цінність» і «працюючий інкремент» доцільно трактувати не як абстрактне «meaningful learning», а як демонстровані результати навчання, що узгоджуються з освітнім стандартом і освітньо-професійною програмою:

сформованість визначених компетенцій, досягнення програмних результатів навчання та здатність створювати перевірювані професійні артефакти (наприклад, робочі фрагменти програмного продукту, технічні рішення, тестові артефакти, документацію достатнього рівня, презентацію рішення). Така інтерпретація дозволяє операціоналізувати agile-принципи через вимоги до змісту й оцінювання: кожен навчальний цикл має завершуватися «інкрементом» із чіткими критеріями прийнятності, а зворотний зв'язок – має бути механізмом коригування траєкторії до досягнення стандартних і програмних результатів підготовки.

Виходячи з наведеного уточнення щодо «замовника» та розуміння «цінності» як демонстрованих програмних результатів навчання, у подальшому сформулюємо освітню інтерпретацію цінностей і принципів Agile-методології для підготовки майбутніх IT-фахівців у ЗВО України. При цьому мають бути враховані типові умови українських університетів (обмеженість часу й ресурсів, різнорівнева підготовка студентів, поєднання очного та дистанційного форматів, потреба прозорого оцінювання) та професійно-галузеві особливості IT-підготовки (проектно-командна робота, швидка зміна технологій, важливість якості, безпеки й етики даних тощо).

Отже, виокремлюємо такі цінності Agile у підготовці IT-фахівців:

1. *Студенти та взаємодія – понад формалізованими процедурами й інструментами* (цінність означає, що ключовим ресурсом навчання є людська взаємодія: пояснення, діалог, командна робота, взаємонавчання, наставництво, рефлексія; процедури та залишаються важливими, але вони мають допомагати взаємодії, а не підміняти її; для ЗВО України важливими є гнучкість у виборі форм комунікації (очна/синхронна/онлайн), підтримка командної динаміки в різнорівневих групах і зменшення «бюрократичного шуму»);

2. *Демонстрований результат – понад надмірною звітністю* (переорієнтація на валідні результати, які можна показати, протестувати, обговорити й удосконалити; у підготовці IT-фахівця такими результатами є професійні артефакти – фрагмент програмного продукту, прототип, репозиторій із кодом, тестові артефакти, технічне розв'язання, мінімально достатня документація тощо; звітність і документація мають бути достатніми і підпорядкованими визначеній меті);

3. *Партнерська співпраця зі стейкхолдерами – понад жорстко фіксованими домовленостями* (перехід від моделі «викладач задав – студент виконав» до моделі спільного проектування цінності: уточнення очікувань, критеріїв прийнятності, формату результату, пріоритетів; співпраця із стейкхолдерами; зближення із ринком праці);

4. *Адаптація на основі зворотного зв'язку – понад сліпим слідуванням плану* (силабус, календар, перелік тем є орієнтирами здатності освітнього процесу коригувати на підґрунті фактичних даних щодо розвитку студентів, їх типових помилок, результатів проміжних демонстрацій, фідбеку від команди / викладача / стейкхолдерів).

У процесі проведеного дослідження, беручи до уваги вищенаведені цінності, було виокремлено такі принципи agile-методології в педагогічній інтерпретації для ЗВО F галузі:

1) *цінність для «замовника» через ранні й безперервні інкременти*: пріоритетом є безперервне формування професійної готовності студентів через демонстрування результатів, їх регулярне вдосконалення за фідбеком;

2) *готовність до змін у вимогах до завдань і результаті*: зміни в умовах чи вимогах курсу (темпи групи, технології, інструменти, контекст безпеки чи етики) сприймаються як норма; курс адаптується так, щоб зміни підвищували освітню цінність, а не руйнували логіку навчання;

3) *надмірне постачання «працюючих» результатів у коротких циклах*: навчання організується через короткі ітерації, кожна з яких завершується оцінювальним артефактом (код/модель/тест-артефакт/прототип/демо);

4) *регулярна взаємодія викладача та студентів як умова керованого прогресу*: підтримується систематична комунікація (консультації, ревію, опитування), що забезпечує прозорість прогресу і запобігає накопиченню помилок;

5) *опора на мотивацію й автономію студента; створення підтримувального середовища*: студентам надається простір для вибору рішень та відповідальності; викладач забезпечує умови (ресурси, критерії, підтримку), які підсилюють самоорганізацію;

6) *пріоритет прямої комунікації*: перевага надається прямому спілкуванню (очно/синхронно онлайн) із метою уточнення вимог, розв'язання проблем і підтримки командної взаємодії, що є критичним у підготовці до реальних ІТ-проектів;

7) *демонстрований результат – основний показник прогресу*: прогрес вимірюється не обсягом «відвідувань-конспектів», а якістю і завершеністю артефактів, здатністю пояснити розв'язки; оцінювання здійснюється адекватними критеріями прийнятності;

8) *сталий темп навчання і виконання завдань*: навчальне навантаження і темп ітерацій мають бути реалістичними та відтворюваними упродовж семестру, щоб підтримувати якість і запобігати вигоранню;

9) *постійна увага до якості*: якість розглядається як наскрізна вимога, що підсилює гнучкість і готовність до змін;

10) *простота як принцип мінімально достатнього рішення*: здобувачі вищої освіти навчаються робити рішення простими й обґрунтованими – мінімізувати зайву складність, уникати надмірної документації, фокусуватися на суттєвих ознаках досліджуваних явищ;

11) *самоорганізація команд як основа професійної взаємодії*: командна робота базується на саморозподілі ролей і відповідальності, прозорості внеску, взаємній підтримці – із педагогічним супроводом, що забезпечує участь кожного комуніканта;

12) *регулярна рефлексія та поліпшення процесу навчання*: через визначені інтервали студенти й викладач аналізують ефективність взаємодії та результатів (ретроспектива/рефлексія) і фіксують конкретні покращення таких комунікацій у наступних циклах взаємодій.

Розглянуті принципи в поданій педагогічній інтерпретації формують цілісну логіку організації навчання майбутніх ІТ-фахівців: ітеративність і демонстрація результату поєднуються з прозорими вимогами до якості, командною самоорганізацією та регулярною рефлексією. Такий підхід наближає освітній процес до типових практик професійної діяльності в ІТ-проектах (робота короткими циклами, узгодження очікувань зі стейкхолдерами, командна відповідальність, забезпечення якості та безперервне вдосконалення), а відтак дозволяє розглядати agile-цінності й принципи як ефективні дидактичні орієнтири підготовки у ЗВО України.

Висновки. Педагогічна інтерпретація Agile в підготовці майбутніх ІТ-фахівців має сенс лише тоді, коли виходить за межі формального запозичення інструментів і розглядає agile-методологію як систему цінностей і принципів, що задає логіку організації навчання. У такому підході «замовник» в освітньому процесі набуває подвійного змісту: з одного боку, це – студент як активний суб'єкт професійного становлення, із іншого – ринок праці як джерело очікувань до компетентнісного профілю випускника. Саме тому освітня «цінність» й «інкремент» мають бути пов'язані не з абстрактними уявленнями про «корисне навчання», а з демонстрованими результатами навчання. Запропонована система освітніх цінностей і принципів Agile для умов ЗВО України окреслює дидактичні орієнтири, які найбільш адекватно відтворюють логіку реальної ІТ-діяльності. Така інтерпретація створює підстави для більш прозорого проектування навчальних завдань й оцінювання прогресу, а також посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою впливу agile-орієнтованого навчання на сформованість професійної готовності майбутніх ІТ-фахівців, а також із розробленням індикаторів реалізації agile-принципів в освітньому

процесі та їх узгодженням із програмними результатами навчання. Окремого опрацювання потребують педагогічні умови масштабування таких підходів у змішаному та дистанційному форматі українських ЗВО та механізми залучення зовнішніх стейкхолдерів для валідації навчальних інкрементів і підвищення практичної релевантності підготовки.

Список використаних джерел:

1. Демидович О., Карапетян А. Agile-педагогіка: управління новими світоглядними викликами в освіті через динамічну адаптивність. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 72, т. 1. С. 354–362. DOI: [10.24919/2308-4863/72-1-51](https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-1-51)
2. Жирова Т. Цифрова трансформація суспільства як чинник зростання попиту на IT-фахівців: освітній та ринковий дискурси. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 6(52). С. 398–410. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-398-410](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-398-410)
3. EFMD Global. *Agile Learning 2020–21: Special Interest Group Report*. Didactica Danubiensis, Vol. 4, No. 1/2024. Pp. 93–103. URL: https://www.efmdglobal.org/wp-content/uploads/20221129_Agile-Learning-SIG-report.final_.pdf
4. Fitsilis P., Damasiotis V., Boti E. *Agile Learning: An Innovative Curriculum for Educators*. Qeios, 2023. DOI: [10.32388/RQX9T9.3](https://doi.org/10.32388/RQX9T9.3)
5. Krehbiel T. C., Salzarulo P. A., Cosmah M. L., Forren J., Gannod G., Havelka D., Hulshult A. R., Merhout J. Agile Manifesto for Teaching and Learning. *The Journal of Effective Teaching*. 2017. Vol. 17, No. 2. Pp. 90–111. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157450>
6. *Manifesto for Agile Software Development*. URL: <https://agilemanifesto.org/>
7. Neumann M., Baumann L. Agile Methods in Higher Education: Adapting and Using eduScrum with Real World Projects. 2021. 8 p. DOI: [10.48550/arXiv.2106.12166](https://doi.org/10.48550/arXiv.2106.12166). URL: <https://arxiv.org/abs/2106.12166>
8. Niculescu V., Suci D., Bufnea D. Agile principles applied in learning contexts. *Proceedings of the 3rd International Workshop on Education through Advanced Software Engineering and Artificial Intelligence (EASEAI '21)*, August 23, 2021, Athens, Greece. New York, NY, USA: ACM, 2021. 8 p. DOI: [10.1145/3472673.3473963](https://doi.org/10.1145/3472673.3473963). URL: <https://doi.org/10.1145/3472673.3473963>
9. Popa D. Agile Digital Learning, A New Paradigm in Education. *Didactica Danubiensis*. 2024. Vol. 4, No. 1. Pp. 93–103. URL: <https://dj.univ-danubius.ro/index.php/DD/article/download/3058/2925/9487>
10. Salza P., Musmarra P., Ferrucci F. Agile Methodologies in Education: A Review. *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning: Bringing Methodologies from Industry to the Classroom* / eds. D. Parsons, K. MacCallum. Singapore : Springer, 2019. Pp. 25–45. DOI: [10.1007/978-981-13-2751-3_2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2751-3_2). URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-2751-3_2
11. Sharp J. H., Mitchell A., Lang G. Agile Teaching and Learning in Information Systems Education: An Analysis and Categorization of Literature. *Journal of Information Systems Education*. 2020. Vol. 31, No. 4. Pp. 269–281. URL: <https://jise.org/Volume31/n4/JISEv31n4p269.html>
12. Agile Alliance. *What is Agile?* URL: <https://www.agilealliance.org/agile101/>

References:

1. Demydovych, O., & Karapetian, A. (2024). Ahile-pedahohika: upravlinnia novymy svitohliadnymy vyklykamy v osviti cherez dynamichnu adaptyvniist [Agile pedagogy: Managing new worldview challenges in education through dynamic adaptability]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 72(1), 354–362. DOI: [10.24919/2308-4863/72-1-51](https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-1-51) [in Ukrainian].
2. Zhyrova, T. (2025). Tsyfrova transformatsiia suspilstva yak chynnyk zrostannia popytu na IT-fakhivtsiv: osvithnii ta rynkovyi dyskursy [Digital transformation of society as a factor in the growing demand for IT specialists: Educational and market discourses]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 6(52), 398–410. DOI: [10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-398-410](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-398-410) [in Ukrainian].
3. EFMD Global. (2022). Agile learning 2020–21: Special interest group report. Retrieved from https://www.efmdglobal.org/wp-content/uploads/20221129_Agile-Learning-SIG-report.final_.pdf [in English].
4. Fitsilis, P., Damasiotis, V., & Boti, E. (2023). Agile learning: An innovative curriculum for educators. *Qeios*. DOI: [10.32388/RQX9T9.3](https://doi.org/10.32388/RQX9T9.3) [in English].

5. Krehbiel, T. C., Salzarulo, P. A., Cosmah, M. L., Forren, J., Gannod, G., Havelka, D., Hulshult, A. R., & Merhout, J. (2017). Agile manifesto for teaching and learning. *The Journal of Effective Teaching*, 17(2), 90–111. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157450> [in English].
6. Manifesto for Agile Software Development. Retrieved from <https://agilemanifesto.org/> [in English].
7. Neumann, M., & Baumann, L. (2021). Agile methods in higher education: Adapting and using eduScrum with real world projects. arXiv. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2106.12166> [in English].
8. Niculescu, V., Suci, D., & Bufnea, D. (2021). Agile principles applied in learning contexts. *Education through Advanced Software Engineering and Artificial Intelligence (EASEAI '21)*, Proceedings of the 3rd International Workshop. New York, NY: ACM. DOI: 10.1145/3472673.3473963 [in English].
9. Popa, D. (2024). Agile digital learning, a new paradigm in education. *Didactica Danubiensis*, 4(1), 93–103. Retrieved from <https://dj.univ-danubius.ro/index.php/DD/article/download/3058/2925/9487> [in English].
10. Salza, P., Musmarra, P., & Ferrucci, F. (2019). Agile methodologies in education: A review. *Agile and lean concepts for teaching and learning: Bringing methodologies from industry to the classroom*. Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-13-2751-3_2 [in English].
11. Sharp, J. H., Mitchell, A., & Lang, G. (2020). Agile teaching and learning in information systems education: An analysis and categorization of literature. *Journal of Information Systems Education*, 31(4), 269–281. Retrieved from <https://jise.org/Volume31/n4/JISEv31n4p269.html> [in English].
12. Agile Alliance. What is Agile? Retrieved from <https://www.agilealliance.org/agile101/> [in English].

Shapran Yu. P.,

orcid.org/0000-0002-4176-7502

Zhyrova T. O.,

orcid.org/0000-0001-8321-6939

PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF AGILE METHODOLOGY PRINCIPLES IN THE TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS

The article provides a pedagogical conceptualization and interpretation of the values and principles of Agile methodology in the context of professional training of future IT specialists in Ukrainian higher education institutions. The starting point is to view Agile not as a set of isolated tools (Scrum events, visual boards, or templates) but as a value- and principle-based framework capable of organizing learning in conditions of rapid change, uncertainty of requirements, and fast technological renewal. The didactic meaning of the «customer» category within Agile principles is refined: in higher IT education, the customer is primarily the student as an active subject of professional development, as well as the labour market, which sets expectations for the graduate's competency profile. It is shown that educational «value» and a «working increment» should be defined through demonstrable learning outcomes aligned with the educational standard and the educational-professional programme, as well as through verifiable professional artifacts (increments of a software product, technical solutions, test artifacts, minimally sufficient documentation, and presentation/defence of the solution).

Based on an analysis of recent Agile learning research, the educational Agile values are formulated and a pedagogical interpretation of the 12 Agile principles relevant to IT specialist training is presented, emphasising iterativeness, regular feedback, team self-organization, quality requirements, and reflective improvement. Prospects for further research are identified, including empirical verification of the effectiveness of Agile-oriented learning and the development of indicators for its implementation in blended and distance learning formats in higher education institutions.

Key words: Agile methodology, Agile principles, training of future IT specialists, increment, feedback, self-organization.

Дата надходження статті: 18.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 08.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Онищенко Н. П.

УДК 378.014.6:37.014.3

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.703>Шоробура І. М.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968

ВТРАТИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

У статті розкрито особливості втрат у системі освіти, зокрема вищої. Указано, що це складне, комплексне явище, яке охоплює академічні, практичні, психологічні, соціальні, мотиваційні та організаційні аспекти. Акцентовано, що їх вплив є багатовекторним у майбутній професійній підготовці та формуванні ключових компетенцій здобувачів освіти. Зокрема психологічні втрати становлять окремий вимір проблем, які впливають на результати навчання. Під впливом хронічного стресу, переживань, почуття небезпеки, розлуки з родиною, нестабільності або втрати житла студенти можуть втрачати здатність до ефективної когнітивної діяльності.

Акцентовано, що соціальні втрати виявляються в порушенні міжособистісних зв'язків між студентами, зниженні рівня соціальної взаємодії, обмеженні групової діяльності. Ціннісно-мотиваційні втрати охоплюють сферу ставлення здобувачів освіти до навчання, професійного вибору, студенти можуть втратити інтерес до обраної спеціальності, змінити життєві орієнтири.

Звернено увагу на подальше подолання освітніх втрат, зокрема впровадження адаптивних освітніх програм, цифрових технологій, системну психологічну підтримку, дуальну освіту, модернізацію матеріально-технічної бази, підвищення професійної майстерності викладачів.

Гнучкі траєкторії навчання, модульність освітніх програм, індивідуальні графіки, змішане та дистанційне навчання дають можливість компенсувати прогалини у знаннях без перевантаження здобувачів.

Важливим є використання цифрових технологій для подолання освітніх утрат. Сьогодні цифрові платформи, електронні ресурси, відеолекції та онлайн-курси розширюють доступ студентів до освітніх можливостей.

Ключові слова: втрати, вища освіта, сучасні випробування, класифікація втрат, шляхи подолання втрат.

Постановлення проблеми. Освіта в сучасному світі формує інтелектуальний потенціал держави, забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, сприяє інтеграції молоді у глобальний освітній простір. Для України в умовах глибоких трансформацій, модернізаційних процесів та тривалих кризових явищ значення освіти набуває особливої ваги. У цьому контексті постає проблема «втрат у освіті», які впливають на доступність, якість і результативність освітнього процесу.

Проблема освітніх утрат стала актуальною в умовах воєнного стану через масові міграційні процеси, перехід до дистанційних і змішаних форм навчання. Українська освіта зазнає безпрецедентних випробувань, які закладають ризики не лише для сучасного покоління здобувачів освіти, але й для майбутнього кадрового потенціалу держави. Утрачені навчальні можливості, прогалини у здобутті знань, зниження мотивації до навчання, психологічна втома та стресові стани студентів – це проблеми, що стоять перед закладами освіти сьогодні.

У контексті російської військової агресії проти України проблема освітніх утрат стала масштабною та багатовимірною. Заклади освіти зіткнулися з руйнуванням інфраструктури, небезпекою для життя студентів і викладачів, потребою організації освітнього процесу в умовах частих повітряних тривог, відсутності електропостачання. Багато студентів змушені змінити місце проживання, перервати навчання, поєднувати

його з роботою для підтримки себе та сім'ї в складних економічних умовах. Усе це впливає на рівень знань і набуття компетентностей [1].

Сучасні втрати в освіті – це системне явище, яке впливає на якість освітнього середовища, зниження загального рівня успішності; погіршення якості практичної підготовки; зменшення кількості вступників до закладів освіти; руйнування ціннісних орієнтацій та професійних мотивів молоді.

Аналіз досліджень. Сучасні наукові дослідження спрямовані на узагальнення сучасних підходів до причин та умов подолання освітніх втрат, вивчення механізмів їх мінімізації (О. Топузов, О. Локшина, М. Головка та ін.). Проблему освітніх утрат розглядають Г. Бичко, В. Терещенко, П. Мороз, які акцентують на їх сутності, вимірювання та моделі компенсації [5].

Мета статті – розкрити сутність освітніх втрат у системі освіти, визначити шляхи подолання цих утрат в умовах сучасних випробувань.

Викладення основного матеріалу. Освітні втрати є одним із ключових явищ, що визначають ефективність сучасної системи освіти та якість підготовки здобувачів освіти. У сучасному світі освітні втрати набули особливої актуальності через: воєнні дії на території України, дистанційне навчання, міграційні процеси, соціально-економічну нестабільність. Вища освіта, яка за своєю сутністю поєднує академічну та практичну підготовку, особливо гостро реагує на подібні проблеми, оскільки її роль полягає в забезпеченні ринку праці кваліфікованими кадрами, здатними швидко інтегруватися у професійне середовище. Освітні втрати в освіті мають комплексний характер і можуть виявлятися у зниженні навчальних досягнень, порушенні психоемоційної рівноваги здобувачів, зменшенні мотивації до опанування професії.

У сучасних наукових дослідженнях термін «освітні втрати» трактується як зменшення обсягу знань, умінь і навичок, які не засвоєні студентами відповідно до освітньої програми, через певні перешкоди. Це можуть бути пропуски навчальних занять, неефективні методи навчання, відсутність доступу до інформаційних ресурсів, зниження навчальної мотивації чи обмежені можливості для практичного застосування теоретичних знань. Освітні втрати також включають зниження когнітивних функцій, тривожності, невизначеність і психологічну перевтому [2].

Академічні втрати є одним із найбільш очевидних проявів цього явища. Вони стосуються безпосереднього зниження рівня засвоєння теоретичного матеріалу, зменшення здатності студентів відтворювати та застосовувати отримані знання через часті перерви в освітньому процесі, недостатній час для повторення або закріплення матеріалу. Під час дистанційного чи змішаного навчання студенти часто стикаються з труднощами доступу до інтернету, недостатнім забезпеченням навчально-методичними матеріалами, що призводить до зниження загального рівня успішності.

Значущими також є практичні втрати під час проходження виробничої практики, участі в лабораторних і навчальних тренінгах. Дистанційні методи, хоч і мають певний потенціал, не здатні повною мірою замінити повноцінні практичні заняття.

Психологічні втрати становлять окремий вимір проблем, які впливають на результати навчання. Під впливом хронічного стресу, переживань, почуття небезпеки, розлуки з родиною, нестабільності або втрати житла студенти можуть втрачати здатність до ефективної когнітивної діяльності. У таких умовах навіть найефективніші методи викладання не забезпечують очікуваного результату, оскільки здобувач освіти психологічно не готовий сприймати нову інформацію чи активно виконувати навчальні завдання.

Соціальні втрати виявляються в порушенні міжособистісних зв'язків між студентами, зниженні рівня соціальної взаємодії, обмеженні групової діяльності. Дистанційне навчання, вимушена міграція, зміна соціального оточення послаблюють командну роботу, ускладнюють адаптацію здобувачів освіти до нового середовища та знижують відчуття належності до академічної спільноти.

Ціннісно-мотиваційні втрати охоплюють сферу ставлення здобувачів освіти до навчання, професійного вибору, студенти можуть втратити інтерес до обраної спеціальності, змінювати життєві орієнтири. У таких умовах знижується прагнення до саморозвитку та якість виконання навчальних завдань. Усе це створює передумови для подальшого накопичення академічних і практичних утрат, що в перспективі впливає на професійне становлення особистості [3].

Окрему групу становлять організаційно-інституційні втрати, які виникають на рівні закладів освіти. Вони охоплюють руйнування навчальних корпусів, скорочення кадрового складу, нестачу матеріально-технічної бази, порушення розкладу, недостатнє забезпечення навчальних дисциплін методичними матеріалами, труднощі в організації освітнього процесу. У період воєнних дій ці проблеми особливо загострилися, призводять до обмеження можливостей для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Одним із найгостріших проблем стало функціонування закладів освіти в умовах воєнного стану. Повномасштабна агресія російської федерації спричинила значні руйнування освітньої інфраструктури, вимушене переміщення здобувачів освіти та викладачів, постійні загрози безпеці, що призводить до вимушених перерв у навчанні, переходу в дистанційний формат або змішаний режим роботи, нестачі обладнаних укриттів, а також значних психологічних навантажень. За таких умов виникають суттєві освітні втрати й нерівний доступ до навчальних ресурсів. Воєнні дії створюють умови, коли частина здобувачів освіти вимушено припиняє навчання або переводиться до інших регіонів і країн, що формує нестабільність освітніх траєкторій.

Дистанційне та змішане навчання, висвітлює значну кількість проблем, пов'язаних зі зростанням освітніх втрат. Для значної частини студентів дистанційний формат виявився складним через недостатність самодисципліни, труднощі з організацією самостійної роботи, низьку якість інтернет-з'єднання та недостатню цифрову компетентність. Немоżliвість повноцінного виконання цих компонентів у дистанційних умовах призводить до неповного формування ключових професійних умінь, що пізніше негативно позначається на готовності випускників до виконання виробничих завдань.

Значний вплив на систему вищої освіти мають і масові міграційні процеси, спричинені як економічними причинами, так і війною. Частина студентів виїхала за кордон, частина змінила місце проживання всередині країни. У деяких випадках здобувачі освіти змушені переривати навчання, шукаючи можливості для працевлаштування з метою фінансової підтримки сімей. Такі соціально-економічні умови сприяють зростанню відрахувань, зниженню залученості студентів до освітнього процесу, втраті мотивації до отримання фаху.

Окремою групою викликів є психологічні та емоційні наслідки кризових ситуацій. Стресові чинники, невизначеність майбутнього, інформаційне перенасичення та постійні повідомлення про небезпеку призводять до емоційного виснаження, порушення когнітивних функцій. Це прямо впливає на здатність студентів повноцінно засвоювати навчальний матеріал, брати участь в освітньому процесі, виконувати завдання та формувати професійні компетентності [4].

Ще одним важливим випробуванням є матеріально-технічні труднощі, що загострилися в умовах воєнних дій та економічної нестабільності. Частина закладів втратила приміщення або була змушена переїхати в інші регіони, що суттєво знизило можливості забезпечення належного освітнього процесу. Брак ресурсів також ускладнює доступ студентів до сучасних технологій, інноваційних методик та практичного досвіду роботи.

Це значно підвищує мотивацію студентів та підсилює конкурентоспроможність випускників.

Важливим аспектом підвищення стійкості системи вищої освіти є модернізація матеріально-технічної бази та розвиток навчальної інфраструктури. У багатьох закладах

відсутні сучасні лабораторії, технічні засоби, мультимедійне обладнання, а також немає достатніх умов для якісної практичної підготовки. Інвестиції в оновлення обладнання, створення ресурсних центрів, освітніх хабів дозволять організувати навчання на сучасному рівні, зменшити відставання від вимог роботодавців та компенсувати ті втрати, які виникли внаслідок воєнних дій. Важливо формувати партнерства між різними закладами освіти й підприємствами, щоб розширити можливості доступу студентів до техніки та практичних ресурсів.

Велике значення має підвищення професійної майстерності викладачів. Викладачі є ключовим елементом подолання освітніх втрат, адже саме вони організовують навчальний процес, визначають його якість та адаптивність. Тому потрібно забезпечувати регулярні курси підвищення кваліфікації, участь у методичних семінарах, навчання цифрових компетенцій, залучення викладачів до освітніх інновацій та міжнародних програм. Професійно підготовлений педагог здатний створити ситуацію успіху для студента, використати сучасні методики навчання, своєчасно виявити прогалини та запропонувати ефективні шляхи їх подолання [5].

Шляхи подолання освітніх втрат у системі вищої освіти включають комплексні педагогічні, організаційні, психологічні та технологічні заходи. Вони мають реалізовуватися системно та взаємопов'язано, охоплюючи адаптацію навчальних програм, цифровізацію, психолого-педагогічну підтримку, практичну підготовку та розвиток кадрового потенціалу.

Висновки. Отже, проблема освітніх утрат у системі вищої освіти є однією з ключових для українського освітнього середовища. Війна, соціально-економічна нестабільність, психологічні чинники та динамічні зміни на ринку праці загострили потребу формування стійкої, гнучкої й інноваційної системи підготовки фахівців, здатної забезпечувати високу якість освіти навіть у кризових умовах. Утрати, яких зазнають здобувачі, мають комплексний характер – виявляються на рівні теоретичних знань, практичних навичок, мотивації, професійної ідентичності, психологічного благополуччя та соціальної адаптації. Це зумовлює потребу переосмислення підходів до організації навчального процесу, змісту освітніх програм та ролі викладача.

Особливу увагу слід приділяти психологічним аспектам подолання освітніх утрат. Потрібно розвивати психологічну підтримку здобувачів через консультації, тренінги, роботу психологів та соціальних педагогів. Створення безпечного освітнього середовища є важливою передумовою якісного навчання. Ключовим ресурсом подолання освітніх втрат є розвиток співпраці з роботодавцями та впровадження дуальних моделей навчання.

Окремої уваги заслуговує роль викладача. Саме педагог є ключовою фігурою у процесі подолання освітніх втрат, адже від його професіоналізму, гнучкості, емпатії та компетентності залежить якість комунікації, адаптація навчального матеріалу, підтримка студентів і забезпечення психологічного комфорту під час навчання.

Отже, можна стверджувати, що подолання освітніх утрат у системі вищої освіти можливе за умови комплексного впровадження педагогічних, технологічних, психологічних та організаційних рішень.

Перспективи подальших розвідок щодо втрат у вищій освіті в контексті сучасних випробувань ми вбачаємо в розробленні моделі подолання втрат у вищій освіті та створенні на цій основі відповідних методичних рекомендацій.

Список використаних джерел:

1. Бичко Г., Терещенко В. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання. *Український центр оцінювання якості освіти*. 2023. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Мороз П. В. Освітні втрати в Україні: аналіз викликів та шляхи їх компенсації. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій*: зб. матеріалів

- VII Міжнародної наукової конференції (Київ, 25 травня 2023 р.). С. 174–177. Крок. <https://lib.iitta.gov.ua/736452/>
4. Назаренко Ю. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. Cedos. 2022. URL: https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf
5. Топузов О., Локшина О., Головко М. Навчальні втрати: складність проблеми в умовах війни в Україні. *Education: Modern Discourses*. 2024. № (6). Рр. 7–17. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01>

References:

1. Bychko, H., & Tereshchenko, V. (2023). Navchalni vtraty: sutnist, prychyny, naslidky ta shliakhy podolannia [Learning losses: essence, causes, consequences, and ways to overcome them]. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. Retrieved from https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf [in Ukrainian].
2. Law of Ukraine “On Education”. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
3. Moroz, P. V. (2023). Osvitni vtraty v Ukraini: analiz vyklykiv ta shliakhy yikh kompensatsii [Educational losses in Ukraine: analysis of challenges and ways of compensation], *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2023: horyzonty innovatsii: zb. materialiv VII Mizhnarodnoi naukovoї konferentsii* [Pedagogical comparative studies and international education – 2023: Horizons of innovation: Proceedings of the 7th International Scientific Conference]. Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/736452/> [in Ukrainian].
4. Nazarenko u. (2022). Osvitni vtraty: pidkhody do vymiriuvannia ta kompensatsii [Educational losses: approaches to measurement and compensation]. Kyiv. Retrieved from https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf [in Ukrainian].
5. Topuzov, O., Lokshyna, O., & Holovko, M. (2024). Navchalni vtraty: skladnist problemy v umovakh viiny v Ukraini [Learning losses: complexity of the problem in the context of war in Ukraine]. *Education: Modern Discourses*, (6), 7–17. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01> [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,

orcid.org/0000-0003-3728-7968

LEARNING LOSSES IN HIGHER EDUCATION: CONTEMPORARY CHALLENGES

The article explores the characteristics of learning losses within the educational system, specifically focusing in higher education. The study highlights that this is a complex and multifaceted phenomenon encompassing academic, practical, psychological, social, motivational, and organizational dimensions. It also emphasizes the multidimensional impact of these losses on future professional training and the development of learners' key competencies. In particular, psychological losses constitute a distinct dimension affecting learning outcomes. Under the influence of chronic stress, emotional distress, perceived danger, separation from family, or housing instability, students may experience a diminished capacity for effective cognitive activity.

Social losses manifest in disrupted interpersonal relationships, reduced social interaction, and limited opportunities for collaborative activities. Value-based and motivational losses affect students' attitudes toward education and career choices, often leading to a decline in interest in their chosen fields of study and shifts in their life priorities.

The article highlights strategies for mitigating learning losses, including adaptive curricula, digital technologies, systematic psychological support, dual education, infrastructure modernization, and the professional development of educators. Flexible learning trajectories, modular programs, individualized schedules, and blended learning models help bridge knowledge gaps without causing academic overload. In addition, digital platforms, electronic resources, video lectures, and online courses significantly expand access to educational opportunities.

Key words: loss, higher education, modern challenges, classification of loss, ways to overcome loss.

Дата надходження статті: 05.12.2025 р.

Прийнято до публікації: 22.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 37.091.12(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.721>Данилова О. І.,
orcid.org/0000-0002-6734-7725

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ СУПЕРВІЗІЙНОЇ ПІДТРИМКИ

Статтю присвячено висвітленню потенціалу педагогічної супервізії як ефективного інструмента профілактики та подолання професійного вигорання педагогів. Установлено, що професійне вигорання є наслідком тривалого робочого стресу, що призводить до емоційного спустошення, коли працівник починає відчувати брак енергії при виконанні звичних завдань і сприймати свою роботу як беззмистовну.

Розкрито причини професійного вигорання вчителів у кризових умовах, схарактеризовано рівні професійного вигорання та його симптоматику згідно з критеріями Всесвітньої організації охорони здоров'я – енергетичний дефіцит, комунікативну та емоційну ізоляцію, кризу професійного самооцінювання.

Проаналізовано сутність супервізії як комплексу заходів із надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам, що сприятиме вдосконаленню їх професійної діяльності та професійному розвитку. Розкрито функційні можливості супервізії як дієвого засобу профілактики професійного вигорання вчителя. Виокремлено методичний та ресурсний напрямки реалізації супервізії.

Висвітлено поняття «супервізор» та «супервізант», досліджено механізми їх спільної діяльності, які спрямовані на відновлення внутрішнього ресурсу та вдосконалення методичної майстерності. Схарактеризовано методи, які використовуються під час супервізійної підтримки, та різноманітні інструменти, що спрямовані на підтримку фахівця: бесіду, консультування, спостереження, опитування, самооцінювання, аналіз документів, ділові ігри, рефлексія.

Зроблено висновок, що супервізія є механізмом профілактики і подолання вигорання та відновлення внутрішнього ресурсу педагогічного працівника. Окреслено перспективи впровадження супервізійних практик у вітчизняну освітню систему і вплив психоемоційної підтримки на результативність викладання та успішність учнів.

Ключові слова: професійне вигорання, стрес, педагогічна супервізія, супервізор, супервізант, метод.

Постановлення проблеми. Розв'язана проти України повномасштабна війна спричинила критичне навантаження на всі суспільні інститути, що деструктивно позначається на психологічному добробуті громадян. Так, професійне вигорання стало масовим явищем, оскільки наш психологічний імунітет до робочих навантажень і тривог помітно знизився. Це стосується, зокрема, і педагогічних працівників закладів освіти.

Дієвим методом подолання професійного вигорання є педагогічна супервізія – новий інструмент відновлення внутрішнього ресурсу освітян в Україні, який допомагає викладачам підвищувати свій рівень, вдосконалювати навички, посилювати мотивацію працівників та отримувати більше задоволення від викладання. Це також професійний простір для рефлексії, де педагог аналізує свою роботу для усвідомлення дій, емоцій та може стати одним із кроків професійного зростання.

Аналіз досліджень. На особливу увагу до цієї теми вказує низка напрацювань у різних наукових сферах. Особливості діагностики та профілактики синдрому вигорання аналізували у своїх працях В. Бойко (методика діагностики рівня емоційного вигорання з виділенням трьох фаз – напруження, резистенції (опору) та виснаження), Н. Наталушко, О. Філь (досліджували вигорання саме в управлінській діяльності

та освіти), Т. Зайчикова (вигорання вчителів і викладачів); Н. Водоп'янова (адаптувала класичні методики дослідження стресу до сучасних умов діяльності); О. Коновальчук (вивчала психологічні особливості професійного вигорання в умовах кризових суспільних змін) тощо.

Різні аспекти супервізійного процесу стали предметом вивчення в роботах закордонних класиків, зокрема П. Гокінс та Р. Шохет розробили системну модель «семи очей», що дозволяє комплексно аналізувати взаємодію фахівця з клієнтом, а А. Кадушін визначив ключові функції супервізії – адміністративну, освітню та підтримуючу, які є фундаментом професійної стійкості.

Вагомий внесок у розвиток вітчизняної теорії та практики супервізії зробили українські вчені І. Астремська (профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги); Н. Гусак та О. Безпалько (методологія та професійна підтримка в соціальній сфері), С. Толстоухова (організаційні аспекти супервізії соціальних працівників) та В. Бондар (упровадження супервізійних моделей у систему освіти).

Супервізія – це перспективна, хоч і малопоширена в Україні технологія. Її інтеграція в систему педагогічної діяльності поруч із наявними інноваціями здатна радикально змінити рівень фахової підготовки та покращити загальну ефективність надання професійних послуг.

В умовах реалізації освітньої реформи «Нова українська школа» саме супервізія може стати своєчасною психоемоційною та методичною підтримкою для педагогів, що допомагає долати освітні проблеми, вибудовувати систему безперервної освіти та підвищувати свій професійний рівень.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті потенціалу педагогічної супервізії як ефективного інструменту профілактики й подолання професійного вигорання освітян.

Викладення основного матеріалу. Термін «професійне вигорання» було введено в науковий обіг американським психіатром Г. Фрейденбергом (1974 р.), який застосував його для опису специфічного психологічного стану фахівців, чия діяльність пов'язана з тривалою емоційною взаємодією та наданням допомоги в умовах високої психологічної напруги [5]. Пізніше проблему професійного вигорання як синдрому емоційного та фізичного виснаження досліджувала американська психологиня К. Маслач, яка трактувала професійне вигорання як наслідок тривалого робочого стресу, що призводить до емоційного спустошення. Фахівець починає сприймати свою діяльність як беззмістовну, відчуваючи брак енергії навіть для звичних завдань. Ключовим моментом є невідповідність можливостей людини вимогам посади. Структурно цей процес складається з трьох рівнів – «емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження особистих досягнень» [5, с. 77].

І. Астремська описує сутність і структуру емоційного вигорання як «складного психофізіологічного феномену, який можна визначити у вигляді емоційної, розумової та фізичної виснаженості в результаті тривалого емоціонального знесилання, що здатне виражатись у формі депресивного стану, втомленості та душевного спустошення, недостатньої енергії, втрати вміння помічати результативність своєї роботи, негативної установки щодо праці та життя загалом (А. Костюк)» [1, с. 90-91].

Експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я виокремлюють тріаду симптомів, що свідчать про розвиток вигорання:

- 1) енергетичний дефіцит (відчуття постійної перевтоми, що зумовлює порушення сну та ослаблення імунного захисту);
- 2) комунікативна та емоційна ізоляція (формування негативного ставлення до робочих процесів, дистанціювання від колег та втрата змістових орієнтирів у праці);
- 3) криза професійного самооцінювання (зниження продуктивності та поява стійких сумнівів щодо своєї фахової відповідності) [2, с. 10].

І. Пахомов наголошує на відмінності стану вигорання від стресу. На його думку, стрес – це стан «занадто багато»: занадто багато емоцій, терміновості та активності, що б'є по фізичному здоров'ю. Вигорання – це стан «занадто мало»: брак мотивації, емоційна глухота та відчуженість від колективу. Це тихий, поступовий процес, де яскрава емоційність заступається апатією, а первинний удар припадає на ментальне благополуччя педагога [2, с. 14-15]. Отже, стрес насамперед вичерпує фізичні ресурси, а вигорання руйнує емоційну сферу, призводячи до соціальної ізоляції фахівця та втрати професійних сенсів.

На думку науковця, чинники, що призводять до емоційного вигорання в освітянському середовищі, можна поділити на зовнішні/об'єктивні та внутрішні/суб'єктивні. До першої групи належать глобальні соціально-економічні дестабілізатори – воєнний стан, правова незахищеність та криза ціннісних орієнтирів у суспільстві. Внутрішній блок причин охоплює індивідуальний психологічний профіль учителя, зокрема низький рівень адаптивності, дефіцит комунікативних навичок і відсутність сформованої професійної ідентичності [там само, с. 20-21].

Так, історичний аспект збереження та зміцнення професіонального благополуччя педагога доводить, що сьогодні він опинився в епіцентрі справжньої кризи вигорання. Щоденний контакт із «непростими» дітьми, тиск амбітних батьків та брак підтримки серед колег буквально вичерпують життєву енергію фахівця. Тому збереження і зміцнення фізичного та ментального стану вчителя мають стати пріоритетними об'єктами уваги науковців, адже це є критичною потребою для системи освіти [1, с. 89].

Реалії сьогодення вимагають від педагога не лише високої кваліфікації, а й емоційної рівноваги, адже діти гостро реагують на внутрішній стан дорослого. Саме тому сучасна супервізія діє комплексно: вона допомагає вчителю і з методичними питаннями, і з відновленням внутрішнього ресурсу. Такий інтегрований підхід дозволяє швидше адаптуватися до змін і досягати високих результатів у роботі з класом.

Відповідно до Порядку надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам супервізія є «комплексом заходів з надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам на добровільних засадах, що сприятиме вдосконаленню їх професійної діяльності та професійному розвитку» [3].

В освіті при здійсненні супервізії взаємодія учасників побудована на чіткому розподілі ролей супервізора (надавача послуг) і супервізанта (отримувача послуг). Так, нормативними документами визначено декілька трактувань терміна «супервізор», але спільною рисою цього поняття є те, що це «кваліфікований фахівець у сфері освіти, який знає, як допомогти/підтримати педагогічного працівника та практично застосовує свої знання з конкретного напрямку роботи із супервізантом задля підвищення його рівня професійної діяльності» [6, с. 16].

Термін «супервізант» було вперше закріплено на нормативному рівні в Порядку [3] і визначено як «педагогічний працівник, який потребує фахової підтримки і допомоги у вдосконаленні професійної діяльності та професійному розвитку».

Попри те, що кожен з учасників має власну зону відповідальності, успіх залежить від їхньої здатності об'єднувати зусилля. Спільне планування та взаємна підтримка допомагають перетворити окремі кроки на цілісний шлях до підвищення якості освітнього процесу.

Супервізія реалізується через два взаємодоповнювальні напрямки підтримки:

1. Методична підтримка – супервізор є фасилітатором професійного зростання. Через спостереження за уроками та подальший аналіз педагог отримує можливість поглянути на свою роботу «з боку», виявити прихований потенціал та опанувати новітні технології навчання.

2. Ресурсна (емоційна) підтримка – цей напрямок орієнтований на збереження психологічного благополуччя. Супервізор створює безпечний простір, де педагог може відкрито обговорити свої труднощі, зняти емоційну напруженість і знайти внутрішні сили для подолання професійних випробувань [6, с. 20].

Отже, можна зробити висновок, що супервізія сприяє профілактиці професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників, причому учасники набувають досвіду один в одного. Супервізія є простором взаємного розвитку: фахівець отримує адресну підтримку та доступ до кращих професійних стратегій, а наставник розширює свій практичний арсенал, інтегруючи новий складний випадок у власну систему педагогічної майстерності.

Відповідно до Методичних рекомендацій [4] дієвість супервізії базується на поєднанні різноманітних методів, що спрямовано на підтримку фахівця. Вони обираються супервізором адаптивно залежно від конкретних цілей професійної підтримки та запитів супервізанта.

Серед них провідну роль відіграє метод бесіди. Важливо, щоб діалог під час супервізії фокусувався на реальних проблемах, з якими стикається фахівець. Завдяки активному слуханню та конструктивній взаємодії супервізор може глибше досягнути запит колеги та надати цільову допомогу. Без сумніву, ефективність такої співпраці прямо залежить від відкритості та спільної націленості на результат, що зрештою призводить до напрацювання дієвих рішень.

Метод консультування дозволяє учасникам супервізійного процесу розробити алгоритм конкретних дій для реалізації цілей, зафіксованих на кожному етапі взаємодії. Це стає можливим завдяки синергії консультування з іншими формами роботи – професійним діалогом, спостереженням і саморефлексією.

Своєю чергою метод спостереження спрямований на детальне вивчення практичної діяльності супервізанта, що дає змогу верифікувати його сильні сторони та виокремити зони професійного розвитку. Такий підхід забезпечує об'єктивний аналіз ситуації та формування стратегії, що базується на професійних і освітніх стандартах. Ключовим завданням спостереження є не контроль, а надання кваліфікованої підтримки у співвіднесенні реальних компетентностей педагога з вимогами стандартів.

Методи опитування в межах супервізійної практики є дієвим інструментарієм для діагностики професійних компетентностей фахівця, проектування векторів його подальшого зростання та надання цільової підтримки. Використання анкетування та тестування дає змогу супервізору глибше реконструювати сутність професійних труднощів, ідентифікувати детермінанти їх виникнення та проаналізувати вже вжиті заходи для їх подолання.

Особливу роль відіграє метод самооцінювання, що є платформою для розвитку професійної рефлексії та саморегуляції. Динаміка змін відстежується через вхідний та підсумковий аналіз рівня сформованості компетентностей супервізанта, тоді як супервізор фокусується на самоаналізі результативності проведених інтервенцій.

Аналіз документів дозволяє супервізору здійснити верифікацію діяльності педагога на відповідність освітнім та професійним стандартам. Це створює фактологічну базу для подальшої підтримки вчителя.

Доповненням до теоретичного аналізу є ділові ігри, які найефективніше реалізуються в межах групової супервізії. Опрацювання реальних або змодельованих кейсів у ігровій формі сприяє активному розвитку професійної компетентності та здатності до швидкого пошуку ефективних рішень.

Також варто інтегрувати в усі фази супервізії метод рефлексії. На старті він допомагає супервізанту чітко окреслити зони запиту на підтримку та знайти опору в наявних ресурсах. У процесі активної фази супервізії метод дозволяє обом сторонам «синхронізуватися», аналізуючи поточні емоції та результативність кроків. Під час підбиття підсумків рефлексія стає інструментом оцінювання ефективності співпраці та допомагає перетворити отриманий досвід у стратегічний план майбутнього розвитку.

Важливо, що представлений інструментарій супервізії не є обмеженим і може розширюватися залежно від контексту. Пріоритетність певних методів визначається характером професійного запиту та форматом проведення (від очних зустрічей

до онлайн-взаємодії). Гнучкість у виборі методів дозволяє адаптувати супервізійний процес до актуальних завдань на різних етапах його реалізації.

Так, супервізія є інструментом, яким супервізор надає допомогу працівникам опанувати способами подолання стресу та навчати навичок психологічного захисту. Це дозволяє фахівцю зберігати працездатність навіть під тиском агресивного середовища [1]. Також, на думку І. Астремської, реалізація супервізійної підтримки передбачає трансформацію професійної свідомості через уміння всебічно оцінювати проблему та визначати міру власного впливу на її розв'язання, опанування навичок саморегуляції та подолання деструктивних емоцій «тут і зараз», перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої незалежності, де стабільність думок і почуттів стає фундаментом для самостійного вирішення професійних завдань [там само, с. 88]. Тобто супервізія постає як превентивний інструмент, що перетворює професійний стрес на досвід, зберігаючи ментальне здоров'я вчителя.

Результативна супервізія – це інвестиція у фахову стабільність. Вона не лише стимулює розвиток обох учасників взаємодії, а й створює надійний захист від вигорання. Як наслідок, педагог отримує здатність працювати ефективніше, досягаючи максимальних результатів без шкоди для власного психологічного здоров'я.

Висновки. Сучасні зміни в освіті спонукають учителя шукати нові форми підтримки на робочому місці. Супервізія стає тим інструментом, який допомагає педагогу реалізувати вимоги нових стандартів на практиці. Це створює пряму залежність: отримуючи кваліфіковану допомогу, учитель підвищує якість викладання, що безпосередньо впливає на рівень знань та успішність учнів.

Резюмуючи варто зазначити, що діяльність супервізора є потужним запобіжним механізмом, який дозволяє вчасно нівелювати ознаки вигорання та відновити внутрішній ресурс педагогічного працівника.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні й апробації цілісної програми супервізійної підтримки для педагогів різних кваліфікаційних категорій. Окремої уваги потребує вивчення специфіки супервізії в умовах дистанційного навчання та розроблення методичного інструментарію для дистанційної взаємодії супервізора й супервізанта.

Список використаних джерел:

1. Астремська І. В. Супервізія: профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. 132 с.
2. Пахомов І. В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчальний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.
3. Порядок надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії): наказ МОН від 14.06.2024 № 855 (zareestrovano v Ministerstvi yustitsii Ukrainy 06 serpnia 2024 r. za № 1201/42546). URL: <https://ips.ligazakon.net/document/RE42546?an=2>
4. Про методичні рекомендації щодо надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти : Лист Міністерства освіти і науки України від 14.10.2024 № 1/18776-24. URL: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2024/10/metodychni-rekomendacziyi-shhodo-zdijsnennya-superviziyi-mon.pdf>
5. Стельмах О. Чинники професійного вигорання особистості. *Молодь і ринок*. 2022. № 5 (203). С. 76–80. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/264639/260742>
6. Супервізія не ревізія : методичний поради́ник / Ю. О. Борисенко, О. А. Венгловська, Г. В. Гладкова, І. М. Новик, О. О. Стягунова, О. Ф. Федоренко, Я. В. Шеховцова. Київ : УІРО, 2025. 245 с.

References:

1. Astremska, I. V. (2024). Superviziia: profilaktyka ta korektsiia emotsiinoho vyhorannia pratsivnykiv profesii dopomohy [Supervision: prevention and correction of emotional burnout in helping professions workers]. Mykolaiv [in Ukrainian].

2. Pakhomov, I. V. (2024). Profilaktyka profesiinoho ta emotsiinoho vyhorannia pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Prevention of professional and emotional burnout of pedagogical workers of vocational (vocational-technical) education institutions]. *Bila Tserkva* [in Ukrainian].
3. Order on the procedure for providing professional support and assistance to pedagogical workers (supervision): Order of the MES No. 855 of June 14, 2024. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/RE42546?an=2> [in Ukrainian].
4. On methodological recommendations for providing professional support and assistance to pedagogical workers (supervision) in the field of general secondary education: Letter of the MES No. 1/18776-24 of October 14, 2024. Retrieved from <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2024/10/metodychni-rekomendacziyi-shhodo-zdijsnennya-superviziyi-mon.pdf> [in Ukrainian].
5. Stelmakh, O. (2022). Chynnyky profesiinoho vyhorannia osobystosti [Factors of professional burnout of the personality]. *Molod i rynok*, (5) 203, 76–80. Retrieved from <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/264639/260742> [in Ukrainian].
6. Borysenko, Yu. O., Venhlovska, O. A., Hladkova, H. V., Novyk, I. M., Stiahunova, O. O., Fedorenko, O. F., & Shekhovtsova, Ya. V. (2025). *Superviziia ne reviziia* [Supervision is not a revision]. Kyiv [in Ukrainian].

Danylova O. I.,

orcid.org/0000-0002-6734-7725

PREVENTION OF TEACHER PROFESSIONAL BURNOUT THROUGH A SYSTEM OF SUPERVISORY SUPPORT

The article examines the potential of pedagogical supervision as an effective tool for the prevention and reduction of professional burnout among educators. It is shown that professional burnout is a consequence of prolonged occupational stress, leading to emotional exhaustion, in which the employee begins to experience a lack of energy when performing routine tasks and perceives their work as meaningless.

The causes of teacher professional burnout in crisis conditions are identified; the levels of professional burnout and its symptoms are described according to the World Health Organization criteria: energy deficit, communicative and emotional isolation, and a crisis of professional self-evaluation.

The essence of supervision is analysed as a set of measures aimed at providing professional support and assistance to pedagogical workers, contributing to the enhancement of their professional activities and professional development. The functional capabilities of supervision as an effective means of preventing teacher professional burnout are outlined. Methodological and resource-oriented directions for the implementation of supervision are identified.

The concepts of «supervisor» and «supervisee» are clarified, and the mechanisms of their collaborative activities aimed at restoring internal resources and improving methodological mastery are examined. The methods used during supervisory support and various tools aimed at supporting the specialist are described: interview, counselling, observation, questioning, self-assessment, document analysis, business games, and reflection.

It is concluded that supervision serves as a mechanism for preventing and reducing burnout and restoring the internal resources pedagogical workers. The prospects for implementing supervisory practices in the national educational system and the impact of psycho-emotional support on teaching effectiveness and student achievement are outlined.

Key words: professional burnout, stress, pedagogical supervision, supervisor, supervisee, method.

Дата надходження статті: 05.12.2025 р.

Прийнято до публікації: 24.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Голодюк Л.С.

УДК 37:172+81'246.2

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.720>Демченко В. М.,
orcid.org/0000-0003-1841-7798

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ (НА ПРИКЛАДІ ПІВДНЯ УКРАЇНИ)

У статті розглянуто комплекс знань, які входять до компетентності учителя-гуманітарія, зокрема з історії формування мовно-національних відносин на Півдні України, як обов'язковий компонент сучасного українського педагога, який працює з новим поколінням українців в умовах ідеологічної та фізичної загрози з боку останньої у світі імперії. Визначено, що південна територія, зокрема Херсонська губернія, ще до XVIII століття була місцем проживання запорізьких козаків, а від початку офіційної колонізації регіон поповнювався переважно з інших українських губерній, що зміцнило національну домінанту. Наведені аргументи з даних перепису 1897 року та думок тогочасних істориків доводять цю домінанту, і навіть у місті – її присутність. Відзначено наявність української національної ідентичності в респондентів перепису, які вибирали саме українську мову як рідну, незважаючи на престижність і державний статус російської. Це були представники різних верств населення, зокрема й дворяни та купці, священнослужителі та офіцери. З'ясовано, що на відміну від міста, де формувалася російськомовна імперська субкультура, незважаючи на фактичне переважання українців, село завжди залишалося берегинею української мови та культури. І загалом мовно-національна ситуація, за всіма переписами від того часу, залишалася незмінною – кількісне переважання українців за національністю та носіїв української мови як рідної.

Акцентовано на тому, що вчитель-гуманітарій і загалом будь-який сучасний педагог у контексті сьогоденного воєнного протистояння мусить знати про антиукраїнську політику імперії, що була побудована на вимозі зросійщення українського народу, і зокрема на півдні, де історичні традиції не були ще довготривалими. За наказом Катерини II, таке «обрусіння» мало відбутися якомога швидше – як продовження політики знищення Запорізької Січі, що протистояла імперії своїми демократичними принципами. Наголошено, що советська ідеологема «злиття націй» продовжила антиукраїнську політику російської імперії. Зроблено висновок, що такі імперативні заходи не змогли знищити українську ідентичність, навіть упроваджені в освітній сфері, яку потрібно надалі дослідити в цьому контексті.

Ключові слова: учитель-гуманітарій, педагог, соціолінгвістична компетентність, мовно-національне середовище Півдня України, система освіти.

Постановлення проблеми. Сьогодні ми перебуваємо на переломному етапі розвитку українського суспільства, коли принципово змінюються його політичні орієнтації (по-перше), стає політично активним нове, власне українське, покоління (по-друге), стрімко розвивається національна ідентичність, що має євроінтеграційний вектор (по-третє). Ці процеси відбуваються в умовах відкритого інформаційного простору, націєорієнтованого дискурсу, коли людина має доступ до прихованих раніше знань. І саме молоде покоління споживає цю інформацію, незважаючи на намагання старших певною мірою їх у цьому обмежити відповідно до власних світоглядних орієнтирів.

Тому вчитель (як і викладач) гуманітарних дисциплін мусить мати відповідну компетентність, що враховує знання з питань розвитку мовно-національних відносин, і зокрема в регіоні, де він працює, адже учні можуть бути корінними мешканцями в кількох поколіннях, що робить їх безпосередніми учасниками навіть навчально-дослідницької діяльності (скажімо, у дослідженнях МАН із темою мовної ситуації у школі

чи функціювання молодіжного сленгу). Краєзнавчий компонент такої компетентності також відіграє значущу роль – особливо сьогодні, коли потрібно проводити просвітницьку роботу серед громадян, які можуть перебувати під впливом або ворожої дезінформації, або старих стереотипів, що також переважно є дезінформативними, адже створювалися за спеціальними ідеологічними програмами. Тому використання фактів – даних соціолінгвістичних досліджень (зокрема переписів, опитувань, анкетувань, висновків дослідників) – має допомогти у просвітницькій роботі, елементи якої наповнюють освітній процес.

Аналіз досліджень. Питання кореляції розвитку мови та соціуму на певній території хвилювало багатьох учених ще від 70-х років XX сторіччя, результатом чого стало заснування наукової галузі «Соціолінгвістика» в США. Що ж до України, то науковці Ю. Жлуктенко, Ю. Карпенко, В. Русанівський та їхні учні Ю. Саплін, О. Тараненко більше зважали вже на національний аспект цього дослідницького напрямку, аналізуючи стан білінгвістичного протистояння «російська – українська мови» й виявляючи його унікальність у масштабах світової соціолінгвістики (опосередковано використовуючи висновки Д. Брозовича, У. Стюарта, Д. Хаймса та інших зарубіжних учених).

В інших соціальних та ідеологічних умовах – наприкінці XX – початку XXI сторіччя – науковиці Г. Залізняк, Л. Масенко, Г. Мацюк, Н. Шумарова та їхні учениці Н. Будникова, А. Велика, І. Діак розглядають питання розвитку статусу державної для української мови, її розвитку в новій ситуації та протистояння з російською. Ми також долучилися до цих досліджень, розглядаючи більш конкретно мовну ситуацію на Півдні України. Регіональний аспект мовно-національного питання надто важливий сьогодні – в умовах відкритої війни, коли російський агресор використовує різноманітний пропагандистський дискурс, зокрема й що стосується мовних відносин. Тому потребує аналізу не лише соціолінгвістична площина, зокрема мовна ситуація, а й готовність сучасного учителя до її пояснення й навіть дослідження.

Мета статті – із використанням соціолінгвістичних даних проаналізувати історію формування мовно-національних відносин на Півдні України в контексті використання цієї інформації вчителем-гуманітарієм в освітньому процесі та просвітницькій діяльності.

Викладення основного матеріалу. Одна з найбільш відомих дезінформацій, сформованих імперськими ідеологами ще у XVIII столітті, що актуальна й сьогодні в російському пропагандистському дискурсі, – це фейк про іноземну колонізацію південних земель, тобто переважно Херсонської губернії, яка на той час обіймала й нинішню Миколаївську, й частину Одеської областей та мала в проєкті назву «Новоросія», що сьогодні знову актуальна в тому ворожому дискурсі. Одним із доказів фейковості цих тверджень є відоме колись (початок 60-х років XX століття) енциклопедичне видання «Історія міст і сіл Української РСР», де майже кожне друге село всіх областей Півдня та Сходу України має козацьке походження [4]. На Херсонщині це Білозерка, Станіслав, Кізомис, Козацьке, Милове, Осокорівка, Гола Пристань, Нова Збур'ївка, Золота Балка та багато інших. Тобто безлюдних («диких») степів тут не було. Зрештою чорнозем не міг бути безлюдним апріорі, адже здавна і трипільці, і скіфи-ратаї, і греки обробляли ці землі. І загалом, за словами О. Пріцака, Україна становила «східний форпост Європи» [7, с. 59].

Інше джерело реальної інформації – праці істориків XIX століття Є. Загоровського, О. Маркевича та А. Скальковського – також стверджує, що більша частина Півдня, яку було надано царським урядом для колонізації, належала власне Запоріжжю, але імперія не бажала цього сприймати й робила все, щоб «сепаративний устрій» поступився «загальноруському». Тобто до початку колонізації на цих землях як корінне населення перебували українці – жителі козацьких сіл та паланок, займаючись хліборобством.

Отже, можемо вивести таку гіпотезу: землі Півдня України є етнічними українськими, і це доводиться на статистичному рівні даними офіційного імперського

перепису 1897 року. Ми дослідили всі матеріали, пов'язані з цим переписом [2], і пропонуємо цей розгляд як доказ наведеної гіпотези.

Укладачі перепису зазначали, що й молдовани, які називали себе «руснаками», й освічені малороси, які називали себе «великоросами», були основною масою жителів Херсонщини, і тими ж «великоросами» записувалися особи, які засвоїли російську грамоту та книжну мову. У місті Херсоні спостерігалася невідповідність у тому, що попри зафіксовану третину українців всюди чулася «чиста малоруська мова», а серед інтелігенції – «говір із густим диханням» (тобто український акцент). Також акцентується на чиннику володіння російською мовою: якщо хоч якоюсь мірою людина нею могла говорити, вона часто називала себе «великоросом» [2]. Учителю має взяти до уваги цей аспект і навести паралелі зі своїм власним досвідом спостережень серед міського й сільського соціуму.

Важливо знати, що за переписом людину фіксували за визнанням не своєї національності, а своєї мови, що відповідно мало як негатив, так і позитив: у першому разі українець міг назвати великоруську мову своєю рідною (наприклад, через те, що нею отримав освіту) та стати таким чином «великоросом», у другому разі українець високого соціального статусу (дворянин, купець, священник тощо), який знав ту імперську мову, усе одно називав рідною свою національну, чим зараховував себе до кола «малоросів». Учителю має усвідомлювати значущість такого вчинку, адже це свідчить про наявність у того респондента національної ідентичності. Можна при цьому як приклад порівняти Миколу Гоголя з Тарасом Шевченком, де перший є представником таких от «великоросів», а другий свідомо обрав статус «малороса», перетворившись зрештою на незламного українця, який пройшов шлях жертвовного життя.

Тобто відповідно до вищенаведеного українців було значно більше, ніж зафіксовано тим переписом (53,4 % загалом по губернії), а 40,6 % росіян у містах – звичайно, завищена частка саме через статус великоруської мови, що була імперською, а тому й більш престижною (у великороси записувалися таким чином і білоруси, і молдовани, і євреї та представники інших національностей). Можливо, було б іще більше за рахунок євреїв, але ті тоді ще були переважно іудеями й тому своєї нації не зраджували, становивши в українських містах до 25 % населення (а також там було 4,4 % молдован і 2 % поляків). Із часом паритет трьох найбільших національностей стане на свої місця: перепис 1926 року зафіксував майже рівні частки українців – росіян – євреїв, але всі подальші переписи (1939, 1949, 1959, 1969, 1979, 1989 років) фіксуватимуть перевагу саме українців (до 67 %) і всього лише 20-відсотковий поріг для росіян. Але зауважимо, що фіксація національностей відбувалася вже не за визнанням рідної мови, а за паспортом.

Останнє можна пояснити тим, що імперія (уже советська) не переймалася ситуацією в Україні, будучи впевненою в скорому «зближенні націй» (можливо незначною мірою підлаштовуючи ті цифри), а виправляла національну ситуацію в російських областях, де переважання етнічних українців у Воронезькій, Курській, Білгородській за ті кілька переписів було нівельовано. Тобто за 2-3 покоління такі українці там офіційно перетворилися на росіян.

Тепер перейдемо до визначального аспекту доведення гіпотези про український етнічний характер Півдня України – ситуації в сільській місцевості, адже саме там до середини ХХ століття – початку масової імперативної індустріалізації – проживала переважна більшість населення. І якщо там 1897 року, за вищеназваних умов фіксації національностей, відзначається факт безперечного домінування українців – 63,2 % (росіян – 11,3 %, румунів – 6,7 %, німців – 5,7 %) [2], що відповідає ієрархічній диференціації загалом по губернії (ще до 10 % – євреїв), то це ще один позитивний аргумент до нашої гіпотези.

Цікавим було становище євреїв, і хоча це питанням традиційно було табуйоване, що стереотипно перейшло в сучасний соціум від попередніх поколінь, можна зробити певні висновки, опираючись на дані того першого перепису, оскільки надалі реальних кількісних показників не стало – насамперед через їх відхід від іудейської віри

й відповідно зміну не лише прізвищ і імен, але й загалом національності (частіше на українську). У 20-ті роки ХХ століття існував навіть єврейський національний район (із центром у Сейдеменусі), де вони намагалися долучитися до хліборобської праці, але зрештою перемогла їх урбаністична орієнтація (як і в росіян), і вони перемістилися до міст (переважно малих), де первинно складали культурний осередок (Вознесенськ, Каховка, Снігурівка тощо). А. Скальковський – одеський дослідник тих часів – відзначає серед них більший приріст населення, але в місті вони кількісно не домінували через «постійний прилив сільського населення» [2].

Остання теза є важливим аргументом постійної українізації міста, яка, втім, не відбувалася через чітке дотримання імперської політики «злиття націй», що зрештою в 70–80-ті роки призведе до оформлення омріяного ідеологами соціально-політичного конгломерату під назвою «советський народ». На щастя, цей «народ» не відіграв тієї ролі, що йому була відведена, і імперія #2 (у другій своїй іпостасі) розвалилася, але імперія #3 (російська «федерація») все одно використала цю стратегію, розпочавши війну проти України. Недарма Ю. Жлуктенко зазначав, що через це національні мови в імперії мали звужену сферу функціонування, витіснені російською за межі політичної діяльності [3, с. 13], а Л. Масенко загалом окреслює такі заходи як лінгвоцид українців [6]. Такі висновки потрібно розуміти й використовувати вчителів, адже це безпосередньо пов'язано з позиціями національної ідентичності.

У контексті сьогоденної війни важливо знати про заходи антиукраїнської політики, що були (і є) однаковими в усіх трьох іпостасях імперії. Наприклад, Катерина II дала наказ всіляко й швидше домогтися «обрусіння» Малоросії, зокрема через призначення на керівні місцеві посади винятково великоросів. Тогочасниками відзначається, що ці люди упроваджували й російські порядки [2]. Можна відразу провести паралель із більшовицькою стратегією та пізніше – сталінською – щодо такого самого кадрового пріоритету (особливо це стосувалося органів безпеки). При цьому не брався до уваги освітній рівень таких керівників і, відповідно, культурний.

Отже, наприкінці ХІХ століття частка росіян була найбільшою серед адміністрації (67 %) та військовослужбовців (52 %), науковців 51 %) та вчителів (46 %) і навіть прислуги (49 %) та повій (55 %). Поступалися кількісно вони лише серед хліборобів українцям, частка яких складає там 74 % [2]. Варто зауважити, що українці складали відносно чималий відсоток серед адміністрації (21 %), військовослужбовців (18 %), що можна виводити як кількісний показник національної ідентичності (повторимося), адже ці особи себе свідомо (принципово) визнали українцями («малоросами»).

Для ілюстрації українського національного домінування загалом на всій етнічній території наводимо порівняння частки українців за губерніями: у Київській – 79 %, у Подільській – 81 %, у Полтавській – 93 %, у Харківській – 81 %, натомість у Херсонській – 53,4 %, що вказує на специфіку нашого регіону як «нової землі», «цілини», «території для колонізації». Але з часом національно-мовна ситуація поступово стабілізувалася, дорівнявшись до загальноукраїнської, адже міста заселялися селянами з губернії, а села – селянами з інших губерній України-Малоросії (також частково з російських губерній, що принципово на мовну ситуацію в губернії не вплинуло).

Освітню сферу імперські ідеологи активно використовували для виконання стратегії «обрусіння», зокрема вчителі російської мови та літератури отримували більшу зарплатню, що надалі успадкує й советська система. Проте вони розуміли, що ця мова для селян є чужою, й тому провадили обережну політику. Як результат, на початку ХХ століття значно піднімається рівень освіченості селян, відповідно й володіння ними російською мовою. Також ураховується мовна ситуація в селі, рівень мовлення учнів, щоб надалі визначити напрямок залучення їх до російської мови та культури. У звітах за 1910 рік визначаються повіті, де українська мова найбільше домінує, – Олександрійський, Херсонський, Ананіївський, щоби там задіяти всіх заходів для впровадження мови імперії [2].

Советська влада спочатку не стала забороняти українську мову, а навпаки – увела політику коренізації (українізації), що виявилася в дозволі оформлювати результати перепису 1926 року національною мовою. Цей перепис фіксує збільшення частки українців у місті Херсоні, що, певно, зумовлено тогочасною політикою, адже одночасно зменшився відсоток росіян і євреїв, або ж поверненням до своєї національності нащадків тих, хто став «великоросом» 1897 року. Отже в Херсоні кількості носіїв двох слов'янських мов дорівнювались (по 36 %), євреї склали 25,5 %. Натомість у селі українців зафіксовано 82,6 %, росіян – 9,2 %, загалом в окрузі – відповідно 77,4 % та 11,9 % (євреїв – 6,5 %) [2].

Надалі – уже після Другої світової війни, коли зникли національні райони (їх було 40 – німецьких, єврейських, російських та змішаних) й архівна документація почала вестися російською мовою, усі навчальні заклади, крім педагогічних і медичних, перейшли на російську мову викладання. І на відміну від зваженої політики 1910 року, советське зросійщення було силовим, адже паралельно збільшувалося українське населення в області та Херсоні, де серед учнів і студентів переважали українці: у сільськогосподарських закладах – 87 %, у педагогічних – 68 % (також росіян – 25 %, євреїв – 2 %) [2].

Якщо порівняти переписи 1897 та 1989 років, то, за останнім, українці в області домінують (75,7 %); причому в Херсоні цей відсоток збільшився з 66 % до 67,1 %, що доводить тезу про поповнення міста за рахунок селян; українську мову визнають рідною 67,7 %, серед українців цей відсоток складає 87,7 %; білінгвістична культура властива українцям і молдованам історично, натомість понад 90 % євреїв і росіян визнають російську мову за рідну, тобто вони є монолінгвами; серед українців 12,2 % є носіями російської мови як рідної [2]. Тобто за сто років між аналізованими переписами ситуація змінилася тільки в містах, залишившись незмінною в сільській місцевості та загалом у регіоні.

Як бачимо, науковий аналіз результатів переписів й інших джерел доводить нашу гіпотезу про українське історичне домінування на Півдні України. Натомість імперське імперативне втручання в мовно-національний розвиток залишалося марним, відображаючись лише на ситуації в обласному центрі, наприклад упровадження фіктивного домінування робітників і відповідно міського населення (для чого було спеціально придумано новий тип населеного пункту – «селище міського типу») принципово ситуації не змінило, а ще й не враховувало етноісторичних особливостей регіону. Тобто природні апелятиви – «етнічні землі», «етнічна (національна) мова», «корінний етнос» – є оберегом певної нації, зокрема українців, який захищає їх від зовнішнього ворога, його намагань знищити їх суверенну державу.

Звісно, учитель має вміти протистояти в дискусіях і політичним опонентам, які є носіями імперського дискурсу, що не визнає суверенності України чи повноцінності української мови. Наприклад, у відповідь на закид щодо утискання російської мови та російськомовних громадян потрібно залучати таку логічну формулу: «Не варто ототожнювати поняття «відродження української мови» та «утискання російської мови», адже перше явище є закономірним у процесі державотворення, тобто об'єктивне, а друге наявне лише на рівні індивідуальної свідомості – суб'єктивне. Недарма Б. Ажнюк розглядає мовну політику через призму єдності нації [1], адже її розуміння складає одну зі складових громадянської ідентичності.

Висновки. Розглянувши особливості формування мовно-національного середовища Півдня України в контексті соціолінгвістичної компетенції вчителя-гуманітарія та нашого тривожного але бойового сьогодення, можемо зробити такі висновки:

– усі проаналізовані дані та відповідні висновки мають реальну основу та доводять, що територія Півдня України має етнічну українську природу й ще до офіційної колонізації від кінця XVIII століття була заселена козацькими родинами. Тому імперський проєкт «Новоросії», що мав на меті викоринити козацьку домінанту

зокрема й українську загалом, по суті такого результату не дав, хіба що певні суб'єктивно-психологічні чинники формування міської субкультури;

– місцеві історики XIX століття та укладачі матеріалів перепису 1897 року відзначають українську домінанту не лише загалом у регіоні, але й у великому місті (Миколаїв, Одеса, Херсон), населення якого надалі поповнювалося переважно селянами з цієї губернії. Що стосується сільської місцевості, то на той час вона (як і селяни загалом) кількісно переважала міську у пропорції 9/1, поступово зменшуючись – до середини XX століття, коли індустріалізація та урбанізація трансформували ту пропорцію в 4/6, чим зумовили соціальну катастрофу й утворення конгломерату «совєтський народ»;

– оскільки в переписі національність фіксувалася за визнанням рідної мови, цей вибір свідчив про самоідентифікацію особи респондента. І тому «великоруську» мову обирали часто й не етнічні росіяни, а ті ж українці чи молдовани, які нею отримали освіту чи просто через її престижність як імперської. З іншого боку, вибір «малоруської» свідчив про наявність у людини національної ідентичності, а це були й дворяни, і купці, і священники, і військовослужбовці;

– якщо порівняти політику імперії в освітній сфері впродовж XX століття, то в царській державі в сільській місцевості враховували ступінь домінування української мови, щоб визначити шлях до впровадження російської, а в більшовицькій – просто імперативно зробили російську мову основною в системі освіти. Поєднує ж ці дві політики те, що вчителі російської мови отримували більшу зарплатню, ніж інші, а також головна мета, яку проголосила ще Катерина II, – «обрусіння» українців;

– найголовнішим висновком є те, що всі переписи після першого 1897 року загалом виявляють одну й ту саму закономірність – кількісне переважання в Південному регіоні українців за національністю (зокрема в Херсонській обласні – до 76 %, у місті Херсоні – до 67 %) і поступове зменшення частки росіян. При цьому від початку війни 2022 року, за результатами численних опитувань, відбувся різкий процес у напрямку української самоідентифікації, що буде відтворено в результатах нового перепису, який обов'язково відбудеться по закінченні війни.

Такі висновки не лише формують соціолінгвістичну компетенцію вчителя-гуманітарія, зокрема комплекс знань про заселення рідного краю, його мовно-національну природу, особливості мовної ситуації в ретроспективі та сьогоденні, але й розвивають національну ідентичність, допомагають усвідомити сутність духовних цінностей українського народу та зміцнити віру в перемогу.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаємо в розгляді ретроспективи вирішення мовно-національних питань на Півдні України в період XIX – першої половини XX століття.

Список використаних джерел:

1. Ажнюк Б. Мовна політика і єдність нації. *Мовознавство*: [доп. та повідомл. IV Міжнар. конгр. українців / відп. ред. В. Німчук. К.: Пульсари, 2002. С. 202–207.
2. Демченко В. М. Мовне середовище. Екстралінгвістичний нарис про Південь України: монографія. Херсон, 2001. 210 с.
3. Жлуктенко Ю. О. Сучасні проблеми теорії та практики мовного планування. *Мовознавство*. 1990. № 4. С. 10–17.
4. Історія міст і сіл Української РСР. Херсонська область. Київ: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1971. 673 с.
5. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. Ст. 141. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>
6. Масенко Л. Т. Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду. К.: КМ Академія, 2005. 399 с.
7. Прицак О. Що таке історія України? *СіЧ*. 1991. № 1. С. 53–60.

References:

1. Azhniuk, B. (2002). *Movna polityka i yednist natsii* [Language policy and unity of the nation], *Movoznavstvo*: IV Mizhnar. konhr. ukrainistiv [Linguistics: IV International Congress of Ukrainian Studies]. Kyiv [in Ukrainian].

2. Demchenko, V. M. (2001). *Movne seredovyshche. Ekstralinhvistychnyi narys pro Pivden Ukrainy* [Language environment. Extralinguistic essay on the South of Ukraine]. Kherson [in Ukrainian].
3. Zhluktenko, Yu. O. (1990). *Suchasni problemy teorii ta praktyky movnoho planuvannia* [Contemporary problems of the theory and practice of language planning]. *Movoznavstvo*, 4, 10–17 [in Ukrainian].
4. *Istoriia mist i sil Ukrainskoi RSR. Khersonska oblast* [History of cities and villages of the Ukrainian SSR. Kherson region]. (1971). Kyiv [in Ukrainian].
5. Constitution No. 254k/96-VR of June 28, 1996. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/Z960254K?an=1> [in Ukrainian].
6. Masenko, L. (2017). *Ukrainska mova u XX storichchi: istoriia linhvotsydu* [The Ukrainian language in the 20th century: a history of linguocide]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Pritsak, O. (1991). *Shcho take istoriia Ukrainy* [What is the history of Ukraine]. *SiCH*, 1, 53–60 [in Ukrainian].

Demchenko V. M.,

orcid.org/0000-0003-1841-7798

SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF A HUMANITIES TEACHER (USING THE EXAMPLE OF SOUTHERN UKRAINE)

The article examines the complex of knowledge that is part of the competence of a humanities teacher, in particular on the history of the formation of linguistic and national relations in the South of Ukraine, as an obligatory component of a modern Ukrainian teacher who works with a new generation of Ukrainians in conditions of ideological and physical threat from the last empire in the world. It is determined that the southern territory, in particular the Kherson province, was the place of residence of the Zaporozhian Cossacks until the 18th century, and from the beginning of official colonization the region was replenished mainly from other Ukrainian provinces, which strengthened the national dominant. The arguments presented from the 1897 census data and the opinions of contemporary historians prove this dominant and even in the city - its presence. The presence of Ukrainian national identity was noted among the census respondents, who chose Ukrainian as their native language, despite the prestige and state status of Russian. These were representatives of different segments of the population, including nobles and merchants, clergy and officers. It was found that, unlike the city, where the Russian-speaking imperial subculture was formed, despite the actual predominance of Ukrainians, the village always remained the guardian of the Ukrainian language and culture, even under conditions when former peasants, having got to the city, mostly became Russian-speaking. And in general, the linguistic and national situation, according to all censuses since that time, remained unchanged – the quantitative predominance of Ukrainians by nationality and speakers of Ukrainian as their native language.

It is emphasized that a humanities teacher and in general any modern educator in the context of the current military confrontation must be aware of the anti-Ukrainian policy of the empire, which was built on the requirement of the Russification of the Ukrainian people, and in particular in the south, where historical traditions were not yet long-lasting. By order of Catherine II, such «Russification» was to take place as soon as possible – as a continuation of the policy of destroying the Zaporizhian Sich, which opposed the empire on its democratic principles. It is emphasized that the Soviet ideology of the «merger of nations» continued the anti-Ukrainian policy of the Russian empire. It is concluded that such imperative measures could not destroy Ukrainian identity, even when implemented in the educational sphere, which needs to be studied in this context.

Key words: humanities teacher, teacher, sociolinguistic competence, linguistic and national environment of Southern Ukraine, education system.

Дата надходження статті: 11.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 08.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С..

УДК 378.147:355.233:355.469

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.704>Ландарь Р. В.,
orcid.org/0009-0005-2847-7075

ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕСАНТНО-ШТУРМОВИХ ВІЙСЬК В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

У статті проаналізовано трансформацію підходів до інтелектуального навчання майбутніх офіцерів Десантно-штурмових військ (ДШВ) Збройних Сил України (ЗСУ). Актуальність проблеми зумовлена характером сучасних бойових дій у російсько-українській війні, де здатність командира до критичного мислення, швидкого аналізу мінливої обстановки та ухвалення нестандартних тактичних рішень стає вирішальним чинником переваги над супротивником.

Метою дослідження визначено теоретичне обґрунтування нової парадигми інтелектуальної підготовки офіцерів ДШВ, уточнення сутності поняття «інтелектуальне навчання» та визначення механізмів імплементації релевантних стандартів НАТО (зокрема TLP, MDMP) у національну систему військової освіти. У роботі використано комплекс взаємодоповнювальних методів наукового пізнання, серед яких – ретроспективний аналіз, системно-структурний підхід, порівняльний аналіз, узагальнення та інтерпретація наукових джерел.

Узагальнено еволюцію освітніх парадигм у системі військової освіти в контексті сучасних трансформаційних процесів, у межах чого проаналізовано перехід від авторитарної репродуктивної моделі радянського зразка до сучасної компетентнісноорієнтованої системи з урахуванням динаміки змін безпекового середовища. Висвітлено пострадянський етап розвитку військової освіти, який характеризувався інерційним збереженням застарілих підходів, наслідком чого стала криза ефективності підготовки офіцерських кадрів в умовах реальних бойових дій. Доведено, що сучасний етап розвитку військової освіти пов'язаний із переходом до компетентнісноорієнтованої моделі, в основі якої лежить формування здатності до інтелектуального навчання як ключової професійної якості офіцера-десантника.

Наукова новизна дослідження полягає в концептуалізації авторського визначення поняття «інтелектуальне навчання» як цілеспрямованого процесу трансформації когнітивного потенціалу особистості (увага, пам'ять, критичне мислення, когнітивна гнучкість) у стійку професійну спроможність ефективно діяти в умовах бойової діяльності. Запропоновано підхід до інтеграції інтелекту, емоційного інтелекту та практичних навичок як єдиної функційної системи підготовки військового лідера.

Практичне значення одержаних результатів полягає у визначенні пріоритетних напрямків модернізації освітнього процесу у ВВНЗ, зокрема впровадженні проблемноорієнтованого навчання, симуляційних технологій (VR/AR), розвитку критичного мислення, а також трансформації ролі викладача в наставника з бойовим досвідом. Отримані результати можуть бути використані при розробленні освітніх програм підготовки офіцерів ДШВ, удосконаленні методик навчання та формуванні сучасної моделі військової освіти, орієнтованої на підготовку інтелектуально автономного командира.

Ключові слова: інтелектуальне навчання, офіцер-десантник, Десантно-штурмові війська, освітня парадигма, критичне мислення.

Постановлення проблеми. Сучасний етап розвитку військової справи характеризується глобальним переосмисленням підходів до підготовки офіцерського складу у відповідь на нові безпекові виклики XXI століття. Саме на підрозділи Десантно-штурмових військ покладається місія бути авангардом сил оборони – першими йти

на штурм, проривати ешелоновану оборону та діяти в тилу противника. Ця виняткова роль визначає стратегічну важливість підготовки майбутніх офіцерів-десантників, які є основою бойового потенціалу українського війська у боротьбі з російсько-окупаційними військами (РОВ).

На національному рівні процес реформування системи військової освіти суттєво активізувався 2014 року, а з початком повномасштабного вторгнення армією рф 2022 року набув ознак системної та незворотної модернізації. На фоні цих подій ВВНЗ змушені перебудовувати зміст, методи і форми підготовки офіцерського складу, зокрема з десантників. Досвід сучасних бойових дій засвідчує, що успішність виконання завдань залежить не стільки від фізичних кондицій, скільки від когнітивних спроможностей офіцера – здатності миттєво аналізувати великі масиви інформації, ухвалювати виважені рішення в умовах критичного стресу та ефективно управляти підрозділом. Саме тому важливого наукового значення набуває дослідження еволюції поглядів на інтелектуальне навчання майбутніх офіцерів-десантників, що відбувалося під впливом трансформації освітніх парадигм, результати чого дозволять визначити пріоритетні напрямки вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів-десантників у сучасних умовах.

Глибокі трансформації безпекового середовища, зумовлені збройною агресією рф, актуалізують потребу в докорінному перегляді змісту військової освіти. Зокрема ведення бойових дій високої інтенсивності з масованим залученням роботизованих комплексів та інформаційних технологій висуває до командного складу принципово нові вимоги, а саме: офіцер-десантник мусить не лише володіти класичною тактикою, а й бути здатним до виявлення розумної ініціативи, що дозволяє в умовах кібернетичного протиборства ефективно нівелювати інформаційно-психологічний тиск противника. Зазначене детермінує перехід до нової моделі в освітньому навчальному процесі, яка передбачатиме вибіркову імплементацію стандартів НАТО, а саме: система професійної підготовки має інтегрувати лише ті алгоритми (зокрема TLP і MDMP), які довели свою ефективність на практиці та відповідають національній військовій культурі й бойовому духу українського військовослужбовця. Такий підхід дозволить сформувати автентичну, суверенну модель підготовки майбутніх офіцерів ДШВ, яка буде гармонійно поєднувати технологічність Альянсу з незламністю та винахідливістю української нації.

Проблемне поле дослідження охоплює з'ясування характеру впливу еволюції освітніх парадигм на якість інтелектуального навчання курсантів за фахом команди десантно-штурмового (парашутно-десантного, аеромобільного) взводу, що передбачає насамперед розкриття змісту історичних трансформацій – від радянської репродуктивної моделі до сучасної компетентнісноорієнтованої системи. Важливим вектором наукового дослідження тут постає аналіз впливу російсько-української війни та імплементації стандартів НАТО в навчально-виховний процес і формування культури критичного мислення.

На основі цього актуалізується потреба визначення педагогічних умов, що сприяють розвитку інтелектуальної адаптивності та впровадженню інноваційних технологій. Разом із тим комплексний підхід до вирішення окресленої проблеми вимагає не лише глибокого аналізу стану навчально-матеріальної бази, а й визначення пріоритетних напрямків модернізації військової освіти. Серед чого окремої уваги потребує фундаментальне переосмислення ролі викладача, який у сучасних умовах має набути нових рис – від лектора-теоретика на досвідченого наставника та лідера.

Аналіз досліджень. Питання професійного становлення та інтелектуального розвитку майбутніх офіцерів-десантників в умовах зміни освітніх парадигм є предметом пильної уваги як національної, так і міжнародної наукової спільноти. Аналіз наукового доробку провідних учених та військових фахівців дозволяє умовно структурувати низку поглядів на підготовку офіцерів-десантників, виокремивши три ключові етапи – радянський, пострадянський та сучасний.

Для об'єктивного осмислення вихідної точки трансформації освітніх парадигм важливе значення має фундаментальна праця Christopher Donnelly «Red Banner: The Soviet Military System in Peace and War» (1988 рік) [11]. Важливе значення для розуміння передумов трансформації освітніх парадигм має ретроспективний аналіз становлення ДШВ ЗСУ, здійснений у праці С. Таранця та А. Филипенка «Розвиток Десантно-штурмових військ Збройних Сил України» [9]. Саме осмислення історичного досвіду та потреба адаптації військової освіти до реалій сьогодення зумовили активізацію наукових пошуків, у результаті яких І. Руснак, М. Мірненко, М. Касьяненко, В. Оліферук, Д. Вітер у праці «Інноваційна військова освіта: стан і перспективи розвитку» запропонували концептуальну модель підготовки [7].

Важливим методологічним підґрунтям дослідження є питання впровадження компетентнісного підходу, яке ґрунтовно висвітлено у праці В. Ягупова та В. Свистуна «Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти», у якій розглянуто методологічні засади формування професійної суб'єктності офіцерів [10]. Цей теоретичний фундамент органічно доповнюють наукові напрацювання А. Вітченка та В. Осодла, зокрема у праці «Розвиток системи вищої військової освіти України в контексті сучасних трансформаційних змін», які узагальнили досвід розбудови національної військової школи [1]. Логічним продовженням цих наукових пошуків, але вже у площині практичної реалізації змін, стала робота О. Діденка, Т. Сніци, Ю. Дем'янчука, О. Андрощука, В. Корчєвого «Особливості підготовки офіцерів в умовах воєнного стану та переходу на стандарти НАТО», де питання трансформації військової освіти ґрунтовно проаналізовано крізь призму бойових дій [2].

Окремий вектор наукових пошуків спрямовано на вивчення психолого-педагогічних засад формування бойової стійкості у військовослужбовців, теоретичним ядром якого стала монографія О. Кокун «Психологія професійного становлення сучасного фахівця» [3]. У цьому ж контексті, деталізуючи окремі аспекти професійних якостей, проблеми розвитку лідерських якостей та інтелектуальної культури офіцера звідображено у працях В. Матвєєва («Роль емоційного інтелекту у формуванні лідерських якостей офіцера Національної гвардії України» [5]) та С. Мордвінова («Роль повітрянодесантної підготовки у формуванні психологічної готовності особистості військовослужбовця до виконання бойових завдань») [6].

Доповнює науковий дискурс праця Л. Петрової та О. Сівік «Військова освіта як важливий інструмент реформування армії: Сучасні тенденції розвитку», в якій проаналізовано специфіку адаптації навчального процесу до проблем сьогодення та визначено освіту як ключовий елемент якісних змін у війську [8].

Підсумовуючи аналіз джерельної бази, варто зазначити, що попри різноманіття наукових підходів наскрізною лінією досліджень залишається особистість майбутнього командира-лідера. Водночас питання еволюції поглядів саме на інтелектуальне навчання офіцера-десантника як головного суб'єкта бойової діяльності потребує системного переосмислення, адже зміна освітніх парадигм – це не лише формальна зміна стандартів, а передусім підвищення вимог до когнітивних якостей військового лідера. Саме від них безпосередньо залежить ефективність виконання бойових завдань, що й стало визначальним чинником при виборі теми дослідження.

Мета статті – на основі аналізу еволюції наукових поглядів обґрунтувати нову парадигму інтелектуальної підготовки офіцерів ДШВ, розкрити зміст поняття «інтелектуальне навчання» та визначити механізми імплементації релевантних стандартів НАТО у навчальні програми.

Викладення основного матеріалу. Реалізація поставлених завдань вимагає першочергового звернення до ретроспективного аналізу вихідної точки еволюції освітніх поглядів – радянської системи підготовки військових кадрів. Це потрібно не для проведення історичної хронології, а також для розуміння глибинних ментальних установок, які тривалий час інерційно впливали на вітчизняну військову школу і від яких українська армія відмовляється в умовах сучасної війни.

Аналіз наукової літератури та історичних джерел дозволяє стверджувати, що радянська парадигма військової освіти базувалася на жорсткій директивній моделі. У дослідженні С. Donnelly слушно зазначено, що радянська військова машина була невід'ємною частиною тоталітарного суспільства, де освіта виконувала функцію уніфікації мислення. Основним педагогічним завданням було формування офіцера-виконавця, здатного бездоганно реалізувати наказ вищого командування, проте чия інтелектуальна ініціатива була жорстко обмежена рамками партійної доктрини. У такій системі інтелектуальне навчання курсантів у військових вищах фактично зводилося до механічного засвоєння та відтворення статутних алгоритмів (правил поведінки) і тактичних прийомів, що призводило до підміни процесу розвитку навчального інтелекту «військовою ерудицією» та виконавчою дисципліною. У цьому контексті Доннеллі розкриває механізм, за яким висока фахова компетентність у радянській армії співіснувала з повною відсутністю стратегічної автономії, оскільки здатність до критичного мислення цілеспрямовано придушувалася задля забезпечення політичної лояльності режиму [11].

Водночас, розглядаючи специфіку підготовки саме висококомобільних десантних військ (ВДВ), не можна ігнорувати феномен реформаторських ідей радянського / російського генерала В. Маргелова, у яких удається простежити ключовий вектор радянського інтелектуального вишколу, який реалізувався в революційному поєднанні людського ресурсу з використанням бойової техніки в повітряному та наземному просторі. Варто зазначити, що цей військово-технічний прорив відбувався в умовах тоталітарного режиму, який у свою чергу парадоксальним чином обмежував особистісний розвиток курсантів через ідеологічну цензуру, брак різнобічної літератури та відсутність інтерактивних технологій, що було характерною ознакою радянської освітньої моделі того часу. Проте навіть попри ці жорсткі світоглядні лещата системі вдалося забезпечити такий рівень військово-професійного вишколу, що дозволив реалізувати безпрецедентні для свого часу оперативно-тактичні завдання [4].

Створені умови сприяли формуванню особливих вмінь і навичок, від десантника вимагалася досконале знання новітніх зразків озброєння (БМД, парашутні системи, озброєння тощо) та вміння їх ефективно застосовувати на практиці. Однак навіть у цій елітній системі зберігався критичний недолік радянської парадигми – когнітивна скутість. У загальній ієрархії радянських збройних сил офіцер-десантник становив беззаперечну еліту за рівнем індивідуальної підготовки та технічної оснащеності, але в тактичному вимірі залишався заручником централізованого планування. Його вчили як діяти за шаблоном, але не вчили, що робити, коли шаблона замало для успішного виконання поставленого бойового завдання.

Злам радянської тоталітарної системи та процес розбудови ЗСУ ознаменували вступ у період глибокої інституційної та ментальної трансформації військової освіти. Головною проблемою цього перехідного періоду стало збереження застарілих програм навчання (домінування пасивних лекційних форм, репродуктивний характер оцінювання знань, застарілість навчально-матеріальної бази та відсутність доступу до цифрових бойових симуляцій тощо), адже попри формальну деполітизацію навчального процесу архітектура освітньої діяльності тривалий час залишалася репродуктивною, відтворюючи застарілі підходи до формування мислення здобувача освіти. У цей час відбулися спроби гуманізації освіти та відходу від «муштри», проте ці ініціативи не набули системного втілення у практичній площині [10].

Системна криза пострадянської моделі військової освіти досягла свого апогею 2014 року, коли початок активних бойових дій став тим суворим випробуванням, що оголило фундаментальну неспроможність застарілої системи навчання сформувати у випускників оперативну гнучкість мислення та готовність до ухвалення нестандартних рішень в умовах реального бою. Логічною відповіддю на цей виклик та визначальним вектором подальших змін стала практична імплементація стандартів Північноатлантичного альянсу, що вимагала відмовитися від застарілих догм на користь

передових методик активного навчання. Цей процес підкріплюється поглибленим партнерством з країнами НАТО, що реалізується через залучення викладачів та курсантів до спільних навчань, закордонних фахових стажувань із метою вивчення передового досвіду, а також активну участь у міжнародних наукових заходах. Паралельно з цим перехід підрозділів ДШВ на високотехнологічні зразки озброєння та техніки НАТО не лише є посиленням бойової потужності війська, а й автоматично підвищує вимоги до інтелектуального рівня командирів, здатних ефективно керувати цим ресурсом.

Зазначені чинники актуалізували нагальну потребу формування нової генерації офіцерів-десантників, чий професійний профіль виходить за межі традиційних фізичних нормативів і фокусується на розвитку когнітивної сфери. Сучасний випускник ВВНЗ має володіти комплексом специфічних інтелектуальних якостей, серед яких пріоритетними є розвинене критичне мислення, висока адаптивність до змін обстановки, емоційна стійкість і здатність до автономного ухвалення рішень в умовах дефіциту часу та обмеженого доступу до інформації. У цьому контексті закріплення стратегічного курсу на євроатлантичну інтеграцію набуло статусу не лише політичного орієнтиру, а й методологічного імперативу, який ініціював процес заміщення застарілої репродуктивної парадигми на сучасну компетентнісну модель формування інтелектуально автономного лідера.

Утілення цього стратегічного завдання у практичну площину стало фундаментом для архітектурної перебудови всієї системи вишколу тактичної ланки «командир десантно-штурмового підрозділу (взвод, рота)». Кардинальне оновлення навчального процесу відбувається під безпосереднім впливом російсько-української війни, яка стала катализатором відмови від застарілих методик навчання на користь моделі, що базується на синергії набутого бойового досвіду та стандартів НАТО.

Вагомим підґрунтям для розуміння динаміки змін є дослідження С. Таранця та А. Филипенка, де детально висвітлено етапи організаційного становлення ДШВ та еволюцію тактики їх застосування в умовах війни проти армії російської федерації (рф). Спираючись на наведений матеріал, можемо дійти висновку, що набутий бойовий досвід є не лише рушієм структурних реформ, а й жорстким індикатором, який оголює системні прогалини у підходах до підготовки військових кадрів. Саме дисбаланс між складністю виконання бойових завдань і застарілими методами підготовки вимагає перегляду архітектури освітнього процесу з урахуванням нагальних потреб формування майбутнього офіцера-десантника [9].

Із метою розв'язання цієї проблеми колектив науковців під керівництвом І. Руснака теоретично обґрунтував доцільність переходу на модель військової освіти, що структурно та змістовно забезпечує повну взаємосумісність з освітніми стандартами країн-партнерів. Запропонований ученими підхід спрямований на уніфікацію вимог, створення механізмів узаємовизнання документів щодо забезпечення прозорого кар'єрного зростання військовослужбовців та формування необхідних правових засад для інтеграції в систему освіти. Безумовно, така структурна адаптація є необхідним фундаментом, адже створює правове та організаційне поле для взаємодії з країнами НАТО та усуває бюрократичні перепони для кар'єрного зростання військовослужбовців в період проходження військової служби [7].

Однак, визнаючи важливість цих інституційних зрушень, можна стверджувати, що фундаментом дієвої освітньої реформи має стати визначення чітких критеріїв підготовки безпосередніх учасників навчального процесу. Це актуалізує потребу зміщення фокусу дослідження з організаційної форми на сутнісне наповнення навчання. У центрі уваги мають перебувати не лише нормативні механізми, які врегульовують навчальний процес, а передусім суб'єкти освітньої діяльності – курсант (його здатність до інтелектуального навчання) та викладач (його фахова майстерність і бойовий досвід), адже саме їхня взаємодія визначає реальну якість підготовки нової генерації офіцерів.

Практичний досвід переконливо доводить, що навіть ідеальна модель управління освітою не спрацює без урахування людського фактору. Відтак головним випробуванням

сьогодення має стати не формальна зміна назв навчальних дисциплін, а сутнісна трансформація когнітивної сфери майбутнього офіцера-десантника. Ідеться про цілеспрямований розвиток його спроможності до інтелектуального навчання, здатність критично аналізувати подію тощо.

У своїй монографії О. Кокун здійснює детальний розгляд психологічних детермінант професійного становлення у процесі навчання, акцентуючи увагу на етапності цього процесу, механізмах адаптації та важливості психологічного супроводу, розглядаючи особистість передусім як суб'єкта самореалізації з високим адаптивним потенціалом. У свою чергу характерна для пострадянського етапу парадигма мирного часу з її акцентом на загальну гуманізацію вичерпала свій ресурс із початком війни за незалежність України. Виявляється, що надмірна орієнтація на уявну соціальну стабільність, яка супроводжувалася постійним скороченням чисельності Збройних Сил упродовж усього періоду незалежності України та оптимізацією штатів вищих військових навчальних закладів, перетворилася на системну проблему, що призвела до критичного зниження якості у формуванні майбутніх офіцерів-лідерів [3].

Узагальнюючи стан розроблення проблеми, слід констатувати, що пріоритет надається переважно питанням соціально-психологічної адаптації та емоційної стійкості військових фахівців, що було властивим для умов мирного часу. Водночас проблема підготовки висококваліфікованих фахівців для підрозділів ДШВ, зокрема в аспекті розвитку когнітивних спроможностей здобувачів вищої військової освіти в освітньому процесі, залишається недостатньо дослідженою. Корінь цієї диспропорції криється у консервативній інерції «старої школи», яка базувалася на застарілих догмах та тривалий час фактично гальмувала впровадження прогресивних реформ. Відтак аналіз цих помилок дозволяє стверджувати, що ключовим елементом досягнення стратегічних цілей у підготовці майбутніх командирів ДШВ має стати формування розвитку здатності офіцера до інтелектуального навчання як фундаменту його професійної компетентності та бойової ефективності.

Суттєвим доповненням до розуміння природи інтелектуального навчання є науковий доробок В. Матвєєва, який розглядає емоційний інтелект не як окрему опцію, а як невід'ємну складову управлінської культури офіцера. Доведено, що здатність командира ефективно діяти в ситуації невизначеності безпосередньо залежить від рівня його емоційної компетентності. Саме емоційний інтелект є тим внутрішнім регулятором, що дозволяє поєднувати раціональний розрахунок із готовністю до виправданого ризику, забезпечуючи якісне ухвалення рішень в умовах екстремального психологічного навантаження [5].

Наведені дані дають підстави стверджувати, що інтелект є невід'ємною складовою більш широкого поняття – здатності до інтелектуального навчання. У цьому контексті дослідження В. Матвєєва дозволяє чітко ідентифікувати інтелект як один із ключових елементів поняття «Інтелектуальне навчання», що є передумовою для становлення офіцера-лідера. Саме в такій конфігурації, де інтелект є фундаментом, що доповнює та розширює спроможність до навчання, формує справжній професіоналізм та є необхідною передумовою для становлення офіцера-лідера в майбутній професійній діяльності [там само].

Спираючись на працю С. Мордвінова, варто підкреслити, що дослідження емпірично підтверджує безальтернативність вимог до майбутнього офіцера-десантника не просто володіти сумою фахових знань, а й уміти їх вдало реалізовувати у практичній площині службової діяльності, ураховуючи жорстку специфіку виконання поставлених бойових завдань сьогодення, ми відзначаємо невід'ємну складову загальної здатності курсанта до інтелектуального навчання [6].

Розглядаючи різні підходи до навчання, можна чітко простежити закономірність на конкретному прикладі: інтелектуальне навчання успішно реалізується через постановлення нестандартних завдань, тоді як інший шлях – рутинне використання морально застарілої техніки (людські парашути ДП-5) – спричиняє стійку демотивацію

курсантів, знижує інтерес до навчання та зумовлює професійний регрес. Щоб стимулювати зростання професіоналізму та забезпечити необхідне когнітивне навантаження, навчальний процес має базуватися на новітніх зразках техніки, які поєднують надійність і зацікавленість та стимулюють до подальших звершень.

Разом із тим потрібно чітко усвідомлювати, що парашутний спосіб десантування є лише одним із багатьох варіантів доставлення ударної сили на поле бою. Жорстка специфіка нинішньої війни внесла суттєві корективи в закони збройної боротьби та вимагає від командира гнучкості в обранні найбільш доцільного й безпечного способу дій залежно від оперативної обстановки. Саме в цьому контексті вирішального значення набуває сформована здатність до інтелектуального навчання курсанта, яка дозволить в майбутньому миттєво аналізувати ризики та відмовлятися від недостатньо дієвих шаблонів у тактиці дій підрозділів. Ця якість є стратегічним ресурсом особистості й упродовж проходження військової служби стає головним рушійним засобом у досягненні поставленої мети.

Важливе практичне значення має впровадження симуляційних технологій та проблемноорієнтованих методик навчання. У цьому контексті інтеграція передових технологій, зокрема віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності, а також сучасних симуляційних комплексів дозволяє проводити максимально реалістичні тренування (вирішення тактичних завдань), що безпосередньо підвищить військовий вишкіл із бойової підготовки десантників. Водночас опанування сучасних інформаційних систем і засобів кіберзахисту є невід'ємною складовою підготовки офіцера. Такі навички не лише посилюють цифрову безпеку, а й розвивають аналітичні здібності майбутнього командира, дозволяючи йому ефективно протидіяти противнику на полі бою та оперативно ухвалювати рішення у складних умовах обстановки [8].

З огляду на базові дефініції інтелекту як стійкої структури розумових здібностей та враховуючи вагу когнітивних якостей у діяльності офіцерів-десантників, актуалізується потреба наукової концептуалізації зазначеного поняття, що дозволить окреслити вимоги до навчання та відобразити сутність підготовки сучасної генерації командирів.

Отже, інтелектуальне навчання – це цілеспрямований та безперервний процес трансформації когнітивного потенціалу особистості, що включає увагу, пам'ять, когнітивну гнучкість, оперативне та критичне мислення, у стійку спроможність ефективно реалізовувати набуті компетентності в умовах складної професійної діяльності (авторський термін). Здатність до інтелектуального навчання базується не на механічному запам'ятовуванні, а на розвитку критичного мислення – здатності об'єктивно аналізувати інформацію, ставити її під сумнів та оцінювати аргументи для ухвалення виважених рішень у повсякденній службовій діяльності.

Сутність цього феномену полягає в інтеграції вищих розумових здібностей курсанта з практичними навичками, що дозволить сформувати офіцера-десантника, здатного до миттєвої адаптації, швидкого оброблення інформації та вирішення нестандартних тактичних ситуацій. Отже, інтелектуальне навчання становить собою цілісну систему професійної підготовки, в якій інтелект, критичне мислення та когнітивна сфера є ключовими функційними складовими. Саме ця складова забезпечить перетворення теоретичних знань, отриманих у процесі навчання, на стійку спроможність застосовувати їх у службовій діяльності, і тим самим ефективно діяти в умовах бойової обстановки.

Визначаючи пріоритетні стратегії освітнього процесу для ВВНЗ, потрібно наголосити на потребі переходу від репродуктивної моделі до проблемно-діяльнісного типу навчання, вивчення бойового досвіду у війні за незалежність України з російсько-окупаційними військами (РОВ). У контексті цього головною стратегічною лінією розвитку має стати створення такого освітнього середовища, де курсант постійно буде перебувати в ситуації когнітивного виклику та невизначеності, де обставини будуть змушувати його не просто відтворювати завчений матеріал, а самостійно генерувати варіанти рішень. Реалізація цієї стратегії вимагатиме кардинальної зміни ролі викладача, який трансформується з транслятора істини у фасилітатора та ментора, здатного

до формування особистості майбутнього офіцера-десантника. Така архітектура забезпечить формування нової генерації командирів ДШВ, для яких ініціатива та аналітичний підхід є професійною нормою.

Окреслюючи перспективні напрямки вдосконалення системи професійної підготовки, варто виокремити потребу глибокої інтеграції LVC-симуляцій (Live, Virtual, Constructive) в повсякденну практику, що дозволяє моделювати бойові ситуації будь-якої складності без загрози життю особового складу. Ваговою складовою такого напрямку є посилення психолого-когнітивного компонента, спрямованого на розвиток стійкості мислення в умовах стресу. Проте ключовим напрямком подальших наукових пошуків та практичної роботи має стати розроблення методології формування в курсантів стійкої здатності до інтелектуального навчання як наскрізної компетенції. Саме ця якість дозволить майбутньому офіцеру-десантнику оперативно опановувати нові зразки озброєння та адаптуватися до зміни тактики противника, забезпечуючи тим самим високу боєздатність підрозділу у війнах майбутнього.

Висновки. Професійна успішність офіцера-десантника сьогодні критично залежить від повної відмови від шаблонного мислення та переходу до нестандартних правил війни стосовно ворога. Сучасне бойове середовище демонструє, що вирішальним складником в успішному виконанні бойового завдання є тактична грамотність командирів, де будь-яке ухвалене ними рішення має наслідки, від яких залежить успіх всього завдання, і тому кількість особового складу противника в наступі («м'ясні штурми») розбивається об рішення офіцера-десантника (когнітивну сферу – мислення й ухвалення правильних рішень).

Сьогодні пріоритетним завданням військової освіти стає створення оптимального освітнього середовища для зрощування спроможностей майбутніх офіцерів ДШВ, де ключову роль відіграють не фізичні силові показники, а розвинений розум та інтелект. Саме інтелектуальна перевага, фундаментально закладена та сформована за роки навчання у ВВНЗ, стає беззаперечним чинником успішності.

Дієвим інструментом досягнення цієї мети є здатність курсанта до інтелектуального навчання, що поєднує когнітивну якість, критичне мислення та інтелектуальну адаптивність. Це цілісна система, яка перетворює низку елементів на стійку професійну спроможність командира ухвалювати виважені, нестандартні рішення в умовах високої динаміки бойового середовища.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у детальній декомпозиції феномену здатності до інтелектуального навчання та дослідженні усіх його структурних компонентів. Разом із тим пріоритетним напрямком залишається глибинний аналіз передових освітніх методик країн Північноатлантичного альянсу для виокремлення найефективніших інструментів та їхньої інтеграції у процес професійної підготовки військових фахівців ВВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Вітченка А., Осодла В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наука і оборона*. 2019. № 2. С. 44–50. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/6871>
2. Діденко О., Сніца Т., Дем'янчук Ю., Андросчук О., Корчевий В. Особливості підготовки офіцерів в умовах воєнного стану. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2024. 1 (40). С. 23–41. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v40i1.1811> URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/1811>
3. Кокун О. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.
4. Літературно-мистецький журнал «Юність» : Найповітряніша-десантна книга про війну: Василь Маргелов «Десантник №1». URL: <https://unost.org/authors/andrej-rubanov/samaya-vozdušno-desantnaya-kniga-o-vojne-vasilij-margelov-desantnik-%E2%84%961/>
5. Матвеев В. Роль емоційного інтелекту у формуванні лідерських якостей офіцера Національної гвардії України. *Наукове періодичне видання Українознавчий альманах*.

DOI: <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2025.36.13> URL: <https://ukralmanac.knu.ua/index.php/ua/article/view/582>

6. Мордвінов С., Адаменко М., Павлушенко С. Роль повітрянодесантної підготовки у формуванні психологічної готовності особистості військовослужбовця до виконання бойових завдань. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 76 (6). С. 99–111. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-76-6-99-111>
7. Руснак І. С., Мірненко В. І., Кас'яненко М. В., Оліферук В. М., Вітер Д. В. Інноваційна військова освіта: стан і перспективи розвитку. *Збірник наукових праць Національного університету оборони України*. Київ. 2020. С. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2021-44/9-20>
8. Петрова Л. О., Сівік О. Б. Військова освіта як важливий інструмент реформування армії: сучасні тенденції розвитку. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2024. № 2 (80). С. 175–180. DOI: <https://doi.org/10.30748/zhups.2024.80.23>
9. Таранець С., Филипенко А. Розвиток Десантно-штурмових військ Збройних Сил України. *Народознавчі зошити*. Київ. 2024. № 1 (175). С. 131–144. DOI: <https://doi.org/10.15407/nz2024.01.131>
10. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Електронний архів Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. 2007. Т. 71. С. 3–8. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/6871>
11. Christopher Donnelly. *Red Banner: The Soviet Military System in Peace and War*. Coulsdon. Jane's Information Group. 1988. 288 с.

References:

1. Vitchenko, A., & Osodlo, V. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competence approach to training specialists in the higher education system]. *Nauka i oborona*, 2, 44-50 [in Ukrainian].
2. Didenko, O., Snitsa, T., Demianchuk, Yu., Androshchuk, O., & Korchevyi, V. (2024). Osoblyvosti pidhotovky ofitseriv v umovakh voiennoho stanu ta perekhodu na standarty NATO [Features of officer training under martial law and transition to NATO standards]. *Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 1 (40), 23-41. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v40i1.1811> Retrieved from <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/1811> [in Ukrainian].
3. Kokun, Retrieved from O. (2012). Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia [Psychology of professional development of a modern specialist]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Rubanov, A. Naipovitrianiha-desantna knyha pro viinu: Vasyi Marhelov «Desantnyk №1» [The most airborne book about the war: Vasily Margelov «Paratrooper No. 1»]. *Literary and Art Journal "Youth"*. Retrieved from <https://unost.org/authors/andrej-rubanov/samaya-vozdushno-desantnaya-kniga-o-vojne-vasilij-margelov-desantnik-%E2%84%961/> [in Ukrainian].
5. Matvieiev, V. (2025). Rol emotsiinoho intelektu u formuvanni liderskykh yakosti ofitsera Retrieved from Natsionalnoi hvardii Ukrainy [The role of emotional intelligence in the formation of leadership Retrieved from Retrieved from qualities of an officer of the National Guard of Ukraine]. *Ukrainian Studies Almanac*, 36, 13–20. DOI: <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2025.36.13> Retrieved from <https://ukralmanac.knu.ua/index.php/ua/article/view/582> [in Ukrainian].
6. Mordvinov, S., Adamenko, M., & Pavlushenko, S. (2023). Rol povitrianiodesantnoi pidhotovky u formuvanni psykholohichnoi hotovnosti osobystosti viiskovosluzhbovtisia do vykonannia boiovykh zavdan [The role of airborne training in the formation of psychological readiness of a serviceman's personality to perform combat tasks]. *Bulletin of National Defence University of Ukraine*, 6(76), 99-111. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-76-6-99-111> [in Ukrainian].
7. Rusnak, I., Mirnenko, V., Kasianenko, M., Oliferuk, V., & Viter, D. (2020). Innovatsiina viiskova osvita: stan i perspektyvy rozvytku [Innovative military education: state and prospects of development]. *Collection of Scientific Papers of the National Defence University of Ukraine*, 1(68), 65–72 [in Ukrainian].
8. Petrova, L., & Sivik, O. (2024). Viiskova osvita yak vazhlyvyi instrument reformuvannia armii: suchasni tendentsii rozvytku [Military education as an important tool for army reform: modern development trends]. *Scientific Works of Kharkiv National Air Force University*, 2(80), 175-180. DOI: <https://doi.org/10.30748/zhups.2024.80.23> [in Ukrainian].
9. Taranets, S., & Fylypenko, A. (2024). Rozvytok Desantno-shturmovykh viisk Zbroinykh Syl Ukrainy [Development of the Air Assault Forces of the Armed Forces of Ukraine]. *The Ethnology Notebooks*, 1(175), 131–144. DOI: <https://doi.org/10.15407/nz2024.01.131> [in Ukrainian].

10. Yahupov, V., & Svystun, V. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competence approach to training specialists in the higher education system]. *Electronic Kyiv-Mohyla Academy Institutional Repository*, 71, 3–8. Retrieved from <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/6871> [in Ukrainian].
11. Donnelly, C. (1988). *Red Banner: The Soviet Military System in Peace and War*. Coulsdon: Jane's Information Group [in English].

Landar R. V.,

orcid.org/0009-0005-2847-7075

EVOLUTION OF VIEWS ON THE INTELLECTUAL TRAINING OF FUTURE AIR ASSAULT FORCES OFFICERS IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL PARADIGMS

The article analyzes the transformation of approaches to the intellectual training of future officers of the Air Assault Forces (AAF) of the Armed Forces of Ukraine (AFU). The relevance of the study is determined by the nature of modern combat operations in the Russian-Ukrainian war, where a commander's ability to think critically, rapidly analyze a dynamic operational environment, and make non-standard tactical decisions becomes a decisive factor in gaining an advantage over the enemy.

The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation of a new paradigm for the intellectual training of AAF officers, to clarify the essence of the concept of «intellectual learning», and to determine the mechanisms for implementing relevant NATO standards (in particular, TLP and MDMP) into the national system of military education. The research employs a set of complementary scientific methods, including retrospective analysis, a system-structural approach, comparative analysis, as well as generalization and interpretation of scientific sources.

The evolution of educational paradigms in the system of military education is generalized in the context of contemporary transformational processes, within which the transition from the authoritarian reproductive model of the Soviet type to a modern competence-based system is analyzed, taking into account the dynamics of changes in the security environment. The post-Soviet stage of military education development is highlighted as a period characterized by the inertial preservation of outdated approaches, which resulted in an efficiency crisis of officer training under real combat conditions. It is substantiated that the current stage of military education development is associated with a transition to a competence-oriented model, the core of which is the formation of the ability for intellectual learning as a key professional quality of an air assault officer.

The scientific novelty of the study lies in the conceptualization of the author's definition of «intellectual learning» as a purposeful and continuous process of transforming an individual's cognitive potential (attention, memory, critical thinking, cognitive flexibility) into a stable professional capability to act effectively in combat conditions. An approach to integrating intelligence, emotional intelligence, and practical skills into a unified functional system of military leader training is proposed.

The practical significance of the obtained results consists in identifying priority directions for the modernization of the educational process in higher military educational institutions (HMEI), including the of problem-based learning, simulation technologies (VR/AR), the development of critical thinking, as well as the transformation of the instructor's role into that of a mentor with combat experience. The results obtained can be used in the development of educational programs for AAF officers, the improvement of training methodologies, and the formation of a modern model of military education focused on training an intellectually autonomous commander.

Key words: Intellectual training, air assault officer, Air Assault Forces, educational paradigm, critical thinking.

Дата надходження статті: 27.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 18.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Іванченко Є. А.

УДК 378.016:796.422

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.705>

Маріонда І. І.*,

orcid.org/0000-0002-3950-8202

Кевпанич В. В.*,

orcid.org/0000-0002-0706-5646

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ КІНЕМАТИЧНОЇ СТРУКТУРИ БІГОВОГО КРОКУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ЛЕГКОЮ АТЛЕТИКОЮ

У статті розкрито проблему вдосконалення технічної підготовленості здобувачів вищої освіти в умовах сучасної трансформації навчального процесу. Актуальність дослідження зумовлена феноменом кінематичної неграмотності студентської молоді, що виявляється в хаотичній структурі бігових рухів, низькій енергоефективності локомоцій та підвищеному ризику травматизації опорно-рухового апарату. Теоретично обґрунтовано, що технічні параметри бігу не є статичними та піддаються корекції через цілеспрямований педагогічний вплив. Установлено, що ключовим індикатором якості навчання є економічність бігу, яка досягається через мінімізацію вертикальних коливань центру мас та оптимізацію часу контакту з опорою. Авторами диференційовано біомеханічну специфіку спеціальних бігових вправ: визначено високу кінематичну подібність вправи «біг з високим підніманням стегна» до фази підйому стегна у спринті та потребу суворого дозування вправи «В» через ризик формування гальмівного імпульсу.

Наукова новизна полягає у визначенні комплексу педагогічних умов, що забезпечують перехід від механічного виконання вправ до свідомого управління параметрами руху. Запропоновано триетапний алгоритм вправління, що синтезує статико-динамічний режим, етап візуалізації за допомогою відеоаналізу та етап інтеграції технічної навички в цілісний біг через «набігання». Доведено, що впровадження інструментального зворотного зв'язку та когнітивного контролю дозволяє трансформувати біг студента в біомеханічнообґрунтовану модель, забезпечуючи здоров'язбережувальний ефект та профілактику патологічного зносу суглобів нижніх кінцівок.

Ключові слова: кінематична структура, біговий крок, спеціальні бігові вправи, педагогічні умови, відеоаналіз, енергоефективність, економічність бігу, технічна грамотність, легка атлетика, студенти.

Постановлення проблеми. У сучасних умовах трансформації вищої освіти, що характеризуються інтенсифікацією навчального процесу та переходом до змішаних форм навчання, спостерігається стійка тенденція до зниження рівня рухової активності студентської молоді. Це призводить не лише до погіршення загального стану здоров'я, а й до втрати базових локомоторних навичок, серед яких біг є фундаментальним.

Традиційні методики навчання легкої атлетики в закладах вищої освіти часто орієнтовані на кількісні показники (результат у секундах), залишаючи поза увагою якісний аспект – кінематичну структуру бігового кроку. Нераціональна техніка бігу (неправильна постановка стопи, надмірне коливання загального центру мас, скутість рухів) не лише перешкоджає зростанню спортивних результатів, а й створює передумови для травматизації опорно-рухового апарату студентів [4].

Попри стрімкий розвиток цифрових технологій, у педагогічному процесі з фізичного виховання недостатньо впроваджуються інструменти об'єктивного контролю, як-от біомеханічний відеоаналіз та мобільні додатки для трекінгу технічних параметрів. Існує нагальна потреба визначення конкретних педагогічних умов, за яких

*© Маріонда І. І.

*© Кевпанич В. В.

використання спеціальних бігових вправ у поєднанні з методами візуального фідбеку дозволить ефективно корегувати техніку бігу.

Сучасний стан фізичного виховання у ЗВО демонструє феномен кінематичної неграмотності: студенти мають достатній силовий потенціал, але не вміють його реалізувати через хаотичну структуру рухів. Удосконалення кінематики – це насамперед шлях до енергоефективності та запобігання раннього зносу суглобів [7].

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою подолання суперечності між високими вимогами до фізичної підготовленості майбутніх фахівців та недостатньою розробленістю методичних підходів до вдосконалення технічної майстерності студентів з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої кінематики.

Аналіз досліджень. Аналіз науково-методичної літератури свідчить про стійкий інтерес фахівців до оптимізації технічної підготовки в легкій атлетиці. Важливе значення для нашого дослідження мають напрацювання колективу авторів Харківського національного університету внутрішніх справ (О. Моргунов та ін., 2013). У їхніх методичних рекомендаціях детально систематизовано комплекс спеціальних бігових вправ і визначено їхню роль у формуванні раціональної техніки. Автори слушно наголошують, що такі вправи є не лише засобом розминки, а насамперед інструментом створення правильних нейром'язових зв'язків. Проте, з огляду на час видання, у ньому недостатньо висвітлено питання об'єктивізації контролю кінематичних параметрів кроку за допомогою сучасних цифрових засобів, що створює підґрунтя для нашого подальшого пошуку [1].

Особливе місце в системі сучасної підготовки фахівців займають методичні рекомендації «Легка атлетика у фізичному вихованні здобувачів вищої освіти» (О. Муратова та ін., 2024). Ця праця є актуальним відображенням трансформації освітнього процесу в умовах сьогодення, зокрема для бакалаврського рівня вищої освіти. Автори посібника системно інтегрують методику викладання легкої атлетики для очної та заочної форм навчання. Це підкреслює потребу створення універсальних педагогічних умов, які б дозволяли студентів самостійно контролювати параметри своєї техніки, що безпосередньо перегукується з нашою гіпотезою про впровадження засобів відеоконтролю.

У посібнику обґрунтовано, що легка атлетика є базовим засобом компенсації дефіциту рухової активності студентів. Проте на відміну від класичних видань автори акцентують на індивідуальних траєкторіях розвитку фізичних якостей, що створює методичне підґрунтя для нашого дослідження індивідуальної кінематики кроку.

Праця О. Муратової та співавторів структурує навчальний матеріал через призму компетенцій, які має здобути бакалавр. Це дозволяє нам визначити «технічну грамотність у бігу» як одну з ключових фахових компетенцій, де вдосконалення кінематичної структури постає основним індикатором якості навчання [2].

Водночас аналіз найсучасніших методичних рекомендацій свідчить про посилення уваги до самостійної роботи студентів та індивідуалізації навчання. Так, дослідження «A Kinematic Comparison of the Running A and B Drills with Sprinting» є фундаментальним для розуміння біомеханічної доцільності використання спеціальних вправ у навчальному процесі. Автор провів порівняльний кінематичний аналіз вправ «А» (біг з високим підніманням стегна) та «В» (біг з винесенням гомілки вперед) порівняно з цілісним спринтерським бігом.

Професор університету Лейкхед (Канада), фахівець із біомеханіки D. Kivi довів, що вправа «А» демонструє високий ступінь кінематичної подібності до фази підйому стегна в спринті, а вправа «В» має суттєві кінематичні відмінності від реального спринту, зокрема в кутових швидкостях розгинання коліна. Автор застеріг, що надмірне захоплення цією вправою може сформувати «штучний» рух, який не повністю інтегрується в цілісний біг. Тобто визначена надзвичайно важлива педагогічна умова

вдосконалення, а саме потреба чіткого дозування вправи з боку викладача та його розуміння її реального впливу.

Як свідчать результати досліджень науковця, не всі спеціальні бігові вправи мають ідентичну кінематичну структуру зі спринтом. Це актуалізує потребу визначення конкретних педагогічних умов підбору спеціальних бігових вправ, які б забезпечували позитивний трансфер навички на цілісну рухову дію [3, с. 11–14].

Особливий науковий інтерес для обґрунтування педагогічних умов удосконалення техніки бігу мають результати комплексного дослідження Wdowski et al. (2020), опублікованого в журналі *Frontiers in Bioengineering and Biotechnology*. Дослідження довело, що розвиток швидкості спринту та результативність стрибка мають різні кінематичні предиктори. Для бігу ключовим чинником виявилася зміна просторово-часових параметрів кроку (частоти та довжини), тоді як у стрибках домінували кінетичні показники (пікова потужність). Це підтверджує нашу тезу про те, що для вдосконалення бігу студентів необхідно цілеспрямовано працювати над кінематичною структурою самого кроку [8].

У педагогічному контексті це обґрунтовує використання спеціальних бігових вправ, які вчать студента мінімізувати час контакту з опорою та підтримувати «жорсткість» стопи.

Як свідчать результати досліджень Wdowski et al. (2020), існує чітка специфікація кінематичних адаптацій у спринті, що вимагає розроблення окремих педагогічних умов для формування раціональної структури бігового кроку, відмінних від методик розвитку стрибкової потужності [там само].

Це підтверджує актуальність пошуку ефективних педагогічних умов, які б дозволили реалізувати ці теоретичні положення через практичне вдосконалення кінематики бігового кроку за допомогою цифрових інструментів аналізу

Метою статті є визначення й теоретичне обґрунтування педагогічних умов удосконалення кінематичної структури бігового кроку студентів у процесі занять легкою атлетикою через упровадження алгоритму диференційованого використання спеціальних бігових вправ та інструментальних методів відеоконтролю.

Викладення основного матеріалу. Проблема подолання низького рівня рухової грамотності сучасних студентів актуалізує пошук нових педагогічних умов, які б дозволили ефективно коригувати біомеханічні характеристики бігового кроку в обмежені терміни навчального процесу. Погоджуємось із позицією I. Moore (2016) щодо того, що технічні параметри бігу не є статичними; вони піддаються корекції через цілеспрямований педагогічний вплив, що є особливо актуальним для здобувачів вищої освіти з недостатнім рівнем рухової грамотності [5, с. 793–807].

Важливим аспектом педагогічного процесу вдосконалення техніки бігу студентів є забезпечення економічності бігу. Згідно з фундаментальним оглядом I. Moore економічність бігу визначається як енергетична вартість подолання певної дистанції за субмаксимальної швидкості. Для студентів, які часто демонструють хаотичну структуру рухів, корекція саме біомеханічних чинників, що піддаються модифікації, є ключовою педагогічною умовою.

Дослідниця виділила кілька критичних кінематичних параметрів, які корелюють із високою економічністю та мінімізацією травматизму: вертикальні коливання центру мас, час контакту з опорою та кінематика нижніх кінцівок. Так, низький рівень вертикальних коливань тулуба зменшує енерговитрати на подолання сили тяжіння. У роботі зі студентами такий рівень реалізується через спеціальні бігові вправи, спрямовані на максимально «високе положення таза», що дозволяє уникнути зайвого підстрибування вгору під час бігу [там само]. Також авторка зазначає, що мінімальний час контакту з поверхнею призводить до економічності руху за рахунок ефективного використання енергії пружної деформації сухожиль. І цим самим вона обґрунтовує

використання вправ типу «з високим підніманням стегна» з акцентом на швидкому відштовхуванні.

Отже, вдосконалення кінематичної структури через виконання комплексу спеціальних бігових вправ дозволяє трансформувати біг студента з механічного пересування у виправданий, енергоефективний процес. Досвідчені бігуни знаходять оптимальний для довжини крок, а студентам-початківцям потрібні педагогічні умови (корекція через вправи), щоб спрямувати цю оптимізацію у правильне русло.

D. Kivi досліджуючи рівень ефективності підготовчих і підводячих легкоатлетичних вправ, довів, що вправа «біг із високим підніманням стегна» є надзвичайно ефективною для тренування підйому стегна, удосконалення техніки бігу [3].

В оригіналі ця вправа називається «Running A» (High Knees) – бігова вправа А «високі коліна». Запропонована проста, зрозуміла методика засвоєння, що виявила себе як результативна навіть для тих студентів, що не займались легкою атлетикою або іншими видами спорту. Завданням викладача стає контроль за високим положенням таза студента. Стопа має бути в положенні «взята на себе» й підготовлена до активної постановки на передню частину, запобігаючи натисканню на п'яту. Рекомендовано виконувати вправу з максимальною частотою на відрізу 10–15 м, мінімізуючи просування вперед.

Використання вправи Б «загрибаючий біг із винесенням гомілки вперед» (Raw-back/Flick-out) – ще однієї основної спеціальної бігової вправи – рекомендовано лише після повного засвоєння вправи «А», наголошуючи на активному «загрибаючому» русі стопою під себе, а не вперед.

Аналіз наукового доробку низки провідних дослідників (R. Mann, G. Mach, M. Wdowski) свідчить про глибоку теоретичну та практичну диференціацію спеціальних бігових вправ як інструментів вибіркового впливу на кінематику руху. У своїх працях учені наголошують, що вправи категорій «А» та «В» не є ідентичними за своєю біомеханічною структурою, а слугують ізольованому відпрацюванню конкретних фаз бігового кроку: підйому стегна, активної постановки стопи та мінімізації часу контакту з опорою. Експертні висновки підтверджують, що ефективність удосконалення кінематичної структури залежить не від механічного обсягу виконання цих вправ, а від дотримання специфічних педагогічних умов, як-от контроль положення таза, кутова швидкість розгинання гомілки та збереження «жорсткості» опорної системи.

Педагогічний алгоритм удосконалення кінематики бігового кроку синтезував три етапи вправління. Перший етап передбачає виконання спеціальних бігових вправ у повільному темпі з фіксацією правильних кутів у колінному та кульшовому суглобах (статико-динамічний режим).

Другий етап – етап візуалізації через запис виконання вправи на смартфон із подальшим переглядом у сповільненому режимі (Slow-mo). Студент має порівняти свій кут підйому стегна з еталонною моделлю (за D. Kivi –розташування стегна паралельно землі). Останній етап передбачає перехід від бігових вправ до цілісного бігу через «набігання». Як приклад, виконання бігу з високим підніманням стегна 15 м + 20 м прискорення зі збереженням структури руху [6, с. 1249–1255].

Отже, використання цих вправ у навчальному процесі студентів дозволяє трансформувати хаотичну рухову активність у біомеханічно обґрунтовану модель, що відповідає критеріям енергоефективності та технічної грамотності.

На основі біомеханічних досліджень D. Kivi та сучасних вимог спортивної педагогіки нами визначено педагогічні умови структури бігового кроку студентів у процесі занять легкою атлетикою. Так, у контексті вдосконалення кінематичної структури бігу педагогічні умови – це сукупність цілеспрямовано створених обставин і методичних заходів в освітньому процесі, що забезпечують перехід від механічного виконання вправ до свідомого управління біомеханічними параметрами руху.

Згідно з логікою ці умови мають включати:

- вибір лише тих спеціальних бігових вправ, що мають високу кінематичну подібність до цільової рухової дії;
- чітке дозування інших спеціальних бігових вправ;
- когнітивний контроль, формування у студента ментальної моделі «правильного кроку» через розуміння кутових характеристик та фаз польоту;
- використання об'єктивних даних (відеоаналізу) для миттєвої корекції помилок, які неможливо помітити неозброєним оком.

Висновки. Аналіз сучасних біомеханічних досліджень (I. Moore, D. Kivi) підтверджує, що кінематична структура бігового кроку студентів не є статичною і піддається цілеспрямованій корекції. Установлено, що ключовим показником технічної майстерності є економічність бігу, яка досягається через мінімізацію вертикальних коливань центру мас та оптимізацію часу контакту з опорою. Доведено, що спеціальні бігові вправи «біг з високим підніманням стегна» та «біг з винесенням гомілки вперед» мають різну біомеханічну специфіку. Якщо перша вправа є еталоном для формування фази підйому стегна та високого положення таза, то друга потребує суворого педагогічного контролю через ризик формування нераціональної амплітуди винесення гомілки, що може призвести до збільшення гальмівного імпульсу.

Визначено, що ефективність удосконалення техніки бігу забезпечується не механічним повторенням вправ, а створенням комплексу педагогічних умов. До них віднесено свідомий когнітивний контроль (розуміння студентом фаз польоту та опори), використання інструментального зворотного зв'язку (відеоаналіз Slow-mo) та дотримання триетапного алгоритму переходу від ізольованих рухів до цілісного бігового кроку.

Запропонована методика дозволяє трансформувати хаотичну рухову активність здобувачів вищої освіти у свідому енергоефективну модель руху. Це не лише покращує спортивні результати, а й виконує здоров'язбережувальну функцію, запобігаючи патологічному зносу суглобів нижніх кінцівок через нераціональне ударне навантаження.

Подальші наукові пошуки в цьому напрямку можуть бути зосереджені на аспектах диджиталізації контролю, а саме розроблення та апробація мобільних застосунків для автоматичного визначення кутових характеристик бігу студентів у реальному часі, а також дослідження особливостей корекції бігового кроку у студентів з різними типами статури (соматотипами) та різним рівнем фізичної підготовленості. Ще одним перспективним напрямком може стати аналіз впливу візуального самоконтролю на рівень внутрішньої мотивації студентів до регулярних занять легкою атлетикою.

Список використаних джерел:

1. Легка атлетика: техніка бігу та спеціальні бігові вправи: навч.-метод. рек. / уклад.: О. А. Моргунов та ін. Харків: ХНУВС, 2013. 48 с.
2. Легка атлетика у фізичному вихованні здобувачів вищої освіти: метод. рек. / уклад.: О. П. Муратова, І. С. Сердюк, І. А. Гордієнко, О. П. Остренська. Кривий Ріг : [б. в.], 2024. 32 с.
3. Kivi D. M. R. A kinematic comparison of the running A and B drills with sprinting: master's thesis. Lakehead University, 1999. 98 p. URL: <https://knowledgecommons.lakeheadu.ca/handle/2453/3052>
4. Mach G. Sprints and Hurdles. URL: <https://www.scribd.com/doc/123006001/Mach-Sprint-Drills-odt>
5. Moore I. S. Is There an Economical Running Technique? A Review of Modifiable Biomechanical Factors Affecting Running Economy. *Sports Med.* 2016. Vol. 46. Pp. 793–807. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0474-4>.
6. Salaj S., Markovic G. Specificity of Jumping, Sprinting, and Quick Change-of-Direction Motor Abilities. *Journal of Strength and Conditioning Research.* 2011. Vol. 25, No. 5. Pp. 1249–1255. DOI: <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181da77df>.
7. Veney T. Sprint: Training the Energy Systems. URL: <https://www.scribd.com/document/155359248/Tony-Veney-Energy-Systems>
8. The Kinematic and Kinetic Development of Sprinting and Countermovement Jump Performance in Boys / M. M. Wdowski et al. *Frontiers in Bioengineering and Biotechnology.* 2020. Vol. 8. Art. 547075. DOI: <https://doi.org/10.3389/fbioe.2020.547075>

References:

1. Morgunov, O. A., Sokolov, O. A., Sokolova, V. Yu., & Demchuk, M. A. (Eds.). (2013). *Legka atletyka: tekhnika bihu ta spetsialni bihovi vpravy* [Athletics: Running technique and special running drills]. Kharkiv [in Ukrainian].
2. Muratova, O. P., Serdiuk, I. S., Hordiienko, I. A., & Ostrenska, O. P. (Eds.). (2024). *Legka atletyka u fizychnomu vykhovanni здобувачів вищої освіти* [Athletics in physical education of higher education students]. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
3. Kivi, D. M. R. (1999). A kinematic comparison of the running A and B drills with sprinting [Master's thesis, Lakehead University]. Lakehead University Knowledge Commons. Retrieved from <https://knowledgecommons.lakeheadu.ca/handle/2453/3052> [in English].
4. Mach, G. Sprints and hurdles. Retrieved from <https://www.scribd.com/doc/123006001/Mach-Sprint-Drills-odt> [in English].
5. Moore, I. S. (2016). Is there an economical running technique? A review of modifiable biomechanical factors affecting running economy. *Sports Medicine*, 46 (6), 793–807. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0474-4> [in English].
6. Salaj, S., & Markovic, G. (2011). Specificity of jumping, sprinting, and quick change-of-direction motor abilities. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25 (5), 1249–1255. DOI: <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181da77df> [in English].
7. Veney, T. Sprint: Training the energy systems. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/155359248/Tony-Veney-Energy-Systems> [in English].
8. Wdowski, M. M., Noon, M., Mundy, P. D., Gittoes, M. J. R., & Duncan, M. J. (2020). The kinematic and kinetic development of sprinting and countermovement jump performance in boys. *Frontiers in Bioengineering and Biotechnology*, 8, 547075. DOI: <https://doi.org/10.3389/fbioe.2020.547075> [in English].

Marionda I. I.,*orcid.org/0000-0002-3950-8202***Keopanych V. V.,***orcid.org/0000-0002-0706-5646***PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVING STUDENTS' RUNNING STRIDE KINEMATIC IN ATHLETICS TRAINING**

The article addresses the problem of improving the technical proficiency of higher education students within the context of the modern transformation of the educational process. The relevance of the study is driven by the phenomenon of «kinematic illiteracy» among university students, manifested in a chaotic structure of running movements, low energy efficiency of locomotion, and an increased risk of musculoskeletal injuries. It is theoretically substantiated that technical running parameters are not static and are subject to correction through purposeful pedagogical intervention. It has been established that the key indicator of educational quality is running economy, achieved by minimizing vertical oscillations of the center of mass and optimizing ground contact time. The author differentiates the biomechanical specificity of specialized running drills: the study identifies a high kinematic similarity of the «High Knees» drill (Running A) to the thigh lift phase in sprinting, as well as the need for strict dosing of the «Running B» drill due to the risk of creating a braking impulse. The scientific novelty lies in defining a set of pedagogical conditions that ensure the transition from mechanical exercise execution to conscious management of movement parameters. A three-stage training algorithm is proposed, synthesizing a static-dynamic mode, a visualization stage using video analysis, and a stage of integrating technical skills into a holistic run through «acceleration runs». It is proven that the implementation of instrumental feedback and cognitive control allows for the transformation of a student's run into a biomechanically grounded model, providing a health-preserving effect and preventing pathological wear of the lower limb joints.

Key words: kinematic structure, running stride, specialized running drills, pedagogical conditions, video analysis, energy efficiency, running economy, technical literacy, athletics, students.

*Дата надходження статті: 17.11.2025 р.**Прийнято до публікації: 05.12.2025 р.**Опубліковано: 16.01.2026 р.**Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Цибанюк О. О.*

УДК 378.147.091.31:[159.955:165.021]:001.8"20"

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.706>Маруш І. В.,
orcid.org/0000-0003-2476-0963

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТІЙНОГО ПОЛЯ КАТЕГОРІЇ «КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ» В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У статті досліджено концепцію походження критичного мислення як педагогічного феномену: від накопичення формальних знань до вміння обґрунтувати та оцінити можливі наслідки результатів ухвалених рішень. Авторкою наголошено, що сучасна освітня парадигма дедалі частіше зосереджується на розкритті особистісного потенціалу здобувача освіти, формуванні здатності до нестандартного аналізу та розвитку автономного, гнучкого сприйняття дійсності, і тому критичне мислення може подолати обмеження традиційного підходу до навчання, зруйнувати стереотипні моделі дій і сприяти виходу за межі стандартизованих інтелектуальних схем. У цьому контексті особливої ваги набуває поєднання критичного мислення з креативністю – взаємодоповнювальними компетенціями, що забезпечують ефективну адаптацію людини до складних і непередбачуваних умов сучасного світу.

У статті зазначено, що критичне мислення майбутніх фахівців доцільно розглядати не як абстрактну інтелектуальну якість, а як змістово-конкретизовану здатність здійснювати аналіз інформації, оцінювати аргументацію, виявляти альтернативні підходи та відповідально обґрунтовувати професійні рішення.

Авторкою акцентовано, що критичне мислення не варто трактувати як формально задекларовану компетентність чи набір окремих інтелектуальних технік, адже це сформований феномен культури обґрунтованого судження та відповідального вибору. Критичне мислення виявляється тоді, коли здобувач не лише аналізує інформацію, а й усвідомлено відстежує логіку власних міркувань, перевіряє припущення, порівнює альтернативні позиції та формулює висновки, які засновані на доказах і враховують можливі наслідки.

У статті зазначено, що критичне мислення майбутніх фахівців потрібно трактувати як сформовану культуру обґрунтованого судження та відповідального вибору. Це стає можливим тоді, коли майбутній фахівець не лише аналізує інформацію, а й усвідомлено відстежує логіку власних міркувань, знаходить слабкі місця в аргументації, перевіряє припущення, порівнює альтернативні позиції та формулює висновки, які засновані на доказах.

Ключові слова: критичне мислення, критичне мислення майбутніх фахівців, інформація, знання, вміння, компетенції.

Постановлення проблеми. Концепція критичного мислення сформувалася у США в середині ХХ століття. Саме тоді було створено спеціалізований інститут у Монклері, який став осередком наукових досліджень і дискусій провідних фахівців цієї галузі. Ініціатором його заснування був Метью Ліпман – філософ і педагог-новатор, автор «рефлексивної» освітньої моделі. На відміну від традиційної системи, що зосереджується переважно на відтворенні знань, його підхід орієнтований на глибоке осмислення: учні не просто мали б запам'ятати інформацію, а ще й навчитися встановлювати приховані зв'язки, аналізувати суттєві характеристики явищ і сформувати власне бачення їхньої природи [12].

Засновником концепції критичного мислення вважають Джона Дьюї, який увів поняття «рефлексивного мислення». Учений трактував його як цілеспрямований і послідовний процес глибокого аналізу, що охоплює два ключові аспекти: обґрунтування

переконань (на чому ґрунтується наша впевненість – фактах чи упередженнях) та оцінювання можливих наслідків ідей (до яких результатів можуть призвести ухвалені рішення). Дослідник наголошував, що критичне мислення – це насамперед індивідуальний пошук істини, а не механічне засвоєння чужих тверджень [7].

В Україні зацікавлення формуванням критичного мислення як інноваційним напрямком освіти активізувалося наприкінці ХХ століття. Сучасна освітня парадигма дедалі більше зосереджується на розкритті особистісного потенціалу здобувача освіти, формуванні здатності до нестандартного аналізу й розвитку автономного, гнучкого сприйняття дійсності.

Отже, критичне мислення руйнує стереотипи застосування традиційного підходу до розуміння явищ, стереотипні моделі дій і сприяє виходу за межі стандартизованих інтелектуальних схем. У цьому контексті особливої ваги набуває поєднання критичного мислення з креативністю – взаємодоповнювальними компетентностями, що забезпечують ефективну адаптацію людини до складних і непередбачуваних умов сучасного світу.

Аналіз досліджень. У сучасних наукових дослідженнях критичне мислення має різні інтерпретації. Так, І. Баранова акцентує увагу на його прикладному значенні в умовах інформаційного перевантаження та потреби верифікації повідомлень і джерел [1]. Н. Дубова та І. Філімонова розглядають формування критичного мислення майбутніх фахівців професійної освіти крізь призму виконання професійно орієнтованих завдань, що потребують ситуаційного аналізу й аргументованого вибору [2]. О. Карпенко простежує еволюцію трактувань цього поняття та його утвердження як педагогічної категорії [3]. О. Клочко пов'язує розвиток критичного мислення з використанням інструментів штучного інтелекту в підготовці майбутніх учителів, наголошуючи на потребі критичної перевірки отриманих результатів, а не беззастережного прийняття машинних висновків [4].

В. Кремень визначає критичне мислення як ціннісно-освітній ресурс особистісного розвитку, творчості та відповідальності [5], тоді як В. Надурак аналізує його як інтелектуальну практику раціонального судження й культуру аргументації [6]. О. Нікітченко та О. Тарасова обґрунтовують потенціал мовної освіти у формуванні критичності через інтерпретацію текстів і дискусійні практики [6]. О. Пометун і І. Сущенко пропонують методичні підходи до розвитку критичного мислення в освітньому процесі [2]. С. Терно конкретизує динаміку становлення поняття та сфери його застосування [9], Н. Цьома висвітлює можливості його розвитку в межах інформаційних дисциплін [10], а Л. Шевцова й О. Валенкевич пов'язують критичність із рівнем сформованості мовленнєвих умінь та аргументованістю висловлювань [11].

Мета статті – дослідити сутність терміна «критичне мислення майбутніх фахівців» у сучасному науковому дискурсі.

Викладення основного матеріалу. Узагальнення зазначених наукових позицій дає підстави стверджувати, що критичне мислення доцільно розглядати не як абстрактну інтелектуальну якість, а як змістовоконкретизовану здатність здійснювати аналіз інформації, оцінювати аргументацію, виявляти альтернативні підходи та відповідально обґрунтовувати ухвалені рішення.

В українській гуманітарно-освітній традиції значущість критичного мислення підсилюється його аксіологічним виміром: воно осмислюється у зв'язку з відповідальністю, доброчесністю, автономією судження та творчістю як передумовами особистісного розвитку в освітньому просторі [5]. У цьому контексті закономірною постає потреба стандартизації підходів до навчання критичного мислення й підготовки педагогів до його цілеспрямованого формування, оскільки за відсутності чітко визначених критеріїв якості міркування дискурс щодо «критичності» ризикує залишитися декларативним.

Актуальність означеної проблематики зумовлена сукупністю взаємопов'язаних чинників – інформаційним перенасиченням, зростанням конкурентності та технологізації професійної діяльності, а також посиленням ролі штучного інтелекту в ухваленні рішень. Це об'єктивно актуалізує потребу теоретичного уточнення змісту поняття «критичне мислення» в науковому полі та визначення методологічних засад його інтерпретації.

У теоретичному вимірі критичне мислення сформувалося як міждисциплінарна категорія, що інтегрує підходи філософії освіти, психології та педагогіки. У філософсько-освітній площині його пов'язують із культурою раціонального судження, аргументації та інтелектуальної автономії, тобто зі здатністю суб'єкта самостійно конструювати позицію та відповідати за її підстави. У психологічному аспекті акцент зміщується на когнітивні операції аналізу й оцінювання, метакогнітивний контроль і перенесення мисленнєвих стратегій у нові ситуації, що дозволяє розглядати критичне мислення як керовану й таку, що підлягає формуванню, систему інтелектуальних дій.

У науках про освіту це поняття конкретизується як запроєктований результат професійної підготовки: критичне мислення постає не як вроджена риса, а як сформована компетентність, що розвивається через спеціально організовані освітні практики, спрямовані на постановку запитань, співвіднесення аргументів, перевірку висновків і рефлексію власних суджень. Водночас принциповою є його кореляція з рефлексією: критичність передбачає не лише оцінювання зовнішніх тверджень, а й аналіз якості власного мислення, виявлення упереджень, самокорекцію та відповідальність за інтелектуальний вибір, що підносить це явище до рівня складника інтелектуальної культури.

Особливого значення набуває проблема мисленнєвих стандартів. Сучасні підходи наголошують на потребі чітких критеріїв якості міркування – ясності, логічної послідовності, доказовості, релевантності аргументації, адже саме їх наявність забезпечує можливість цілеспрямованого формування, оцінювання й відтворення критичного мислення у професійній діяльності. У підготовці дослідників і висококваліфікованих фахівців цей підхід є особливо значущим, оскільки критичне мислення розглядається як основа академічної аргументації, проблематизації та роботи з доказами в межах наукової й професійної комунікації [8].

В умовах цифровізації освітнього і професійного середовища критичне мислення методологічно зближується з інформаційною грамотністю: воно конкретизується як здатність оцінювати джерела, перевіряти достовірність даних, розмежовувати факти й інтерпретації, а також усвідомлювати контекстуальну зумовленість будь-якого повідомлення. Отже, коректне теоретичне визначення критичного мислення має враховувати його міждисциплінарну природу, рефлексивний механізм самоконтролю, нормативність мисленнєвих стандартів та інформаційно-грамотнісну спрямованість як підґрунтя професійної надійності в цифрову добу.

Понятійне поле категорії «критичне мислення» в сучасному науковому дискурсі структурується навколо двох взаємодоповнювальних смислових векторів. З одного боку, його інтерпретують як процес оцінювання мислення та його результатів, з іншого – як інтегровану здатність до аналізу, оцінювання, аргументування й ухвалення обґрунтованих рішень. В історико-концептуальній перспективі критичне мислення постає як педагогічна категорія, що пройшла шлях від загальнофілософських і логічних трактувань до освітніх моделей, у яких вона розглядається як навчувана якість, необхідна для раціонального судження та відповідальної дії [3].

У прикладному вимірі критичне мислення описують як активну інтелектуальну діяльність, спрямовану на формулювання запитань, зіставлення альтернатив і перевірку підстав висловлювань; ідеться про мислення, яке не задовольняється поверховою правдоподібністю, а потребує доказової аргументації, що набуває особливої ваги в умовах інформаційного перенасичення [там само]. Нормативний аспект дефініції

конкретизує його через систему когнітивних умінь і критеріїв якості міркування – ясність, логічну послідовність, доказовість, релевантність аргументів, а також здатність до самоконтролю та корекції суджень; у цьому сенсі критичне мислення тлумачиться як дисциплінована інтелектуальна діяльність, що спирається на визначені стандарти [5]. Психологічна традиція додатково акцентує на здатності переносити сформовані мисленнєві вміння в нові ситуації, оскільки реальні професійні завдання зазвичай виходять за межі навчальних алгоритмів; відповідно сутність критичного мислення пов'язують з аналізом умов проблеми, оцінюванням доказів, побудовою аргументації, метакогнітивним моніторингом й ухваленням зважених рішень [6].

Узагальнюючи наведені підходи, критичне мислення можна визначити як інтегровану здатність особистості до аналітико-оцінювальної та аргументувальної роботи з інформацією і власними судженнями, що забезпечує обґрунтованість висновків і відповідальність рішень в умовах альтернативності та невизначеності.

Зміст критичного мислення доцільно репрезентувати як упорядковану систему ознак, мисленнєвих операцій і критеріїв якості міркування, що гарантують надійність професійних висновків. До ключових характеристик належать усвідомленість інтелектуальних дій, орієнтація на доказовість, готовність до перевірки власної позиції та здатність бачити альтернативи. Ці ознаки реалізуються через операційний каркас, що охоплює аналіз і синтез інформації, постановлення уточнювальних запитань, оцінювання аргументів і контраргументів, розмежування фактів і оцінних суджень, виявлення логічних хиб і прихованих припущень, а також формулювання висновків на підставі перевірених даних.

У педагогічному контексті принципово важливо, що критичне мислення функціонує не як сукупність ізольованих умінь, а як цілісний механізм інтелектуальної саморегуляції, який забезпечує керованість міркування та підвищення точності рішень. Його якість визначається такими критеріями, як логічна коректність, аргументованість, доречність доказів, послідовність і здатність до самокорекції [7]. Практична конкретизація поняття посилюється підходами, що описують «робочі» компоненти критичності як інструмент діяльності в різних професійних сферах, де вона є способом дії в ситуаціях вибору й невизначеності [8].

У системі професійної підготовки критичні операції мають інтегруватися в контекст конкретних дисциплін і типів завдань. Зокрема робота з інформаційними матеріалами та цифровими даними вимагає особливої уваги до перевірки джерел, коректності інтерпретацій і відповідальності за сформульовані висновки [10]. Важливим є також зв'язок критичного мислення з мовленнєвою культурою, оскільки аргументованість, логічна послідовність і точність формулювань є не лише формою вираження, а й інструментом мислення, що визначає якість професійної комунікації [11]. Отже, його структура має відображати єдність операційного (що здійснює мислення) і нормативного (як оцінюється його якість) вимірів, адже саме така інтеграція забезпечує відтворюваність і керованість критичності у професійній діяльності.

Освітня інтерпретація критичного мислення передбачає трансформацію його змістових характеристик у модель підготовки, де розвиток критичності здійснюється через цілеспрямовано організовані етапи та методи навчання. Ефективним дидактичним рішенням є поетапна модель «проблема – осмислення – рефлексія», яка забезпечує актуалізацію попереднього досвіду здобувача, системну роботу з інформацією та рефлексивне узагальнення результатів міркування, перетворюючи критичне мислення з декларації на практику [7].

Отже, категорію «критичне мислення майбутніх фахівців» варто трактувати не як формально задекларовану компетентність чи набір окремих інтелектуальних технік, а як сформовану культуру обґрунтованого судження та відповідального вибору. Воно виявляється тоді, коли людина не лише аналізує інформацію, а й усвідомлено відстежує логіку власних міркувань, знаходить слабкі місця в аргументації, перевіряє

припущення, порівнює альтернативні позиції та формулює висновки, які засновані на доказах і враховують можливі наслідки.

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні педагогічних механізмів формування критичного мислення у здобувачів освіти.

Список використаних джерел:

1. Баранова І. Що таке критичне мислення та як його розвивати. URL: <https://osvitoria.media/experience/shho-take-krytychne-myslennya-ta-yak-jogo-rozvyvatu/>
2. Дубова Н., Філімонова І. Розвиток критичного мислення у майбутніх фахівців професійної освіти в галузі харчових технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2024. Вип. 1 (29). С. 108–115. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(29\).2024.305103](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305103)
3. Карпенко О. Д. Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 77. С. 107–112.
4. Ключко О. Розвиток критичного мислення майбутніх вчителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. Вип. 72. С. 14–26. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26>
5. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 300 с.
6. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти*. 2022. Вип. 28 (2). С. 129–147.
7. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. Вип. 2. С. 89–98.
8. Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2016. Вип. 46. С. 310–315.
9. Терно С. О. Критичне мислення та філософське усвідомлення світу : посібник для підготовки докторів філософії. Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 107 с.
10. Цьома Н. С. Розвиток критичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників у процесі вивчення інформаційних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми. 2020. 35 с.
11. Шевцова Л. С., Валенкевич О. В. Розвиток критичного мислення як засобу формування мовленнєвих умінь та навичок. *Українська полоністика*, 2024. Вип. 22. С. 158–166. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.22.2024.ped-7>
12. Cohen M., Naylor L. Philosophy in schools. *The Philosopher*. 2008. No 96(1). URL: <http://www.the-philosopher.co.uk/p4cgallions.htm>

References:

1. Baranova, I. Shcho take krytychne myslennia ta yak yoho rozvyvatu [What is critical thinking and how to develop it]. Retrieved from <https://osvitoria.media/experience/shho-take-krytychne-myslennya-ta-yak-jogo-rozvyvatu/> [in Ukrainian].
2. Dubova, N., & Philimonova, I. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia u maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity v haluzi kharchovykh tekhnolohii [Development of critical thinking in future professionals in vocational education in the field of food technology]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 1 (29), 108–115. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(29\).2024.305103](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305103) [in Ukrainian].
3. Karpenko, O. (2020). Sutnist poniattia «krytychne myslennia» ta yoho istoriogeneza [The essence of the concept of “critical thinking” and its historiogenesis]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seria 5: Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*, 77, 107–112 [in Ukrainian].
4. Klochko, O. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh vchyteliv informatyky ta matematyky z vykorystanniam zasobiv shtuchnoho intelektu [Developing critical thinking skills in future computer science and mathematics teachers using artificial intelligence tools]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 72, 14–26. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26> [in Ukrainian].
5. Kremen, V. (2017). *Krytychne myslennia: osvita, tvorchist, tsinnosti* [Critical thinking: education, creativity, values]. Kyiv [in Ukrainian].

6. Nadurak, V. (2022). Krytychne myslennia: poniattia ta praktyka [Critical thinking: concepts and practice]. *Filosofia osvity*, 28 (2), 129–147 [in Ukrainian].
7. Pometun, O. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichniy fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*, 2, 89–98 [in Ukrainian].
8. Terno, S. (2016). Krytychne myslennia: dynamika ta sfera zastosuvannya [Critical thinking: dynamics and scope]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 46, 310–315 [in Ukrainian].
9. Terno, S. (2021). *Krytychne myslennia ta filisofske usvidomlennia svitu* [Critical thinking and philosophical awareness of the world]. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian].
10. Tsoma, N. (2020). *Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv u protsesi vuvchennia informatsiinykh dystsyplin* [Developing critical thinking of future skilled workers in the process of studying information disciplines]. (Extended abstract of candidate's thesis). Sumy [in Ukrainian].
11. Shevtsova, L., & Valenkevych, O. (2024). Rozvytok krytychnoho myslennia yak zasobu formuvannya movlennievyykh umin ta navychok [Developing critical thinking as a means of developing speech skills and abilities]. *Ukrainska polonistyka*, 22, 158–166. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.22.2024.ped-7> [in Ukrainian].
12. Cohen, M., & Naylor, L. (2008). Philosophy in schools. *The Philosopher*, 96(1). Retrieved from <http://www.the-philosopher.co.uk/p4cgallions.htm> [in English].

Marush I. V.,

orcid.org/0000-0003-2476-0963

A STUDY OF THE CONCEPTUAL FIELD OF THE CATEGORY “CRITICAL THINKING OF FUTURE SPECIALISTS” IN CONTEMPORARY SCIENTIFIC DISCOURSE

The article examines the concept of the development of critical thinking as a pedagogical phenomenon: from the accumulation of formal knowledge to the ability to justify and assess the possible consequences of decisions made. The author emphasises that the modern educational paradigm is increasingly focused on unlocking the personal potential of the learner, developing the capacity for non-conventional analysis and fostering an autonomous, flexible perception of reality. Therefore, critical thinking can overcome the limitations of the traditional approach to learning, dismantle stereotypical models of action and facilitate movement beyond standardised intellectual frameworks. In this context, particular importance is attached to the combination of critical thinking with creativity – complementary competences that ensure an individual's effective adaptation to the complex and unpredictable conditions of the modern world.

The article notes that the critical thinking of future specialists should be considered not as an abstract intellectual quality, but as a clearly defined ability to analyse information, evaluate argumentation, identify alternative approaches and justify professional decisions responsibly.

The author stresses that critical thinking should not be treated as a formally declared competence or a set of discrete intellectual techniques, as it is an established cultural phenomenon of reasoned judgement and responsible choice. Critical thinking manifests itself when the learner not only analyses information, but also consciously monitors the logic of their own reasoning, checks assumptions, compares alternative positions and formulates conclusions based on evidence and taking into account possible consequences.

The article states that critical thinking of future specialists should be interpreted as a culture of informed judgement and responsible choice. This becomes possible when a future professional not only analyses information, but also consciously tracks the logic of the reasoning, finds weaknesses in the argument, checks assumptions, compares alternative positions and formulates conclusions based on evidence.

Key words: critical thinking, future specialists, information, knowledge, skills, competences.

Дата надходження статті: 26.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 12.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 378.046-021.68

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.707>Навроцька М. М.,
orcid.org/0009-0006-0870-5365

КОМУНІКАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВА SOFT SKILL У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз комунікації як ключової soft skill у професійній діяльності педагога в умовах сучасних освітніх трансформацій. Актуальність дослідження зумовлена процесами цифровізації освіти, упровадженням дистанційного та змішаного навчання, посиленням соціальних і психологічних проблем, а також зростанням потреби в емоційно безпечному та партнерському освітньому середовищі. Обґрунтовано, що комунікативна компетентність педагога визначає не лише результативність навчання, а й якість взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу – учнями, батьками, колегами та адміністрацією закладу освіти.

Розкрито сутність професійно-педагогічної комунікації як багатовимірного процесу, що поєднує комунікативні та інтерактивні компоненти, вербальні й невербальні засоби взаємодії, а також репродуктивні й продуктивні форми спілкування. Проаналізовано наукові підходи до визначення функцій педагогічного спілкування, зокрема інформаційної, регулятивної, пізнавальної та емоційно-підтримувальної, і доведено їхню визначальну роль у формуванні позитивного психологічного клімату та навчальної мотивації здобувачів освіти.

Особливу увагу приділено стилю педагогічного спілкування як чиннику ефективності професійної діяльності вчителя, його впливу на міжособистісні відносини, емоційне самопочуття учасників освітнього процесу та результативність навчальної діяльності. Схарактеризовано провідні комунікативні вміння педагога, серед яких соціальна перцепція, емпатія, толерантність, самопрезентація, культура й техніка мовлення, здатність до рефлексії та гнучкого добору комунікативних стратегій.

Акцентовано значення мовленнєвої культури й виразності мовлення вчителя як інструментів педагогічного впливу, що забезпечують утримання уваги аудиторії, виокремлення смислових акцентів і виявлення особистісного ставлення до навчального матеріалу. Доведено, що комунікація є інтегративною soft skill, яка поєднує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти професійної компетентності педагога та забезпечує успішну реалізацію освітнього процесу. Обґрунтовано доцільність цілеспрямованого розвитку комунікативних умінь як одного з пріоритетних напрямків професійного зростання педагога в умовах сучасних освітніх викликів.

Ключові слова: комунікація, професійно-педагогічна комунікація, soft skills, комунікативна компетентність, стиль педагогічного спілкування, культура мовлення, освітнє середовище.

Постановлення проблеми. Сучасні трансформації в освітньому середовищі, зумовлені цифровізацією, дистанційним і змішаним навчанням, зростанням соціальних проблем і потребою в емоційно безпечному освітньому просторі, актуалізують питання розвитку soft skills педагогів. Серед усього спектру м'яких навичок особливе місце посідає комунікація як базовий інструмент професійної взаємодії.

Комунікативна компетентність педагога визначає не лише ефективність передавання знань, а й якість взаємодії з учнями, батьками, колегами та адміністрацією закладу освіти. Саме через комунікацію реалізуються педагогічні впливи, формується довіра, підтримується мотивація та створюється психологічно комфортне освітнє середовище. У зв'язку з цим комунікація розглядається як ключова soft skill у професійній діяльності педагога.

Аналіз досліджень. Аналіз праць видатних педагогічних дослідників засвідчує, що комунікація в педагогічній діяльності є не лише технічною навичкою, але й складовою професійної ідентичності педагога. Усі автори погоджуються з тим, що без розвиненої комунікативної компетентності педагог не здатний реалізувати ефективну освітню взаємодію. Проте дослідження різняться за фокусом: О.Горовенко підкреслює інтерактивний характер комунікації, І.Зязюн – її смислотвірну природу, З.Курилянд – методичні шляхи формування soft skills. Інтеграція ідей цих авторів створює цілісне уявлення про комунікацію як ключову soft skill, що забезпечує педагогам здатність не лише передавати знання, а й створювати сприятливі умови для розвитку учнів, вирішувати конфлікти, адаптуватися до змін і будувати професійні взаємини в освітній спільноті.

Мета статті – теоретично проаналізувати комунікацію як ключову soft skill у професійній діяльності педагога та обґрунтувати її значення для забезпечення ефективної педагогічної взаємодії в сучасному освітньому середовищі.

Викладення основного матеріалу. Як наголошує О.Горовенко, образ сучасного педагога формується не лише сукупністю професійних і особистісних характеристик, що створюють уявлення про фахівця в очах здобувачів освіти, а й специфічним типом комунікативної поведінки. Комунікативна сфера включає всі вербальні й невербальні прояви взаємодії вчителя з навколишнім середовищем [2, с. 10].

Спілкування є складним процесом, який охоплює встановлення контактів, обмін інформацією та взаємодію між людьми. В умовах освітнього середовища воно виконує не лише функцію передання знань і способів діяльності, а й сприяє засвоєнню соціальних цінностей і культурних норм, виступаючи базовою основою педагогічної діяльності.

Професійно-педагогічна комунікація є багатовимірним і комплексним процесом, що поєднує перцептивні, комунікативні та інтерактивні компоненти, різні форми репродуктивної й продуктивної, особистісноорієнтованої взаємодії, спрямованої на передання інформації від учителя до учня та забезпечення ефективного зворотного зв'язку від учня до педагога [11, с. 2–3].

Професійно-педагогічна комунікація відіграє суттєву роль у діяльності закладу загальної середньої освіти, оскільки такі категорії, як стереотип, імідж, репутація та авторитет, перебувають у взаємозв'язку й взаємовпливають одна на одну, сприяючи формуванню конкурентоспроможності закладу освіти [6, с. 56].

У структурі професійно-педагогічної комунікації педагогічних працівників виокремлюють два взаємопов'язані компоненти – загальні принципи комунікації, що відображають особливості суспільного устрою, збереження соціокультурних цінностей та спрямованість педагогічної діяльності на реалізацію спільної мети й завдань освітнього процесу; а також індивідуальні принципи комунікації, які охоплюють громадянську позицію, стиль спілкування й сукупність прийомів і засобів, за допомогою яких педагог реалізує професійну діяльність, спираючись на власні знання, досвід, уміння та навички з урахуванням конкретних умов освітнього середовища [12, с. 43].

Водночас для глибшого розуміння механізмів ефективного педагогічного спілкування важливим є опрацювання наукових підходів, які висвітлюють психологічні аспекти взаємодії. Значний внесок у цю проблему зробив український психолог Г.Костюк. У своїх наукових працях він акцентував увагу на здатності особистості вибудовувати взаємодію з іншими, обґрунтовуючи процес формування системи психічних властивостей, свідомості та самосвідомості як необхідної умови становлення людини соціальним суб'єктом і учасником комунікації [7].

За визначенням І.Зязюна, професійно-педагогічне спілкування постає як система прийомів і навичок соціально-психологічної взаємодії між педагогом і вихованцями, що передбачає обмін інформацією, реалізацію виховного впливу та організацію міжособистісних відносин засобами комунікації. При цьому саме педагог постає активним організатором і керівником цього процесу [8]. Специфіка педагогічного

спілкування зумовлена його соціальною значущістю у процесах навчання, виховання та розвитку особистості, які реалізуються у взаємодії педагога з учнями [9].

З. Курлянд визначає ключові функції спілкування, серед яких виокремлює інформаційний обмін, координацію спільної діяльності, пізнання людьми одне одного та досягнення взаєморозуміння. Дослідниця акцентує увагу на тому, що у процесі комунікації особистість задовольняє потреби в самовираженні, емоційній підтримці, співпереживанні, повазі та соціальному визнанні. Для педагогічної діяльності врахування цих потреб є принципово важливим, оскільки ефективне спілкування не можливе без взаємної поваги та порозуміння [5, с. 122].

До провідних комунікативних умінь учителя науковиця відносить соціальну перцепцію, що передбачає здатність розпізнавати емоційний стан і настрої співрозмовника; емпатію як уміння співпереживати; толерантність, що виявляється в терпимому ставленні до різних поглядів; самопрезентацію, яка полягає в умінні доречно й упевнено представляти власні сильні сторони; позитивне ставлення до людей; розвинену увагу та пам'ять, необхідні для запам'ятовування імен, облич і особистісних особливостей; швидкість мислення та чіткість формулювання думок; культуру і техніку мовлення; а також володіння прийомами результативної комунікації [5].

Важливою складовою комунікативної діяльності педагога є культура спілкування, яка охоплює кілька рівнів мовної компетентності. Лексичний рівень передбачає вміння доцільно добирати слова, використовуючи синонімічні ряди, метафори та епітети; граматичний – правильне застосування мовних форм, зокрема іншомовної лексики, числівників, відмінювання та побудови речень; орфоепічний – дотримання норм правильної вимови звуків і наголосу [3].

Невід'ємним елементом культури мовлення є його виразність. Провідну роль у забезпеченні експресивності відіграє інтонація, що охоплює логічні, смислові й емоційні наголоси, варіативність висоти тону, темпу та паузування. Оскільки інтонаційні засоби здатні передавати значну частину змісту висловлювання, монотонне й невиразне мовлення не сприяє утриманню уваги слухачів, виокремленню головного чи виявленню особистісного ставлення педагога до навчального матеріалу. До засобів мовленнєвої виразності також належать анафора, градація та інверсія як стилістичні прийоми.

Одним із провідних завдань професійної діяльності вчителя є налагодження продуктивного спілкування, що потребує високого рівня сформованості комунікативних умінь. У процесі підготовки майбутніх педагогів доцільно створювати спеціальні умови, які забезпечуватимуть набуття відповідного комунікативного досвіду. Визначальну роль у цьому процесі відіграє стиль педагогічного спілкування [10].

І. Зязюн окреслює декілька типів педагогічного спілкування, серед яких найрезультативнішим вважає той, що ґрунтується на зацікавленості спільною творчою діяльністю. Такий стиль засвідчує не лише високий рівень комунікативної компетентності вчителя, а й його щире професійне ставлення до педагогічної праці. Ефективним також є стиль, побудований на дружньо-партнерських взаєминах, який створює передумови для розвитку творчої взаємодії між педагогом і здобувачами освіти. Досить поширеним у педагогічній практиці є стиль спілкування з дотриманням дистанції, коли взаємовідносини регламентуються певною формальною відокремленістю. За відсутності педагогічної майстерності та навичок конструктивної взаємодії такий стиль може трансформуватися у негативну форму – спілкування, засноване на залякуванні. Не менш небажаним є й стиль загравання, за якого педагог намагається здобути формальний авторитет через поступки чи демонстративну прихильність, що суперечить етичним засадам професії [8, с. 138–139].

Педагогічний досвід свідчить, що стилі спілкування рідко реалізуються в «чистому» вигляді: найчастіше вчителі комбінують елементи різних стилів відповідно до конкретних умов освітнього процесу. При цьому ефективність певного стилю є індивідуально

зумовленою, оскільки саме манера спілкування відображає особистісні особливості педагога. Обраний стиль істотно впливає на психологічний клімат у колективі, емоційне самопочуття учасників освітнього процесу та результативність навчальної діяльності. Водночас недостатня обізнаність із технологіями педагогічного спілкування або невміння застосовувати відповідні комунікативні прийоми можуть призводити до закріплення неефективних стилів, зокрема залякування, загравання чи надмірної дистанції. У подальшому такі моделі взаємодії стають стійкою рисою професійної поведінки вчителя, що ускладнює контакт з учнями та негативно позначається на якості освітнього процесу. Найвищі результати навчання досягаються за умов вибудовування гармонійної системи педагогічних взаємин.

Дослідники, розглядаючи технологічний вимір професійно-педагогічного спілкування, визначають кілька послідовних етапів його реалізації.

Перший етап – орієнтація в комунікативних умовах. На цій стадії педагог адаптує власний стиль взаємодії до конкретної педагогічної ситуації – уроку чи виховного заходу. Це передбачає усвідомлення індивідуальної манери спілкування, аналіз попереднього досвіду роботи з певним класом, а також коригування комунікативних стратегій відповідно до актуальних умов і поставлених педагогічних завдань.

Другий етап – ініціація спілкування. На цьому рівні вчитель конкретизує обрані методи й засоби взаємодії, узгоджуючи їх із визначеними цілями. Важливу роль відіграють соціальні стереотипи, які можуть впливати на сприйняття учнів, а також чинник першого враження, що формується не лише змістом діяльності, а й зовнішнім виглядом педагога, його поведінкою та мовленнєвим стилем.

Третій етап – залучення та концентрація уваги здобувачів освіти. Ефективність педагогічного спілкування значною мірою залежить від уміння вчителя привернути й утримати увагу аудиторії. У педагогічній практиці застосовуються різні способи активізації уваги – мовленнєві звернення; паузи як невербальні сигнали; поведінково-знакові засоби (використання наочності, записів на дошці тощо); а також комбінований підхід, який поєднує перелічені прийоми й є найбільш поширеним.

Четвертий етап – діагностика готовності аудиторії до взаємодії. Цей пошуково-аналітичний рівень передбачає спостереження за емоційним станом учнів, оцінювання їхньої налаштованості на співпрацю та уточнення комунікативних намірів педагога з метою вибору оптимального моменту для початку активної роботи. Результативність цього етапу визначається рівнем розвитку сенсорної культури вчителя, його здатністю до емоційного розуміння та емпатії.

Запропонована модель технології професійно-педагогічного спілкування може бути успішно адаптована до системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У такому контексті вона враховує особливості навчання дорослих, зокрема потребу в переосмисленні власного професійного досвіду, подоланні стереотипних установок і формуванні нових комунікативних стратегій на основі практичної діяльності.

У структурі професійного спілкування вчителя важливе місце посідає публічний виступ, адже від якості подання інформації значною мірою залежать рівень довіри, зацікавленості та характер взаємодії зі слухачами. Дослідник міжособистісної комунікації Д. Карнегі підкреслював, що ефективність виступу визначається не лише змістовим наповненням, а й особистісними характеристиками промовця. Серед рекомендацій, актуальних для педагогічної практики, він виокремлював упевненість, що базується на глибокому володінні матеріалом; охайний і продуманий зовнішній вигляд як чинник самоповаги та довіри аудиторії; доброзичливу посмішку як засіб створення позитивного емоційного фону; лаконічний вступ, спрямований на миттєве залучення уваги слухачів; а також чітке й виразне завершення промови, яке забезпечує її запам'ятовуваність.

Вагомою передумовою ефективного педагогічного спілкування є цілеспрямована організація групової взаємодії, що сприяє формуванню позитивного професійного іміджу вчителя. Відповідно до логіки педагогічного процесу доцільно виокремити такі

основні стадії комунікації: етап прогнозування та моделювання майбутньої взаємодії, під час якого педагог планує зміст і динаміку спілкування, добираючи адекватні комунікативні засоби з урахуванням мети заняття, особливостей аудиторії та власного стилю; етап організації безпосередньої взаємодії, що передбачає активне залучення учасників до освітнього процесу; етап керування спілкуванням, спрямований на регуляцію емоційно-психологічного клімату, підтримання активності та забезпечення зворотного зв'язку; а також завершальний етап аналізу результатів комунікації та визначення подальших завдань, який реалізується через рефлексію, опитування, анкетування або спостереження [5].

В. Кононенко підкреслює, що культура мовлення педагога неможлива без сформованої техніки мовлення, яка передбачає володіння дихальною опорою, чіткою дикцією, оптимальною гучністю голосу та використанням нижнього голосового регістру. Важливою складовою є також уміння змінювати темп і ритм мовлення, доцільно застосовувати паузи, варіювати інтонацію та логічно акцентувати ключові смисли з метою підтримання уваги аудиторії [4, с. 138].

У процесі невербальної взаємодії провідну роль відіграють міміка, жести, пантоміміка, тактильні дії, а також зорові й слухові сигнали. Саме невербальні прояви значною мірою формують первинне уявлення про особистість, оскільки, за даними психологічних досліджень, у перші 12 секунд спілкування вони забезпечують до 92 % сприйнятої інформації. Науковці класифікують невербальні засоби спілкування на кілька груп – рухову активність тіла, інтонаційно-акустичні характеристики голосу, тактильні впливи та просторову організацію комунікативної взаємодії.

Вагомим компонентом невербальної комунікації є просторовий аспект спілкування. Дослідники виокремлюють чотири основні зони міжособистісної дистанції: інтимну (0–45 см), що характерна для близьких стосунків; персональну (45–120 см), притаманну партнерській взаємодії; соціальну (120–400 см), яка використовується в офіційно-діловому спілкуванні; та публічну (400–750 см), характерну для звернення до аудиторії. У професійній діяльності педагог залежно від комунікативної ситуації застосовує всі зазначені дистанції, за винятком інтимної.

Невід'ємною складовою невербального впливу є міміка, яка часто точніше за мовлення відображає емоційний стан особистості. Дослідження доводять, що за умов статичної пози викладача слухачі втрачають до 15 % інформації. Основні мімічні прояви корелюють із шістьма базовими емоціями: радістю, гнівом, страхом, здивуванням, відразою та смутком. Найбільш інформативними вважаються погляд і рухи брів, оскільки вони безпосередньо відображають внутрішні переживання людини.

Візуальний контакт є важливим показником зацікавленості, поваги та готовності до комунікативної взаємодії. Так, розширення зіниць зазвичай свідчить про інтерес, тоді як їх звуження може сигналізувати про напруження або негативний емоційний стан [1, с. 46].

Окремим елементом невербальної комунікації є поза, яка передає ставлення до співрозмовника. Закрита поза, що характеризується схрещеними руками чи ногами та опущеною головою, зазвичай інтерпретується як прояв недовіри або внутрішнього опору. Натомість відкрита поза – рівна спина, розгорнуті плечі, відкриті долоні – асоціюється з доброзичливістю, згодою та психологічною відкритістю [там само, с. 42].

З огляду на складність і багатовимірність комунікації в педагогічній діяльності, вона не може розглядатися виключно як професійна навичка. Комунікація інтегрує в собі особистісні якості педагога, його цінності, установки, емоційний інтелект і здатність до саморефлексії. Саме в цьому контексті доцільним є її розгляд крізь призму *soft skills* – надпрофесійних навичок, що забезпечують успішність діяльності в умовах постійних змін та соціальної взаємодії.

У сучасному освітньому просторі *soft skills* розглядаються як універсальні надпрофесійні компетентності, що забезпечують успішну соціальну та професійну

самореалізацію особистості. Для педагога вони набувають особливого значення, оскільки його професійна діяльність ґрунтується не лише на предметній підготовці, а й на постійній взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу. Здатність до співпраці, емоційна врівноваженість, критичне мислення, гнучкість і відповідальність формують основу ефективної професійної поведінки педагога.

Центральне місце серед soft skills педагога посідає комунікація, адже саме вона забезпечує реалізацію інших надпрофесійних навичок у практичній діяльності. Через комунікативну взаємодію педагог виявляє емпатію, вибудовує довірливі стосунки, здійснює педагогічний вплив і підтримує позитивний психологічний клімат в освітньому середовищі. Отже, комунікація є інтегративною soft skill, що поєднує когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти професійної компетентності.

У контексті педагогічної діяльності комунікація набуває специфічного професійного змісту, трансформуючись у професійно-педагогічну комунікацію. Вона характеризується цілеспрямованістю, педагогічною доцільністю, етичністю та відповідальністю за результати взаємодії. Професійно-педагогічна комунікація забезпечує не лише обмін інформацією, а й формування ціннісних орієнтацій, соціальних установок та освітньої мотивації здобувачів освіти.

Soft skills створюють фундамент професійної діяльності педагога, а професійно-педагогічна комунікація є їх практичною реалізацією в освітньому процесі. Саме через неї надпрофесійні навички набувають конкретного змісту та стають чинником ефективності педагогічної взаємодії.

Висновки. Отже, комунікація є ключовою soft skill у професійній діяльності педагога, оскільки забезпечує ефективну взаємодію, сприяє створенню безпечного освітнього середовища та підвищує якість освітнього процесу. Володіння комунікативними навичками дозволяє педагогу не лише передавати знання, а й будувати партнерські стосунки, підтримувати мотивацію та вирішувати складні педагогічні ситуації.

Розвиток комунікації як soft skill має стати одним із пріоритетних напрямків професійного зростання педагога в умовах сучасних освітніх викликів. Це сприятиме формуванню компетентного, гнучкого та конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в динамічному освітньому середовищі.

Подальший науковий пошук потребує аналізу особливостей цифрової комунікації як складової soft skill у сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Бондаревич І. М. Тексти (конспект) лекцій з дисципліни «Педагогічна майстерність» для магістрів спеціальностей ФЕУ всіх форм навчання: навчально-методичне видання. Запоріжжя: ЗНТУ, 2017. 78 с.
2. Горовенко О. А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя засобами самопрезентації. Харків: Основа, 2013. 112 с.
3. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення: монографія. Тернопіль: Підручник і посібник, 2007. 320 с.
4. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія: навчальний посібник. Київ: Вища шк., 2008. 327 с.
5. Курлянд З. Н. Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів. Одеса, 1993. 242 с.
6. Маслова В. А. Професійно-педагогічна комунікація як умова розвитку комунікативних можливостей педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 3. С. 81–85.
7. Навроцька М. М. Використання ідей Г. С. Костюка у процесі розвитку іміджу педагога. *Г. Костюк – видатний психолог сучасності: ідеї, пошуки, перспективи*: матеріали обласн. педаг. чит. (Херсон, 27 листопада 2014 р.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С. 81–83.

8. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навчальний посібник / Зязюн І. А. та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ: СПД Богданова А. М. 2002. 462 с.
9. Педагогічне спілкування. URL: https://pidruchniki.com/83386/psihologiya/pedagogichne_spilkuvannya
10. Сербенська О. А. Культура усного мовлення: практикум: навчальний посібник. Львів, 2003. 212 с.
11. Communication strategies in educational management international symposium volume. Ruse, Bulgaria, 2017. 44 p.
12. Kamyshna I., Pavlovych L. Professional and pedagogical communication. Sciences of Europe. 2020. Vol. 57. Pp. 43–45.

References:

1. Bondarevych, I. M. (2017). Teksty (konspekt) lektsii z dystsypliny «Pedahohichna maisternist» dlia mahistriv spetsialnostei FEU vsikh form navchannia [Texts (lecture notes) on the discipline "Pedagogical Mastery" for master's students of the Faculty of Economics and Management of all forms of study]. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National Technical University [in Ukrainian].
2. Horovenko, O. A. (2013). *Formuvannia osobystisno-profesiinoho imidzhu vchytelia zasobamy samoprezentatsii* [Formation of the personal and professional image of a teacher by means of self-presentation]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
3. Kalyta, A. A. (2007). *Aktualizatsiia emotsiino-prahmatychnoho potentsialu vyslovlennia* [Actualization of the emotional and pragmatic potential of utterance]. Ternopil [in Ukrainian].
4. Kononenko, V. I. (2008). *Ukrainska linhovokulturolohiia* [Ukrainian linguoculturology]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kurliand, Z. N. (1993). *Metodyka diahnostyky i formuvannia profesiinoi ustalenosti maibutnikh uchyteliv* [Methods of diagnostics and formation of professional stability of future teachers]. Odesa [in Ukrainian].
6. Maslova, V. A. (2021). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia yak umova rozvytku komunikatyvnykh mozhlyvostei pedahoha* [Professional and pedagogical communication as a condition for the development of a teacher's communicative potential]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Psychology*, 3, 81–85 [in Ukrainian].
7. Navrotska, M. M. (2014). *Vykorystannia idei H. S. Kostiuka u protsesi rozvytku imidzhu pedahoha* [The use of H. S. Kostiuk's ideas in the process of developing a teacher's image], *H. Kostiuk – vydatnyi psykholoh suchasnosti: idei, poshuky, perspektyvy: materialy oblasn. pedah. chyt* [H. Kostiuk – an outstanding psychologist of modernity: ideas, research, prospects: Proceedings of the regional pedagogical readings]. Kherson: Kherson Academy of Continuing Education [in Ukrainian].
8. Ziazun, I. A. (Ed.). (2002). *Pedahohichna maisternist: khrestomatiiia* [Pedagogical mastery: Anthology]. Kyiv [in Ukrainian].
9. *Pedahohichne spilkuvannia* [Pedagogical communication]. Retrieved from https://pidruchniki.com/83386/psihologiya/pedagogichne_spilkuvannya [in Ukrainian].
10. Serbenska, O. A. (2003). *Kultura usnogo movlennia* [Culture of oral speech]. Lviv [in Ukrainian].
11. *Communication strategies in educational management: International symposium volume*. (2017). Ruse, Bulgaria [in English].
12. Kamyshna, I., & Pavlovych, L. (2020). Professional and pedagogical communication. *Sciences of Europe*, 57, 43–45 [in English].

Navrotska M. M.,

orcid.org/0009-0006-0870-5365

COMMUNICATION AS A KEY SOFT SKILL IN TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY

The article offers a theoretical analysis of communication as a key soft skill in teachers' professional activity in the context of contemporary educational transformations. The relevance of the study is determined by the digitalization of education, the implementation of distance and blended learning, the intensification of social and psychological challenges, and the growing need for an emotionally safe and partnership-based educational environment. The study substantiates that teachers' communicative competence determines not only the effectiveness of learning outcomes but also the quality of interaction

among all participants in the educational process, including students, parents, colleagues, and school administrators.

The essence of professional pedagogical communication is revealed as a multidimensional process integrating perceptual, communicative, and interactive components, verbal and non-verbal means of interaction, as well as reproductive and productive forms of communication. Scholarly approaches to defining the functions of pedagogical communication—informational, regulatory, cognitive, and emotional-supportive—are analyzed, and their decisive role in shaping a positive psychological climate and enhancing students' learning motivation is demonstrated.

Special attention is paid to the style of pedagogical communication as a factor influencing the effectiveness of teachers' professional activity, interpersonal relationships, the emotional well-being of participants in the educational process, and learning outcomes. The key communicative skills of teachers are characterized, including social perception, empathy, tolerance, self-presentation, linguistic proficiency, reflective ability, and the flexible selection of communicative strategies.

The importance of speech culture and expressive speech as tools of pedagogical influence is emphasized, as they ensure sustained attention, highlight semantic accents, and reflect the teacher's personal attitude toward educational content. It is argued that communication functions as an integrative soft skill combining cognitive, emotional, and behavioral components of teachers' professional competence and ensuring the effective implementation of the educational process. The study substantiates the expediency of the purposeful development of communicative skills as a priority direction of teachers' professional growth in the context of contemporary educational challenges.

Key words: communication, professional pedagogical communication, soft skills, communicative competence, pedagogical communication style, speech culture, educational environment.

Дата надходження статті: 17.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 09.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

УДК 378.147:37.011.3-051]:[001.891.54:37.091.313

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.708>

Омельченко Є. В.*,

orcid.org/0009-0008-7807-388X

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПОБУДОВІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНІХ НАУК ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті уточнено сутність понять «моделювання» (метод наукового пізнання педагогічних явищ, процесів і систем, що відбувається за допомогою побудови й відтворення їх моделей та властивостей) та «педагогічна модель» (система ознак педагогічного процесу чи явища, що відтворює певні суттєві властивості оригіналу, які, на думку їх розробників, мають першочергове значення). З'ясовано, що у процесі моделювання досліджується і сам об'єкт, і педагогічна система. Інформацію про цей об'єкт можна отримати на різних стадіях педагогічного дослідження, а наслідком моделювання стає остаточна скоректована модель. Особливостями педагогічного моделювання визначено прогностичну доцільність, адекватність до оригіналу, логічність побудови, різноманітність у знаходженні взаємозв'язків елементів, суб'єктивний характер, універсальність та економічність. Розглянуто різні класифікації педагогічних моделей. Розбіжності у визначенні різновидів педагогічних моделей пояснені

*© Омельченко Є. В.

залежністю від основної ознаки їх типології та авторського бачення функцій моделі. Доведено, що найбільш поширеними в педагогіці є аналогові, знакові, матеріальні, інформаційні та концептуальні моделі. Обґрунтовано доцільність застосування моделей змішаного типу, які дозволяють уникнути обмежень, притаманних моделям одного виду, та забезпечують багатовимірний аналіз педагогічних явищ. Розроблено авторську структурно-функційну модель формування соціально-правової компетентності майбутніх фахівців освітніх наук засобами інтеграційних технологій навчання, що є різновидом концептуальної моделі та складається із трьох взаємопов'язаних блоків – цільового-методологічного, організаційно-змістового, результативно-аналітичного. Основними перевагами запропонованої авторської моделі визнано узгодженість її складових, зручність у використанні, гнучкість і динамічність.

Ключові слова: особливості педагогічного моделювання; модель; види моделей; соціально-правова компетентність; майбутні фахівці освітніх, педагогічних наук; методологічні підходи, наукові принципи.

Постановлення проблеми. Сучасна парадигма якості освіти та компетентнісна орієнтація професійної підготовки у вищій школі вимагають від сучасних науковців пошуку новітніх моделей формування різних видів компетентності майбутніх фахівців освітніх наук (МФОН), здатних працювати в умовах глобалізації освітньої системи та інтеграційних змін.

Проведення педагогічних досліджень передбачає прогнозування певних етапів його виконання, конструювання різних можливих варіантів навчання, оптимізацію освітнього процесу та підвищення його результативності. Саме такі функції виконує моделювання як один з інтегральних методів наукового дослідження, що широко використовується в сучасній педагогіці.

Аналіз досліджень. Сьогодні процес моделювання в освіті досліджують й обґрунтовують такі вчені, як Н. Брюханова, Н. Корольова [1], К. Гнезділова, С. Касярум [2], О. Єжова [3], О. Ішутіна, Є. Шаповалова [4], І. Плохута [5], О. Семенова [6], О. Севаст'янова [7], Л. Султанова [8], Ю. Шапран [9], Т. Н. Чат (T. N Chat), Ч. К. Тхо (C. C. Tho), К. Холтен (K. Holten) і Х. Бернсгаузен (H. Bernshausen) [10], П. С. О (P. S. Oh) та С. Дж. О, (S. J Oh) [11], Р. Сьерра (R. Sierra) [12] та ін.

Незважаючи на значну кількість публікацій із проблеми моделювання та розроблення педагогічних моделей, дискусійними залишаються питання їх сутності та особливостей застосування.

Мета статті – визначення особливостей педагогічного моделювання в сучасній науці та побудова з їх урахуванням структурно-функційної моделі формування соціально-правової компетентності майбутніх фахівців освітніх наук засобами інтеграційних технологій навчання.

Викладення основного матеріалу. Моделювання освітніх процесів і явищ сьогодні широко застосовується в педагогічних дослідженнях. Погоджуємося із І. Плохутою, що моделюванням називають дослідження педагогічних явищ, процесів і систем, що відбувається за допомогою побудови та вивчення їх моделей, а також визначення мети, якої потрібно досягти та розкрити характер об'єкта моделювання [5]. О. Севаст'янова зауважує, що процес моделювання базується на теорії подібності, а до завдань моделювання входять функції пошуку та наукового передбачення. Здійснення означених функцій відбувається у процесі моделювання за трьома напрямками:

- логічної побудови, знаходження зв'язків, окремих ознак, сторін досліджуваного об'єкта чи явища, що входять у взаємопов'язану систему;
- аналізу об'єкта дослідження у межах граничних можливостей;
- на підставі розрахунків із використанням постійних і змінних показників об'єкта [7, с. 64–65].

Дослідниця робить висновок, що моделювання освітніх процесів у більшості випадків зводиться до побудови структурно-логічних схем, що встановлюють наявність

зв'язку між окремими елементами досліджуваних процесів без їх кількісного виразу. На прогностичну функцію моделювання вказують О. Ішутіна і Є. Шаповалова, бо модель у педагогічному процесі може бути образом не лише теперішньої чи минулої, а й майбутньої педагогічної реальності. У такому розумінні модель, на думку цих авторів, несе функцію прогнозування, планування, цілеутворювання майбутньої діяльності педагога [4, с. 89]. Відтак можна зробити висновок, що однією з особливостей педагогічних моделей є її прогностична доцільність.

П. С. О (P. S. Oh) та С. Дж. О (S. J. Oh) виокремлюють п'ять видів педагогічного моделювання, а саме *дослідницьке* (вивчення властивостей моделі у процесі взаємодії, зокрема зміни параметрів, спостереження за отриманими ефектами); *експресивне* (обговорення та пропозиція власних ідей для опису або пояснення наукових явищ через створення нових або використання існуючих моделей); *експериментальне* (моделювання запитів, де формуються гіпотези та прогнози щодо моделей і перевірка їх через експерименти з певними явищами); *оцінне* (порівняння альтернативних моделей, що стосуються одного і того ж явища або проблеми, оцінювання їх переваг та обмежень, вибір найбільш відповідного варіанту для пояснення явища або вирішення проблеми); *циклічне* (участь науковців у поточних процесах розроблення та перевірки моделі, її вдосконалення, оцінювання й упровадження) [11, с. 1124–1125]. Отже, ці п'ять видів моделювання відображають різні підходи науковців до створення моделей різних процесів і явищ на основі *принципу педагогічної трансформації*, що орієнтований не лише на їх зміст, але й на заохочення здобувачів освіти щодо їх виробництва, розвиток модельного мислення.

Отже, процес моделювання в педагогіці націлений на створення педагогічних моделей і як метод наукового пізнання передбачає відтворення об'єктивної дійсності та ознак досліджуваного об'єкта. У процесі педагогічного моделювання важливим є те, що одночасно досліджується і сам об'єкт, і педагогічна система, що дає змогу організувати вивчення досліджуваних предметів і явищ із різних боків. Інформацію про цей об'єкт можна отримати на різних стадіях педагогічного дослідження, а наслідком моделювання стає остаточна скоректована модель.

Тепер зупинимось на сутності поняття «педагогічна модель». Так, Р. Сьерра (R. Sierra) характеризує *педагогічну модель* як теоретичний інструмент дослідження, що створений для ідеального відтворення освітнього процесу. Педагогічна модель, на думку цього вченого, є основною теоретичною конструкцією, що науково та ідеологічно спирається на педагогічний процес, який відтворює, проєктує та коригує педагогічну реальність [12]. Тобто педагогічні моделі є теоретичними конструкціями, що в більшості випадків мають ідеальний характер.

Н. Брюханова, Н. Корольова характеризують модель як допоміжний об'єкт, який перебуває в певній відповідності до об'єкта, що вивчається, і є більш зручним для дослідження оригіналу. До моделей ці вчені висувають низку вимог, а саме: *адекватність* – відповідність моделі вихідній реальній системі й облік найбільш важливих якостей, зв'язків і характеристик; *точність* – збіг отриманих у процесі моделювання результатів із заздалегідь установленими, бажаними; *універсальність* – пристосування моделі до аналізу низки однотипних систем; *доцільна економічність* – точність одержуваних результатів [1, с. 65]. Тобто вимоги до педагогічних моделей пов'язані з їх відповідністю відтворюваного педагогічного явища до оригіналу, універсальністю та економічністю.

Т. Н. Чат (T. N Chat), К. К. То (C. C. Tho), К. Холтен (K. Holten) і Х. Бернштаузен (H. Bernshausen) підкреслюють, що моделі завжди відображають і представляють один або кілька атрибутів оригіналу, не звертаючи при цьому увагу на інші властивості [10, с. 257–258]. Відтак більша частина властивостей моделей, зокрема й педагогічних, залежать від авторських позицій їх розробників, а отже мають суб'єктивний характер.

Отже, педагогічна модель – це система ознак педагогічного процесу чи явища, що відтворює певні суттєві властивості оригіналу, які, на думку їх дослідників і розробників, мають першочергове значення.

У педагогічній науці застосовуються *різні види моделей*. Так, О. Семенова виділяє такі їх різновиди: *натуральні*, де оригінал та створювана модель є тотожними; *фізичні*, коли модель та досліджуваний об'єкт мають однакові фізичні властивості; *аналогові*, які пояснюють аналогію явищ; *знакові* – у формі схем, графіків, креслень, математичних виразів, формул; *математичні* – основний вид знакового моделювання, якому притаманне використання законів математики та логіки [6]. О. Єжова класифікує моделі за різними ознаками: *за сферою застосування* (навчальні та науково-дослідницькі); *за формою* (ідеальні, кібернетичні, інформаційні); *за структурою* (ієрархічні, табличні, мережеві); *за ступенем деталізації* (укрупнені, докладні, деталізовані); *за об'єктом дослідження* – моделі засобів навчання (планів, програм, підручників, засобів наочності, технічних засобів навчання, лабораторного устаткування тощо); моделі навчальних завдань; моделі – кваліфікаційні характеристики; моделі фахівця; кібернетичні моделі систем навчання; *за розвитком в часі* (статичні та динамічні; історичні, актуальні, перспективні, прогностичні, історично-порівняльні); *за ступенем відтворення основних рис системи* (принципові, структурні, функційні, параметричні); *за шириною охоплення проблематики підготовки фахівців* (міжнародні, загальнодержавні, регіональні та унікальні для певного закладу) [3, с. 204-206]. Відтак класифікації педагогічних моделей різняться залежно від основної ознаки їх типології. Це призводить до того, що кожен дослідник формує власну типологію, виходить із предмета і завдань свого дослідження.

Також погляди вчених розходяться у визначенні найбільш поширених різновидів педагогічних моделей, що застосовуються в наукових дослідженнях. Так, О. Семенова найбільш поширеними різновидами педагогічних моделей вважає *аналогові та знакові* [6]. О. Єжова доводить, що як навчальні найчастіше застосовуються *матеріальні та інформаційні*, а як науково-дослідні – *інформаційні моделі* [3, с. 206]. Н. Брюханова й Н. Корольова, зважаючи на соціальну природу педагогічних об'єктів, до найбільш поширених видів педагогічних моделей відносять такі: *прогностична* – для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; *концептуальна* – заснована на інформаційній базі даних і програмі дій; *інструментальна* – для підготовки засобів виконання і викладачів до роботи з педагогічним інструментарієм; *модель моніторингу* – для створення механізмів зворотного зв'язку та способів коректування можливих відхилень від планованих результатів; *рефлексивна* – для створення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій [1, с. 67]. К. Гнезділова та С. Касярум [2], Ю. Шапран [9] до найбільш розповсюджених педагогічних моделей відносять *концептуальні*, що мають низку підвидів, як-от *логіко-семантичні, структурно-функційні, причинно-наслідкові*. Отже, найбільш поширеними можна вважати *аналогові, знакові, матеріальні, інформаційні та концептуальні моделі*, причому концептуальні мають розгалужену структуру підвидів. Розбіжності у визначенні найбільш поширених різновидів педагогічних моделей пояснюються тим, що кожен автор виходить із власного бачення функцій моделі: одні акцентують увагу на формі (*аналогові, знакові*), інші – на змісті та призначенні (*прогностичні, рефлексивні*). Окрім того погоджуємося із Л. Султановою, що в реальному процесі педагогічного дослідження окремі типи і види моделей у чистому вигляді застосовуються порівняно нечасто. Частіше зустрічаються *змішані моделі* [8, с. 172]. Уважаємо, що *змішаний тип* дозволяє уникнути обмежень, які виникають при застосуванні лише одного виду моделі, і забезпечує багатовимірний аналіз педагогічних явищ. Саме тому він вважається ефективним у сучасних наукових дослідженнях, особливо коли йдеться про складні соціально-педагогічні процеси.

Ураховуючи погляди сучасних науковців на проблему створення педагогічних моделей, у нашому дослідженні розроблено та апробовано *модель формування соціально-*

правової компетентності МФОН засобами інтеграційних технологій навчання, яку відносимо за різними ознаками до інформаційних, знакових, структурно-функційних моделей.

Поширення використання структурно-функційної моделі, як зазначає Л. Султанова, зумовлене двома причинами: по-перше – характер моделі залежить не лише від характеру вихідної основи моделювання, але й від багатьох інших причин; по-друге – більшість завдань дослідження мають комплексний і багатолінійний характер [8, с. 172]. Тобто побудова структурно-функційної моделі педагогічних процесів і явищ відображає нерозривний взаємозв'язок структурного й кількісного аналізу в педагогічному дослідженні, який є найважливішим інструментом у процесі вирішення будь-якого наукового завдання.

Проектована структурно-функційна педагогічна модель передбачає дотримання принципу доцільної побудови освітнього процесу з урахуванням певної послідовності блоків або компонентів. Отже, при побудові педагогічних моделей у процесі дослідження різних освітніх питань науковці застосовують споріднені блоки. Наприклад, першим блоком моделі найчастіше є *цільовий, цільово-методологічний або методологічно-цільовий*. Останній блок педагогічних моделей представлений як *аналітико-результативний або оцінно-результативний, діагностичний*. Можна зробити висновок про усталену етапність побудови педагогічних моделей. За певними ознаками побудована й структурно-функційна модель формування соціально-правової компетентності майбутніх фахівців освітніх наук засобами інтеграційних технологій навчання, що графічно зображена на рис. 1.

Аналіз інформації, представленої на рис. 1, доводить, що в моделі виділено низку блоків, що між собою структурно пов'язані, а саме: *перший – цільово-методологічний*, що визначає концептуальні підходи; *другий – організаційно-змістовий*, що зумовлює послідовність і методики експериментальної роботи; *третій – результативно-аналітичний*, що доводить ефективність розробленої моделі.

В основу *цільово-методологічного* блоку структурно-функціональної моделі покладено мету дослідження – формування соціально-правової компетентності МФОН у ЗВО, що визначає єдність таких складових, як *методологічні підходи, принципи, функції*.

Методологічні підходи дослідження відповідають специфіці розв'язуваної проблеми та структурі досліджуваного феномена, а саме:

- *компетентнісний* – спрямований на формування дієздатної професійної особистості, здатної виконувати професійні функції ефективно в сучасному динамічному середовищі;

- *середовищний* – передбачає створення у ЗВО освітньо-розвивального простору, яке стимулює розвиток соціально-правової компетентності МФОН та забезпечує варіативність навчання, індивідуалізацію, диференціацію та суб'єкт-суб'єктивну взаємодію викладачів і здобувачів вищої освіти;

- *системний* – орієнтований на організацію освітнього процесу ЗВО як цілісного явища і відкритої системи з простеженням взаємозв'язків між усіма його компонентами;

- *інтегративний* – спрямований на об'єднання змісту й технологічного інструментарію ЗВО для впливу на формування соціально-правової компетентності здобувачів вищої освіти;

- *особистісно-діяльнісний* – орієнтований на особистість, яка досягла належного рівня соціального розвитку, знаходить і обирає особистісні смисли, що впливають на її поведінку та примушують діяти самостійно в різноманітних соціальних і правових ситуаціях.



Рис. 1. Структурно-функційна модель формування соціально-правової компетентності МФОН засобами інтеграційних технологій навчання

Означені методологічні підходи визначили основні *принципи нашого педагогічного дослідження* як концептуальні вимоги, парадигмальні орієнтації в освітній дійсності, дотримання яких забезпечує ефективність проведеної експериментальної роботи, а саме:

- *принцип контекстуальності* – застосування правових знань і навичок з урахуванням соціальних, міжособистісних і предметних особливостей ситуації, зовнішніх та внутрішніх соціальних чинників;

- *принцип практичної спрямованості навчання* – розуміння зв'язків і залежності між пізнанням дійсності – теорією, та практикою – активною навчальною діяльністю;

- *принцип адаптивності* – здатність самостійно регулювати свою поведінку для досягнення оптимальної ефективності в соціальних умовах, що змінюються;

- *принцип суб'єктності* – паритет між здобувачами вищої освіти й викладачами, що є активними творцями освітнього середовища;

- *принцип системності і послідовності* – логічне подання та вивчення навчального матеріалу крок за кроком, у чіткій системі;

- *принцип міждисциплінарності* – використання знань, методів та інструментів із різних наукових дисциплін для вивчення одного об'єкта або вирішення складної проблеми;

- *принцип персоналізації* – адаптація освітнього контенту чи взаємодії під індивідуальні потреби, інтереси та вподобання конкретної особистості;

- *принцип правової активності* – прояви ініціативи здобувачів вищої освіти в реалізації своїх прав та обов'язків.

Другий блок моделі – *організаційно-змістовий* – включає три складові, а саме: соціальну компетентність, соціально-правову компетентність (у широкому особистісному та вузькому професійному розумінні), правову компетентність. Зміст цих педагогічних дефініцій зумовив визначення педагогічних умов формування досліджуваного феномену.

У моделі «*педагогічні умови*» формування соціально-правової компетентності МФОН у ЗВО засобами інтеграційних технологій навчання є основоположним, що зумовлює напрямки розвивального впливу на досліджуваний феномен, а саме:

- розвиток позитивної мотивації МФОН до навчання, соціально-правової спрямованості, потреб у професійному самовдосконаленні в освітній сфері;

- активне засвоєння МФОН новітньої інформації щодо законодавчо-визначених соціальних норм, дотримання правил освітньої діяльності, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки в ЗВО;

- формування умінь і навичок соціально-правової компетентності МФОПН у процесі систематичного застосування інтеграційних технологій та набуття досвіду їх упровадження в практику роботи ЗВО;

- ефективне використання інформаційно-освітнього середовища та чинної нормативно-правової бази у процесі саморозвитку МФОН.

Основним інструментарієм для практичної реалізації означених педагогічних умов в практику експериментальної роботи з МФОН визначено методи навчання (*творчо-пошукові методи, бесіди, диспути, розв'язання проблемних завдань, методи самостійної роботи, імітаційне моделювання, ситуаційні завдання, тренінгові та рефлексивні вправи*); інтеграційні технології (*інтеграційні ігрові, технології проблемного навчання, вітагенні технології, технології контекстного навчання*); інтеграційні форми навчання (*інтеграційний семінар, інтеграційна лекція, інтеграційний іспит, інтеграційний день, інтегративні курси та ін.*); засоби навчання (*структурно-логічні блок-схеми, узагальнювальні таблиці, контрольні-навчальні картки, тести тощо*).

У третьому – *результативному-аналітичному* блоці моделі – подано структурні компоненти й показники, рівні соціально-правової компетентності, етапи експериментальної програми, корекційна робота з МФОН. Елементи цього блоку безпосередньо пов'язані зі складовими *організаційно-змістового* блоку, бо надають можливість практично апробувати педагогічні умови досліджуваного феномену

та застосувати методично-технологічний інструментарій на різних етапах розвивальної експериментальної програми:

- *аксіологічний етап* – формування позитивного ставлення до соціально-правової діяльності та сприйняття базових освітніх цінностей;
- *діяльнісно-правовий* – формування стійкого інтересу до соціально-правових питань, соціально-правової грамотності здобувачів вищої освіти, залучення їх до різноманітних видів правозахисної, громадської і волонтерської діяльності;
- *інформаційно-акмеологічний* – організація і проведення самоосвітньої роботи з правового напрямку, самооцінка власних досягнень, планування подальших кроків саморозвитку.

Корекційна робота передбачає проведення роботи щодо підвищення ефективності самоосвітньої роботи правового спрямування через участь у вебінарах, самотійній роботі в програмі Moodle, застосуванні рефлексивних вправ.

При визначенні рівнів сформованості соціально-правової компетентності МФОН ураховано міру розвитку структурних компонентів і показників досліджуваного феномена, а саме:

- *ціннісно-мотиваційний* (потреба в набутті соціально-правових знань і вмінь; професійно-правові орієнтації, мотиви діяльності у фаховій сфері);
- *когнітивно-правовий* (набуття соціально-правових знань, правосвідомість і соціальна адаптованість);
- *поведінково-рефлексивний* (наявність умінь і навичок правової діяльності в суспільному і професійному житті, соціально-правова активність; здатність до самоаналізу соціально-правової діяльності та саморозвитку).

У моделі запропоновано чотирирівневу градацію (*високий, середній, нижче середнього, низький*) рівнів досліджуваного феномену, що визначають результат розвитку досліджуваного феномену.

Висновки. З'ясовано, що моделювання є процесом створення педагогічних моделей як системи ознак педагогічного процесу чи явища, що відтворює певні суттєві системні властивості оригіналу, які, на думку їх розробників, мають першочергове значення. Особливостями педагогічного моделювання є *прогностична доцільність, адекватність до оригіналу, логічність побудови, різноманітність у знаходженні взаємозв'язків елементів, суб'єктивний характер, універсальність та економічність*. Доведено, що найбільш поширеними в педагогіці є *аналогові, знакові, матеріальні, інформаційні та концептуальні моделі*. Розроблена авторська структурно-функційна модель формування соціально-правової компетентності МФОН засобами інтеграційних технологій навчання, що є різновидом концептуальної моделі та складається із трьох взаємопов'язаних блоків (*цільового-методологічного, організаційно-змістового, результативно-аналітичного*). Основними перевагами запропонованої авторської моделі вважаємо узгодженість її складових, доступність у використанні, гнучкість і динамічність. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі апробації цієї моделі у практиці ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами. Сер.: Філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* 2015. № 3. С. 64–71.
2. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделювання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Новітні комп'ютерні технології.* 2016. № XIV. С. 18–19.
3. Єжова О. Класифікація моделей у педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Сер. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* 2014. Вип. 5. С. 202–207.
4. Ішутіна О., Шаповалова Є. Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2018. № 7. С. 87–96.

5. Плохута І. С. Педагогічне моделювання розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Innovative Solutions In Modern Science*. 2023. № 1 (56). DOI: 10.26886/2414-634X.1(56)2023.2 URL: <https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/2535>
6. Семенова О. В. Педагогічне моделювання: функції та складові. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2015. Вип. 3. С. 299-304. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/10400/1/Pedagogichne_modelyvanna_funkchii_t_a_skladovi.pdf
7. Севаст'янова О. А. Теоретичні аспекти побудови структурно-функціональної моделі процесу соціалізації студентської молоді у виховному процесі ЗВО. *Інноваційні програми і проекти в психології, педагогіці, освіті: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції* (Одеса, 13-14 березня 2020 року). Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2020. С. 63–69.
8. Султанова Л. Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 17. С. 169-174. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709658/1/vpm_2016_17_30.pdf
9. Шапран Ю. П. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39-43.
10. Chat T. N., Tho C. C., Holten K. and Bernshausen H. Models and Modeling. *Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, part of Springer Nature*. 2020. S. F. Kraus und E. Krause (eds.), Comparison of Mathematics and Physics Education I, MINTUS – Beiträge zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29880-7_12
11. Oh P. S., Oh S. J. What teachers of science need to know about models: An overview. *International Journal of Science Education*. 2011. № 33 (8). Pp. 1109–1130. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500693.2010.502191>
12. Sierra R. Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, 2008. P. 202.

References:

1. Briukhanova, N. O., & Korolova, N. V. (2015). Pedahohichne modeliuвання: stan i tendentsii rozvytku [Pedagogical modeling: state and development trends]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. Seriia: Filosofiia, psykhologhiia, pedahohika, sotsiologhiia*, 3, 64–71 [in Ukrainian].
2. Hnezdilova, K. M., & Kasiarum, S. O. (2016). Modeliuвання u psykhologo-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Modeling in psychological and pedagogical research]. *Novitni kompiuterni tekhnologii*, XIV, 18–19 [in Ukrainian].
3. Yezhova, O. (2014). Klasyfikatsiia modelei u pedahohichnykh doslidzhenniakh [Classification of models in pedagogical research]. *Naukovi zapysky. Seriia. Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnologichnoi osvity*, 5, 202–207 [in Ukrainian].
4. Ishutina, O., & Shapovalova, Ye. (2018). Pedahohichne modeliuвання yak zasib formuvannya metodychnoi kompetentnosti vchytelia [Pedagogical modeling as a means of shaping the methodological competence of the teacher]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 7, 87–96 [in Ukrainian].
5. Plokhuta, I. S. (2023). Pedahohichne modeliuвання rozvytku diahnostuvalnoi kompetentnosti maibutnikh doktoriv filosofii v protsesi osvitno-naukovoi pidhotovky [Pedagogical modeling of the development of diagnostic competence of future doctors of philosophy in the process of educational and scientific training]. *Innovative Solutions in Modern Science*, 1(56). DOI: 10.26886/2414-634X.1(56)2023.2 Retrieved from <https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/2535> [in Ukrainian].
6. Semenova, O. V. (2015). Pedahohichne modeliuвання: funktsii ta skladovi [Pedagogical modeling: functions and warehouses]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 3, 299-304 [in Ukrainian].
7. Sievastianova, O. A. (2020). Teoretychni aspekty pobudovy strukturno-funktsionalnoi modeli protsesu sotsializatsii studentskoi molodi u vykhovnomu protsesi ZVO [Theoretical aspects of the structural-functional model of the process of socialization of student youth in the revolutionary process of higher education], *Innovatsiini prohramy i proekty v psykhologii, pedahohitsi, osviti*, Materialy II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Innovative programs and projects

- in psychology, pedagogy, education: Proceedings of the II international scientific and practical conference]. Odesa [in Ukrainian].
8. Sultanova, L. (2016). Obgruntuvannya vyboru metodu modeliuvannya u doslidzhenni protsesu rozvytku polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv [Based on the choice of modeling method in the further study of the development of multicultural competence of future investors]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 17, 169-174 [in Ukrainian].
 9. Shapran, Yu. P. (2012). Pedahohichne modeliuvannya u protsesi formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii [Pedagogical modeling in the process of shaping the professional competence of a potential biology teacher]. *Ridna shkola*, 12, 39-43 [in Ukrainian].
 10. Chat, T. N., Tho, C. C., Holten, K., & Bernshausen, H. (2020). Models and Modeling. *Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, part of Springer Nature*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29880-7_12 [in English].
 11. Oh, P. S., & Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: An overview. *International Journal of Science Education*, 33 (8), 1109-1130. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500693.2010.502191> [in English].
 12. Sierra, R. (2008). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica [Theoretical model for the design of a pedagogical strategy in primary and basic secondary education]. (Doctor's dissertation). Habana [in Spanish].

Omelchenko Ye. V.,

orcid.org/0009-0008-7807-388X

TAKING INTO ACCOUNT THE SPECIFIC FEATURES OF PEDAGOGICAL MODELLING IN DESIGNING A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIO-LEGAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATIONAL SCIENCE SPECIALISTS THROUGH INTEGRATIVE TEACHING AND LEARNING TECHNOLOGIES

The article proposes clarification of the essence of the concepts of «modelling» (a method of scientific knowledge of pedagogical phenomena, processes and systems, which occurs through the construction and reproduction of their models and properties) and «pedagogical model» (a system of signs of a pedagogical process or phenomenon that reproduces certain essential properties of the original, which, in the opinion of their developers, are of primary importance). It was found that in the process of modelling, both the object itself and the pedagogical system are studied. Information about this object can be obtained at different stages of pedagogical research, and the result of modelling is the final corrected model. The following features of pedagogical modelling are determined: predictive feasibility, adequacy to the original, logical construction, diversity in finding the relationships between elements, subjective nature, universality and economy. Various classifications of pedagogical models are considered. Differences in the definition of varieties of pedagogical models are explained by the dependence on the main feature of their typology and the author's vision of the functions of the model. The types of models that are most common in pedagogy are clarified (analogue, symbolic, material, informational and conceptual). The expediency of using mixed-type models is substantiated, which allow avoiding the limitations inherent in models of one type and provide a multidimensional analysis of pedagogical phenomena. An author's structural and functional model of the formation of socio-legal competence of future specialists in educational sciences by means of integrated learning technologies was developed, which is a type of conceptual model and consists of three interconnected blocks (target-methodological, organisational-content, and result-analytical). The main advantages of the proposed author's model are the consistency of its components, ease of use, flexibility, and dynamism.

Key words: features of pedagogical modelling; model; types of models; socio-legal competence; future specialists in educational and pedagogical sciences; methodological approaches, scientific principles.

Дата надходження статті: 18.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 08.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Онищенко Н. П.

УДК 377.3:37.014.5(477)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.709>Самборський С. І.,
orcid.org/0009-0004-5854-1923

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретико-аналітичне обґрунтування трансформації педагогічних коледжів України в умовах модернізації професійної освіти та імплементації положень Закону України «Про професійну освіту» (2025). Актуальність дослідження зумовлена структурними змінами в системі професійної освіти, інтеграцією фахової передвищої освіти до моделі навчання впродовж життя та потребою забезпечення якості підготовки педагогічних кадрів у кризових соціально-економічних умовах. На основі аналізу нормативно-правових актів і сучасних наукових підходів визначено ключові напрямки інституційної трансформації педагогічних коледжів: переорієнтацію освітніх програм на компетентнісну модель, розвиток дуальної форми здобуття освіти, упровадження мікрокваліфікацій, цифрову модернізацію освітнього середовища та розбудову внутрішніх систем забезпечення якості. Окреслено вплив воєнного стану, демографічних змін і ресурсних обмежень на функціонування закладів, а також проаналізовано ризики, пов'язані з оптимізацією мережі, кадровими втратами та уніфікацією змісту підготовки. Обґрунтовано потребу розвитку партнерських моделей взаємодії з роботодавцями й територіальними громадами, посилення професійного розвитку педагогічних працівників і формування цифрової компетентності як чинника підвищення конкурентоспроможності закладів. Зроблено висновок, що ефективна трансформація педагогічних коледжів потребує системного оновлення змісту освіти, стратегічного управління ризиками та збереження регіональної доступності підготовки педагогічних кадрів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним оцінюванням результативності дуальної та гібридної моделей навчання й прогнозуванням розвитку мережі педагогічних коледжів в умовах демографічних змін.

Ключові слова: педагогічні коледжі, професійна освіта, фахова передвища освіта, модернізація освіти, інституційна трансформація, дуальна форма навчання, безперервний професійний розвиток, компетентнісна модель, забезпечення якості освіти, цифрова трансформація.

Постановлення проблеми. Педагогічні коледжі України посідають важливе місце в системі професійної освіти, забезпечуючи підготовку педагогічних кадрів для дошкільної, початкової та базової середньої ланок освітньої системи. В умовах модернізації професійної освіти їх роль набуває стратегічного значення, оскільки саме ця інституційна ланка забезпечує кадрову стабільність, наступність педагогічної підготовки та безперервність функціонування освітньої інфраструктури держави.

Сучасний етап розвитку професійної освіти характеризується поєднанням внутрішніх трансформаційних процесів і зовнішніх кризових чинників. Воєнний стан, демографічні зміни, міграційні процеси, фінансові обмеження, оптимізація мережі закладів освіти та потреба інтеграції до європейського освітнього простору суттєво впливають на функціонування педагогічних коледжів і зумовлюють потребу перегляду традиційних моделей їх діяльності [2, с. 116].

Ухвалення Закону України «Про професійну освіту» (2025) стало важливим етапом оновлення державної освітньої політики та формування нової нормативної парадигми розвитку педагогічних коледжів. Закон передбачає розширення інституційної автономії закладів освіти, розвиток дуальної форми здобуття освіти, упровадження

мікрокваліфікацій, а також інтеграцію фахової передвищої освіти в систему навчання впродовж життя як складової професійної освіти.

У цьому контексті актуалізується проблема формування нової моделі функціонування педагогічних коледжів як гнучких освітніх інституцій, здатних забезпечувати якісну підготовку педагогічних кадрів у складних соціально-економічних і безпекових умовах, реагувати на регіональні потреби ринку праці та реалізовувати стратегічні завдання модернізації професійної освіти.

Аналіз досліджень. Аналіз досліджень засвідчує, що проблематика розвитку фахової передвищої освіти отримала ґрунтовне висвітлення у працях І. Бондаря [2], М. Криштановича [5], В. Радкевич [7] та ін., у яких акцентовано увагу на модернізації змісту освіти, посиленні практичної складової підготовки та вдосконаленні механізмів управління освітніми інституціями. Питання трансформації освітнього середовища, інтеграції компетентнісного підходу та забезпечення якості підготовки педагогічних кадрів у контексті сучасних реформ розкрито у наукових розвідках С. Бажана [1], Л. Прокопів, В. Стинської [10] та ін., які обґрунтовують потребу системного оновлення освітніх програм, розвитку цифрової інфраструктури та впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Проблему професійного розвитку педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах сучасних проблем розкрито у працях О. Кошіль [4], О. Тітової [9]. Дослідниці акцентують увагу на потребі безперервного професійного розвитку викладачів, формуванні їх цифрової компетентності, готовності до інновацій та адаптації до змін в освітньому середовищі.

Дослідження розвитку професійної освіти в умовах воєнного стану (О. Вінтоняк) підкреслюють важливість переходу до гібридних моделей навчання, забезпечення психологічної підтримки учасників освітнього процесу та адаптації змісту підготовки до кризових соціально-економічних реалій. Разом із тим потребує подальшого осмислення питання інституційної трансформації педагогічних коледжів у новій законодавчій парадигмі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні стратегічних напрямків трансформації педагогічних коледжів України в умовах модернізації професійної освіти та імплементації положень Закону України «Про професійну освіту» (2025).

Викладення основного матеріалу. Системні зміни в функціонуванні педагогічних коледжів України зумовлені ухваленням Закону України «Про професійну освіту» (2025) [8], який визначає нову модель організації професійної освіти, зокрема її фахової передвищої ланки, у контексті безперервного професійного розвитку та інтеграції до європейського освітнього простору. Відповідно до ст. 1 Закону професійна освіта трактується як складова системи освіти, спрямована на формування професійних компетентностей, розвиток адаптивності до умов ринку праці та забезпечення мобільності фахівців. Для педагогічних коледжів це означає переорієнтацію освітніх програм на компетентнісну модель підготовки, посилення практичної складової навчання й узгодження результатів освіти із професійними стандартами.

Згідно зі ст. 18 Закону [8] заклади професійної та фахової передвищої освіти отримують розширену академічну, організаційну та фінансову автономію, що створює передумови для гнучкого проектування освітніх програм з урахуванням регіональних потреб, упровадження інноваційних технологій та розбудови партнерств із роботодавцями. Водночас Закон інтегрує фахову передвищу освіту в систему навчання впродовж життя (LLL), розширюючи функційну роль педагогічних коледжів: вони мають діяти не лише як заклади первинної підготовки педагогічних кадрів, а й як регіональні центри безперервного професійного розвитку, що забезпечують підвищення кваліфікації, реалізацію короткострокових програм, упровадження мікрокваліфікацій та надання професійного консультування.

Одним із ключових напрямків трансформації є впровадження дуальної форми здобуття освіти (ст. 26 Закону) [8], яка передбачає поєднання навчання в закладі освіти із системною практичною підготовкою на базі роботодавця. У підготовці майбутніх учителів це реалізується через довготривалу педагогічну практику, наставництво з боку досвідчених педагогів і формування професійних компетентностей у реальному освітньому середовищі. Такий формат сприяє розвитку навичок планування освітнього процесу, здійснення формувального оцінювання, управління класом і професійної комунікації. Водночас Закон акцентує на потребі укладення угод про партнерство, чіткого розподілу відповідальності сторін і впровадження прозорих механізмів оцінювання результатів практичної підготовки. Неврегульованість процедур співпраці та відсутність уніфікованих критеріїв оцінювання залишаються суттєвими проблемами реалізації реформи.

В умовах воєнного стану реалізація дуальної моделі ускладнюється безпековими обмеженнями, логістичними бар'єрами та ресурсною нестабільністю партнерських закладів. Перспективним напрямком є використання цифрових платформ для організації віртуальної та симуляційної педагогічної практики, що дозволяє здійснювати онлайн-спостереження, аналіз кейсів і моделювання професійних ситуацій без фізичного переміщення здобувачів освіти. Попри наявні труднощі, досвід окремих педагогічних коледжів засвідчує позитивну динаміку професійної адаптації випускників і скорочення періоду їхнього входження у професію [3, с. 122].

Забезпечення якості професійної освіти відповідно до положень Закону (2025) передбачає функціонування внутрішніх систем забезпечення якості, проходження зовнішньої акредитації та постійний моніторинг відповідності освітніх програм професійним стандартам. Для педагогічних коледжів це означає потребу оновлення освітніх стандартів, переходу до модульно-компетентнісних програм, системного оцінювання результатів навчання та розвитку цифрової інфраструктури освітнього процесу.

Функціонування педагогічних коледжів у сучасних умовах супроводжується низкою системних проблем – конкуренцією з університетами, демографічним скороченням контингенту студентів, обмеженістю державного фінансування та потребою диверсифікації ресурсного забезпечення через залучення грантів, міжнародних проєктів і партнерства з бізнесом. В умовах воєнного стану особливого значення набуває впровадження гібридних моделей навчання, що поєднують дистанційні й очні формати в безпечних локаціях, а також орієнтація освітнього процесу на формування психологічної стійкості, емоційного інтелекту та навичок саморегуляції майбутніх педагогів.

Якість підготовки фахівців безпосередньо залежить від рівня професійного розвитку викладачів, який має безперервний і багаторівневий характер. Професійне зростання охоплює формальну освіту (курси підвищення кваліфікації та сертифікаційні програми), неформальну освіту (участь у семінарах, вебінарах, конференціях) та інформальну освіту (самоосвіта, діяльність у професійних спільнотах, менторські програми). Така модель відповідає концепції навчання впродовж життя та забезпечує адаптацію педагогічних працівників до динамічних змін освітнього середовища [9, с. 265].

Пріоритетними напрямками професійного розвитку є цифрова трансформація освітнього процесу, опанування методик інклюзивного навчання, застосування технологій психологічної підтримки здобувачів освіти та розвиток soft skills – комунікативної культури, емоційного інтелекту, навичок фасилітації та командної взаємодії. Водночас модернізаційні процеси ускладнюються віковими диспропорціями кадрового складу, високим педагогічним навантаженням, обмеженими можливостями академічної мобільності та недостатньою мотивацією до інноваційної діяльності.

Реформування педагогічних коледжів відбувається в умовах ресурсної обмеженості та нестабільності освітнього середовища, що зумовлює потребу в розробленні

адаптованих методичних матеріалів, створенні відкритих цифрових репозиторіїв, удосконаленні онлайн-інструментів оцінювання та координації зусиль професійних асоціацій. Такі заходи сприяють підтримці якості підготовки педагогічних кадрів навіть за умов обмеженої матеріально-технічної бази [6].

Серед системних механізмів удосконалення професійного розвитку викладачів доцільно виокремити впровадження менторських програм, інтеграцію мікрокваліфікацій у систему підвищення кваліфікації, розвиток національних цифрових платформ обміну методичними матеріалами та активну участь у міжнародних освітніх і наукових проєктах [4, с. 800]. Сукупність зазначених заходів формує підґрунтя для сталого оновлення кадрового потенціалу педагогічних коледжів і забезпечення відповідності підготовки сучасним вимогам професійної освіти.

Модернізація змісту освітніх програм передбачає перехід до модульно-компетентнісної моделі та забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій. Оновлений зміст підготовки має інтегрувати інклюзивну педагогіку, медіаграмотність, цифрову етику, підприємницькі компетентності та екологічну освіту. Такий підхід сприяє формуванню не лише професійних умінь, а й громадянської відповідальності, критичного мислення та креативності. Перспективним є створення міжколеджних освітніх мереж для спільного використання матеріально-технічної бази та цифрових ресурсів, що дозволить зменшити регіональні диспропорції та поширювати кращі практики [5, с. 62].

Попри розширення автономії Закон водночас посилює вимоги до ефективності діяльності закладів освіти, що створює ризики для малих регіональних педагогічних коледжів, зокрема можливе скорочення державного замовлення, оптимізацію мережі та конкуренцію за фінансові ресурси. Водночас нормативні зміни відкривають нові можливості для розвитку через співпрацю з територіальними громадами, залучення грантових ресурсів, створення освітніх мереж та впровадження цифрових і симуляційних форм практичної підготовки.

Ризики реформування педагогічних коледжів є комплексними та потребують системного моніторингу й стратегічного управління. Серед ключових загроз можна виокремити можливе скорочення державного замовлення на підготовку педагогічних кадрів унаслідок перерозподілу бюджетних ресурсів, втрату викладацького складу через еміграційні процеси, мобілізацію або професійне вигорання, а також нерівномірний розподіл фінансових і матеріальних ресурсів між великими міськими центрами та периферійними регіонами. Додатковими проблемами є ризик укрупнення або ліквідації малих закладів через економічну неефективність і небезпека надмірної уніфікації освітніх програм, що може призвести до втрати профільної спеціалізації, зокрема у сфері підготовки вчителів початкових класів, вихователів закладів дошкільної освіти чи фахівців з інклюзивної освіти. Зазначені ризики актуалізують потребу диференційованого підходу до реформування з урахуванням розміру закладу, його географічного розташування, кадрового потенціалу та історично сформованої освітньої місії, а також зі збереженням регіональної доступності освіти для молоді з віддалених територій [7, с. 1].

Сучасні тенденції розвитку фахової передвищої освіти підкреслюють потребу в розширенні міжсекторальної співпраці педагогічних коледжів з аграрним, промисловим і соціальним секторами, особливо в сільських і депресивних регіонах. Така взаємодія відкриває можливості для формування подвійної або розширеної професійної компетентності, коли педагогічна діяльність може поєднуватися з елементами соціальної роботи чи освітніх компонентів аграрного спрямування. Водночас проблемними залишаються недостатня інтеграція цієї ланки освіти до системи безперервного професійного розвитку, обмежені можливості випускників щодо оперативного підвищення кваліфікації, слабка профорієнтаційна робота серед школярів та низький суспільний престиж фахової передвищої освіти, зумовлений стереотипами про низький

рівень оплати праці й значне професійне навантаження. Додатковою проблемою є відсутність системних маркетингових стратегій позиціонування педагогічних коледжів в умовах конкуренції з університетською та альтернативною освітою [8, с. 44].

Отже, реформування педагогічних коледжів має супроводжуватися не лише нормативними змінами, а й цілісною політикою підтримки їхньої конкурентоспроможності, кадрової стабільності та регіональної соціальної функції.

Висновки. Отже, педагогічні коледжі України перебувають у фазі глибокої інституційної трансформації, зумовленої суспільними змінами та оновленням нормативно-правової бази. Закон України «Про професійну освіту» (2025) визначає нову парадигму їх розвитку, що поєднує компетентнісну підготовку, практичну орієнтацію, дуальну модель, принципи навчання впродовж життя, автономію та відповідальність за якість. Реалізація цих засад потребує модернізації змісту освіти, цифрової трансформації та ефективного управління ризиками з метою забезпечення регіональної доступності й сталого розвитку педагогічної освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним аналізом впливу дуальної та гібридної форм навчання на професійну адаптацію випускників, оцінюванням ефективності міжколеджних освітніх мереж, вивченням потенціалу штучного інтелекту в методичному супроводі педагогічної освіти, а також розробленням стратегій підвищення престижу фахової передвищої педагогічної освіти й прогнозуванням розвитку мережі коледжів в умовах демографічних змін.

Список використаних джерел:

1. Бажан С. Основні ризики для закладів фахової передвищої освіти в контексті реформування системи професійної освіти України. *Вісник післядипломної освіти*. 2025. № 33 (62). С. 44–75. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-33\(62\)](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-33(62)) URL: <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/vpop/article/download/845/1850>
2. Бойко І., Глемботька О. Проблеми та перспективи впровадження в освітніх закладах регіонів бойових дій дуальної форми фахової передвищої освіти. *Український Педагогічний журнал*. 2025. № 1. С. 116–123. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-116-123> URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/823>
3. Вінтоняк О. Розвиток фахової передвищої освіти за умов воєнного стану. *Молодь і ринок*. 2024. № 5 (225). С. 122–128. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305740> URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/305740>
4. Кошіль О. П. Професійний розвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти: основні вектори та виклики. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 3.21. С. 800–813. DOI: [10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-800-813](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-800-813) URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/10398>
5. Криштанович М. Ф., Паламар А. Модернізація фахової передвищої освіти: виклики, проблеми та перспективи. *Освітні обрії*. 2025. № 2 (61). С. 62–66. DOI: [10.15330/obrii.61.2.62-66](https://doi.org/10.15330/obrii.61.2.62-66) URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/10203>
6. Освіта для відновлення країни: як МОН оновлює професійну та фахову передвищу освіту. Міністерство освіти і науки України. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/news/osvita-dlia-vidnovlennia-krainy-yak-mon-onovliuie-profesiinu-ta-fakhovu-peredvyshchu-osvitu>
7. Радкевич В. О. Науково-методичне забезпечення професійної і фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. № 6 (1). С. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6110> URL: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/439>
8. Про професійну освіту: Закон України № 4574-IX від 21.08.2025 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>
9. Тітова О. Особливості професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів в умовах сучасних викликів. Інноваційна професійна освіта. *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства*: монографія, 6 (19). стор. 255–265. ISSN 2786-619X URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743527/1/%D0%A2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0_Monografia_2024_IPO.pdf

10. Stynska, V., Prokopiv, L., Bosa, V., Tymchenko, A., Bielikova, V., & Bezliudnyi, O. Formation of professional competence in the training of specialists in Ukrainian. *Revista Conrado*. 2024. V. 20 (100). Pp. 322–334. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001318661100028>

References:

1. Bazhan, S. (2025). Osnovni ryzyky dlia zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity v konteksti reformuvannia systemy profesiinoi osvity Ukrainy [Key risks for professional pre-higher education institutions in the context of reforming the professional education system of Ukraine]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, 33(62), 44–75 DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-33\(62\)](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-33(62)) Retrieved from <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/vpop/article/download/845/1850> [in Ukrainian].
2. Boiko, I., & Hlembottska, O. (2025). Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia v osvitenikh zakladakh rehioniv boiovykh dii dualnoi formy fakhovoi peredvyshchoi osvity [Problems and prospects of implementing dual form of professional pre-higher education in educational institutions of regions affected by hostilities]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (1), 116–123. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-116-123> Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/823> [in Ukrainian].
3. Vintoniak, O. (2024). Rozvytok fakhovoi peredvyshchoi osvity za umov voiennoho stanu [Development of professional pre-higher education under martial law]. *Molod i rynok*, 5(225), 122–128. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305740> Retrieved from <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/305740> [in Ukrainian].
4. Koshil, O. P. (2024). Profesiinyi rozvytok vykladachiv zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity: osnovni vektory ta vyklyky [Professional development of teachers of professional pre-higher education institutions: Main vectors and challenges]. *Visnyk nauky ta osvity*, 3(21), 800–813. DOI: [10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-800-813](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-800-813) Retrieved from <https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/10398> [in Ukrainian].
5. Kryshchanovych, M. F., & Palamar, A. (2024). Modernizatsiia fakhovoi peredvyshchoi osvity: vyklyky, problemy ta perspektyvy [Modernization of professional pre-higher education: Challenges, problems and prospects]. *Osvitni obrii*, 61(2), 62–66. DOI: [10.15330/obrii.61.2.62-66](https://doi.org/10.15330/obrii.61.2.62-66) Retrieved from <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/10203> [in Ukrainian].
6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Osvita dlia vidnovlennia krainy: yak MON onovliuie profesiinu ta fakhovu peredvyshchu osvitu [Education for the Restoration of the Country: How the Ministry of Education and Science is Updating Vocational and Specialized Pre-Higher Education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/osvita-dlia-vidnovlennia-krainy-iak-mon-onovliuie-profesiinu-ta-fakhovu-pередvyshchu-osvitu> [in Ukrainian].
7. Radkevych, V. O. (2024). Naukovo-metodychne zabezpechennia profesiinoi i fakhovoi peredvyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Scientific and methodological support of professional and pre-higher education under martial law]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 6(1), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6110> Retrieved from <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/439> [in Ukrainian].
8. On Professional Education: Law of Ukraine No. 4574-IX of August 21, 2025. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> [in Ukrainian].
9. Titova, O. (2024). Osoblyvosti profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv fakhovykh koledzhiv v umovakh suchasnykh vyklykiv [Features of professional development of teachers of professional colleges under modern challenges]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743527/> [in Ukrainian].
10. Stynska, V., Prokopiv, L., Bosa, V., Tymchenko, A., Bielikova, V., & Bezliudnyi, O. (2024). Formation of professional competence in the training of specialists in Ukrainian higher education institutions. *Revista Conrado*, 20 (100), 322–334 [in English].

Samborskyi S. I.,

orcid.org/0009-0004-5854-1923

TRANSFORMATION OF UKRAINIAN PEDAGOGICAL COLLEGES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION MODERNIZATION

The article provides a theoretical and analytical examination of the transformation of Ukrainian pedagogical colleges in the context of the modernization of professional education. The relevance of the

study is determined by structural changes in the professional education system, the adoption of the Law of Ukraine «On Professional Education» (2025), the integration of professional pre-higher education into the lifelong learning model, and the need to ensure the quality of teacher training under crisis-related socioeconomic conditions.

Based on the analysis of regulatory documents and contemporary scholarly approaches, the key directions of the institutional transformation of pedagogical colleges are identified. These include the reorientation of educational programs toward a competence-based model, the development of dual education, the introduction of micro-qualifications, the digital modernization of the educational environment, and the strengthening of internal quality assurance systems. The study also outlines the impact of martial law, demographic shifts, and resource constraints on institutional functioning and examines the risks associated with network optimization, the loss of academic staff, and the excessive unification of training content.

The article substantiates the need to develop partnership-based cooperation with employers and territorial communities, enhance the professional development of teaching staff, and foster digital competence as a factor of institutional competitiveness. It concludes that the effective transformation of pedagogical colleges requires the systematic modernization of educational content, strategic risk management, and the preservation of regional accessibility to teacher training. Prospects for further research include the empirical evaluation of the effectiveness of dual and hybrid learning models, as well as forecasting the development of the pedagogical college network in the context of demographic change.

Key words: pedagogical colleges, professional education, professional pre-higher education, modernization of education, institutional transformation, dual education, lifelong professional development, competence-based model, quality assurance, digital transformation.

Дата надходження статті: 10.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 05.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Клепар М. В.

УДК 378.147:004.8

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.710>

Соловей Г. С.*

orcid.org/0009-0007-5614-6403

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ АНАЛІЗУ ЗВІТІВ ПРО МОРСЬКІ АВАРІЇ В МЕЖАХ ВИКЛАДАННЯ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ КУРСАНТІВ-МЕХАНІКІВ

У статті обґрунтовано педагогічну доцільність використання технологій штучного інтелекту (ШІ) для роботи з автентичними звітами про морські аварії в курсі «Морська англійська мова» для курсантів-механіків. Звіти розглянуто як джерело фахової лексики, типових комунікативних помилок і причинно-наслідкових зв'язків, важливих для формування культури безпеки. Проаналізовано дидактичні обмеження таких документів (обсяг, високий рівень читабельності, наявність юридичного дискурсу) та показано, як інструменти оброблення природної мови (NLP) і великі мовні моделі (LLM) можуть підтримати їх адаптацію без втрати технічної точності. Запропоновано поетапну модель інтеграції штучного інтелекту: 1) відбір релевантних фрагментів звіту; 2) семантичне тегування термінології та маркерів причинності; 3) промпт-проектування для генерації резюме, глосаріїв і навчальних завдань рівня B1–B2; 4) верифікація результатів через зіставлення з першоджерелом і експертне рецензування. Показано можливості створення завдань, орієнтованих на професійну

*© Соловей Г. С.

комунікацію в машинному відділенні (доповідь старшому механіку, повідомлення про відмову обладнання, заповнення технічної документації), а також на аналіз комунікативних помилок у професійному спілкуванні. Окремо окреслено безпечні сценарії використання штучного інтелекту: робота в режимі RAG (Retrieval-Augmented Generation – генерації з пошуком додаткової інформації), з корпусом звітів, фіксація цитованих фрагментів і навчання курсантів перевірки відповідей моделі для мінімізації ризику «галюцинацій». Очікувані результати передбачають збагачення активного словника, розвиток читання й аналітичного письма та підвищення точності професійних повідомлень за стандартами Міжнародної морської організації. Підхід підтримує предметно-мовне інтегроване навчання й посилює мотивацію курсантів.

Ключові слова: морська освіта, професійна підготовка, англійська для спеціальних цілей, морська англійська мова, оптимізація процесу навчання, штучний інтелект, великі мовні моделі, оброблення природної мови, звіти про морські аварії, цифрові технології, CLIL.

Постановлення проблеми. Сучасна морська індустрія функціонує в умовах надзвичайної технологічної складності та високих ризиків, де ефективність комунікації безпосередньо корелює з безпекою життєдіяльності на морі. Морська англійська мова (Maritime English), визначена Міжнародною морською організацією (ІМО) як лінгва-франка світового флоту, є критичним компонентом професійної компетентності моряків. Багато інцидентів на морі зумовлені людським чинником, причому значна частина цих випадків пов'язана з проблемами в комунікації або нерозумінням технічної документації. Використання автентичних матеріалів, як-от тексти міжнародних конвенцій, технічні інструкції виробників (manuals), схеми обладнання, каталоги запчастин, різноманітні суднові журнали (log books) та списки перевірок (check-lists) тощо, є необхідною умовою формування професійної компетентності в підготовці моряків. Утім такі тексти більш орієнтовані на фактичний виклад матеріалу та залишають менше комунікативних можливостей для моделювання, аналізу та вирішення реальних проблемних ситуацій під час викладання морської англійської мови. У цьому контексті звіти про морські аварії (maritime accident reports), що публікуються такими інституціями, як Marine Accident Investigation Branch (MAIB) або National Transportation Safety Board (NTSB), є найбагатшим джерелом автентичного матеріалу для навчання. Проте їхня висока лінгвістична складність та величезний обсяг створюють проблеми для їхньої інтеграції в освітній процес, спонукаючи до пошуку найкращих шляхів їхньої адаптації для навчальних цілей.

Аналіз досліджень. Вирішення проблеми адаптації звітів про морські аварії до завдань викладання морської англійської мови вочевидь перебуває у площині перетину педагогіки, лінгвістики та інформатики.

Морська англійська мова не може розглядатися як статична лінгвістична система, оскільки її розвиток відбувається в тісній взаємодії з технологічними інноваціями в галузі суднобудування та трансформаціями міжнародноправового регулювання морської діяльності. У науково-педагогічному дискурсі вона класифікується як різновид англійської мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes – ESP), що характеризується функційною спрямованістю на забезпечення професійної комунікації.

У межах зазначеного підходу морська англійська мова постає як полікомпонентна система субмов, кожна з яких визначається специфічними прагматичними завданнями та відзначається притаманними їй лексико-синтаксичними особливостями, зумовленими професійним контекстом використання [10]. Дослідження Н. Демиденко демонструє, що лінгвістична варіативність у межах морської англійської є значною: від лаконічних та стандартизованих фраз SMCP до складнопідрядних юридичних конструкцій у морському праві або деталізованих описів технічних відмов у звітах судномеханіків. Це підкреслює потребу таргетованого навчання, яке фокусується на спеціалізованих одиницях. Використання звітів про аварії дозволяє студентам вивчати

мову в контексті «операційної поведінки», де кожна фраза має конкретний наслідок для безпеки судна [6].

Звіти таких організацій, як МАІВ (Велика Британія) або NTSB (США), є офіційними документами, що проходять тривалий процес підготовки – від збору фактів на місці до аналізу ймовірних причин. Їхня структура зазвичай включає резюме, фактичну інформацію про судно та екіпаж, хронологію подій (narrative), аналіз чинників впливу (human element, technical failure), висновки та рекомендації з безпеки [12; 13].

Однією з ключових дидактичних проблем використання автентичних звітів про морські інциденти в навчальному процесі є їхня читабельність (readability) [8]. Як засвідчують результати дослідження Герландта та Лю (2023), мовна складність таких документів суттєво варіюється залежно від країни та інституційної належності джерела [там само]. Це зумовлює нерівномірність їх доступності для здобувачів освіти, зокрема для майбутніх моряків, для яких англійська мова не є рідною.

Зокрема встановлено, що звіти Національної ради з безпеки на транспорті США (NTSB) характеризуються найвищим рівнем мовної складності та потребують підготовки на рівні post-secondary, що перевищує середній рівень мовної компетентності більшості фахівців морської галузі. У свою чергу звіти інших міжнародних організацій демонструють різний ступінь лінгвістичної складності, що доцільно враховувати при відборі навчальних матеріалів [там само]. Узагальнені результати дослідження доцільно представити в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика читабельності та лінгвістичних особливостей звітів про морські інциденти різних організацій

Країна / організація	Оціночний рівень читабельності	Ключові лінгвістичні особливості
США (NTSB)	професійний / академічний	висока щільність термінів, складні речення
Велика Британія (МАІВ)	вище середнього (post-secondary)	офіційно-діловий стиль, деталізація
Австралія (ATSB)	середній	помірна складність синтаксису
Китай (MSA)	базовий / середній	спрощені конструкції, прямий порядок слів
Nautical Institute (MARS)	шкільний рівень (high school)	прагматичність, орієнтація на практиків

Така варіативність вказує на те, що звіти MARS (Mariners' Alerting and Reporting Scheme) є найбільш придатними для початкових етапів навчання, тоді як звіти МАІВ і NTSB потребують попередньої адаптації за допомогою ІІІ для використання в аудиторії. Тобто врахування показників читабельності є необхідною умовою ефективного впровадження автентичних матеріалів у процес професійноорієнтованого навчання, оскільки дозволяє адаптувати зміст навчання до рівня мовної підготовки здобувачів освіти та забезпечити поступове ускладнення навчального матеріалу.

Сучасні наукові розвідки засвідчують високу ефективність застосування методів штучного інтелекту для аналізу текстових даних і підвищення рівня безпеки мореплавства [9; 11]. У цьому контексті спостерігається еволюція підходів до оброблення морських звітів, що зумовлена переходом від традиційних моделей машинного навчання, зокрема Support Vector Machines (SVM) та Naïve Bayes, до використання сучасних великих мовних моделей (LLMs – Large Language Models) та систем автоматизованої обробки природної мови (NLP – Natural Language Processing).

Дослідження Хуанга та колег (2024) показує, що GPT-4o значно перевершує традиційні моделі в ідентифікації ризиків та автоматизації збору даних із новинних

джерел про морські інциденти. Традиційні алгоритми машинного навчання характеризуються залежністю від значних обсягів попередньо розмічених даних, а також обмеженою здатністю до ефективного оброблення неструктурованих наративних текстів. Натомість сучасні мовні моделі, як-от GPT-4o та Llama-3.1, демонструють якісно новий рівень опрацювання текстової інформації, що виявляється у здатності до глибокого контекстуального розуміння, екстракції складних семантичних сутностей і генерації узагальнених змістових репрезентацій.

Важливою характеристикою зазначених моделей є їхня здатність до навчання за обмеженої кількості прикладів (few-shot learning), що суттєво розширює можливості їх інтеграції в освітній процес [9].

Українські дослідники, зокрема О. Дятілева та А. Юрженко, роблять значний внесок у розвиток методики викладання морської англійської мови з використанням цифрових інструментів. Їхні праці фокусуються на створенні інтерактивних модулів у середовищі LMS Moodle та використанні ШІ для оцінювання знань курсантів [1; 4; 7]. Дослідження, проведені в Херсонській державній морській академії (ХДМА), демонструють високу ефективність ChatGPT у навчанні курсантів-механіків. У експерименті за участю 63 курсантів «Морського фахового коледжу ХДМА» ШІ ефективно використовувався у вивченні тем «Обладнання машинного відділення», «Технічне обслуговування», «Інструкції в надзвичайних ситуаціях» та «Процедури вахти» [7].

Проте проблема адаптації звітів про морські аварії на заняттях з морської англійської мови до сучасних проблем глобальної цифровізації та повсякденного використання ще досі малодосліджена.

Метою статті є обґрунтування особливостей використання ШІ-інструментів для трансформації звітів про морські аварії в динамічний навчальний контент для майбутніх судномеханіків.

Викладення основного матеріалу. Підготовка майбутніх судномеханіків потребує спеціалізованого підходу до вивчення морської англійської мови, що зумовлено специфікою їхньої професійної діяльності, пов'язаної з експлуатацією складних технічних систем в умовах підвищеного шуму та обмеженої вербальної комунікації в машинних відділеннях.

Відповідно до робочої програми освітнього компонента «Морська англійська мова» в Херсонській державній морській академії ключовими завданнями навчання є моделювання професійних ситуацій, розвиток інтерактивної взаємодії та формування професійноорієнтованих умінь здобувачів освіти [3, с. 4–5].

Досягнення цих завдань передбачає використання інструментів активного навчання, зокрема екстенсивного читання, що включає аналіз кейсів, морських історій і звітів про аварійні ситуації. Такий підхід, на думку професорки В. Кудрявцевої, сприяє розвитку навичок самостійної роботи з текстом, критичного осмислення інформації та участі у професійноорієнтованих дискусіях [2, с. 122]. Саме тому екстенсивне читання (аналіз морської історії / звіту про аварійну ситуацію) є одним з основних елементів освітньої діяльності та підлягає обов'язковому оцінюванню в межах поточного контролю, який здійснюється під час проведення практичних занять з морської англійської мови у ХДМА [3, с. 28–32].

Одним із перспективних напрямків використання штучного інтелекту у викладанні морської англійської мови є аналіз комунікативних помилок, що призводять до аварій. Зокрема, йдеться про Human Communicative Errors (HCE), які виникають унаслідок порушень передавання інформації між учасниками професійної взаємодії [14]. Засоби ШІ дозволяють автоматизувати їх класифікацію, виокремлюючи типові категорії помилок.

У діяльності судномеханіків важливого значення набуває аналіз технічних збоїв на основі неструктурованих текстів звітів. Використання великих мовних моделей (LLM) дає змогу ідентифікувати згадки про відмови обладнання, класифікувати їх та формувати навчальні завдання на основі реальних кейсів. Узагальнення типових категорій технічних

відмов, особливостей їх опису у звітах та відповідних навчальних завдань репрезентовано у таблиці 2.

Таблиця 2

Типологія відмов обладнання, специфіка їх опису у звітах та відповідні навчальні завдання для курсантів-механіків

Тип відмови обладнання	Специфіка опису у звіті	Навчальні завдання для курсантів-механіків
Відмова рушійної установки (Propulsion Failure)	опис хронології втрати потужності, аналіз умов експлуатації	складання звіту (Chief Engineer's Report)
Відмова енергосистеми (Power Blackout)	характеристика каскадного відключення систем	моделювання радіообміну типу «Urgency Message»
Відмова рульового пристрою (Steering Gear Failure)	аналіз механічних причин, параметрів перекладки керма	підготовка доповіді на місток щодо обмеженої маневреності
Конструкційні пошкодження (Structural Damage)	опис тріщин, деформацій, корозійних процесів	заповнення форми технічного звіту (Damage Report Form)

Запропонований підхід відповідає концепції CLIL (Content and Language Integrated Learning) та забезпечує інтеграцію мовної підготовки з фаховим змістом навчання. Застосування технологій штучного інтелекту дозволяє автоматизувати аналіз текстів, виокремлювати ключові поняття та адаптувати матеріал до рівня підготовки здобувачів освіти. Це сприяє індивідуалізації навчання та розвитку критичного мислення.

Методологія аналізу звітів про морські інциденти ґрунтується на поєднанні корпусних підходів та технології Retrieval-Augmented Generation (RAG), що забезпечує використання верифікованих даних і підвищує достовірність результатів [11]. У цьому контексті аналітичний процес доцільно структурувати за поетапною моделлю.

На першому етапі передбачається формування репрезентативної вибірки та здійснення попередньої обробки даних. Об'єктом аналізу є сукупність офіційних звітів про аварійні ситуації в машинних відділеннях суден, зокрема пожежі, відмови систем електроживлення та критичні несправності механізмів. Водночас здійснюється селекція даних через очищення текстового масиву від надлишкової юридичної та адміністративної інформації з метою виокремлення релевантного технічного контенту (фокусування суто на розділах «Factual Information» та «Analysis of Engine Failures»).

Другий етап пов'язаний із гібридним семантичним тегуванням і контекстуалізацією мовних одиниць. У межах цього етапу здійснюється ідентифікація вузькоспеціалізованої термінології (наприклад, *scavenge fire*, *fuel injector*, *main bearing*), аналіз предикативних конструкцій, що відображають динаміку аварійних процесів (*clogged*, *seized*, *disintegrated*), а також виявлення логіко-синтаксичних маркерів причинно-наслідкових відношень (*due to*, *led to*, *consequently*).

На третьому етапі реалізується промпт-інжиніринг або промпт-проектування (створення запиту) у лінгводидактичному контексті, що передбачає формування чітко структурованих інструкцій для великих мовних моделей з метою оптимізації процесу навчання морської англійської мови. Зокрема йдеться про завдання, спрямовані на систематизацію професійної термінології, реконструкцію змістових компонентів звітів та їх адаптацію до вимог міжнародних стандартів професійної комунікації. Для викладачів морської англійської може бути запропонована така структура промпта:

«Analyze the attached MAIB report. 1) List 10 key technical verbs used to describe the machinery failure. 2) Rewrite the 'Summary' section using the IMO Standard Marine Communication Phrases where applicable for an Engine Room junior officer (Level B2)».

Четвертий етап охоплює процедури верифікації та валідації отриманих результатів. Він передбачає компаративний аналіз деривативних текстів з автентичними

першоджерелами, а також залучення експертного оцінювання з боку фахівців інженерно-технічного профілю для забезпечення змістової та професійної коректності згенерованих матеріалів.

У межах педагогічного аспекту дослідження може бути окреслена стратегія проектування ШІ-орієнтованої освітньої траєкторії, що базується на класичній моделі педагогічного дизайну ADDIE (аналіз, проектування, розроблення, впровадження, оцінювання) та принципах адаптивного навчання. Такий підхід передбачає інтеграцію міжнародних стандартів безпеки праці у процес професійномовної підготовки майбутніх інженерів морської галузі.

Аналіз звітів про морські аварії на заняттях з англійської мови для суднових механіків може бути представлений у вигляді структурної моделі навчального модуля «Accident Analysis for Engineers», що репрезентує поетапну організацію освітнього процесу. На етапі когнітивного оброблення вхідної інформації (Input Processing) здійснюється використання засобів штучного інтелекту для анотування текстів і трансформації об'ємних звітів у стислі резюме, що сприяє інтенсифікації засвоєння навчального матеріалу. Паралельно реалізується автоматизована генерація глосаріїв на основі автентичного професійного контексту.

Етап інтерактивної симуляції професійної комунікації передбачає впровадження діалогових моделей взаємодії типу «курсант – ШІ-агент», де останній виконує роль старшого механіка. Це дозволяє відпрацьовувати навички професійного мовлення та алгоритми доповіді про технічні несправності. Важливим компонентом є механізм зворотного зв'язку, який забезпечує оперативне оцінювання лінгвістичної точності висловлювань і їх відповідності нормам професійного етикету.

На етапі продуктивної діяльності акцентовано на формуванні вмінь створення технічної документації, зокрема записів у машинному журналі відповідно до міжнародних стандартів. Засоби штучного інтелекту використовуються для стилістичної корекції текстів і підвищення їх термінологічної точності.

Завершальний етап спрямований на розвиток критичного мислення та цифрової грамотності здобувачів освіти. Він передбачає формування навичок верифікації результатів роботи штучного інтелекту, зокрема виявлення можливих помилок або «галюцинацій» через порівняння з офіційними технічними джерелами та нормативними документами.

Очікувані результати навчання детермінуються як сформованість системного володіння професійною термінологією відповідно до міжнародних стандартів підготовки моряків, здатність до створення технічно обґрунтованої звітної документації, а також зниження рівня комунікативних бар'єрів у професійному середовищі.

Висновки. Застосування технологій штучного інтелекту для аналізу звітів про морські аварії є закономірним етапом розвитку морської освіти. Його використання забезпечує інтеграцію теоретичної мовної підготовки з реальними професійними ситуаціями та сприяє формуванню культури безпеки у майбутніх фахівців.

Використання ШІ дозволяє трансформувати формалізовані звіти про аварійні події в дидактично релевантні навчальні матеріали, що сприяють розвитку мовних, аналітичних і професійно-комунікативних компетентностей курсантів-механіків, а також оптимізують процес підготовки навчального контенту.

Подальший розвиток морської англійської мови пов'язаний із упровадженням інтелектуальної автоматизації, у межах якої штучний інтелект постає як інструмент підтримки навчального процесу, забезпечуючи його адаптивність та практичну спрямованість.

Отже, використання технологій штучного інтелекту в аналізі звітів про морські аварії є ефективним засобом професійноорієнтованого навчання, що поєднує мовну підготовку з галузевим змістом.

Для ефективної реалізації запропонованого підходу доцільно: 1) використовувати інструменти штучного інтелекту для автоматизованого формування глосаріїв технічної термінології на основі автентичних звітів; 2) упроваджувати рольові моделі професійної комунікації (зокрема із застосуванням ChatGPT); 3) інтегрувати ІІ з тренажерними комплексами для оцінювання мовної компетентності у змодельованих аварійних ситуаціях; 4) формувати навички критичного оцінювання результатів роботи ІІ на основі зіставлення з офіційними технічними джерелами.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні адаптивних моделей використання великих мовних моделей у навчанні морської англійської мови та створенні інтегрованих цифрових освітніх середовищ.

Список використаних джерел:

1. Дягилева О. С., Юрженко А. Ю. Система формування англomовної компетентності майбутніх фахівців морської справи на базі LMS MOODLE. *Створення інформаційно-освітнього середовища сучасного закладу освіти України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2019. С. 31–33.
2. Кудрявцева В. Можливості активного навчання у курсі морської англійської мови. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 12 (44). С. 117–124. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.18>
3. Робоча навчальна програма ОК «Морська англійська мова» / уклад.: Соловей Г., Афанасіївська І., Погорлецька Н. 2025. 45 с.
4. Юрженко А. Ю. Цифровізація професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 92. С. 160–164.
5. Chivatá Cárdenas I., Kozine I. O., Taylor R., Fenn A. Accident analysis reinforced by natural language processing: the case of interactions between maritime and diving operations. *Journal of Marine Engineering & Technology*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/20464177.2025.2546226>
6. Demydenko N. Teaching maritime English: a linguistic approach. *Journal of Shipping and Ocean Engineering*. 2012. Vol. 2. Pp. 249–254. URL: <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/557ba3f70a587.pdf>
7. Diahlyeva O., Kononova O., Yurzhenko A. The use of ChatGPT while maritime English teaching and assessment. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2025. Vol. 11, No 2. Pp. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2025.32>
8. Goerlandt F., Liu H. Readability of maritime accident reports: a comparative analysis. *Maritime Policy & Management*. 2023. Vol. 51. Pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/03088839.2023.2166685>
9. Huang D., Fu X., Yin X., Pen H., Wang Z. Automating maritime risk data collection and identification leveraging large language models. *Proceedings of the IEEE International Conference on Data Mining*. 2024. URL: https://ink.library.smu.edu.sg/sis_research/10663
10. Kegalj J. Maritime English register: a corpus-based study of its spoken and written subvarieties. Rijeka: University of Rijeka, 2025. URL: https://litere.univ-ovidius.ro/Anale/2025_volumul_1/sectiunea3/24.%20Jana%20Kegalj.pdf
11. Large language models (LLMs) in maritime data analysis and decision support. Lighthouse. URL: https://lighthouse.nu/images/Rapporter/Large_Language_Models_LLMs_in_Maritime_Data_Analysis_and_Decision_Support.pdf
12. Marine Accident Investigation Branch reports. GOV.UK. URL: <https://www.gov.uk/maib-reports>
13. NTSB accident reports. Coast Guard. URL: <https://www.dco.uscg.mil/NTSB-Accident-Reports/>
14. Pyne R., Koester T. Methods and means for analysis of crew communication in the maritime domain. *Archives of Transport*. 2005. Pp. 193–208. URL: <https://www.nautinst.org/static/224adb8d-e8e0-4595-af8aedbfd7f50dd8/HE00640-Methods-and-Means-for-Analysis-of-Crew-Communication-in-the-Maritime-Domain.pdf>

References:

1. Diahlyeva, O. S., & Yurzhenko, A. Yu. (2019). Systema formuvannia anhlovnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv morskoi spravy na bazi LMS MOODLE [The system of forming English-language competence of future maritime specialists based on LMS MOODLE], *Stvorennia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha suchasnoho zakladu osvity Ukrainy: materialy Vseukrainskoi*

- naukovo-praktychnoi konferentsii [Creation of an information and educational environment of a modern educational institution of Ukraine, Proceedings of the All-Ukrainian scientific and practical conference]. Sumy: NVV KZ SOIPPO [in Ukrainian].
2. Kudriavtseva, V. (2021). Mozhlyvosti aktyvnoho navchannia u kursi morskoi anhliiskoi movy [Opportunities of active learning in the Maritime English course]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedahohika»*, 12(44), 117–124. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.18> [in Ukrainian].
 3. Solovey, G., Afanasiivska, I., & Pohorletska, N. (2025). Robocha navchalna prohrama «Morska anhliiska mova» [Working curriculum “Maritime English”] [in Ukrainian & English].
 4. Yurzhenko, A. Yu. (2023). Tsyfrovizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv morskoi haluzi [Digitalization of professional training of future maritime specialists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, (92), 160–164 [in Ukrainian].
 5. Chivatá Cárdenas, I., Kozine, I. O., Taylor, R., & Fenn, A. (2025). Accident analysis reinforced by natural language processing: The case of interactions between maritime and diving operations. *Journal of Marine Engineering & Technology*. DOI: <https://doi.org/10.1080/20464177.2025.2546226> [in English].
 6. Demydenko, N. (2012). Teaching maritime English: A linguistic approach. *Journal of Shipping and Ocean Engineering*, 2, 249–254. Retrieved from <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/557ba3f70a587.pdf> [in English].
 7. Diahyleva, O., Kononova, O., & Yurzhenko, A. (2025). The use of ChatGPT while Maritime English teaching and assessment. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 11(2), 32–41. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2025.32> [in English].
 8. Goerlandt, F., & Liu, H. (2023). Readability of maritime accident reports: A comparative analysis. *Maritime Policy & Management*, 51, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/03088839.2023.2166685> [in English].
 9. Huang, D., Fu, X., Yin, X., Pen, H., & Wang, Z. (2024). Automating maritime risk data collection and identification leveraging large language models. Proceedings of the IEEE International Conference on Data Mining. Retrieved from https://ink.library.smu.edu.sg/sis_research/10663 [in English].
 10. Kegalj, J. (2025). Maritime English register: A corpus-based study of its spoken and written subvarieties. University of Rijeka. Retrieved from https://litere.univ-ovidius.ro/Anale/2025_volumul_1/sectiunea3/24.%20Jana%20Kegalj.pdf [in English].
 11. Large Language Models (LLMs) in maritime data analysis and decision support. Lighthouse. Retrieved from [https://lighthouse.nu/images/Rapporter/Large Language Models LLMs in Maritime Data Analysis and Decision Support.pdf](https://lighthouse.nu/images/Rapporter/Large%20Language%20Models%20LLMs%20in%20Maritime%20Data%20Analysis%20and%20Decision%20Support.pdf) [in English].
 12. Marine Accident Investigation Branch reports. (2026, March 21). GOV.UK. Retrieved from <https://www.gov.uk/maib-reports> [in English].
 13. NTSB accident reports. U.S. Coast Guard. Retrieved from <https://www.dco.uscg.mil/NTSB-Accident-Reports/> [in English].
 14. Pyne, R., & Koester, T. (2005). Methods and means for analysis of crew communication in the maritime domain. *Archives of Transport*, 193–208. Retrieved from <https://www.nautinst.org/static/224adb8d-e8e0-4595-af8aedb7f50dd8/HE00640-Methods-and-Means-for-Analysis-of-Crew-Communication-in-the-Maritime-Domain.pdf> [in English].

Solovey G. S.,

orcid.org/0009-0007-5614-6403

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES FOR ANALYZING MARITIME ACCIDENT REPORTS IN TEACHING MARITIME ENGLISH TO ENGINE CADETS

The article substantiates the pedagogical value of using artificial intelligence (AI) technologies to work with authentic maritime accident reports in Maritime English training for engine cadets. Accident investigation reports are viewed as a rich source of specialized vocabulary, communication breakdown patterns, and causal relations that support safety culture. The paper analyses didactic barriers to using such documents in class (large volume, high readability difficulty, and legal register) and explains how natural language processing (NLP) tools and large language models can facilitate adaptation without losing technical accuracy. A staged AI-supported model is proposed: (1) selecting

relevant report fragments; (2) semantic tagging of terminology and causality markers; (3) prompt design for generating summaries, glossaries, and B1–B2 learning tasks; (4) validation through comparison with the original report and expert review. Learning activities are exemplified in engine room communication (reporting a failure to the chief engineer, issuing urgency messages, and completing technical forms) and in analyzing human communicative error. Safe classroom use is outlined through retrieval-augmented generation (RAG) and mandatory fact-checking practices to minimize hallucination risks. The approach reduces teacher preparation time, supports individualization, and increases learner motivation while maintaining CLIL coherence. Expected learning outcomes include expansion of cadets' active technical lexicon, improving comprehension of complex reports, and higher accuracy in concise incident reporting aligned with IMO Standard Marine Communication Phrases. The model also develops critical digital literacy by training learners to evaluate AI outputs against verified evidence in real settings.

Key words: Maritime education, professional training, English for Specific Purposes (ESP), Maritime English, learning process optimization, artificial intelligence, large language models, natural language processing (NLP), maritime accident reports, цифрові технології, CLIL.

Дата надходження статті: 18.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 15.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

UDC 378.141

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.711>

Soter M. V.*

orcid.org/0000-0002-4626-0137

FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE: PROBLEMS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

The article examines the prospects for the development of foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine. It emphasizes the importance of implementing both online and offline communicative interaction between Ukrainian technical universities and their international partners.

The study highlights that the expansion of students' communicative competence can be achieved by increasing classroom (contact) hours dedicated to direct communicative interaction. Particular attention is paid to the inclusion of professionally oriented topics within educational laboratories and workshops as a means of enhancing students' communicative potential.

The necessity of creating a foreign-language learning environment within technical universities is underscored, with a focus on coordinated subject-to-subject interaction and the comprehensive development of students' personal potential. The article also notes that the introduction of specialized supplementary courses, foreign language learning groups, as well as initiatives such as English Weeks and Days, plays a significant role in advancing foreign language training.

Furthermore, the development of professionally oriented (including integrated) English language curricula in close collaboration with instructors of technical disciplines is identified as an effective way to intensify foreign language education. Finally, attention is drawn to the need to enhance institutional capacity for foreign language training through the establishment of computer classrooms, language laboratories, and university digital libraries with foreign-language literature, particularly in engineering and technical fields.

*© Soter M. V.

Under such conditions, foreign language training in technical higher education institutions in Ukraine will be effective and future specialists will be competitive not only in the domestic but also in the international labour markets.

Key words: foreign languages, foreign language training, technical higher education institutions, professional (technical) disciplines taught entirely/partially in English, Foreign Language, Foreign Language for Specific Purposes.

The statement of the issue. Technical specialists are in particular demand not only in Ukraine but also abroad. An integral component of their successful functioning in the modern labour market, in addition to special (professional, subject) competencies, are general (universal) competencies associated with the ability to establish productive communicative interaction, in particular, in foreign languages. This is because while performing their professional duties, they have to communicate with colleagues within working hours on various issues. They usually discuss prospective plans for enterprise development, its reconstruction and modernization; exchange ideas about the introduction of new equipment and technologies; high quality provision of services. They also coordinate work on patent and invention activities, standardization and unification, certification and rationalization of workplaces; prepare technical documentation (drawings, specifications, technical conditions, flow charts, etc.); interact with customers, project managers, specialists in technical operation, installation, adjustment, repair and modernisation of equipment and facilities, etc. Moreover, their communicative interaction should be implemented in oral and written forms, both face-to-face (during reports, conferences, presentations, discussions) and in real time, remotely using various technical means.

Thus, a foreign language is now an important and integral component of all stages of training highly qualified and competitive engineers and is carried out both as a part of the compulsory and optional components of the educational program. Modern trends show that fluency in a foreign language is the driving force that promotes career advancement, provides an opportunity to improve qualifications, do internships abroad, receive grants from international funds and partners, carry out lifelong learning, and quickly and easily adapt to an intercultural society. Foreign language training is focused on the transition from formal, factual knowledge to the acquisition of a purposeful, dynamic system of practical skills, meaningful actions and their application in real-life situations. Therefore, there is an urgent need to consider the problems and outline the prospects for the development of foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine.

The analysis of relevant research. A significant contribution to the study of issues related to various aspects of foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine has been made by I. Onysin "Teaching technical universities students to listen to a professionally oriented language (Stage III, English language)" (Kyiv, 1990); H. Kharlov "Fundamentals of systematic teaching of foreign language lexical material while reading texts in a non-linguistic university" (Odesa, 1991); V. Kudriashova "Methodology of teaching reading and translation of terminological phrases with a verb component in scientific and technical literature on communication (Technical University, English)" (Kyiv, 1993); O. Tarnopolskyi "Methodology of teaching English in the second year of a technical university" (Kyiv, 1993); N. Mulina "Methods of developing and using a distance learning course in English (Senior level in higher technical education institution)" (Kyiv, 2001); V. Titova "Modular-project methodology for teaching English to students of higher technical education institutions" (Kyiv, 2001); I. Kliuchkovska "Structuring the content of an integrative textbook on foreign languages for future specialists in engineering specialties" (Ternopil, 2006); Ya. Bulakhova "Pedagogical conditions for learning foreign languages of future software engineers by means of multimedia programs" (Luhansk, 2007); R. Hryshkova "Pedagogical basics of forming foreign language sociocultural competence of students of non-philological specialties in the process of professional training" (Poltava, 2007); T. Korzh "Teaching students of higher technical

education institutions to annotate English professionally-oriented texts" (Sevastopol, 2008); L. Bondar "Methods of teaching French professionally oriented monologue speech of students of technical specialties, taking into account their learning styles" (Kyiv, 2012); I. Sekret "Theoretical and methodological foundations of forming foreign language professional competence of students of higher technical education institutions in the conditions of distance education" (Kyiv, 2012); N. Sura "System of professional foreign language training of future specialists in information and communication technologies at technical universities" (Kyiv, 2013); O. Tarnopolskyi, Z. Kornieva "Commonly used Business English as a basis for the professionalization of English language learning for first-year students of economic and technical universities" (Chernihiv, 2013); N. Leniuk "The formation of German language competence of technical specialties students in the process of self-study work" (Ternopil, 2015); O. Nitenko "Foreign language training of law specialists in the three-cycle system of higher education: European experience" (Kyiv, 2015); Z. Kornieva "System of professionally oriented teaching English to students majoring in technology at tertiary schools" (Kyiv, 2018); O. Hrydzhuk "Theoretical and methodical principles of formation of language and communicative competence of future specialists in forest engineering specialties" (Kherson, 2018); Yu. Lavrysh "Didactic system of foreign language personalization for students majoring in engineering at technical universities" (Poltava, 2020); Ya. Necheporuk "Foreign language training in the history of domestic professional education development in flight training institutions in Ukraine (the second part of the 20th century – the beginning of the 21st century)" (Kropyvnytskyi, 2023) and others.

The purpose of the article is to characterize the problems and outline the prospects for the development of foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine, taking into account advanced theoretical research and practical developments.

The body of the research. In the research process, the survey was conducted among students majoring in engineering, in particular, of Admiral Makarov National University of Shipbuilding, in order to identify their vision of the general state of foreign language training in higher technical education institutions. The analysis of the given answers has been represented below.

Answering the question "How satisfied are you with the number of hours of classroom and independent work per week (semester) in Foreign Language, Foreign Language for Specific Purposes and professional (technical) disciplines taught in English?", the majority of respondents (70.2 %) answered that they are not satisfied with the number of classroom hours for foreign language learning, which, in their opinion, is quite limited (usually two hours per week), but the number of hours for independent work is quite significant; moreover, it has been noted that few professional (technical) disciplines are taught in English, this mostly happens episodically/partially at the level of terminology; 15 % are generally satisfied with the number of hours for learning a foreign language; 14.8 % answered that it is difficult to answer.

When answering the question "How satisfied are you with the possibilities of obtaining additional knowledge of Foreign Language with the help of consultations, seminars and courses?" 5.3 % of respondents noted that it is hard to answer; 51.2 % – assessed the possibility of gaining fluency in a foreign language at the expense of consultations, seminars and courses as sufficient; 23.5 % – noted that they have a lack of free time due to being busy with professional disciplines to take extra classes; 20 % – stated that they have not considered such a possibility.

To the question "How would you rate the organizational, informational and consulting support for teaching Foreign Language, Foreign Language for Specific Purposes and professional (technical) disciplines taught in English?" 42.3 % of students answered that such support is sufficiently high, especially due to Internet telephony (Skype; Zoom; Telegram; Google Meet; Viber; WhatsApp); 33.5 % – determined, they did not consider this issue; 15.6 % – found out that it is sufficient to have regular (weekly) consultations; 8.6 % noted that they rarely ask for such support.

Answering the question "Are interdisciplinary connections used in the process of teaching Foreign Language for Specific Purposes?" 50.7 % of respondents gave a positive assessment of the observance of such connections; 34 % – answered that they can be traced; 25.3 % – determined that they have not considered this issue.

Answers to the question "Is the selection of content, methods and tools of learning and teaching Foreign Language reasonable and understandable for students?" are as follows: 22.4 % of respondents indicated that the selection of content, methods and tools of learning and teaching is reasonable and understandable, but they noted the lack of classroom hours for language learning; 9.1 % – pointed out that it is difficult for them to answer; 30.2 % – noted that they achieve good results due to the use of such methods as the case method (the method for analyzing specific professional situations), the method of business simulation games (the creation of real-life situation models of professional activity), the project method, cognitive maps during classroom classes and others; 38.3 % – indicated that they like learning foreign languages through the use of modern tools, including mobile applications, virtual reality tools, video games, video clips, flashcards, memes, short films, video fragments, electronic websites, electronic dictionaries under the guidance of a teacher, etc.

When answering the question "How satisfied are you with the innovation of Foreign Language teaching tools?", 48.1 % of respondents gave a positive answer; 32.7 % of students answered that the implementation of smart mobile applications, electronic dictionaries with 24-hour access, visual aids (or videograms), educational Internet websites, forums, etc. are successful; 19.2 % – noted that there is a lack of language classrooms, computer classrooms and interactive boards, etc..

Consequently, the results of the survey of applicants of the higher technical education institution regarding foreign language training have shown both negative and positive trends. As for the first, they include an insufficient number of classroom hours for foreign language learning and professional (technical) disciplines taught in English, a lack of technological equipment and devices. Regarding the second, it is the provision of advisory support in Foreign Language and Foreign Language for Specific Purposes, as well as professional (technical) disciplines taught in English through consultations, as well as Internet telephony tools (Skype, Zoom, Telegram, Google Meet, Viber and WhatsApp); the observance of interdisciplinary connections in the process of teaching Foreign Language for Specific Purposes; the involvement of mobile smart applications, electronic dictionaries with 24-hour access, video fragments, electronic websites, visual aids (or videograms), educational Internet sites, forums, etc.; the implementation in the educational process of such modern methods as: case method (method of analysis of specific professional situations), method of business simulation games (creation of real situations-models of professional activity), project method, etc.

Therefore, the results of the survey have proved the presence of a number of problems in students' foreign language training in higher technical education institutions of Ukraine. In support of the above, we cite the opinion of I. Zadorozhna that in most higher education institutions, there is a limited amount of classroom hours for students' foreign language training [1, p. 100]. Taking into account students' independent work, according to the scientist, is one of the ways to solve the established problem, since it is intended to intensify the process of foreign language learning to a certain extent. In addition, the researcher proposes the improvement of the system of integrated professional-oriented foreign language training of students of higher education institutions, taking into account the specifics of their further professional activities, requirements for specialists regarding the mastery of foreign languages, peculiarities of study in the relevant higher education institutions, age characteristics of students, market needs, which is rapidly changing, psycholinguistic features of foreign language learning [1, p. 100].

Z. Kornieva rightly notes that both teaching conditions and existing models of the organization of the educational process for mastering Foreign Language for Specific Purposes in technical higher education institutions do not allow students to fully develop their

professional communicative competence at the level B2 (Independent User) determined by program requirements after completing the bachelor's and C1 of the master's training course. She emphasizes that specialists of technical profiles acutely feel the need to improve their professional communicative competence after completing the university training course. Z. Kornieva underlines that there is an urgent need to revise the content of professional English language teaching, taking into account the inclusion of socio-cultural and psychological components into this content, and on the other hand, methods and techniques, namely the introduction of those types of educational activities that would simulate with maximum accuracy the real conditions of everyday communication of specialists in English [3, p. 58-59].

Considering the problems associated with the implementation of topics and situations of communication, O. Tarnopolskyi and M. Kabanova underline that they should reflect the basic content of foreign language communication in the language course as a whole [5, p. 125]. For non-language higher education institutions, this subject content must necessarily be very closely related to students' future specialty. Scientists draw attention to the fact that the issue of teaching a foreign language exclusively for professional communication should take into account the fact that during the first two years of study at non-linguistic universities, it is impossible to consider narrowly specific and complex special problems in a foreign language course, students do not have the necessary professional training for this [ibid.]. At the same time, O. Tarnopolskyi and M. Kabanova emphasize the need in the first years to study the most general and key problems of the specialty, and at a level closer to popular science than to purely scientific. But at the same time, in the language course it is necessary to provide a fairly systematic presentation of such general and key issues in their interconnection and interdependence. This will make it possible to create in students' minds a sufficiently complete and clear general idea of their future specialty and future work, an idea created by means of a foreign language [ibid.].

It should be noted that one of the steps towards solving the problems of students' professional foreign language training of technical institutions is the systematization of English language learning by intensifying and leveling students' language knowledge (with different levels from A1 to B2), eliminating gaps in initial courses with further strengthening its study at a more or less equal level.

This aspect is extremely important for students of engineering and technical specialties, who, as practical experience shows, have quite different basic (school) levels of foreign language training. It is desirable to determine the level of such training at the initial stage of university studies (the first month of the first year), and then the process of foreign language training can be intensified through differentiation and individualization of such training, through specialized additional courses, extracurricular foreign language study groups, in particular technical ones, etc.

In addition, O. Tarnopolskyi and M. Kabanova focus attention on the need to select typical authentic texts for the educational process [5, p. 127]. Researchers suggest that authentic textbooks on professional disciplines used in higher education institutions of English-speaking countries to train future specialists in a particular specialty as a source of selection of such texts for reading by students of non-linguistic higher education institutions. At the same time, the Internet (numerous professional websites) is considered to be the richest and most accessible source of selection of typical authentic professional texts. The advantage of this source also lies in the fact that there you can find sample texts not only for written, but also for oral speech. Also, the possibilities of the Internet for selecting authentic foreign-language written and oral texts intended for the educational process in language universities are almost unlimited [там само, p. 127].

Another important way to increase the level of competence of future specialists in foreign language training is the proposal to implement it by using interdisciplinary connections within the educational process. This makes it possible to form a scientific and technical outlook among students, to increase their level of motivation in acquiring new knowledge and skills.

Interdisciplinary connections contribute to a deeper understanding of new information. When solving professional tasks, the future specialist should be able to access changes in other areas of human activity. This, in our opinion, will allow future physicists to be more competitive in the labour market [9, p. 050015-2].

We believe that developing and compiling curricula for teaching English in a professional direction (including integrated ones) in close cooperation with teachers of professional technical disciplines, while including interdisciplinary connections, will give a positive result of foreign language training.

Delia Tanase and Pop Mirela-Christina quite rightly point out that the ever-increasing changes in the technically oriented labour market do not permit to precisely define the specific needs of future engineers. Therefore, scientists suggest avoiding the formulation of highly specialized competencies and focusing instead on general competencies of a particular field, as well as those that are useful regardless of the professional field in which the future engineer will work [10, p. 5632]. Modern high-quality foreign language training for specialists in technical higher education institutions is impossible without the use of modern learning technologies, which consist in the integration of digital tools and methods to improve the quality of education.

T. Sharhun, H. Bushko, Yu. Mosina focus on the fact that mastering foreign languages with the integration of modern Internet technologies into the educational process leads to its optimization (Fig. 1) [6, p. 207].

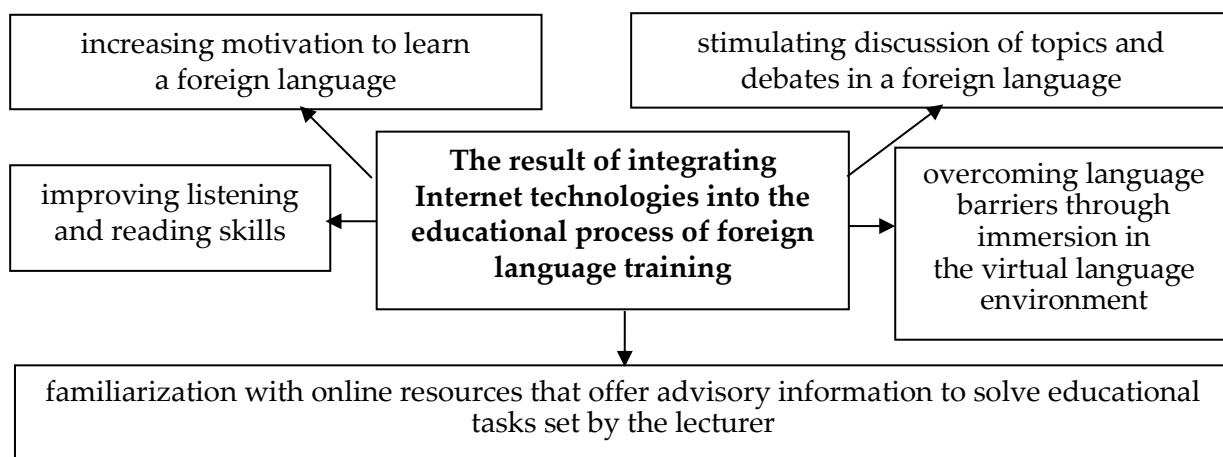


Fig. 1. The result of integrating Internet technologies into the educational process of foreign language training (according to T. Sharhun, H. Bushko, Yu. Mosina)

In particular, scientists note that "the use of modern educational technologies in higher education institutions plays a crucial role in improving the quality of education and the professional training of students" [11]. They suggest using such online platforms as Moodle, Coursera and others, which allow organizing the learning process in a virtual environment, as well as at a time convenient for students, viewing materials and receiving instant feedback; virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies, which approve of creating interactive educational materials and learning simulations; interactive methods, such as interactive whiteboards, educational games and simulations, contribute to students' active involvement in the learning process; VR, AR, online platforms and other digital tools for completing practical tasks, projects and laboratory work [ibid.].

In addition, in the context of the digitalization of modern higher education, the involvement of information and communication technologies contributes to the development of key skills necessary for the successful adaptation of the individual in the new digital society [8].

For effective foreign language training, as L. Petko emphasizes, it is important to ensure the interaction of all components of the university's educational environment. The design of classrooms, corridors, recreational areas, as well as equipment should be well thought out: classroom boards, computers (each student in the study group in a practical lesson with IM is equipped with a computer), multimedia projectors, interactive boards (having a touch screen for displaying information and interacting with it, they allow you to project data from a computer, which you can work on directly from the board, for example, make various notes, launch applications and control the computer. This makes it possible to use the classroom and interactive whiteboard in parallel), projector screens, ergonomic furniture, as well as filling the classrooms with didactic and handout educational material [4, p. 119]. Expanding the capabilities of technical higher education institutions regarding foreign language training is also possible through the creation of modern computer classes, language labs, and university digital libraries with foreign language literature, in particular engineering and technical.

Conclusions. Therefore, taking into account the above, in the process of research, the prospects for the development of foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine are classified as:

- the involvement of a foreign language component (English tasks) in students' production practice;
- the creation of a foreign-language local space in the conditions of a technical university with a coordinated subject-to-subject interaction and comprehensive disclosure of students' personal potential;
- the implementation of online and offline communicative interaction (correspondence, forums and round tables) with foreign technical partner universities;
- the development and compilation of curricula for teaching English in a professional direction (including integrated ones) in close cooperation with teachers of professional technical disciplines;
- the expansion of students' communicative potential by increasing classroom (contact) hours aimed at direct communicative interaction, in particular by including professionally oriented topics in educational laboratories and workshops;
- teaching academic and professional disciplines in English;
- the creation of English language education curricula with teaching all disciplines in English without exception;
- the systematization of English language learning by intensifying and leveling students' language knowledge (with different CEFR levels from A1 to B2), the elimination of gaps in initial courses with further strengthening its study at a more or less equal level by all students;
- the introduction of specialized additional courses, foreign language learning groups, in particular technical ones;
- the clear direction of foreign language training in accordance with the specifics of a particular engineering specialty;
- the integration of foreign language training with professionally oriented disciplines;
- the introduction of English weeks and days;
- the expansion of the capabilities of technical higher education institutions for students' foreign language training through the creation of modern computer classes, language rooms, and university digital libraries with foreign language literature, in particular engineering and technical.

Under such conditions, foreign language training in technical higher education institutions in Ukraine will be effective and future specialists will be competitive not only in the domestic but also in the international labour markets.

Bibliography:

1. Задорожна І. П. Проблеми і перспективи розвитку вищої іншомовної освіти в Україні. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 43. С. 97–104.
2. Закон України «Про застосування англійської мови в Україні» № 3760-IX. від 4 червня 2024 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
3. Корнева З. М. Система професійно орієнтованого англійського навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. техн. ун-т України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Київ, 2018. 612 с.
4. Петько Л. Освітнє середовище університету та іншомовна підготовка студентів. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали Четвертої міжнародної науково-практичної конференції* (м. Умань, 11–12 жовтня 2018 року) / гол. ред. Осадченко І. І. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 117–120.
5. Тарнопольський О., Кабанова М. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
6. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Випуск 70, Т. 4. С. 205–210. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.38>
7. Go Global: Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative). 2015 рік. URL: <http://www.imzo.gov.ua/wp-content/uploads/2015/11/Natsionalna-programa-vivchennya-ta-populyarizatsiyi-inozemnih-mov-dopovidach-Pavlo-Hobzey.pdf>
8. Hlianenko K., Sosnova M., Mikhaylichenko M., Soter M., Kuzminska Y. Utilisation of digital educational technologies in Ukraine's educational system. *Multidisciplinary Reviews*, 7, 2024spe009. 2024. DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe009>
9. Holinska T., Soter M., Strohal T., Kholodenko O., Babiy S. Features of the part of a competent approach to teaching physicists based on the use of songs in learning English. *Proceedings of the II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education*. AIP Conf. Proc. 2647. 000001 (2022). Pp. 050015-1-5.
10. Delia T., Pop M.-Ch. Developing a common framework for foreign language teaching in Romanian technical universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 2, Issue 2, 2010. Pp. 5630–5634. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.226>
11. Slyusarenko N., Soter M., Lipshyts L., Tymchuk L., Tsybanyuk O. Advanced learning technologies for higher education. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research* (14/01-XLII.). Pp. 21–27. URL: <https://www.magnanimitas.cz/14-01-xlii>
12. Tanase D., Pop M.-Ch. Developing a common framework for foreign language teaching in Romanian technical universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 2, 5630–5634. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.226>

References:

1. Zadorozhna, I. (2019). Problemy i perspektyvy rozvytku vyshchoi inshomovnoi osvity v Ukraini [Problems and prospects for the development of higher foreign language education in Ukraine]. *Pedagogical Almanac*, 43, 97–104 [in Ukrainian].
2. On the Use of the English Language in Ukraine: Law of Ukraine dated June 4, 2024. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> [in Ukrainian].
3. Kornieva, Z. (2018). Systema profesiino oriientovanoho anhlomovnoho navchannia studentiv tekhnichnykh spetsialnostei u vyshchykh navchalnykh zakladakh [System of professionally oriented teaching English to students majoring in technology at tertiary schools]. (Doctor's dissertation). National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". Kyiv [in Ukrainian].
4. Petko, L. (2018). The educational environment of the university and students' foreign language training [Osvitnie seredovyshche universytetu ta inshomovna pidhotovka studentiv], *Modernizatsiia osvithnoho seredovyshcha: problemy ta perspektyvy*, materialy Chetvertoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Modernization of the educational environment: problems and prospects: Proceedings of the Fourth International Scientific and Practical Conference]. Uman [in Ukrainian].

5. Tarnopolskyi, O., & Kabanova, M. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli* [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro: Alfred Nobel University [in Ukrainian].
6. Sharhun, T., Bushko, H., & Mosina, Yu. (2020). *Suchasni aspekty vykladannia anhliiskoi movy v tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity* [Modern aspects of English teaching in technical institutions of higher education]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*, 70, 4, 205-210 [in Ukrainian].
7. Go Global: National Foreign Language Learning and Promotion Initiative. (2015). Retrieved from <http://www.imzo.gov.ua/wp-content/uploads/2015/11/Natsionalna-programa-vivchennya-ta-populyvarizatsivi-inozemnih-mov-dopovidach-Pavlo-Hobzey.pdf> [in Ukrainian].
8. Hlianenko, K., Sosnova, M., Mikhaylichenko, M., Soter, M., & Kuzminska, Y. (2024). Utilisation of digital educational technologies in Ukraine's educational system. *Multidisciplinary Reviews*, 7, 2024spe009. DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe009> [in English].
9. Holinska, T., Soter, M., Strohal, T., Kholodenko, O., & Babiy, S. (2022). Features of the part of a competent approach to teaching physicists based on the use of songs in learning English. *Proceedings of the II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education*, 2647, 000001, 050015-1-5 [in English].
10. Slyusarenko, N., Soter, M., Lipshyts, L., Tymchuk, L., & Tsybanyuk, O. (2024). Advanced learning technologies for higher education. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 14/01-XLII, 21–27. Retrieved from <https://www.magnanimitas.cz/14-01-xlii> [in English].
11. Slyusarenko, N., & Soter, M. (2020). The Webquest as a Means of Improving the Efficiency of Students' Foreign Language Training of Ukrainian Technical Institutions of Higher Education (Beginning of the 21st Century). *Intellectual Archive*, 9 (April-June), 2, 94–104 [in English].
12. Tanase, D., & Pop, M. Ch. (2010). Developing a common framework for foreign language teaching in Romanian technical universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 2, 5630-5634. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.226 [in English].

Сотер М. В.,

orcid.org/0000-0002-4626-0137

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА В ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті представлено перспективи розвитку навчання іноземних мов у вищих технічних закладах освіти України. Указано на важливості впровадження онлайн- та офлайн-комунікативної взаємодії між іноземними технічними університетами та партнерами.

Наголошено, що розширення комунікативного потенціалу студентів можливе через збільшення аудиторних (контактних) годин, спрямованих на безпосередню комунікативну взаємодію.

Акцентовано на розширенні комунікативного потенціалу здобувачів освіти через збільшення аудиторних (контактних) годин, спрямованих на безпосередню комунікативну взаємодію, зокрема із включенням професійноорієнтованої тематики в навчальних лабораторіях і майстернях.

Підкреслено важливість створення іншомовного локального простору в умовах технічного університету зі скоординованою суб'єкт-суб'єктною взаємодією та всебічним розкриттям особистісного потенціалу студентів.

Зазначено, що розроблення навчальних програм для викладання англійської мови за професійним спрямуванням (включаючи інтегровані) у тісній співпраці з викладачами професійноорієнтованих технічних дисциплін є одним із способів щодо інтенсифікації іншомовної підготовки.

Звернуто увагу на важливість підвищення можливостей вищих технічних закладів освіти щодо навчання іноземних мов через створення комп'ютерних класів, лінгафонних лабораторій та університетських цифрових бібліотек з літературою іноземними мовами, особливо інженерно-технічною.

Підсумовано, що лише за таких умов іншомовна підготовка в технічних закладах вищої освіти України буде ефективною, а майбутні фахівці – конкурентоспроможними не лише на вітчизняному, а й на міжнародному ринках праці.

Ключові слова: іноземні мови, іншомовна підготовка, вищі технічні навчальні заклади, професійні (технічні) дисципліни, що викладаються повністю / частково англійською мовою, іноземна мова, іноземна мова за фахом.

Дата надходження статті: 18.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 11.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Рускуліс Л. В.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.713>

Стинський В. Р.,
orcid.org/0009-0003-6493-3926

STEAM-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІТ-СФЕРИ В УМОВАХ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано роль STEAM-технологій як ефективного засобу формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців ІТ-сфери в умовах безперервної професійної освіти. Актуальність дослідження зумовлена цифровізацією, розвитком штучного інтелекту й технологій Industry 4.0, що потребують від ІТ-фахівців не лише технічних, а й креативних, інженерних, аналітичних умінь. Підкреслено наявність суперечностей між вимогами ринку праці та традиційним змістом освіти, фрагментарністю впровадження цифрових технологій і недостатньою готовністю викладачів до STEAM-підходу.

Здійснено аналіз трактувань поняття «цифрова компетентність» у наукових джерелах і нормативних документах (концепція розвитку цифрових компетентностей, DigComp). Визначено її структуру: технічна (володіння цифровими інструментами), інформаційно-організаційна (пошук, аналіз, створення даних), комунікаційна (взаємодія, цифрова етика). Підкреслено, що формування цих компетентностей потребує інтегрованого, міждисциплінарного навчання, у якому поєднуються знання з природничих наук, ІКТ, інженерії, дизайну та математики.

Проаналізовано освітньо-професійну програму спеціальності 121 «Інженерія програмного забезпечення» ВСП «Фаховий коледж електронних приладів ІФНТУНГ». Установлено, що найбільш повно реалізовано компонент Technology (програмування, мережі, бази даних, кібербезпека), частково – Engineering, Science та Mathematics, компонент Arts представлений обмежено («Комп'ютерна графіка»), що зумовлює переважання STEM-моделі.

Зроблено висновок, що STEAM-підхід має значний потенціал для розвитку цифрових компетентностей майбутніх фахівців ІТ-сфери у професійних коледжах. Потребує посилення мистецько-дизайнерська складова, інтеграція проєктної діяльності, ШІ/ІХ, медіатехнологій та підвищення методичної підготовки викладачів.

Ключові слова: STEAM-освіта, цифрова компетентність, ІТ-фахівці, безперервна професійна освіта, інженерія програмного забезпечення, цифровізація, інформаційно-комунікаційні технології, освітньо-професійна програма, професійний коледж.

Постановлення проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкою цифровізацією, поширенням штучного інтелекту, автоматизації та технологій Industry 4.0, що зумовлює зростання попиту на фахівців IT-сфери з високим рівнем цифрових, інженерних та креативних компетентностей. Традиційні освітні моделі, зорієнтовані переважно на засвоєння теоретичних знань, дедалі частіше не забезпечують здатності випускників до інтеграції знань, критичного мислення, командної роботи та практичного розв'язання комплексних міждисциплінарних завдань.

У цьому контексті особливого значення набуває впровадження STEAM-технологій (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics), які поєднують природничі науки, технології, інженерію, мистецтво та математику, створюючи умови для розвитку креативності, проєктного мислення, здатності працювати з цифровими інструментами й генерувати інноваційні рішення. STEAM-підхід спрямований на практикоорієнтоване навчання, командну взаємодію та застосування знань у реальних або наближених до них умовах, що повністю відповідає специфіці підготовки IT-фахівців.

Актуальним є те, що цифрова компетентність нині визначається не лише як уміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями, а як здатність створювати цифрові продукти, працювати з великими масивами даних, застосовувати штучний інтелект, забезпечувати кібербезпеку, комунікувати й навчатися в цифровому середовищі. Формування таких компетентностей має здійснюватися не епізодично, а в системі безперервної професійної освіти – від закладу загальної середньої освіти до післядипломної підготовки та професійного саморозвитку.

Водночас освітня практика засвідчує наявність суперечностей між:

- зростаючими вимогами IT-індустрії та традиційним академічним змістом навчання;

- потребою в інтегрований, творчій, міждисциплінарній підготовці та переважно фрагментарним використанням цифрових технологій у навчальному процесі;

- потребою впровадження інноваційних освітніх моделей і недостатньою методичною забезпеченістю викладачів для роботи зі STEAM-інструментами.

Отже, виникає об'єктивна потреба в науковому обґрунтуванні та педагогічному впровадженні STEAM-технологій як ефективного засобу формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців IT-сфери в умовах безперервної професійної освіти.

Аналіз досліджень. Проблеми теоретико-методологічних засад цифровізації освіти досліджували В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, О. Спирін. Питання впровадження цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес висвітлено в роботах Т. Близнюк, О. Будник, Р. Гуревича, М. Кадемїї, О. Кондур, Т. Ткаченко. Аспекти формування цифрової компетентності та підготовки педагогічних кадрів до використання цифрових технологій розкрито у працях Н. Морзе, Л. Прокопів, В. Стинської, В. Стинського, О. Цюняк.

Проблеми теоретичного обґрунтування та концептуалізації STEM/STEAM-освіти розкрито у працях С. Литвиної, М. Медведєвої, Н. Морзе, М. Умрик. Питання впровадження STEM/STEAM-підходів у закладах вищої та педагогічної освіти, зокрема у фаховій підготовці майбутніх учителів, досліджували Т. Махомета, В. Стеценко, І. Тягай, Г. Ткачук, О. Янкавець. Використання цифрових технологій у STEM-освіті (освітня робототехніка, комп'ютерне і 3D-моделювання, доповнена реальність, computational thinking) висвітлено в роботах Т. Вакалюк, О. Жмурко, І. Криворучка, М. Ковтанюка, М. Медведєвої, О. Остапенко. Разом із тим проблема системного застосування STEAM-технологій як засобу формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців IT-сфери в умовах безперервної професійної освіти залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті – проаналізувати потенціал STEAM-технологій для розвитку цифрових компетентностей майбутніх фахівців IT-сфери у професійних коледжах.

Викладення основного матеріалу. Поняття «цифрова компетентність» у сучасній педагогічній науці не має однозначного трактування. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених цій проблематиці (С. Прохорова, О. Сисоєва, М. Спектор, J. Raven, та ін.), усталене визначення терміна відсутнє. Аналіз зарубіжних джерел свідчить, що найчастіше використовуються поняття *digital competence* (цифрова компетентність) та *digital literacy* (цифрова грамотність). Обидва терміни вказують на здатність людини впевнено, усвідомлено й критично використовувати інформаційно-комунікаційні технології в повсякденній діяльності [1, с. 179].

Згідно з Концепцією розвитку цифрових компетентностей [2] *цифровою компетентністю* є динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій.

Узагальнення наукових джерел [1; 3; 6] дає можливість визначити ключові структурні компоненти цифрової компетентності, зокрема:

- уміння генерувати та продукувати цифрові освітні ресурси;
- здатність здійснювати добір (фільтрацію), оцінювання та адаптацію цифрового контенту;
- навички безпечного та етичного використання цифрових технологій;
- уміння поширювати цифрову інформацію і працювати з нею у мережевому середовищі.

Цифрова компетентність також передбачає критичне й відповідальне ставлення до інформації та цифрових інструментів, уміння організовувати власну діяльність у цифровому середовищі, навчатися автономно та взаємодіяти у віртуальних командах.

Низький рівень сформованості цифрової компетентності в освітньому середовищі, як зазначають науковці, зумовлений відсутністю національних стандартів цифрової компетентності, недостатньою системою підвищення кваліфікації педагогів, застарілими підходами до викладання та нерівним доступом до цифрових технологій.

У Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021) [2] наголошується, що сучасний фахівець має володіти уміннями працювати з відкритими цифровими ресурсами, здійснювати інформаційно-аналітичну діяльність, дотримуватися принципів цифрової безпеки, використовувати інноваційні технології (віртуальна/доповнена реальність, елементи штучного інтелекту, цифрові освітні платформи) у навчанні та професійній діяльності.

Проведений аналіз наукових підходів дозволяє виокремити три узагальнені складові цифрової компетентності [5]:

- 1) технічну (володіння цифровими пристроями та програмними інструментами);
- 2) інформаційно-організаційну (пошук, оброблення, аналізування, збереження та систематизація інформації);
- 3) комунікаційну (мережева взаємодія, цифрова етика, колаборація в цифровому середовищі).

Однак сам факт визначення структури й сутності цифрової компетентності ще не забезпечує її реального формування в освітньому процесі. Це потребує пошуку ефективних педагогічних моделей, технологій і середовищ, які забезпечують інтеграцію теоретичних знань, практичної діяльності, інженерного мислення, творчості та міждисциплінарної взаємодії. Саме тому в сучасній педагогіці дедалі більшої уваги набуває *STEAM-освіта*.

STEAM-освіта (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) – це інтегрований підхід до навчання, який поєднує в собі п'ять основних галузей знань. Основні складові STEAM-освіти [3, с. 243]:

– наука (Science): ця складова охоплює вивчення природничих наук – фізики, хімії, біології та астрономії. Її мета – розвиток спостережливості, дослідницького мислення та навичок експериментування;

– технології (Technology): ця складова пов'язана із використанням цифрових інструментів, сучасних цифрових технологій, програмування, інформаційних систем та їх вплив на суспільство. Вона сприяє розвитку алгоритмічного й комп'ютерного мислення, уміння застосовувати цифрові рішення для практичних завдань;

– інженерія (Engineering): ця складова охоплює проектування, створення технічних рішень та застосування інженерного підходу до розв'язання проблем. Вона розвиває креативність, логіку, здатність планувати, моделювати і працювати в команді;

– мистецтво (Arts): ця складова в STEAM-освіті означає вивчення різних форм мистецтва, як-от музика, малювання, театральне мистецтво та дизайн. Воно сприяє розвитку емоційного і творчого виразу, а також стимулює індивідуальний розвиток;

– математика (Mathematics): математика в STEAM-освіті включає в себе вивчення різних математичних концепцій та їх застосування у різних галузях. Вона формує логічне мислення, аналітичні навички та здатність до вирішення складних проблем.

Ці п'ять складових взаємодіють між собою для створення інтегрованого підходу до навчання, який сприяє розвитку різних навичок та компетенцій здобувачів освіти.

Проаналізуємо для прикладу освітньо-професійну програму з підготовки фахівців зі спеціальності F2 Інженерія програмного забезпечення освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» ВСП «Фаховий коледж електронних приладів Івано-Франківського національного університету нафти і газу» [4] щодо найпопулярніших STEAM-технологій, які можуть бути використані в освітньому процесі (див. табл. 1).

Отже, освітній процес ВСП «Фаховий коледж електронних приладів Івано-Франківського національного університету нафти і газу» забезпечує реалізацію більшості компонентів STEAM-освіти, що підтверджує його спрямованість на формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців ІТ-сфери. Найбільш повно представлений компонент Technology, який охоплює широкий спектр дисциплін – від базового програмування, алгоритмізації та роботи з базами даних до мережевих технологій, тестування, кібербезпеки, розроблення вебзастосунків і блокчейн-технологій. Це свідчить про домінування цифрово-технологічної підготовки та відповідність вимогам сучасного ІТ-ринку.

Компонент Engineering також забезпечений через дисципліни, що формують здатність до проектування технічних і програмних систем, конструювання ПЗ і розуміння електронних пристроїв. Це дозволяє інтегрувати знання з технологій у практичну проектну діяльність.

Компоненти Science та Mathematics реалізуються менш масштабно, проте забезпечують необхідний фундамент для логічного, аналітичного та наукового мислення, що є базою для ІТ-спеціальностей. Зокрема, курси з вищої математики, екології та безпеки життєдіяльності формують здатність працювати з інформацією, аналізувати процеси та враховувати природничі закономірності й безпекові аспекти.

Найменш представлений компонент Arts, який обмежується лише дисципліною «Комп'ютерна графіка». Це свідчить про недостатню увагу до розвитку дизайнерського, естетичного та креативного мислення, які є важливими для UI/UX-дизайну, мультимедійного моделювання та креативних ІТ-індустрій. Фактично навчання має характер STEM, а для повного переходу до STEAM потребує інтеграції компонентів цифрового дизайну, візуалізації, проектної творчості.

Таблиця 1

Відповідність дисциплін освітньо-професійної програми компонентам STEAM

Компонент STEAM	Чим забезпечується в освітньому процесі?			Коментар	
S – Science (наука)	Екологія, безпека життєдіяльності та основи охорони праці			Формують наукове мислення, експериментальність, розуміння природничих законів	
T – Technology (технології)	Основи програмування, Основи програмування мовою Python, Хмарні технології та сервіси, Архітектура комп'ютера, Алгоритми та структури даних, Офісне програмне забезпечення, бази даних, Сучасні інформаційні технології, Об'єктоорієнтоване програмування, Операційні системи та організація комп'ютерних мереж, Основи програмної інженерії, Програмування в Інтернеті, Основи програмування мовою Java, Мови програмування для Web, Тестування програмного забезпечення, Технології обробки Net, Безпека програм та даних, Технологія блокчейн				Це центральний блок, що відповідає за цифрові навички, алгоритмічне мислення, роботу з ІКТ
E – Engineering (інженерія)	Основи електротехніки та електроніки, Конструювання програмного забезпечення,		Забезпечує інженерне мислення, технічне конструювання, проєктну діяльність		
A – Arts (мистецтво, дизайн, креативність)		Комп'ютерна графіка		Забезпечує опанування базових навичок цифрового дизайну, візуалізації інформації та роботи з графічними редакторами	
M – Mathematics (математика)	Вища математика			Формує логіку, аналітику, критичне мислення, базу для програмування та моделювання.	

Висновки. Отже, аналіз освітньо-професійної програми з підготовки фахівців у галузі інженерії програмного забезпечення засвідчує, що STEAM-підхід є змістовно інтегрованим у навчальний процес, хоча реалізується нерівномірно. Провідне місце належить технологічному компоненту (Technology), який забезпечує формування основ цифрової та інформаційно-комунікаційної компетентності, необхідної для сучасного IT-фахівця. Інженерний компонент (Engineering) посідає важливу роль у розвитку здатності до проєктування, створення програмних продуктів, технічного аналізу та командної взаємодії, що відповідає вимогам реального виробничого середовища IT-галузі.

Компоненти Science та Mathematics формують фундаментальні знання й логіко-аналітичний базис, необхідний для опанування алгоритмічного мислення, моделювання та розуміння технічних процесів. Водночас компонент Arts представлений мінімально, що вказує на обмежені можливості розвитку креативності, дизайн-мислення та візуальної культури здобувачів освіти. Це зумовлює потребу доповнення навчального плану дисциплінами з цифрового дизайну, UI/UX, медіаторчості та інтерактивних технологій.

Отже, упровадження STEAM-технологій у підготовку майбутніх фахівців IT-сфери має значний потенціал для формування цифрових компетентностей в умовах безперервної професійної освіти. Для підвищення ефективності такого підходу в подальшому науковому пошуку доцільним є не лише розширення технологічної та інженерної складових, а й посилення творчо-дизайнерського та міждисциплінарного складників, що забезпечить формування всебічно розвинутого, конкурентоспроможного фахівця IT-сфери.

Список використаних джерел:

1. Замороз М, Мазур С. Цифрова компетентність: понятійно-термінологічний аналіз. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*. 2020. № 6. С. 178–181.
2. Концепція розвитку цифрових компетентностей: розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>
3. Медведева М. О. Steam-технології у формуванні фахової компетентності майбутніх учителів інформатики. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. № 8. С. 241–247.
4. Освітньо-професійна програма «Інженерія програмного забезпечення» освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» ВСП «Фаховий коледж електронних приладів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу. URL: <https://kep.nung.edu.ua/lecturers>.
5. Стинська В., Прокопів Л., Стинський В. Проблеми та перспективи ІКТ-орієнтованої освіти в Україні. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 56. С. 69–74. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.557> URL: <https://pedalmanac.site/index.php/main/issue/view/13/15>*
6. Stynska, V., Prokopiv, L., Bosa, V., Tymchenko, A., Bielikova, V., & Bezliudnyi, O. Formation of professional competence in the training of specialists in Ukrainian. *Revista Conrado*. 2024. v.20 (100). Pp. 322-334. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001318661100028>

References:

1. Zamoroz, M., & Mazur, S. (2020). Tsyfrova kompetentnist: poniatiino-terminolohichniy analiz [Digital competence: Conceptual and terminological analysis]. *Modern Information Technologies and Innovative Methods of Teaching: Experience, Trends, Prospects*, 6, 178–181 [in Ukrainian].
2. Concept for the development of digital competencies, Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 3, 2021 No. 167-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
3. Medvedieva, M. O. (2024). Steam-tekhnohohii u formuvanni fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky [STEAM-technologies in the formation of professional competence of future informatics teachers]. *Ukrainian Studies in the European Context*, 8, 241–247 [in Ukrainian].

4. The Educational and Professional Program “Software Engineering” for the educational and professional degree of Professional Junior Bachelor at the Professional College of Electronic Devices of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas Retrieved from <https://kep.nung.edu.ua/lecturers> [in Ukrainian].
5. Stynska, V., Prokopiv, L., & Stynskyi, V. (2024). Problemy ta perspektyvy IKT-orientovanoi osvity v Ukraini [Problems and prospects of ICT-oriented education in Ukraine]. *Pedagogical Almanac*, (56), 69–74. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi56.557> Retrieved from <https://pedalmanac.site/index.php/main/issue/view/13/15> [in Ukrainian].
6. Stynska, V., Prokopiv, L. Bosa, V., Tymchenko, A., Bielikova, V., & Bezliudnyi, O. (2024). Formation of professional competence in the training of specialists in Ukrainian. *Revista Conrado*, 20 (100), 322–334. Retrieved from <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001318661100028> [in English].

Stynskyi V. R.,

orcid.org/0009-0003-6493-3926

STEAM TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING DIGITAL COMPETENCIES OF FUTURE IT PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

The article substantiates the role of STEAM technologies as an effective means of forming the digital competencies of future IT professionals in the context of continuing professional education. The relevance of the study is driven by digitalization, the rapid development of artificial intelligence, and Industry 4.0 technologies, which require IT specialists to possess not only technical expertise but also creative, engineering, and analytical skills. The paper highlights existing contradictions between labour market demands and the traditional content of education, the fragmented implementation of digital technologies, and the insufficient readiness of teachers to apply the STEAM approach.

An analysis of interpretations of the concept of “digital competence” in scholarly sources and regulatory documents (the Concept for the Development of Digital Competencies, DigComp) is carried out. Its structure is defined as comprising technical competence (proficiency in digital tools), information and organizational competence (searching, analyzing, and creating data), and communication competence (interaction and digital ethics). It is emphasized that the formation of these competencies requires integrated, interdisciplinary learning that combines knowledge from the natural sciences, ICT, engineering, design, and mathematics.

The educational and professional program of Specialty 121 “Software Engineering” at the Separate Structural Unit “Professional College of Electronic Devices of IFNTUOG” is analyzed. It is established that the Technology component (programming, networks, databases, cybersecurity) is implemented most fully, while the Engineering, Science, and Mathematics components are implemented partially; the Arts component is represented to a limited extent (Computer Graphics), which results in the predominance of the STEM model.

It is concluded that the STEAM approach has significant potential for developing the digital competencies of future IT professionals in professional colleges. Strengthening the arts and design component, integrating project-based activities, UI/UX and media technologies, and improving the methodological training of teachers are identified as priority areas for further development.

Key words: STEAM education, digital competence, IT professionals, continuing professional education, software engineering, digitalization, information and communication technologies, educational and professional program, professional college.

Дата надходження статті: 12.12.2025 р.

Прийнято до публікації: 29.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

Розділ 4

**ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ
ТА УПРАВЛІННЯ
ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ**

УДК 37.014.5:37.091.26:502/504

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.714>*Жорова І. Я.*,
orcid.org/0000-0003-4304-4962

ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто підходи до оцінювання компетентностей сталого розвитку в умовах трансформації сучасної освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі освіти для сталого розвитку як ключового чинника досягнення Цілей сталого розвитку та потребою переосмислення підходів до визначення результатів навчання в умовах переходу до компетентнісної парадигми. Проаналізовано міжнародні підходи до визначення змісту компетентностей сталого розвитку, зокрема концепцію ключових компетентностей, запропоновану UNESCO, а також модель компетентностей для освітян, розроблену UNECE, що ґрунтується на цілісному підході, формуванні бачення змін і досягненні трансформації. Установлено, що компетентності сталого розвитку мають трансверсальний, міждисциплінарний характер, поєднують когнітивний, діяльнісний і ціннісний компоненти та формуються в умовах невизначеності й динамічних змін.

Обґрунтовано, що традиційні підходи до оцінювання освітніх результатів не забезпечують повноцінного вимірювання таких компетентностей, що зумовлює потребу застосування комплексних, контекстночутливих методів оцінювання. Показано, що в умовах трансформації освіти відбувається зміна ролі оцінювання, яке поступово переходить від функції контролю до функції підтримки розвитку та стає важливим чинником формування компетентностей сталого розвитку.

Зроблено висновок, що оцінювання компетентностей сталого розвитку є невід'ємною складовою трансформаційних процесів у освіті, відображає зміну освітніх цілей і результатів навчання та сприяє формуванню здатності здобувачів освіти до відповідальної діяльності в умовах сучасних глобальних викликів. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з адаптацією міжнародного досвіду до національного контексту та з упровадженням інноваційних підходів у практику закладів освіти.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку; компетентності сталого розвитку; оцінювання компетентностей; трансформація освіти.

Постановлення проблеми. Сучасні суспільні трансформації, глобальні екологічні проблеми посилюють вимоги до результатів освіти, зокрема щодо формування здатності до ухвалення рішень з урахуванням принципів сталого розвитку. У цьому контексті освіта дедалі більше розглядається як ключовий механізм досягнення Цілей сталого розвитку, визначених Організацією Об'єднаних Націй (далі – ООН) у межах Порядку денного сталого розвитку до 2030 року. Ці цілі охоплюють широкий спектр соціальних, економічних та екологічних проблем – від подолання бідності та забезпечення якісної освіти до боротьби зі змінами клімату та за збереження природних ресурсів.

Важливу роль у досягненні Цілей сталого розвитку відіграє освіта для сталого розвитку (далі – ОСР). ОСР передбачає не лише передання знань, а й формування у здобувачів освіти здатності ухвалювати відповідальні рішення, аналізувати складні соціально-екологічні системи, прогнозувати наслідки своїх дій та активно долучатися до розв'язання глобальних і локальних проблем сталого розвитку.

Така зміна цілей і результатів освіти зумовлює потребу переосмислення підходів до оцінювання освітніх досягнень. В умовах трансформації освіти змінюється не лише зміст навчання, а й способи визначення його результативності. Традиційні методи контролю знань виявляються недостатніми для вимірювання комплексних і динамічних

*© Жорова І. Я.

компетентностей, що формуються у процесі освіти для сталого розвитку. Це актуалізує потребу осмислення сучасних підходів до оцінювання компетентностей сталого розвитку, які відповідали б новим освітнім цілям, ураховували б міждисциплінарний характер навчання та орієнтувалися на реальну практику діяльності.

Аналіз досліджень. Сучасний стан дослідження проблеми оцінювання компетентностей сталого розвитку в освіті характеризується значним теоретичним і методологічним розвитком на міжнародному рівні та активним опрацюванням у вітчизняній педагогічній науці.

Закордонні дослідження заклали фундаментальний теоретичний і методологічний базис проблеми. Провідною міжнародною інституцією ЮНЕСКО визначено ключові компетентності сталого розвитку, які є універсальними для всіх рівнів освіти [7].

Європейська економічна комісія ООН структурувала компетентності для освітян у три основних блоки – цілісний підхід, формування бачення змін та досягнення трансформації [6]. Практичну цінність мають також матеріали ЮНЕСКО, які розкривають кореляцію компетентностей із конкретними інструментами оцінювання знань і навичок сталого розвитку [8].

Українські науковці активно адаптують міжнародні підходи до національного освітнього контексту. Так, О. Висоцька у фундаментальних працях обґрунтувала зміст, методи та технології освіти для сталого розвитку, акцентуючи увагу на формуванні екологічної свідомості та трансверсальних компетентностей [1]. В. Ільченко та О. Садовець проаналізували еволюцію ідей ОСР і можливості адаптації європейського досвіду в Україні [2; 3]. О. Хмелевська розглядає напрямки інституційної роботи у сфері «освіта для сталого розвитку» [4].

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема оцінювання компетентностей сталого розвитку активно розробляється в міжнародному освітньому дискурсі. Водночас у вітчизняній педагогічній науці ця проблематика потребує подальшого системного осмислення, особливо в контексті трансформаційних змін у системі освіти.

Метою статті є узагальнення підходів до оцінювання компетентностей сталого розвитку та визначення особливостей їх застосування в умовах трансформації сучасної освіти.

Викладення основного матеріалу. Сталий розвиток визначається як «розвиток, що задовольняє потреби сучасного покоління, не ставлячи під загрозу можливість майбутніх поколінь задовольняти власні потреби» [6, с. 7]. Ця концепція стала основою глобальної політики після ухвалення ООН 2015 року 17 Цілей сталого розвитку, які ґрунтуються на п'яти взаємопов'язаних вимірах, відомих як 5P:

People (люди) – соціальна інклюзія та подолання нерівності;

Planet (планета) – охорона довкілля та збереження екосистем;

Prosperity (процвітання) – інклюзивне економічне зростання;

Peace (мир) – мирне та безпечне суспільство;

Partnership (партнерство) – глобальна співпраця між державами, бізнесом, освітою та громадянським суспільством [5, с. 4–5].

Таке розуміння підкреслює холістичний (цілісний) характер сталого розвитку, де всі п'ять компонентів узаємозалежні та не можуть розглядатися ізольовано.

ОСР є ключовим інструментом реалізації цілей сталого розвитку ООН. За визначенням ЮНЕСКО, ОСР спрямована на формування в особистості компетентностей, що забезпечують здатність до критичного осмислення власної діяльності з урахуванням її поточних і довгострокових соціокультурних, економічних та екологічних наслідків як на локальному, так і на глобальному рівнях. Водночас важливим є розвиток умінь раціонально діяти в умовах складних і непередбачуваних ситуацій, що можуть вимагати зміни професійної діяльності або активної участі в суспільному та політичному житті з метою сприяння поступальному розвитку суспільства на засадах сталості [7, с. 7].

Ключовою відмінністю освіти для сталого розвитку є трансформація освітньої парадигми, що передбачає перехід від домінування процесу навчання до пріоритетності процесу учіння як активної, суб'єктно орієнтованої діяльності здобувача освіти. Головне завдання ОСР полягає не лише в переданні знань, а в трансформації світогляду та поведінки учнів, щоб вони могли жити та діяти в гармонії з природою, суспільством і економікою.

У контексті ОСР компетентності стають головним очікуваним результатом навчання, оскільки саме вони забезпечують готовність учнів/студентів діяти відповідально в умовах складних соціально-екологічних випробувань.

ЮНЕСКО визначено вісім ключових компетентностей сталого розвитку: системне мислення, прогностична компетентність, нормативна компетентність, стратегічна компетентність, компетентність співпраці, компетентність критичного мислення, рефлексивна компетентність та компетентність інтегрованого розв'язування проблем (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст ключових компетентностей сталого розвитку за ЮНЕСКО

№	Компетентність ОСР (за ЮНЕСКО)	Короткий опис	Ключові аспекти
1	2	3	4
1.	Системне мислення	Здатність бачити світ як складну, динамічну систему, розуміти взаємозв'язки між її елементами, а також наслідки впливу на різні рівні (локальний, регіональний, глобальний).	Розпізнавання зв'язків між цілями сталого розвитку; аналіз системних взаємодій; виявлення точок впливу; робота з невизначеністю та складністю.
2.	Прогностична компетентність	Здатність передбачати можливі, ймовірні та бажані майбутні сценарії, оцінювати їх наслідки та формувати власне бачення сталого майбутнього.	Оцінювання сценаріїв розвитку; застосування принципу превентивності; прогнозування ризиків і можливостей; створення альтернативних візій сталого майбутнього.
3.	Нормативна компетентність	Здатність розуміти, критично осмислювати та рефлексувати норми, цінності та етичні принципи, що лежать в основі особистих і суспільних дій.	Рефлексія над етичними дилемами; розуміння справедливості, рівності та прав людини; повага до природи; формування ціннісних орієнтацій сталого розвитку.
4.	Стратегічна компетентність	Здатність колективно розробляти, планувати та реалізовувати інноваційні стратегії та дії, спрямовані на досягнення сталого розвитку на локальному та глобальному рівнях.	Розроблення стратегій змін; політична та громадянська активність; координація колективних дій; поєднання локальних ініціатив із глобальними цілями.
5.	Компетентність співпраці	Здатність ефективно працювати в команді, вести конструктивний діалог та будувати партнерство з різними зацікавленими сторонами.	Співпраця зі стейкхолдерами; міжкультурна комунікація; розв'язання конфліктів; побудова довіри та спільних цілей.

Продовження табл. 1

1	2	3	4
6.	Компетентність критичного мислення	Здатність критично аналізувати інформацію, виявляти упередження, піддавати критичному аналізу стереотипні уявлення та обґрунтовувати власні судження.	Оцінювання достовірності джерел; виявлення маніпуляцій і фейкових новин; аргументоване мислення; критичний аналіз соціально-екологічних проблем.
7.	Рефлексивна компетентність	Здатність до глибокої саморефлексії, усвідомлення власних цінностей, емоцій, упереджень та впливу власних дій на інших людей і довкілля.	Самопізнання та емоційний інтелект; розуміння особистої відповідальності; критичне оцінювання власної ролі в соціально-екологічних процесах.
8.	Компетентність інтегрованого розв'язування проблем	Здатність поєднувати знання, уміння та цінності з різних сфер для комплексного розв'язання реальних, багатогранних проблем сталого розвитку.	Міждисциплінарний підхід; розроблення практичних, контекстно адаптованих рішень; перехід від аналізу проблеми до конкретних дій.

Джерело: [складено автором на основі [7]; [8]].

Зазначені компетентності є міждисциплінарними й утворюють цілісну систему, яка дозволяє здобувачам освіти не лише розуміти проблеми сталого розвитку, а й ефективно діяти в умовах невизначеності та швидких змін.

На відміну від традиційного знаннєвого підходу, компетентності сталого розвитку мають інтегративний характер і поєднують когнітивний, діяльнісний та ціннісний компоненти. Вони розвиваються поступово впродовж усього періоду навчання і є трансверсальними та забезпечують можливість діяльності в різних соціальних і професійних контекстах.

Водночас формування зазначених компетентностей не можливе без належного рівня професійної компетентності педагогів, що актуалізує питання їх систематизації в контексті освіти для сталого розвитку. Компетентності для освітян в ОСР структуровано навколо трьох основних блоків:

1. Цілісний підхід – інтегроване бачення проблем сталого розвитку з урахуванням їх узаємопов'язаних соціальних, економічних та екологічних вимірів. Цілісний підхід включає три взаємопов'язані компоненти – інтегративне мислення, інклюзивність, подолання складнощів.

2. Формування бачення змін – здатність уявляти, прогнозувати та конструювати бажані сценарії сталого розвитку на основі цінностей сталості. Уявлення про зміни охоплює компетенції, що стосуються трьох вимірів – вивчення уроків минулого; надихання на участь у сьогоденні; дослідження альтернативних варіантів майбутнього.

3. Досягнення трансформаційних змін – спроможність ініціювати, упроваджувати та підтримувати системні зміни в освітній практиці й інституційному середовищі з метою переходу до сталого розвитку. Досягнення трансформації охоплює компетенції, що діють на трьох рівнях: трансформація того, що означає бути викладачем; трансформація педагогіки, тобто трансформаційні підходи до викладання та навчання; трансформація системи освіти загалом [6, с. 14–17].

Ці компетентності дозволяють педагогам і керівникам ефективно інтегрувати ОСР в освітній процес.

Оцінювання компетентностей сталого розвитку виходить за межі традиційного контролю знань і стає стратегічним інструментом управління якістю освіти. Воно

забезпечує можливість використання результатів оцінювання як основи для ухвалення обґрунтованих управлінських рішень на рівні закладу, педагога та системи освіти загалом.

Отже, у системі освітнього менеджменту оцінювання ОСР виконує такі три взаємопов'язані функції: діагностична (визначає поточний рівень сформованості компетентностей здобувачів освіти); управлінська (надає керівництву та педагогам дані для коригування освітнього процесу та ухвалення оперативних рішень); прогностична (дозволяє прогнозувати напрямки розвитку освітньої програми та закладу, виявляючи сильні та слабкі сторони інтеграції принципів сталого розвитку).

Такий комплексний підхід перетворює оцінювання з формальної процедури на дієвий механізм підвищення якості освіти. Зокрема результати оцінювання компетентностей ОСР можуть бути ефективно використані в чотирьох ключових напрямках:

1. Коригування навчальних програм і методів, що здійснюється на основі виявлення прогалин у формуванні системного мислення чи стратегічної компетентності та дозволяє вносити зміни до змісту предметів, методів навчання та проектної діяльності.

2. Розвиток партнерства закладу освіти зі стейкхолдерами, що реалізується з урахуванням даних про рівень сформованості компетентності співпраці та стимулює створення спільних проектів із місцевими організаціями, бізнесом та органами влади.

3. Стратегічне планування розвитку закладу освіти, що базується на результатах оцінювання, які стають основою для розроблення стратегії розвитку освітньої інституції, зокрема при переході на вищі рівні інтеграції ОСР (від фрагментарного впровадження до досягнення системного впливу на розвиток суспільства).

4. Підвищення якості освіти, що передбачає системне використання метрик ОСР і сприяє досягненню освітніх стандартів і міжнародних вимог до якості освіти.

Отже, оцінювання компетентностей сталого розвитку в умовах трансформації освіти слід розглядати як системний процес, що забезпечує зв'язок між результатами навчання та управлінням освітнім процесом. Його результати є підставою для ухвалення рішень щодо оновлення змісту освіти, вибору педагогічних підходів і визначення пріоритетів розвитку закладу освіти. Водночас оцінювання дозволяє відстежувати рівень інтеграції принципів сталого розвитку в освітню практику та визначати динаміку формування відповідних компетентностей. Це забезпечує не лише підвищення якості освітнього процесу, а й узгодження його результатів із сучасними вимогами до підготовки особистості, здатної діяти в умовах складних соціально-екологічних випробувань.

Висновки. Узагальнення теоретичних підходів до оцінювання компетентностей сталого розвитку дає підстави стверджувати, що в умовах трансформації сучасної освіти оцінювання набуває нових змістових і функційних характеристик. Воно виходить за межі традиційного контролю знань і постає як комплексний процес, спрямований на виявлення рівня сформованості інтегративних, міждисциплінарних і ціннісноорієнтованих компетентностей, що визначають здатність особистості діяти в контексті сталого розвитку.

Установлено, що компетентності сталого розвитку мають трансверсальний характер, поєднують когнітивний, діяльнісний і аксіологічний компоненти та формуються в умовах невизначеності й динамічних соціально-екологічних змін. Це ускладнює їх оцінювання засобами традиційних підходів і зумовлює потребу застосування комплексних, контекстно чутливих методів, що орієнтуються на реальну діяльність, рефлексію та міждисциплінарну інтеграцію.

Доведено, що в умовах трансформації освіти відбувається зміна ролі оцінювання, яке поступово переходить від функції контролю до функції підтримки розвитку та стає важливим чинником формування компетентностей сталого розвитку. У цьому контексті особливого значення набувають підходи, пов'язані з автентичним оцінюванням, проектною діяльністю, самооцінюванням і використанням цифрових інструментів.

Отже, оцінювання компетентностей сталого розвитку слід розглядати як невід’ємну складову трансформаційних процесів у освіті, що відображає зміну освітніх цілей, змісту та результатів навчання і сприяє формуванню здатності здобувачів освіти до відповідальної діяльності в умовах сучасних глобальних викликів.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з адаптацією міжнародних підходів в оцінюванні компетентностей сталого розвитку до національної системи освіти з урахуванням її специфіки, а також вивчення можливостей інтеграції цих підходів у практику закладів освіти різних рівнів.

Список використаних джерел:

1. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку: науково-методичний посібник. Дніпропетровськ: Роял Принт, 2011. 200 с.
2. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Еволюція ідей освіти для сталого розвитку. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава. 2022. Вип. 29. С. 117-122. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264277>
3. Садовець О. В. Освіта для сталого розвитку: впровадження досвіду та практики європейських країн. *Порівняльна професійна педагогіка*, Київ-Хмельницький. 2023. Вип. 13 (2), С. 43–54. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(2\)-5](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(2)-5)
4. Хмелевська О. М. Освіта для сталого розвитку: зміст та інституції. *Демографія та соціальна економіка*, Київ. 2018, № 1 (32): 29–42. С. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.15407/dse2018.01.029>
5. Hobeon Certificering. Assessment framework Sustainable development in higher education. SHE 2021. Den Haag, 2020. 22 p. URL: <https://www.hobeon.nl/system/files/inline/2022%20Assessment%20framework%20SHE%202021%20%281%29.pdf>
6. UNECE. Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development. Geneva: United Nations, 2012. 20 p. URL: https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
7. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2017. 62 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
8. UNESCO ; Sulitest. UNESCO Key Competences for Sustainability — Alignment with Sulitest TASK™ – The Assessment of Sustainability Knowledge: referential document V2, 2017. 9 p. URL: https://cdn.prod.website-files.com/65280e69dc36aa08d8c6a40e/6582ac799f768268b627ea01_UNESCO%20ESD%20Framework%20Referential%20V2.pdf

References:

1. Vysotska, O. Ye. (2011). *Osvita dlia staloho rozvytku: Naukovo-metodychnyi posibnyk* [Education for Sustainable Development: Scientific-and-methodological manual]. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
2. Ilchenko, V. R., & Huz, K. Zh. (2022). *Evoliutsiia idei osvity dlia staloho rozvytku* [Evolution of Ideas of Education for Sustainable Development]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 29, 117–122. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264277> [in Ukrainian].
3. Sadovets, O. V. (2023). *Osvita dlia staloho rozvytku: vprovadzhennia dosvidu ta praktyky yevropeyskykh krain* [Education for Sustainable Development: Implementation of Experience and Practice of European Countries]. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 13(2), 43–54. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(2\)-5](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(2)-5) [in Ukrainian].
4. Khmelevska, O. M. (2018). *Osvita dlia staloho rozvytku: zmist ta instytutsii* [Education for Sustainable Development: Content and Institutions]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, 1 (32), 29–42. DOI: <https://doi.org/10.15407/dse2018.01.029> [in Ukrainian].
5. Hobeon Certificering. (2020). *Assessment framework Sustainable development in higher education: SHE 2021*. Retrieved from <https://www.hobeon.nl/system/files/inline/2022%20Assessment%20framework%20SHE%202021%20%281%29.pdf> [in English].
6. UNECE. (2012). *Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development*. United Nations. Retrieved from https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf [in English].

7. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> [in English].
8. UNESCO & Sulitest. (2017). *UNESCO Key Competences for Sustainability — Alignment with Sulitest TASK™ – The Assessment of Sustainability Knowledge: Referential document V2*. Retrieved from https://cdn.prod.website-files.com/65280e69dc36aa08d8c6a40e/6582ac799f768268b627ea01_UNESCO%20ESD%20Framework%20Referential%20V2.pdf [in English].

Zhorova I. Ya.,

orcid.org/0000-0003-4304-4962

ASSESSMENT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF EDUCATION TRANSFORMATION

Approaches to assessing sustainable development competencies in the context of the transformation of modern education are examined in the article. The relevance of the study is conditioned by the growing role of Education for Sustainable Development (ESD) as a key factor in achieving the Sustainable Development Goals (SDGs) and the need to rethink approaches to defining learning outcomes within the shift toward a competency-based paradigm. International approaches to defining the content of sustainable development competencies are analyzed, in particular the concept of key competencies proposed by UNESCO, as well as the competency framework for educators developed by UNECE, which is based on a holistic approach, the formation of a vision for change, and the achievement of transformation.

It has been established that sustainable development competencies are transversal and interdisciplinary in nature, combining cognitive, practical, and value-based components, and are formed under conditions of uncertainty and dynamic change.

It is substantiated that traditional approaches to assessing educational outcomes do not ensure a comprehensive measurement of such competencies, which necessitates the use of complex, context-sensitive assessment methods. It is shown that in the context of educational transformation, the role of assessment is changing, gradually shifting from a control function to a developmental support function and becoming an important factor in the formation of sustainable development competencies

It is concluded that the assessment of sustainable development competencies is an integral component of transformational processes in education, it reflects changes in educational goals and learning outcomes, and contributes to developing learners' ability to act responsibly in the face of contemporary global challenges. Prospects for further research are outlined, particularly those related to adapting international experience to the national context and implementing innovative approaches in educational establishments practice.

Key words: Education for Sustainable Development; sustainable development competencies; competency assessment; education transformation.

Дата надходження статті: 25.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 11.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Шапран О. І.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42:376.1

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.715>Дереш В. С.;
orcid.org/0000-0003-3740-7288

ПАРТНЕРСТВО СІМ'Ї ТА ШКОЛИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми партнерства сім'ї та школи як детермінанти успішної інклюзії в сучасних умовах. Визначено роль батьків у процесі інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано сучасні підходи до залучення батьків до навчального процесу, визначено ключові проблеми та запропоновано практичні рекомендації для ефективної співпраці.

Схарактеризовано інклюзивну освіту як ключовий напрямок сучасної освітньої політики, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти всім дітям незалежно від їхніх особливостей розвитку. З'ясовано, що важливим чинником ефективності інклюзії є участь батьків як повноправних учасників освітнього процесу. У статті розглянуто роль батьків у реалізації інклюзивного підходу, сучасні стратегії взаємодії з освітніми закладами, модель участі за Дж. Епштейн та ключові проблеми, що виникають у цьому процесі.

Проаналізовано три рівні участі батьків дітей з особливими освітніми потребами у шкільному житті їх дітей: інформаційний (передбачає пасивне споглядання), консультативний (батьки виявляють інтерес до навчання дітей) і активний (батьки займають активну позицію щодо розвитку і навчання дітей). Здійснено аналіз батьківської участі в контексті інклюзивної освіти, відзначено її фундаментальне значення для досягнення успішних освітніх результатів для дітей з особливими освітніми потребами.

Визначено основні проблеми, які перешкоджають повноцінній участі батьків, — недостатню обізнаність, стигматизацію, брак ресурсів, неготовність освітніх закладів тощо. Запропоновано можливі шляхи подолання цих перешкод через системні зміни в державній політиці, підвищення кваліфікації педагогів та розбудову спільнот підтримки. Наголошено на потребі визнання батьків рівноправними партнерами у створенні дійсно інклюзивного освітнього середовища, що сприяє всебічному розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: дитина з ООП, батьківська участь, інклюзивна освіта, співпраця, стратегія, проблеми, партнерство, команда супроводу, освітнє середовище.

Постановлення проблеми. Інклюзивна освіта є одним із пріоритетних напрямків розвитку освітньої системи в контексті сучасних реформ. Вона дає рівні можливості доступу до навчання всіх дітей, незалежно від їх особливостей (фізичних, психологічних, соціальних) та створює умови для якісного освітнього процесу. Надзвичайно важливою у цьому процесі визначається роль батьків. Задля успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) інклюзивна освіта передбачає насамперед активне партнерство між сім'єю та школою, а не лише інформаційну підтримку родин. Батьки є партнерами команди психолого-педагогічного супроводу дитини у створенні сприятливого освітнього середовища. Співпраця між закладом освіти та родиною допомагає досягти сталих позитивних результатів у розвитку та соціалізації дитини з ООП.

Аналіз досліджень. Наразі, в умовах воєнного стану, проблема надання якісної інклюзивної освіти та ролі батьків у цьому процесі є надзвичайно актуальною, адже останнім часом збільшується кількість дітей з ООП, а в суспільстві відбувається зміна цінностей у ставленні до освіти. Тому вважаємо за потрібне закріплювати увагу на окресленій проблемі.

*© Дереш В. С.

Питанню інклюзивної освіти приділяють увагу як зарубіжні (Дж. Епштейн, Дж. Деспелер, Д. Харві, Т. Лорман та ін.), так і вітчизняні науковці (Л. Байсара, А. Колупаєва, І. Луценко, О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, Л. Савчук, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко та ін.). Проте проблема батьківської участі в ефективній інклюзивній освіті є недостатньо розробленою і потребує більш ретельного розгляду.

Мета статті – розкрити особливості партнерської взаємодії сім'ї та школи як детермінанти успішної інклюзивної освіти в сучасних умовах.

Викладення основного матеріалу. Сьогодні інклюзія в освіті стала не лише актуальною вимогою часу, а й соціальною потребою. Інклюзивна школа – це не лише спеціальні програми чи інфраструктура, це насамперед культура взаємодії, яка базується на повазі, відкритості та співпраці. Центральне місце в цій культурі посідає родина дитини з ООП. Батьки є носіями унікальної інформації про свою дитину, їхня залученість до освітнього процесу значно підвищує його результативність.

Інклюзивна освіта передбачає налагоджену взаємодію всіх учасників освітнього процесу, вона має забезпечити доступність та якість навчання для всіх [3]. В Україні батьки є активними учасниками освітнього процесу, що визнано на законодавчому рівні. Так, у Концепції розвитку інклюзивної освіти йде мова про «залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності» [4]. Батьківська участь закріплена на нормативному рівні, де передбачається залучення батьків до створення індивідуальної програми розвитку, співпраця з командою супроводу, ухвалення рішень щодо форм і методів навчання дітей з особливими освітніми потребами [5]. Батьки інформують заклади освіти про потреби дитини, особливості її розвитку, інтереси; сприяють команді супроводу в подальшому моніторити динаміку розвитку дитини [6, с. 90]. Реалізація інклюзивного освітнього процесу із залученням батьків спирається на принципи партнерства, взаємоповаги та спільної відповідальності.

Розглядаючи батьків як партнерів у інклюзивній освіті, потрібно звернутися до напрацювань Дж. Епштейн, професора соціології Університету Джона Хопкінса. Дослідниця розробила модель батьківської участі, яка включає шість ключових компонентів (партнерство між сім'єю, школою і громадою):

- 1) виховання (створити таке сімейне середовище, яке буде сприятливим для освіти дітей);
- 2) комунікація (використання ефективних форм спілкування між закладом освіти і сім'єю щодо навчання, розвитку і прогресу дітей);
- 3) волонтерство (активне залучення батьків до шкільного життя, організація їх допомоги та підтримки);
- 4) навчання вдома (проведення тренінгів і навчань для батьків, щоб вони могли організувати робочий день своїх дітей);
- 5) ухвалення рішень (батьки є лідерами і представниками своїх дітей від класу і школи);
- 6) співпраця з громадою (інтеграція громадських ініціатив і ресурсів у шкільний простір) [8].

Як бачимо, для ефективної інклюзивної освіти ця модель має особливе значення, оскільки «активне залучення батьків до освітнього процесу підвищує рівень академічної успішності дітей, сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, розвитку соціальних навичок та самостійності» [2, с. 40]. Хочемо наголосити, що ініціювати співпрацю має школа, адже педагогічний колектив професійно підготовлений до роботи із сім'ями дітей з особливими освітніми потребами. Головним завданням учителя є «навчити батьків сприймати власну дитину з ООП як особистість. Важливо, щоб сім'я дитини відчувала увагу з боку педагогічних працівників, зацікавленість учителів у розвитку дитини, їхню готовність допомогти батькам у вихованні дитини» [3, с. 98].

Відповідно до ступеня залученості батьків у життя дітей у закладі освіти можемо виділити три рівні участі батьків:

1) інформаційний (пасивне споглядання) – батьки отримують інформацію про навчальний процес, успіхи і проблеми своїх дітей, але не мають наміру щось змінити чи проявити активність;

2) консультаційний (виявляють інтерес до навчання дітей) – беруть участь в ухваленні рішень стосовно освітньої траєкторії дитини;

3) активний (займають активну позицію щодо розвитку і навчання дітей) – пропонують ініціативи, залучені до роботи з дітьми в освітньому середовищі тощо.

У сучасній українській школі використовується низка ефективних стратегій залучення батьків до інклюзивного навчального процесу, серед яких основними є:

- індивідуальне консультування батьків, що забезпечує відкритий діалог між учителями та батьками щодо потреб і прогресу дитини;

- використання інформаційно-комунікаційних технологій (онлайн-платформи, соціальні мережі, дистанційне спілкування). Сучасні технології значно розширюють можливості для взаємодії між школою та родиною, особливо в умовах воєнного стану, коли фізичні зустрічі можуть бути обмеженими. Інтерактивні онлайн-зустрічі дозволяють батькам в умовах війни підтримувати постійний контакт зі школою. Ці зустрічі включають обговорення поточних проблем і спільне планування домашніх завдань та позашкільних активностей. Батьки можуть обрати зручний формат – особисті зустрічі, телефонні дзвінки або відеоконференції;

- участь батьків у роботі команди супроводу (батьки спільно з педагогами розробляють ІПР з урахуванням освітніх, психологічних і соціальних потреб дитини з ООП та обговорюють її динаміку розвитку; спільно планують та беруть участь у зустрічах команди психолого-педагогічного супроводу);

- тренінгова робота з батьками, проведення семінарів, які допомагають отримати більше інформації про особливості розвитку дитини, підтримки її вдома;

- залучення батьків до відвідування відкритих занять;

- проведення спільних заходів (батьки є учасниками різних позакласних і позашкільних активностей, займаються волонтерством, організовують свята та майстер-класи і є їх учасниками);

- освітні воркшопи для родин: проведення майстер-класів для батьків за участі логопедів, арт-терапевтів, психотерапевтів;

- формування шкільних громад та батьківських асоціацій. Створення організованих груп батьків може посилити їхній голос та зробити участь більш системною.

- підтримка зворотного зв'язку (використання щоденників спостережень, цифрових платформ для постійного інформування батьків про навчальні досягнення дитини).

Важливо забезпечити відкриту та двосторонню комунікацію між учасниками освітнього процесу. Для цього, ухвалюючи освітні рішення, педагогічний колектив обов'язково має враховувати думку батьків. Адже це буде підґрунтям для створення простору довіри і підтримки. Батьки мають бути не лише спостерігачами, а й повноправними партнерами у процесі навчання, виховання і соціалізації дітей з ООП. Щомісяця варто проводити зустрічі з психологами, педагогами та іншими родинами. У ході таких зустрічей можна обговорювати проблеми адаптації дитини до навчального середовища, способи подолання поведінкових труднощів, розробляти спільні рішення.

Вагомий вплив на успішну інклюзивну освіту дітей з ООП має індивідуальне наставництво. Кожна родина дитини з ООП мусить мати педагога-куратора, який координує інформаційний обмін, відстежує індивідуальні досягнення та підтримує родину в кризових ситуаціях. Такий підхід забезпечує не лише сталість, а й персоналізацію взаємодії.

Ефективними індивідуальними формами взаємодії педагогів з батьками дітей з ООП дослідниця І. Денищук визначає індивідуальні консультації, сімейне консультування, спільне заняття з дитиною і батьками. Серед групових виокремлює

батьківські збори, обмін літературою, проведення святкових заходів і волонтерських зустрічей із залученням усіх учасників освітнього процесу. Адміністрація та педагогічні працівники закладу освіти мають будувати партнерські стосунки з батьками і дотримуватися принципів комплексного, особистісноорієнтованого та гуманно-особистісного підходу до організації освітнього процесу [1]. Тобто батьківська участь є необхідною умовою сталого функціонування інклюзивної школи. Там, де панує довіра, підтримка та залученість у партнерстві школи з батьками, інклюзія не перетворюється на формальність, а стає частиною щоденної шкільної практики.

Однак для підвищення ефективності батьківської участі потрібно подолати певні проблеми – інституційні, комунікативні, культурні, соціальні та психологічні. *Інституційні проблеми* найбільш поширені, адже наразі, через вимушену міграцію, відчувається брак як фінансових, так і людських ресурсів. Відсутність належної фахової підтримки батьків і дітей на рівні закладу освіти та формальний підхід до створення індивідуальної програми розвитку дитини з ООП і її навчання негативно впливають на побудову довірливих стосунків з батьками і закладом освіти. *Комунікативні проблеми* полягають у недостатній обізнаності батьків щодо своїх прав та обов'язків та нерозумінні своєї ролі в індивідуальній програмі розвитку дитини. Батьки мало комунікують із батьківською громадою та педагогами. Зокрема, дослідниця К. Тороп наголошує, що «батьки потребують навчання, підтримки та розширення прав і можливостей, щоб вони розуміли права дітей» [7]. Також на батьківську залученість негативно впливають *культурні / соціальні проблеми* (панівні в суспільстві стереотипи стосовно інклюзії) та *психологічні проблеми* (психологічна втома і емоційне вигорання сімей, які виховують дітей з ООП; авторитарність школи).

Для покращення ситуації партнерської взаємодії закладів освіти з батьками дітей з ООП потрібно:

- підвищувати обізнаність батьків з питань інклюзії через системну просвітницьку роботу;
- забезпечити доступну комунікацію через цифрові засоби;
- постійно підвищувати кваліфікацію педагогів у сфері комунікації та фасилітації;
- створювати батьківські клуби, групи підтримки;
- визнавати батьків експертами в питаннях дитини;
- формувати інклюзивну культуру в школах і забезпечувати доступ до ресурсів.

Ураховуючи вищезазначене, можемо підсумувати, що в освітньому процесі потрібно використовувати сучасні стратегії ефективного залучення батьків: *інформаційну відкритість* (проводити з батьками регулярні зустрічі в офлайн- чи в онлайн-форматах, посилювати цифрову грамотність батьків і розвивати критичне мислення), *співпланування освітньої траєкторії дітей з ООП* (залучати до розроблення індивідуальної програми розвитку дитини батьків як співавторів систематично проводити консультації із психологом, логопедом, тифлопедагогом, дефектологом та ін.), *практичне залучення батьків в освітній процес* (батьки мають стати ініціаторами та учасниками усіх заходів) і *психосоціальний супровід усіх учасників освітнього процесу* (створювати групи самодопомоги для батьків, проводити тренінги для всіх учасників освітнього процесу задля розвитку емпатії і життєстійкості).

Висновки. Отже, для ефективної реалізації інклюзивної освіти належною умовою є батьківська участь. Вона потребує чіткої нормативно-законодавчої підтримки, зміцнення фінансових і кадрових ресурсів, зокрема здійснення додаткової професійної підготовки педагогів до партнерської взаємодії та відкритого діалогу між усіма учасниками освітнього процесу. На рівні школи – створення комунікаційних інклюзивних центрів та батьківських співтовариств для проведення тренінгів, психологічних зустрічей, організації груп підтримки та для проведення інформаційно-просвітницьких кампаній, консультацій, арт-терапії. Лише завдяки партнерській підтримці, довірі і спільній відповідальності усіх учасників освітнього процесу можна створити ефективне інклюзивне середовище.

Школа має бути осередком партнерства та підтримувати емоційне благополуччя всіх учасників освітнього процесу. Тому потрібно розвивати партнерську взаємодію з батьками дітей з ООП, залучаючи їх до активної участі в житті як власних дітей, так і всіх учасників освітнього процесу, адже батьківська участь суттєво підвищує якість інклюзивної освіти. Інклюзивна взаємодія буде ефективною лише в тому разі, якщо поєднати чітку нормативну базу, активну позицію школи та відкритість родин. У подальших дослідженнях варто зосередитися на особливостях регіональних моделей співпраці з батьками.

Список використаних джерел:

1. Денишук І. П. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 69. С. 80–90. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-80-90>
2. Дереш В. С. Залучення батьків до реалізації інклюзивного освітнього процесу. *Інновації в початковій і спеціальній освіті: досягнення та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Черкаси, 14 травня 2025 року). Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2025. С. 39–42. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-ypu3-ikBxWlJanusRqECO1kDqBX3q-y/view>
3. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>
4. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
5. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>
6. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Нац. акад. пед. наук України. Інст. спец. педагогіки. Київ, 2017. 211 с. URL: https://ispukr.org.ua/articles/17/17062701_d.pdf
7. Тороп К. Співпраця між школою та батьками як чинник ефективного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. збірник*. 2023. № 1 (22). С. 146–160. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i22.226>
8. Epstein, J. L., et al. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Thousand Oaks, California: Corwin Press. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>

References:

1. Denyshchuk, I. P. (2023). *Stratehii efektyvnoi vzaiemodii z batkamy osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy na rivni zakladu osvity* [Strategies for effective interaction with parents of persons with special educational needs at the level of an educational institution]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*, 69, 80–90. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-80-90> [in Ukrainian].
2. Deresh, V. S. (2025). *Zaluchennia batkiv do realizatsii inkluzyvnoho osvitnoho protsesu* [Involving parents in the implementation of an inclusive educational process], *Innovatsii v pochatkovii i spetsialnii osviti: dosiahnennia ta perspektyvy: materialy Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii* [Innovations in primary and special education: achievements and prospects: Proceedings of the All-Ukrainian scientific and practical conference]. Cherkasy. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1-ypu3-ikBxWlJanusRqECO1kDqBX3q-y/view> [in Ukrainian].
3. Poroshenko, M. A. (2019). *Inkluzyvna osvita* [Inclusive education]. Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf> [in Ukrainian].
4. On approval of the Concept of Development of Inclusive Education: approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 912 of October 1, 2010. Retrieved from

- <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> [in Ukrainian].
5. On approval of the Model Regulation on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution: approved by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 609 of June 08, 2018. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> [in Ukrainian].
 6. Sofii, N. Z. (2017). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehrovanoho suprovodu uchniv z osoblyvymy osvithnymy potrebamy v inklyuzyvnomu navchalnomu zakladi [Organizational and pedagogical conditions for integrated support of students with special educational needs in an inclusive educational institution]. (Candidate's Dissertation). National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Institute of Special Pedagogy. Kyiv. Retrieved from https://ispukr.org.ua/articles/17/17062701_d.pdf [in Ukrainian].
 7. Torop, K. (2023). Spivpratsia mizh shkoloiu ta batkami yak chynnyk efektyvnoho navchannia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Cooperation between school and parents as a factor in effective education of children with intellectual disabilities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1(22), 146-160. DOI: <https://doi.org/10.33189/epns.v1i22.226> [in Ukrainian].
 8. Epstein, Joyce L., Sanders, Mavis G., Simon, Beth S., Salinas, Karen Clark, Jansorn, Natalie Rodriguez, & Van Voorhis, Frances L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press. Retrieved from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf> [in English].

Deresh V. S.,

orcid.org/0000-0003-3740-7288

FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP AS A DETERMINANT OF SUCCESSFUL INCLUSIVE EDUCATION

The article substantiates the relevance of the problem of family-school partnership as a determinant of successful inclusion in modern conditions. The role of parents in the process of inclusive education of children with special educational needs is examined. Modern approaches to involving parents in the educational process are analysed, key challenges are identified and practical recommendations for effective cooperation are proposed.

The article describes inclusive education as a key direction of modern educational policy, which ensures equal access to quality education for all children, regardless of their developmental characteristics. It is argued that an important factor in the effectiveness of inclusion is the participation of parents as full participants in the educational process. The article considers the role of parents in the implementation of an inclusive approach, modern strategies for interaction with educational institutions, the participation model proposed by Joyce Epstein, and key challenges that arise in this process.

Three levels of participation of parents of children with special educational needs in their children's school life of their children are analysed: informational (implies passive involvement), consultative (parents show interest in their children's education) and active (parents take an active position in the development and education of children). An analysis of parental participation in the context of inclusive education is presented, and its fundamental importance for achieving successful educational outcomes for children with special educational needs is emphasised.

The main challenges that hinder the full participation of parents are identified: lack of awareness, stigmatisation, lack of resources and unpreparedness of educational institutions. Possible ways to overcome these obstacles are proposed through systemic changes in public policy, enhancing teachers' competences, and building support communities. The article emphasizes the need to recognize parents as equal partners in creating a truly inclusive educational environment that promotes the comprehensive development of children with special educational needs.

Key words: child with SEN, parental involvement, inclusive education, collaboration, strategy, challenges, partnership, support team, educational environment.

Дата надходження статті: 26.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 18.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.016:796]-053.6:001.814(477)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.722>Болотникова Т. Г.^{*},
orcid.org/0009-0003-2826-2491

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКІВ

У статті проаналізовано теоретико-методологічні підходи та джерельну базу дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти України. На основі узагальнення сучасних наукових підходів до розуміння методології визначено її сутність як системи принципів, методів і засобів організації наукового пізнання, що забезпечує цілісність і логіку дослідницького процесу. Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій, зниження рівня рухової активності підлітків і погіршення стану їхнього здоров'я, що зумовлює потребу вдосконалення теоретичних і методичних засад фізкультурної освіти.

Визначено мету дослідження – аналіз теоретико-методологічних підходів і систематизацію джерельної бази дослідження розвитку фізкультурної освіти підлітків. Розкрито зміст ключових методологічних підходів, зокрема системного, історико-педагогічного, антропологічного, вікового, особистісноорієнтованого, компетентнісного та міждисциплінарного, які забезпечують комплексне вивчення фізкультурної освіти як багатовимірної соціально-педагогічного явища.

Схарактеризовано логіко-структурний алгоритм дослідження, що дозволяє простежити еволюцію змісту, організаційних форм і методичних засад фізкультурної освіти підлітків у взаємозв'язку зі суспільними трансформаціями. Визначено основні чинники, напрямки модернізації, організаційні засади та результати розвитку фізкультурної освіти в різні історичні періоди.

Систематизовано джерельну базу дослідження, яку диференційовано на архівні матеріали, історико-педагогічні праці, першоджерела та бібліотечно-документальні ресурси. Обґрунтовано принципи відбору джерел, зокрема їхню достовірність, репрезентативність і комплексність, що забезпечують об'єктивність наукових висновків.

Зроблено висновок про те, що інтеграція різних методологічних підходів і використання широкої джерельної бази створюють підґрунтя для цілісного дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків. Наголошено на потребі подальших міждисциплінарних досліджень із урахуванням сучасних випробувань, зокрема цифровізації, інклюзії та зниження рівня рухової активності молоді.

Ключові слова: освіта, фізкультурна освіта, підлітки, джерельна база, теоретико-методологічні підходи.

Постановлення проблеми. Фізкультурна освіта підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти є важливою складовою формування фізично здорової, соціально активної та гармонійно розвиненої особистості. В умовах сучасних суспільних трансформацій, зниження рівня рухової активності молоді, погіршення стану її здоров'я та зростання впливу цифрового середовища особливої актуальності набуває проблема вдосконалення змісту, форм і методів фізкультурної освіти.

Сучасний стан наукових досліджень свідчить про наявність значного теоретичного доробку у сфері фізичного виховання, однак питання теоретико-методологічного обґрунтування дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків та систематизації її джерельної бази залишаються недостатньо узагальненими. Наявні наукові підходи

^{*}© Болотникова Т. Г.

характеризуються різноманітністю, фрагментарністю та відсутністю єдиного концептуального бачення, що ускладнює комплексне вивчення цього явища.

Особливої уваги потребує визначення методологічних засад дослідження фізкультурної освіти підлітків як багатовимірного соціально-педагогічного феномену, що поєднує педагогічні, медико-біологічні, психологічні та соціокультурні аспекти. Важливим є також обґрунтування принципів формування репрезентативної джерельної бази, яка забезпечує об'єктивність відтворення історичного розвитку фізкультурної освіти.

Отже, актуальність проблеми зумовлена потребою комплексного аналізу теоретико-методологічних підходів і систематизації джерельної бази дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків, що сприятиме поглибленню наукових знань і вдосконаленню сучасної освітньої практики.

Аналіз досліджень. Теоретико-методологічні засади наукового пізнання та організації дослідницької діяльності були обґрунтовані у працях вітчизняних і зарубіжних учених, які розглядали методологію як систему принципів, підходів і методів дослідження складних соціально-педагогічних явищ. Наукові розвідки в цій галузі охоплюють філософський, загальнонауковий і спеціальнонауковий рівні методології, визначають її структуру, функції та роль у формуванні логіки дослідження.

У сучасних дослідженнях значна увага приділяється системному, історико-педагогічному, антропологічному, особистісноорієнтованому, компетентнісному та міждисциплінарному підходам, які забезпечують комплексне вивчення освітніх процесів і явищ. Ці підходи дозволяють аналізувати об'єкти дослідження як цілісні системи, ураховувати їх розвиток у контексті суспільно-історичних умов, а також розкривати взаємозв'язок між індивідуальними, соціальними та педагогічними чинниками.

Проблеми розвитку фізкультурної освіти підлітків відображені в наукових працях, присвячених теорії і методиці фізичного виховання, організації освітнього процесу, формуванню здорового способу життя та розвитку особистості засобами рухової активності. У дослідженнях висвітлюються питання змісту, форм і методів фізкультурної діяльності, а також впливу соціальних і освітніх трансформацій на розвиток фізкультурної освіти.

Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що питання теоретико-методологічного обґрунтування дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків та систематизації її джерельної бази залишаються недостатньо розробленими. Наявні дослідження характеризуються фрагментарністю, різноманітністю підходів і відсутністю цілісного бачення проблеми, що ускладнює комплексний аналіз її розвитку в історичній ретроспективі.

Отже, існує потреба поглибленого аналізу теоретико-методологічних підходів і джерельної бази дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків, що дозволить систематизувати наукові знання, визначити основні тенденції її розвитку та окреслити перспективні напрямки подальших наукових пошуків.

Метою статті є аналіз теоретико-методологічних підходів та джерельної бази дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків.

Викладення основного матеріалу. Методологію доцільно розглядати як концептуальне осмислення фундаментальних проблем науки, що поєднує філософський і власне науковий виміри. Прийнято розмежовувати філософську методологію, яка визначає загальні принципи пізнання, та наукову методологію, що конкретизує способи організації дослідницької діяльності.

У сучасному трактуванні методологія постає як система уявлень про структуру наукового пізнання, його принципи, інструменти й способи реалізації. Вона інтегрує сукупність підходів до розуміння закономірностей розвитку об'єктів, визначає логіку

дослідження та взаємозв'язок між його складниками. Основне призначення методології полягає в упорядкуванні пізнавального процесу та забезпеченні можливості практичного застосування отриманих результатів [1].

Методологічний аналіз дозволяє встановити взаємозалежність між об'єктом і предметом дослідження, його метою, завданнями, методами та процедурними інструментами. Вона окреслює проблемне поле, визначає послідовність розв'язання поставлених завдань і теоретичну спрямованість отриманих висновків. Сучасні методологічні підходи активно спираються на системне мислення, загальну теорію систем і принципи комплексного аналізу.

Важливе місце в дослідницькій практиці посідає моделювання, яке дає змогу вивчати явища опосередковано – через створення моделей, що відтворюють суттєві характеристики об'єкта. Такий підхід застосовується щодо різноманітних процесів – від соціальних до природничих, коли безпосереднє експериментування є обмеженим або неможливим.

Системний підхід відображений у загальнонаукових методах, зокрема порівнянні, описі та експерименті. Теоретичні положення й методи дослідження перебувають у тісному взаємозв'язку: теорія формує підґрунтя для вибору методів, а методи своєю чергою уточнюють і конкретизують теоретичні конструкції. Теорія постає як упорядкована система знань, спрямована на пояснення закономірностей функціонування об'єктів, тоді як метод є способом реалізації пізнавальної діяльності.

Будь-яке наукове пізнання здійснюється на емпіричному та теоретичному рівнях. Емпіричний рівень пов'язаний із фіксацією фактів, їх кількісною та якісною характеристикою за допомогою спостереження, аналізу, індукції й дедукції. Натомість теоретичний рівень охоплює абстрагування, узагальнення, формування гіпотез і мисленнєві експерименти. Узаємодія цих рівнів забезпечує цілісність дослідницького процесу.

Методика дослідження передбачає використання конкретних процедур і технічних засобів, що дозволяють отримати об'єктивні дані про властивості явищ. Вона спрямована на вирішення окремих завдань і конкретизацію загального методу. Метод є ширшою категорією, яка об'єднує теоретичні засади та практичні інструменти пізнання.

Розвиток науки зумовив формування окремої галузі знань – наукознавства, що досліджує закономірності функціонування наукової діяльності, її структуру, динаміку та взаємодію з іншими сферами суспільства. Наукознавство аналізує тенденції розвитку науки, її організаційні механізми, взаємозв'язки між дисциплінами, а також здійснює прогнозування й критичне оцінювання наукових концепцій.

Дослідження розвитку фізкультурної освіти підлітків потребує комплексного методологічного обґрунтування, що забезпечує цілісність наукового аналізу, об'єктивність інтерпретації джерел і концептуальну завершеність отриманих результатів. З огляду на багатовимірність феномену фізкультурної освіти, яка поєднує педагогічні, соціальні, медико-біологічні та культурно-історичні складові, методологія дослідження вибудовується на засадах інтеграції загальнонаукових і спеціальних підходів.

Базовим у дослідженні є системний підхід, що дозволяє розглядати фізкультурну освіту підлітків як цілісну динамічну систему, структурними компонентами якої є цілі, зміст, форми, методи, засоби та результати освітнього процесу. У межах цього підходу фізкультурна освіта трактується як підсистема загальної освіти, що взаємодіє із соціальним середовищем, інституційними умовами та індивідуальними особливостями розвитку підлітка. Системний аналіз забезпечує виявлення внутрішніх і зовнішніх зв'язків, закономірностей функціонування та тенденцій трансформації фізкультурної освіти в різні історичні періоди.

Важливого значення набуває історико-педагогічний підхід, який дає змогу простежити генезу теоретичних засад і практик фізичного виховання підлітків у контексті

суспільно-політичних і культурних змін. Застосування принципів історизму та наукової об'єктивності забезпечує реконструкцію етапів становлення фізкультурної освіти, виявлення провідних педагогічних ідей та визначення їхнього впливу на сучасні освітні моделі. У межах цього підходу особлива увага приділяється аналізу наукових концепцій, нормативних документів, навчально-методичних матеріалів і практичного досвіду організації фізкультурної діяльності.

Антропологічний та віковий підходи дозволяють урахувати специфіку підліткового періоду як особливого етапу онтогенезу, що характеризується інтенсивними морфо-функційними та психоемоційними змінами. Фізкультурна освіта розглядається не лише як засіб розвитку фізичних якостей, а і як чинник формування особистісної ідентичності, соціальної активності та ціннісного ставлення до здоров'я. У цьому контексті підліток є активним суб'єктом освітнього процесу, а не лише об'єктом педагогічного впливу.

Особистісноорієнтований підхід визначає пріоритет індивідуальних потреб, можливостей і мотиваційних установок здобувачів освіти. Він передбачає диференціацію змісту та методів фізкультурної діяльності з урахуванням рівня фізичної підготовленості, стану здоров'я, інтересів і соціального досвіду підлітків. Застосування цього підходу сприяє формуванню стійкої мотивації до рухової активності та розвитку навичок саморегуляції.

Компетентнісний підхід забезпечує орієнтацію дослідження на результати фізкультурної освіти, що виражаються у сформованості здоров'язбережної, рухової та соціальної компетентностей. У межах цього підходу фізкультурна освіта трактується як процес набуття інтегрованих знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для підтримання фізичного благополуччя та активної життєвої позиції [3].

Міждисциплінарний підхід є методологічною основою інтеграції педагогічних, медико-біологічних, психологічних і соціологічних аспектів дослідження. Така інтеграція дозволяє комплексно оцінити вплив фізкультурної освіти на фізичний розвиток, психоемоційний стан і соціалізацію підлітків, а також визначити механізми адаптації освітнього процесу до сучасних випробувань.

Сукупність зазначених методологічних підходів забезпечує наукову валідність дослідження розвитку фізкультурної освіти підлітків, створює підґрунтя для комплексного аналізу історичних тенденцій і сучасних трансформацій та дозволяє сформулювати концептуальні засади її подальшого вдосконалення.

Проаналізувавши сучасні підходи до здійснення історико-педагогічних досліджень, для ретроспективного аналізу розвитку фізкультурної освіти підлітків доцільно використовувати логіко-структурний алгоритм, який дозволяє системно простежувати еволюцію змісту, організації та методичних засад фізкультурної освіти підлітків у взаємозв'язку із суспільними трансформаціями та розвитком педагогічної думки.

Перший блок аналізу охоплює чинники трансформації фізкультурної освіти підлітків, які розглядаються у взаємозв'язку суспільно-політичних і педагогічних процесів. До них належать зміни суспільного устрою та політичних режимів, особливості державної політики у сфері освіти, узаємодія педагогічної спільноти з державними інституціями, а також потреби особистості й суспільства, що визначали зміст і спрямування фізичного виховання підлітків у шкільному та позашкільному середовищі.

Другий аспект дослідження пов'язаний із визначенням провідних принципів, концептуальних ідей та напрямків модернізації фізкультурної освіти підлітків, що формувалися під впливом розвитку педагогічної науки, теорії і методики фізичного виховання, а також міжнародного досвіду організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді.

Третій компонент передбачає аналіз організаційних засад розвитку фізкультурної освіти, зокрема етапів освітніх реформ, які впливали на зміст, структуру та форми реалізації фізичного виховання у шкільних і позашкільних закладах. У цьому контексті

розглядаються механізми впровадження реформ, нормативно-правові інструменти та педагогічні технології, що забезпечували їх реалізацію.

Четвертий напрямок дослідження стосується узагальнення наукових ідей та концепцій вітчизняних і зарубіжних учених, спрямованих на вдосконалення системи фізкультурної освіти підлітків, розширення її виховного, оздоровчого та соціалізаційного потенціалу.

П'ятий аспект полягає у визначенні результатів трансформацій фізкультурної освіти, зокрема їхнього впливу на фізичний розвиток, стан здоров'я, формування рухової культури та виховання підлітків, а також на задоволення індивідуальних і суспільних потреб у зміцненні здоров'я молодого покоління [2].

Шостий блок аналізу спрямований на узагальнення наслідків історичного розвитку фізкультурної освіти підлітків, що дозволяє виявити як позитивний педагогічний досвід, так і недоліки або помилки, яких варто уникати в подальшому розвитку системи фізичного виховання. Урахування цих закономірностей створює підґрунтя для вдосконалення сучасних підходів до організації фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти.

Відомо, що наукова цінність історико-педагогічного дослідження значною мірою визначається повнотою та репрезентативністю його джерельної бази. Саме вона забезпечує можливість усебічного висвітлення розвитку досліджуваного явища, дозволяє відтворити ключові факти, тенденції та особливості становлення фізкультурної освіти підлітків у конкретних історичних умовах. Тому формування джерельної бази передбачало ретельний відбір матеріалів, обґрунтування методологічних підходів та визначення методики роботи з історико-педагогічними джерелами.

Під час добору джерел дослідження розвитку фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти України варто враховувати низку наукових принципів.

По-перше, інформація, що міститься в різних джерелах, має взаємно доповнювати одна одну, бути різноманітною за походженням та змістом і забезпечувати комплексне відображення всіх основних аспектів становлення й розвитку фізкультурної освіти підлітків.

По-друге, використані джерела мають забезпечувати достовірність і надійність первинної інформації. Це передбачає використання документів і матеріалів, що містять повні та об'єктивні відомості про організацію фізичного виховання підлітків, зміст навчальних програм, діяльність шкільних і позашкільних закладів, а також про педагогічні ідеї та практики відповідних історичних періодів.

По-третє, оскільки результатом аналізу джерельної бази є формування наукових узагальнень і висновків щодо розвитку фізкультурної освіти підлітків упродовж досліджуваного періоду, відібрані джерела мають забезпечувати максимально повне охоплення історичних фактів, подій і тенденцій, що характеризують еволюцію системи фізичного виховання в Україні.

Отже, сформована джерельна база створює необхідні передумови для об'єктивного аналізу історичного розвитку фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти та дозволяє здійснити науково обґрунтовані висновки щодо її теоретико-методологічних засад [1].

Джерела для наукового дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків можна диференціювати на чотири групи [4]:

До першої групи належать архівні матеріали, що містять документи органів народної освіти та виконавчих комітетів; постанови та циркулярні документи, накази й розпорядження, річні звіти навчальних закладів, протоколи засідань і плани роботи окружних рад фізичної культури, предметних методичних комісій, навчально-виховного відділу шкіл та інші, а також програми й навчальні плани з фізичної культури.

Другу групу становлять історико-педагогічні праці, у яких висвітлено загальні проблеми розвитку педагогічної науки, становлення теорії фізичної культури і спорту, теорії виховання, а також наукову спадщину видатних педагогів, філософів, фізіологів і державних діячів, причетних до формування змісту й організаційних засад загальної фізичної підготовки учнів закладів загальної середньої освіти.

Третю групу складають першоджерела – автентичні наукові матеріали, зокрема статті, брошури, монографії та дисертаційні дослідження, опубліковані або захищені українськими авторами у період, що є предметом нашого аналізу.

Четверту групу джерел становлять бібліотечно-документальні матеріали, зокрема фонди наукових бібліотек, що містять періодичні та інформаційно-методичні видання досліджуваного періоду. До них належать бюлетені Народного комісаріату освіти, інформаційні збірники, методичні листи, довідкові та оглядові матеріали, які відображають поточний стан розвитку освітньої політики, практики фізичного виховання та організаційно-методичні підходи у сфері фізкультурної освіти учнів [2].

Перша група джерел:

– Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВ України) (Ф.166: опис 15, т.4: № справи 4443, 4444, 4450, 4605, 4607, 4758, 4760, 6351, 6355, 6617; т.1: 23, 24, 126, 127, 128, 286, 895, 896, 1069, 1070, 1082, 1084, 1085, 1086, 1110; т.2: 1232, 1239, 1413, 1423, 1587, 1593, 1782, 1789; т.3: 2671, 2682, 2710, 2895, 2949, 2950, 2951, 2952, 3021, 3221. Р-4621: опис 1: № справи 65; опис 73: № справи 12, 15, 20, 97, 75, 76, 100, 101, 116);

– Державний архів м. Києва виконавчого органу Київської міської ради (Ф.Р.192: опис 1: № справи 47, 60, 62, 69, 77, 101, 120; опис 5: № справи 10, 16; опис 8: № справи 11, 15; опис 9: № справи 20, 21, 23, 42, 54, 58, 65, 80, 100, 101, 106, 108, 113, 117, 120, 121, 125, 129, 133, 140; Ф.Р.332: опис 1: № справи 1, 2; Ф.Р.745: опис 1: 2, 4, 10, 13, 20, 24, 97; опис 2: 1, 7, 9, 15, 17, 26, 31, 33, 36; опис 3: № справи 12, 15, 26, 37, 40, 50, 67, 79, 80, 83, 94);

– Центральний державний архів громадських об'єднань та україніки (Ф 7: опис 20: № справи 1074, 3142, 3783, 4226, 4227, 742, ; опис 6: № справи 2327; опис 17: № справи 426).

Друга група джерел:

– праці українських учених С. Гайдучка, О. Бутовського, І. Боберського, П. Франка, О. Тисовського, С. Русової, Я. Чепіги-Зеленкевича, Г. Ващенко, С. Сірополка, В. Сухомлинського, М. Амосова, Т. Круцевич, Б. Шияна, В. Кузьменка, М. Зубалія, Н. Слюсаренко, О. Дубогай, Є. Приступи, А. Цьося, О. Пронікова, Г. Шамардіної, О. Худолія, О. Янкович, Т. Плачинди, які розглядали питання теорії та методики фізичного виховання і фізичної культури, розвитку фізкультурної освіти, формування особистості засобами рухової активності, організації навчально-виховного процесу у шкільних і позашкільних закладах, а також історико-педагогічні аспекти становлення й еволюції системи фізичного виховання в Україні.

Третя група джерел – дисертаційні дослідження, монографії, навчальні посібники, підручники, статті у періодичних наукових виданнях, що включені до переліку фахових видань України, до наукометричних баз, зокрема Scopus, Web of Science Core Collection та ін., тематичні наукові збірники, матеріали наукових і науково-практичних міжнародних та всеукраїнських конференцій, звіти Академії педагогічних наук України та інші документи, які були видані з 20-х років ХХ ст. по 20-ті роки ХХІ ст.

Четверта група джерел – фонди НБУ ім. В.І. Вернадського, Миколаївської обласної універсальної наукової бібліотеки, бібліотек закладів вищої освіти (НУК ім. адмірала Макарова, МНУ ім. В. О. Сухомлинського, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»: бюлетені Народного комісаріату освіти, інформаційні збірники, методичні листи, довідкові та оглядові матеріали тощо).

Висновки. Отже, здійснений аналіз засвідчує, що дослідження становлення фізкультурної освіти підлітків потребує чіткого теоретико-методологічного

обґрунтування, яке забезпечує цілісність, наукову об'єктивність і логіку пізнавального процесу. Установлено, що методологія є системотвірним компонентом дослідження, який інтегрує філософські та наукові підходи, визначає взаємозв'язок між його складниками та сприяє отриманню обґрунтованих результатів.

Обґрунтовано доцільність використання комплексу взаємопов'язаних методологічних підходів, зокрема системного, історико-педагогічного, антропологічного, вікового, особистісноорієнтованого, компетентнісного та міждисциплінарного, які забезпечують багатовимірний аналіз фізкультурної освіти підлітків як складного соціально-педагогічного явища. Застосування логіко-структурного алгоритму дослідження дозволяє послідовно простежити еволюцію змісту, організаційних форм і методичних засад фізкультурної освіти у взаємозв'язку із суспільними трансформаціями.

Установлено, що наукова достовірність дослідження значною мірою визначається повнотою та репрезентативністю джерельної бази. Систематизація джерел за основними групами (архівні матеріали, історико-педагогічні праці, першоджерела, бібліотечно-документальні ресурси) та дотримання принципів їх добору (достовірності, комплексності, взаємодоповнюваності) створюють передумови для об'єктивного відтворення історичного розвитку фізкультурної освіти підлітків.

Отже, інтеграція методологічних підходів і ґрунтовна джерельна база забезпечують наукову валідність дослідження, дозволяють виявити закономірності становлення фізкультурної освіти підлітків і є основою для її подальшого вдосконалення в умовах сучасних освітніх викликів. Це може бути більш детально обґрунтовано в подальших наукових дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Адаменко О. В. Методологія формування джерельної бази історико- педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць / голов. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 10–13.
2. Рошчін І. Г. Теорія і практика загальної фізичної підготовки старшокласників загальноосвітніх шкіл України (1932–2011 рр.) : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 468 с.
3. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. К. : АПН, 2000. С. 47–65.
4. Цибанюк О. О. Теорія та практика фізичного виховання учнівської молоді в навчальних закладах Румунії (кінець XIX – початок XXI століття) : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01; Чернівецький нац. ун-т імені Ю. Федьковича. Чернівці, 2024. 597 с.

References:

1. Adamenko, O. V. (2013). Metodolohiia formuvannia dzherelnoi bazy istoryko- pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology for forming a source base for historical and pedagogical research]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 15, 10–13 [in Ukrainian].
2. Roshchin, I. H. (2016). Teoriia i praktyka zahalnoi fizychnoi pidhotovky starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil Ukrainy (1932–2011) [Theory and practice of general physical training of senior secondary schools students of Ukraine (1932–2011)]. (Doctor's Dissertation). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
3. Sukhomlynska, O. V. (2000). Periodyzatsiia pedahohichnoi dumky v Ukraini: kroky do novoho vymiru [Periodization of pedagogical thought in Ukraine: steps towards a new dimension]. *Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem*, 47–65 [in Ukrainian].
4. Tsybaniuk, O. O. (2024). Teoriia ta praktyka fizychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v navchalnykh zakladyakh Rumunii (kinets XIX – pochatok XXI stolittia) [Theory and practice of physical education of schoolchildren in educational institutions of Romania (late XIX – early XXI century)]. (Doctor's Dissertation). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi [in Ukrainian].

Bolotnykova T. H.,
orcid.org/0009-0003-2826-2491

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FRAMEWORKS FOR RESEARCHING THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENT PHYSICAL EDUCATION

The article analyses theoretical and methodological approaches and the body of sources for research on the formation of physical education for adolescents in school and extracurricular settings in Ukraine. Based on the synthesis of modern scientific approaches to understanding methodology, its essence is determined as a system of principles, methods and tools of organizing scientific knowledge, which ensures the integrity and logic of the research process. The relevance of the study is substantiated in the context of modern socio-economic transformations, a decrease in the level of physical activity of adolescents and the deterioration of their health, which necessitates improvements in the theoretical and methodological foundations of physical education. The purpose of the article is to analyse of theoretical and methodological approaches and to systematize the body of sources for research on the formation of physical education for adolescents. The content of key methodological approaches is outlined, in particular systemic, historical-pedagogical, anthropological, age-specific, learner-centered, competency-based and interdisciplinary, which provide a comprehensive study of physical education as a multidimensional social and pedagogical phenomenon.

The logical and structural framework of the study is described, which allows the researcher to trace the evolution of the content, organizational forms and methodological principles of physical education of adolescents in connection with broader social transformations. The main factors, directions of modernization, organizational principles and results of the development of physical education in different historical periods are determined.

The body of sources base of the study is systematized, and classified into archival materials, historical and pedagogical works, primary sources and library and documentary resources. The principles of source selection are substantiated, in particular their reliability, representativeness and comprehensiveness, which ensure the objectivity of scientific conclusions.

It is concluded that the integration of various methodological approaches and the use of a wide body of source create the basis for a holistic study of the formation of physical education of adolescents. The need for further interdisciplinary research is emphasized, taking into account modern challenges, in particular digitalization, inclusion and declining levels of physical activity among young people.

Key words: education, physical education, adolescents, source base, theoretical and methodological approaches.

Дата надходження статті: 05.12.2025 р.

Прийнято до публікації: 25.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Лелека В. М.

УДК 373.5.091.6:727.054:5]”1959/2022”

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.723>

Романов О. М.,
orcid.org/0009-0008-2510-6473

ЕВОЛЮЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО КІНО У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ВІД ЕКРАННИХ ЗАСОБІВ ДО ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

У статті описано еволюцію впродовж другої половини XX – початку XXI століття використання навчального кіно у шкільній освіті як невід’ємної складової розвитку екранних засобів навчання та модернізації освітнього середовища. Обґрунтовано, що його виникнення

*© Романов О. М.

зумовлене суттєвим ускладненням змісту навчальних програм із природничих дисциплін та гострою потребою якісної візуалізації процесів і явищ, не доступних для безпосереднього спостереження в умовах звичайного класу (наприклад, мікросвіту, макрокосмосу чи швидкоплинних реакцій).

На основі аналізу наукових праць і архівних матеріалів встановлено, що у другій половині ХХ століття впровадження навчального кіно набуло системного характеру та органічно інтегрувалося в структуру навчального процесу. З'ясовано, що цей процес тісно корелював з особливостями реалізації державної освітньої політики, безпосередньо спрямованої на оновлення матеріально-технічної бази навчальних закладів, створення шкільних фільмотек і розбудову кабінетної системи, яка забезпечила оптимальні умови для використання технічних засобів.

Визначено ключові дидактичні можливості кінофільмів, зокрема динамічне представлення складної інформації, посилення пізнавальної мотивації та підвищення рівня розуміння абстрактних явищ. Акцентовано, що практична ефективність використання кінематографу в освітньому процесі не була автоматичною, а безпосередньо залежала від комплексу чинників – поєднання перегляду з активною діяльністю учнів, створення сприятливих педагогічних умов, фахової підготовки вчителів та належного апаратного забезпечення шкіл. В умовах глобальної цифровізації освіти традиційне навчальне кіно закономірно трансформувалося в сучасні відеотехнології, зберігши свої базові функції та суттєво розширивши їх за рахунок інтерактивності й мобільності. Підкреслено його вагоме стратегічне значення для розвитку особистісноорієнтованого, компетентнісного та STEM-орієнтованого навчання. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, які можуть бути пов'язані з визначенням засобів використання здобутого історико-педагогічного досвіду в умовах сьогодення.

Ключові слова: навчальне кіно, екранні засоби навчання, природнича освіта, освітнє середовище, кабінетна система, STEM-освіта, матеріально-технічне забезпечення школи.

Постановлення проблеми. Дидактичний вплив аудіовізуальних засобів на здобувачів освіти є потужним інструментом, зокрема для розвитку особистісно-орієнтованого та компетентнісного навчання. Екранні засоби навчання значно полегшують сприйняття здобувачами освіти навчального матеріалу з будь-яких дисциплін. Саме тому сьогодні в умовах сучасної глобальної цифровізації освіти звичним та обов'язковим елементом навчання стали різноманітні відеотехнології, адже для учнів відеоконтент є одним із первинних джерел інформації та пізнання світу.

В Україні впродовж другої половини ХХ століття накопичено неабиякий досвід інституціоналізації та використання в освітніх цілях навчального кіно, розбудови спеціалізованої кабінетної системи, активного постачання технічних засобів навчання (кіноапаратів, телевізорів) і створення шкільних фільмотек, які забезпечили якісну візуалізацію складних процесів під час вивчення природничих дисциплін.

Цей досвід потребує ретельного вивчення та переосмислення з урахуванням вимог відкритого цифрового освітнього середовища сьогодення.

Аналіз досліджень. Проблема використання навчального кіно та екранних засобів навчання була предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, однак розглядалася переважно у вузькому дидактичному або технічному аспекті.

У 1960–1980-х роках формувалися перші системні підходи до використання навчального кіно в освітньому процесі. Так, у праці Т. Абрамової, З. Аболіної та Д. Ляшенка «Навчальне кіно в школі» (1965) обґрунтовано доцільність застосування кінофільмів для демонстрації динамічних і мікроскопічних процесів, що не піддаються безпосередньому спостереженню [1]. Л. Левандовський у своїй публікації «Кіно на уроках фізики» (1966) розглянув використання кіно у викладанні фізики як засіб підвищення наочності та розуміння складних явищ [13].

Проблеми інтеграції екранних засобів у навчальний процес у 70-ті роки ХХ століття досліджували П. Сіднев «Наочність і технічні засоби навчання» (1974), М. Чередник «Екранні засоби навчання в середній школі» (1977), Ф. Босенко «Технічні засоби навчання в школі» (1978), які підкреслювали потребу їх системного використання в поєднанні з іншими засобами навчання [3; 34; 36]. У праці М. Духовної «Технічні засоби навчання» (1982) екранні технології розглядаються як складова ширшої системи технічних засобів навчання та аудіовізуальної культури освіти [8], що підтверджує інтенсивність упровадження освітніх кінофільмів.

У 90-ті роки ХХ століття в дослідженнях акцент зміщується на цифрові технології та мультимедійне навчання. А на початку ХХІ століття Р. Маєр у роботі «Мультимедійне навчання»/«Multimedia Learning» (2009) обґрунтовує когнітивні основи мультимедійного навчання, підкреслюючи ефективність поєднання візуального і вербального каналів інформації [43].

Дослідження Дж. Брунер «Процес навчання» («The Process of Education», 1960), Д. Чжана «Навчальне відео в електронному навчанні: оцінювання впливу інтерактивного відео на ефективність навчання» («Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness», 2006), П. Гюо «Вплив відеовиробництва на залученість студентів: емпіричне дослідження відео MOOC» («Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos», 2014) та інших науковців доводять ефективність інтерактивного відео в підвищенні рівня залученості та результативності навчання [39; 41; 42].

Так само в більшості досліджень відсутній комплексний аналіз еволюції навчального кіно як явища, що трансформується в сучасні відеотехнології. Недостатньо уваги приділяється також зв'язку між історичним досвідом використання кіно та сучасними підходами до організації освітнього середовища.

Незважаючи на значну кількість досліджень у сфері технічних засобів навчання та цифрових освітніх технологій, проблема еволюції навчального кіно залишається недостатньо розробленою в історико-педагогічному аспекті. Так, потребують уточнення такі питання: 1) місце навчального кіно в системі розвитку освітніх технологій; 2) характер його трансформації в умовах цифровізації освіти; 3) співвідношення традиційних і сучасних аудіовізуальних засобів навчання; 4) дидактичні умови ефективного використання відеоконтенту в сучасній школі.

Відсутність комплексного аналізу цих питань зумовлює потребу дослідження еволюції навчального кіно як цілісного педагогічного явища.

Метою статті є дослідження еволюції використання навчального кіно у шкільній освіті другої половини ХХ століття – початку ХІХ століття.

Викладення основного матеріалу. У другій половині ХХ століття природничі науки переживали стрімкий розвиток, що супроводжувалося ускладненням їхнього змісту та появою нових об'єктів дослідження, не доступних для безпосереднього спостереження в умовах класної кімнати, що створило об'єктивну потребу використання засобів, здатних забезпечити адекватну візуалізацію навчального матеріалу. Поява навчального кіно у шкільній практиці не була випадковим явищем, а стала результатом комплексних змін у структурі освіти, змісті навчальних дисциплін і підходах до організації навчального процесу, які відбулися завдяки створенню умов для застосування кінофільмів через розширення кількості та якості наповнення кабінетів.

Як зазначають Т. Абрамова, З. Аболіна та Д. Ляшенко у праці «Навчальне кіно в школі» (1965), навчальне кіно розглядалося як засіб, що дозволяє відтворювати процеси, які або надто швидкоплинні, або, навпаки, розгортаються впродовж тривалого часу, або ж мають мікроскопічний характер [1]. Саме ця властивість відрізняє його від традиційних засобів наочності, як-от таблиці, моделі чи малюнки, які фіксували лише статичні аспекти явищ.

У цьому контексті навчальне кіно виконувало кілька ключових функцій. По-перше, воно забезпечувало динамічну візуалізацію процесів, що було особливо важливим для фізики та біології. По-друге, дозволяло «збільшувати» або «сповільнювати» реальність, роблячи доступними для сприйняття ті аспекти явищ, які у природних умовах залишаються непомітними. По-третє, кіно створювало можливість демонстрації виробничих процесів і технологій, що було важливим у контексті політехнічної освіти.

Значення навчального кіно особливо чітко виявляється у викладанні фізики, де багато явищ мають абстрактний характер і потребують додаткової візуалізації. Л. Левандовський у роботі «Кіно на уроках фізики» (1966) підкреслив, що використання кінофільмів дозволяє значно підвищити рівень розуміння складних фізичних процесів, оскільки учні отримують можливість спостерігати їх у динаміці, а не лише у вигляді формул чи описів [13].

Водночас упровадження навчального кіно в 50-ті роки ХХ століття відбувалося не у вакуумі, а в контексті формування кабінетної системи навчання, яка передбачала створення спеціалізованих навчальних приміщень із відповідним обладнанням. Архівні документи свідчать, що вже наприкінці 1950-х – на початку 1960-х років у звітах Міністерства освіти фіксується облік матеріально-технічного забезпечення шкіл, включаючи технічні засоби навчання [5; 6; 18; 33].

Бажання вчителів та відповідне фінансування навчальних закладів сприяло збільшенню кількості кіноустановок у закладах освіти та кількості навчальних кінофільмів у фільмотеках, а також темпів процесу оснащення технічними засобами навчання (кіноапаратами й телевізорами) шкіл УРСР у 1961–1962 н. р. та 1962–1963 н. р. [11].

Зазначено, що в цей період збільшується кількість телепередач для школи. Для прикладу, від 1962 року Одеська студія телебачення здійснює трансляцію для шкіл навчальних телепередач. Їх широко використовували школи в Одеській, Миколаївській і Херсонській областях [12; 14].

Особливу увагу Міністерство освіти УРСР у 1970-ті – 1980-ті роки зосередило не на постачанні школам телевізорів, а на створенні навчального телебачення та організації прийому в закладах освіти освітніх телевізійних передач. Про це свідчить наказ «Про організацію прийому навчальних телевізійних передач на уроках в школах Української РСР та поліпшення їх діяльності» (1976) [27].

Цей комплексний підхід передбачав насамперед системну роботу над змістом навчального контенту та організацією його виробництва. Замість хаотичної трансляції загальних науково-популярних матеріалів телевізійні студії спільно з освітянами почали створювати спеціалізовані цикли передач, які чітко синхронізувалися з календарно-тематичним плануванням шкільної програми. До розроблення сценаріїв телеуроків з фізики, хімії, біології залучалися провідні науковці, методисти та кращі вчителі-практики. Це дозволило перетворити телевізійний екран на потужний дидактичний інструмент, здатний демонструвати складні лабораторні експерименти, виробничі процеси чи унікальні історичні хроніки, які не можна було показати у звичайному шкільному класі.

По-друге, невід'ємною складовою такої стратегії став глибокий методичний супровід педагогів, адже Міністерство усвідомлювало, що техніка ніколи не замінить живого спілкування. Акцент робився на правильній інтеграції телепередач у структуру традиційного уроку. Для шкіл масово видавалися спеціальні посібники, друковані методичні рекомендації та детальні розклади телетрансляцій на кожен навчальну чверть, щоб вчителі могли завчасно планувати свою роботу. Так само на базі інститутів удосконалення вчителів запроваджувалися семінари, де педагогів цілеспрямовано навчали методик проведення «телевізійних уроків»: як підготувати учнів до перегляду, на чому акцентувати увагу та як ефективно закріпити побачений матеріал після вимкнення телевізора.

По-третє, комплексність полягала у створенні належної шкільної інфраструктури та налагодженні постійного зворотного зв'язку. У закладах освіти почали цілеспрямовано обладнувати спеціальні кабінети (або переобладнувати існуючі предметні класи) з дотриманням санітарно-гігієнічних норм для перегляду телепередач, забезпечуючи правильне затемнення та безпечну відстань від екрана до парт. Водночас науково-дослідні інститути педагогіки регулярно збирали анкети та відгуки від шкіл, аналізували ефективність засвоєння знань учнями після телеуроків. Про це свідчить наказ ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977) [31]. На основі цих дослідних даних коригувалися тривалість, темп і форма подання матеріалу в майбутніх телепередачах, що створювало замкнений цикл безперервного вдосконалення освітнього процесу.

Упродовж 1960–1980-х років навчальне кіно проходить етап інституціоналізації, коли його використання виходить за межі поодиноких педагогічних експериментів і набуває системного характеру. Цей процес супроводжується як розвитком матеріально-технічної бази школи, так і формуванням методичних підходів до використання кінофільмів у навчальному процесі.

Як засвідчують залучені до наукового обігу матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), у період 1960–1980-х років феномен навчального кіно набув чітко вираженого інституційного характеру. Процес його імплементації в освітню практику відбувався в руслі цілеспрямованої державної політики, базовими векторами якої були комплексна модернізація матеріально-технічної бази закладів освіти та інтенсивна розбудова кабінетної системи навчання. Водночас аналіз джерельної бази засвідчує, що дидактична ефективність застосування екранних засобів не була сталою величиною: вона перебувала у прямій залежності від оптимізації педагогічних умов, рівня методичної підготовки вчительських кадрів та реального стану забезпечення шкіл відповідним проєкційним обладнанням.

Дослідження П. Сіднева «Наочність і технічні засоби навчання» (1974), Д. Макаренка «Використання технічних засобів навчання в школі» (1975) та Ф. Босенка «Технічні засоби навчання в школі» (1978) засвідчують, що в цей період технічні засоби навчання розглядаються як цілісна система, до якої входять різні типи наочності, включаючи кіно, діафільми, проєкційні апарати та телебачення [3; 14; 34]. У цій системі навчальне кіно займає особливе місце як засіб, що поєднує зоровий і часовий виміри подання інформації.

Важливо підкреслити, що в педагогічній літературі цього періоду кіно не розглядається як самодостатній інструмент. Навпаки, дослідники наголошують на потребі його інтеграції у структуру уроку. Зокрема, М. Чередник «Екранні засоби навчання в середній школі» (1977) зазначає, що ефективність використання екранних засобів залежить від їх поєднання з іншими формами навчальної діяльності, як-от пояснення вчителя, демонстраційний експеримент і практичні роботи учнів [36].

Подальший розвиток екранних технологій призводить до розширення їхніх форм. Якщо на початковому етапі домінує навчальне кіно, то вже у 1970–1980-х роках значного поширення набуває навчальне телебачення, що свідчить про поступове зміщення акценту від локального використання кіно в окремому класі до більш масштабних форм візуалізації навчання. Проте ця візуалізація використовувалася обмежено та нерівномірно.

Водночас, незважаючи на активне впровадження технічних засобів, їх використання супроводжувалося низкою проблем. Архівні матеріали за 1961–1962 н. р. свідчать про нерівномірність забезпечення шкіл обладнанням, а також про недостатній рівень підготовки педагогів до роботи з новими засобами [7]. І це призводило до того, що кіно часто використовувалося епізодично, без чіткої дидактичної мети.

Так само інституціоналізація навчального кіно в системі шкільної освіти зумовила потребу його теоретичного осмислення як дидактичного інструменту. Уже в 1960–1970-х

роках у педагогічній науці формується розуміння того, що ефективність використання кіно визначається не самим фактом його застосування, а місцем і функцією у структурі навчального процесу.

Варто зазначити, що всередині 60-х років XX століття включення до навчальних програм переліку кінофільмів, діафільмів стало важливим кроком щодо розширення використання на уроках технічних засобів навчання. Із метою виконання навчальних програм школи намагалися якомога швидше створити відповідну матеріальну базу [29]. Включення до навчальних програм переліку кінофільмів, діафільмів стало важливим кроком щодо розширення використання на уроках технічних засобів навчання. Із метою виконання навчальних програм школи намагалися якомога швидше створити відповідну матеріальну базу.

Обладнання навчальних кабінетів стаціонарними та пересувними кіноапаратами дозволило вивести принцип унаочнення на якісно новий рівень. Таке динамічне візуальне супроводження значно посилило навчальні функції: воно активізувало пізнавальний інтерес учнів, сприяло швидшому фокусуванню уваги та глибшому засвоєнню складної інформації. Завдяки впровадженню екранних засобів суттєво поліпшився комплексний підхід до освітнього процесу. Поєднання емоційного аудіовізуального впливу з традиційними словесними методами викладання дало змогу викладачам усебічно впливати на сприйняття школярів, перетворюючи пасивне слухання на активне та залучене навчання.

Однією з ключових дидактичних переваг навчального кіно є здатність забезпечувати цілісне сприйняття складних явищ у їх розвитку. На відміну від статичних засобів наочності, кіно відтворює процеси в часі, що дозволяє учням не лише фіксувати окремі елементи, а й розуміти причинно-наслідкові зв'язки між ними. Саме ця властивість, за визначенням Е. Дейла, відповідає принципу наближення навчального досвіду до реального, коли абстрактні знання підкріплюються візуальними образами та динамікою подій [40].

Із позицій сучасної когнітивної психології це пояснюється тим, що поєднання візуального та вербального каналів інформації сприяє більш глибокому засвоєнню знань. Р. Маєр у праці «Мультимедійне навчання» («Multimedia Learning», 2009) доводить, що мультимедійне навчання, яке інтегрує зображення, текст і звук, активізує різні когнітивні механізми, що підвищує ефективність розуміння складних концептів [43]. У цьому сенсі навчальне кіно можна розглядати як ранню форму мультимедійного навчання, яка ще у XX столітті реалізувала принципи, що сьогодні вважаються базовими для цифрової освіти.

Ретроспективний аналіз матеріалів, зокрема вміщених у збірниках наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР у 70–80-ті роки XX століття [23–32], дає підстави стверджувати, що в ті роки навчальне кіно трансформувалося з епізодичного явища в інституційований компонент шкільної освіти. Цей процес був невіддільним від загальнодержавного курсу на модернізацію навчально-матеріальної бази та утвердження спеціалізованої кабінетної системи викладання. Водночас дидактичний потенціал кінофікації (зокрема під час демонстрації складних природничих процесів) реалізовувався нерівномірно: його ефективність залишалася жорстко детермінованою комплексом об'єктивних і суб'єктивних чинників, серед яких провідну роль відігравали методична готовність педагога до роботи з технічними засобами навчання (ТЗН) та безперервний доступ до справного кінопроекційного обладнання.

Подібну позицію поділяють і дослідники практичної роботи в науці. За результатами досліджень А. Абрахамса та Р. Міллара «Чи справді практична робота працює? Дослідження ефективності практичної роботи як методу викладання та навчання у шкільній науці» («Does Practical Work Really Work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science», 2008), ефективність навчальних демонстрацій і візуалізацій залежить від того, наскільки вони

інтегровані у процес осмислення і чи пов'язуються з практичною діяльністю учнів. Якщо ж кіно використовується як пасивний засіб спостереження, без подальшого аналізу, його дидактична цінність суттєво знижується [38].

Ще одним обмеженням навчального кіно є ризик формування поверхневого сприйняття матеріалу. Як зазначив М. Чередник «Екранні засоби навчання в середній школі» (1977), надмірне захоплення екранними засобами може призвести до того, що учні сприймають явища лише на рівні візуального образу, не розуміючи їх сутності [36], що особливо актуально для природничих дисциплін, де глибоке розуміння передбачає не лише спостереження, а й аналіз, інтерпретацію та узагальнення.

Тобто дидактичні можливості навчального кіно є значними, але їх реалізація залежить від педагогічно виваженого використання. Кіно стає ефективним лише тоді, коли інтегрується в логіку навчального процесу, поєднується з іншими видами діяльності та сприяє активному осмисленню навчального матеріалу.

Темпи забезпечення технічними засобами навчання були досить високі. Це зазначено в доповідній записці Міністерства освіти УРСР в Раду Міністрів УРСР, але кіноапаратура використовувалася незадовільно через відсутність необхідних найменувань і недостатню кількість копій кінофільмів. 1959 року одна фільмокопія припадала на 7 шкіл, а вже 1962 року – на 35 [31]. Учителі бажали більше використовувати відео на уроках, але така обмеженість фільмів заважала проводити якісні заняття.

У результаті такої роботи у 1979–1980 н. р. близько 96 % середніх і 70 % восьмирічних шкіл використовували кабінетну систему навчання. Наприкінці 1980 р. у загальноосвітніх школах УРСР працювало понад 144000 навчальних кабінетів, у кожному з них було вказано не менше 10 найменувань технічної апаратури: кіно- та графопроекторів, епідіаскопів, телевізорів, магнітофонів тощо [17, с. 54, 69]. Для їх використання створено фонди аудіовізуальних навчальних посібників. За роки X п'ятирічки (1976–1980-ті роки) створено близько 290 назв навчальних діафільмів тиражем понад 4,5 млн. копій [4].

Увага до забезпечення технічними засобами навчання приділялась на різних рівнях починаючи від 1965 року, завдяки чому було створено певний фонд навчальних кінофільмів і діафільмів та забезпечено школи відповідною апаратурою. На це вказують численні документи [10; 19-21; 23-26; 28; 30; 32].

Наприкінці XX – на початку XXI століття розвиток ІКТ спричинив глибоку трансформацію екранних засобів навчання. Традиційне навчальне кіно поступово втрачає свою домінуючу роль, поступаючись місцем новим формам аудіовізуального контенту – відео, комп'ютерним симуляціям, інтерактивним мультимедійним ресурсам. Цей процес не означає зникнення кіно як дидактичного явища, а радше його еволюцію. Як зазначає В. Биков у праці «Моделі організаційних систем відкритої освіти» (2008), сучасне освітнє середовище характеризується переходом від локальних засобів навчання до відкритих інформаційних систем, у яких цифрові ресурси стають невід'ємною складовою навчального процесу [2]. У цьому контексті відео є вже не окремим інструментом, а елементом комплексного освітнього середовища.

Суттєві зміни відбуваються і в характері взаємодії учня з навчальним матеріалом. Якщо традиційне кіно передбачало переважно пасивне сприйняття, то сучасні відеотехнології дозволяють організовувати інтерактивну діяльність. Дослідження Д. Чжана «Мультимедійне навчання» («The Process of Education», 1960) та його колег показують, що інтерактивне відео, яке включає можливість паузи, повтору, вибору фрагментів або виконання завдань, значно підвищує ефективність навчання порівняно з традиційними формами подання інформації [42].

Аналогічні висновки роблять П. Гуо, Дж. Кім і Р. Рубін у праці «Вплив відеовиробництва на залученість студентів: емпіричне дослідження відео MOOC» («Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos», 2014), які доводять, що ефективність відеонавчання значною мірою залежить від його

структури, тривалості та способу подання матеріалу [41]. Зокрема короткі, структуровані відео з чітким фокусом на ключових ідеях забезпечують вищий рівень залучення учнів.

У педагогічному вимірі це означає зміну ролі вчителя та самого процесу навчання. Як підкреслює Н. Морзе в дослідженні «Основи інформаційно-комунікаційних технологій в освіті» (2004), використання цифрових технологій передбачає перехід від трансляційної моделі навчання до діяльнісної, у якій учень є активним учасником освітнього процесу [16]. Відео в цьому разі стає не лише джерелом інформації, а й інструментом організації пізнавальної діяльності.

Водночас, попри технологічні зміни, зберігаються ключові дидактичні принципи, сформульовані ще в другій половині ХХ століття. Зокрема, принцип поєднання візуалізації з практичною діяльністю залишається актуальним і в умовах цифрового навчання. Як зазначає О. Спірін у роботі «Інформаційно-комунікаційні технології навчання» (2010), ефективність використання ІКТ визначається не рівнем технологічності, а їх педагогічною доцільністю та інтеграцією у структуру навчального процесу [35].

Тобто сучасні відеотехнології можна розглядати як логічне продовження розвитку навчального кіно. Вони зберігають його основні функції – візуалізацію, динамічне представлення інформації, моделювання процесів, але водночас розширюють їх за рахунок інтерактивності та доступності.

Сучасний етап розвитку освіти (початок ХХІ століття) характеризується переходом до компетентнісної моделі навчання, у якій ключову роль відіграє здатність учнів застосовувати знання в реальних ситуаціях, працювати з інформацією та здійснювати дослідницьку діяльність. У цьому контексті значення аудіовізуальних засобів навчання набуває нового змісту. Візуалізація абстрактних і прихованих процесів завдяки мультиплікації засоби здатна «оживити» складні теоретичні поняття, які важко уявити. Вони дозволяють наочно продемонструвати мікропроцеси (наприклад, рух електронів, поділ клітини чи хімічні реакції) та макроявища (формування галактик, рух тектонічних плит), роблячи їх доступними для розуміння та аналізу. Навчальне та документальне кіно занурює в реальний контекст забезпечуючи ефект присутності. Демонстрація реальних технологічних виробництв, історичних хронік, соціальних експериментів чи унікальних природних явищ допомагає учням побачити практичну цінність теоретичних знань і вчитися аналізувати ситуації з реального життя.

Згідно з підходами організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) наукова грамотність передбачає не лише знання фактів, а й уміння інтерпретувати дані, аналізувати інформацію та робити висновки на основі доказів [43]. Значна частина цієї інформації подається саме у візуальній формі – графіках, схемах, відео, що підвищує роль екранних засобів у навчанні.

У межах STEM-освіти відео та мультимедійні ресурси використовуються як інструмент моделювання складних систем і процесів, які не можуть бути відтворені в умовах шкільної лабораторії, що стосується зокрема космічних явищ, молекулярних процесів, складних технічних систем. У цьому сенсі сучасні відеотехнології продовжують функцію, яку раніше виконувало навчальне кіно, але на якісно новому рівні.

Так само сучасне освітнє середовище висуває нові вимоги до використання аудіовізуальних засобів. Як зазначає М. Шишкіна в роботі «Теоретичні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого освітнього середовища» (2015), ефективність цифрових ресурсів залежить від їх інтеграції в навчальне середовище, доступності та відповідності педагогічним цілям [37]. І це означає, що сам по собі доступ до відеоконтенту не гарантує підвищення якості освіти, якщо він не супроводжується продуманою методикою використання.

Тобто сучасний етап розвитку аудіовізуальних засобів навчання можна характеризувати як перехід від використання окремих інструментів до формування цілісного цифрового освітнього середовища, у якому відео є одним із ключових елементів.

Висновки. У другій половині ХХ – на початку ХХІ століття накопичено неабиякий досвід інституціоналізації екранних засобів, упровадження яких тісно корелювало з розбудовою кабінетної системи та оновленням матеріально-технічної бази навчальних закладів. Поява та розвиток екранних засобів навчання були об'єктивною відповіддю на суттєве ускладнення змісту навчальних програм із природничих дисциплін. Виникла гостра дидактична потреба якісної візуалізації явищ і процесів, які не можна дослідити в умовах звичайного класу (зокрема об'єктів мікро- та макросвіту, швидкоплинних реакцій).

Упродовж досліджуваного періоду в Україні сформувався потужний досвід системного підходу до застосування навчального кіно та розбудови кабінетної системи. Цей історичний досвід заслуговує на увагу й потребує ретельного вивчення в подальших наукових розвідках задля ефективної інтеграції новітніх відеотехнологій у сучасний освітній процес. Зокрема, перспективним є визначення шляхів використання здобутого історико-педагогічного досвіду в умовах сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Т. А., Аболіна З. А., Ляшенко Д. І. Навчальне кіно в школі. Київ : Радянська школа, 1965. 184 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
3. Босенко Ф. П. Технічні засоби навчання в школі. Київ : Радянська школа, 1978. 192 с.
4. Використання технічних засобів навчання в учбовому процесі: методичні рекомендації від 19.09.74 р. № 1179-А. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 6, спр. 8672: Документи (протоколи, стенограми, постанови, рішення та доповідні записки) засідань колегії Міністерства освіти УРСР. 11–25 вересня 1974 р. Арк. 95-110.
5. Відомості про виконання місцевого бюджету по народній освіті УРСР за 1959 рік. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 2. Спр. 2482. 30 арк.
6. Відомості про виконання народногосподаревного плану по установах народної освіти УРСР за 1959 рік. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 2. Спр. 2481. 34 арк.
7. Додаткові розробки звітів про кількість шкіл, класів, учителів, відомості про матеріальне забезпечення шкіл та виробниче навчання учнів на початок 1961-1962 н/року. Форма Д-9-Д-12-Д-12а. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 3346. 99 арк.
8. Духовна М. М. Технічні засоби навчання. Київ: Вища школа, 1982. 240 с.
9. Зведена додаткова розробка звітів початкових, восьмирічних і середніх шкіл про матеріальне забезпечення шкіл на початок 1963-1964 н/рік. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 4123. 61 арк.
10. Звіт про роботу міністерства освіти УРСР у 1966-1967 навч. році. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 5384. 131 арк.
11. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення : монографія. Херсон : РІПО, 2007. 600 с.
12. Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В. Використання телевізійного контенту в процесі формування особистості: історія та реалії сьогодення. Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 10–18. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi46.104> URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2020_46_3
13. Левандовський Л. В. Кіно на уроках фізики. Київ : Радянська школа, 1966. 132 с.
14. Макаренченко Д. І. Використання технічних засобів навчання в школі. Київ : Освіта, 1975. 168 с.
15. Матеріали Міносвіти про використання технічних засобів навчання в загальноосвітніх школах Української РСР. 1965-1967 рр. ЦДАВО України. Ф. 2. Оп. 13. Спр. 1676. 207 арк.
16. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Київ : Видавнича група ВНУ, 2004. 352 с.
17. Народна освіти і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці / [Л. В. Артемова та ін. ; редкол. : В. Ю. Тараненко (голова) та ін.]. Київ : Радянська школа, 1981. 335 с.
18. План розвитку установ народної освіти УРСР на 1959 рік. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 2. Спр. 2480. 24 арк.

19. Про введення єдиної системи прокату навчальних та наукових фільмів системи кінопрокату. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1966. № 9. С. 16-24.
20. Про забезпечення шкіл республіки технічними засобами навчання в навчально-виховному процесі. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1980. № 20. С. 5-9.
21. Про запровадження з 1957 року централізованого постачання шкіл навчальними діафільмами. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1967. № 3. С. 22.
22. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР : Постанова Центрального Комітету КПРС і Ради Міністрів СРСР від 08 груд. 1966 р. № 900. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/900-66-%D0%BF#Text>
23. Про заходи по дальшому розширенню використання технічних засобів в школах Української РСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1965. № 12. С. 16-20.
24. Про нові діафільми для шкіл. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1965. № 22. С. 17-18.
25. Про нові навчальні кінофільми, кінокільцівки, кінофрагменти та діафільми для шкіл. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1965. № 14. С. 12-13.
26. Про організацію з 1966 р. централізованого постачання шкіл навчальними діафільмами. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1965. № 23/24. С. 10-15.
27. Про організацію прийому навчальних телевізійних передач на уроках в школах Української РСР та поліпшення їх діяльності. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1976. № 4. С. 3-9.
28. Про підсумки громадського огляду навчального обладнання в загальноосвітніх школах Української РСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1965. № 14. С. 14-24.
29. Про план випуску навчальних діапозитивних фільмів для початкової, неповної середньої і середньої шкіл та дитячих дошкільних закладів Української РСР на 1965 рік. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1965. № 6. С. 17-20.
30. Про республіканську конференцію з питань використання технічних засобів навчання в загальноосвітніх школах УРСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1970. № 10. С. 19.
31. Про роботу загальноосвітніх шкіл Херсонської області по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 22 груд. 1977 р. № 1111 «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці». *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти України РСР*. 1980. № 7. С. 5-9.
32. Про складання планів завершення кінофікації восьмирічних і середніх шкіл Української РСР. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1978. № 12. С. 30-32.
33. Проект бюджету установ народної освіти УРСР на 1959 рік. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 2. Спр. 2479. 36 арк.
34. Сіднев П. І. Наочність і технічні засоби навчання. Київ : Радянська школа, 1974. 176 с.
35. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: монографія. Київ: Атіка, 2010. 296 с.
36. Чередник М. О. Екранні засоби навчання в середній школі. Київ: Освіта, 1977. 160 с.
37. Шишкіна М. П. Теоретичні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого освітнього середовища. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, 2015. 256 с.
38. Abrahams I., Millar R. Does Practical Work Really Work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*. 2008. Vol. 30, Iss. 14. Pp. 1945-1969. DOI: 10.1080/09500690701749305.
39. Bruner J. S. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960. 97 p.
40. Dale E. Audio-Visual Methods in Teaching. New York : Dryden Press, 1969. 719 p.
41. Guo P. J., Kim J., Rubin R. How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. *Proceedings of the First ACM Conference on Learning at Scale*. New York: ACM, 2014. Pp. 41-50.
42. Instructional Video in E-Learning: Assessing the Impact of Interactive Video on Learning Effectiveness / D. Zhang, L. Zhou, R. O. Briggs, J. F. Nunamaker. *Information & Management*. 2006. Vol. 43, No. 1. Pp. 15-27.
43. Mayer R. E. Multimedia Learning. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2009. 304 p.

44. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD: website. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en.html

References:

1. Abramova, T. A., Abolina, Z. A., & Liashenko, D. I. (1965). Navchalne kino v shkoli [Educational cinema at school]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Yu. (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of organizational systems of open education]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Bosenko, F. P. (1978). Tekhnichni zasoby navchannia v shkoli [Technical means of teaching at school]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Vykorystannia tekhnichnykh zasobiv navchannia v uchbovomu protsesi: metodychni rekomendatsii vid 19.09.74 r. № 1179-A [The use of technical means of education in the educational process: methodological recommendations No. 1179-A of September 19, 1974]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 6. File 8672. Leaves 95-110). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
5. Vidomosti pro vykonannia mistsevoho biudzhetu po narodnii osviti URSR za 1959 rik [Information on the implementation of the local budget for public education of the Ukrainian SSR for 1959]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 2. File 2482. Leaves 30). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
6. Vidomosti pro vykonannia narodnohospodarevnoho planu po ustanovakh narodnoi osvity URSR za 1959 rik [Information on the implementation of the national economic plan for public education institutions of the Ukrainian SSR for 1959]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 2. File 2481. Leaves 34). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
7. Dodatkovі rozrobky zvitiv pro kilkist shkil, klasiv, uchyteliv, vidomosti pro materialne zabezpechennia shkil ta vyrobnyche navchannia uchniv na pochatok 1961-1962 n/roku. Forma D-9-D-12-D-12a [Additional developments of reports on the number of schools, classes, teachers, information on the material support of schools and industrial training of students at the beginning of 1961-1962 academic year. Form D-9-D-12-D-12a]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 3346. Leaves 99). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
8. Dukhovna, M. M. (1982). Tekhnichni zasoby navchannia [Technical learning aids]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Zvedena dodatkova rozrobka zvitiv pochatkovykh, vosmyrichnykh i serednikh shkil pro materialne zabezpechennia shkil na pochatok 1963-1964 n/rik [Consolidated additional development of reports of primary, eight-year and secondary schools on the material support of schools at the beginning of 1963-1964 academic year]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 4123. Leaves 61). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
10. Zvit pro robotu ministerstva osvity URSR u 1966-1967 navch. rotsi [Report on the work of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR in the 1966-1967 academic year]. (Fund 166. Inventory 15. File 5384. Leaves 131). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
11. Kuzmenko, V. V. (2007). Formuvannia naukovoї kartyny svitu uchniv: vid vytokiv do sohodennia [Formation of students' scientific picture of the world: from origins to the present]. Kherson [in Ukrainian].
12. Kuzmenko, V. V., & Slyusarenko, N. V. (2020). Vykorystannia televiziinoho kontentu v protsesi formuvannia osobystosti: istoriia ta realii sohodennia [The use of television content in the process of personality formation: history and current realities]. *Pedagogical Almanac*, 46, 10–18. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2020_46_3 [in Ukrainian].
13. Levandovskiy, L. V. (1966). Kino na urokakh fizyky [Cinema in physics lessons]. Kyiv [in Ukrainian].
14. Makarchenko, D. I. (1975). Vykorystannia tekhnichnykh zasobiv navchannia v shkoli [The use of technical means of education in school]. Kyiv [in Ukrainian].
15. Materialy Minosvity pro vykorystannia tekhnichnykh zasobiv navchannia v zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainskoi RSR (1965–1967) [Materials of the Ministry of Education on the use of technical

- means of education in secondary schools of the Ukrainian SSR (1965-1967)]. (Fund 2. Inventory 13. File 1676. Leaves 207). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
16. Morze, N. V. (2004). *Osnovy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osviti* [Fundamentals of information and communication technologies in education]. Kyiv [in Ukrainian].
 17. Artemova, L. V. (Eds.). (1981). *Narodna osvity i pedahohichna nauka v Ukrainiskii RSR u desiatii piatyrichtsi* [Public education and pedagogical science in the Ukrainian SSR in the tenth five-year plan]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
 18. *Plan rozvytku ustanov narodnoi osvity URSR na 1959 rik* [Development plan for public education institutions of the Ukrainian SSR for 1959]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 2. File 2480. Leaves 24). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
 19. *Pro vvedennia yedynoi systemy prokatu navchalnykh ta naukovykh filmiv systemy kinoprokatu* [On the introduction of a unified system of distribution of educational and scientific films of the film distribution system]. (1966). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 9, 16–24 [in Ukrainian].
 20. *Pro zabezpechennia shkil respubliki tekhnichnymy zasobamy navchannia v navchalno-vykhovnomu protsesi* [On providing schools of the republic with technical means of teaching in the educational process]. (1980). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 20, 5–9 [in Ukrainian].
 21. *Pro zaprovadzhennia z 1957 roku tsentralizovanoho postachannia shkil navchalnykh diafilmamy* [On the introduction of centralized supply of schools with educational filmstrips since 1957]. (1967). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 3, 22 [in Ukrainian].
 22. On measures to further improve the work of secondary general education schools in the Ukrainian SSR: Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR No. 900 of December 8, 1966. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/900-66-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
 23. *Pro zakhody po dalshomu rozshyrenniu vykorystannia tekhnichnykh zasobiv v shkolakh Ukrainiskoi RSR* [On measures to further expand the use of technical means in schools of the Ukrainian SSR]. (1965). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 12, 16–20 [in Ukrainian].
 24. *Pro novi diafilmy dlia shkil* [On new filmstrips for schools]. (1965). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 22, 17–18 [in Ukrainian].
 25. *Pro novi navchalni kinofilmy, kinokiltsivky, kinofrahmenty ta diafilmy dlia shkil* [On new educational films, film reels, film fragments and filmstrips for schools]. (1965). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 14, 12–13 [in Ukrainian].
 26. *Pro orhanizatsiiu z 1966 r. tsentralizovanoho postachannia shkil navchalnykh diafilmamy* [On the organization of a centralized supply of educational filmstrips to schools from 1966]. (1965). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 23/24, 10–15 [in Ukrainian].
 27. *Pro orhanizatsiiu pryomu navchalnykh televiziinykh peredach na urokakh v shkolakh Ukrainiskoi RSR ta polipshennia yikh diialnosti* [On the organization of receiving educational television programs during lessons in schools of the Ukrainian SSR and improving their activities]. (1976). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 4, 3–9 [in Ukrainian].
 28. *Pro pidsumky hromadskoho ohliadu navchalnoho obladdannia v zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainiskoi RSR* [On the results of the public inspection of educational equipment in secondary schools of the Ukrainian SSR]. (1965). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 14, 14–24 [in Ukrainian].
 29. *Pro plan vypusku navchalnykh diapozytyvnykh filmiv dlia pochatkovoï, nepovnoi serednoi i serednoi shkil ta dytiachykh doshkilnykh zakladiv Ukrainiskoi RSR na 1965 rik* [On the plan for the release of educational slide films for primary, incomplete secondary and secondary schools and preschool institutions of the Ukrainian SSR for 1965]. (1965). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 6, 17–20 [in Ukrainian].
 30. *Pro respublikansku konferentsiiu z pytan vykorystannia tekhnichnykh zasobiv navchannia v zahalnoosvitnikh shkolakh URSR* [On the Republican Conference on the Use of Technical Means

- of Education in Secondary Schools of the Ukrainian SSR]. (1970). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 10, 19 [in Ukrainian].
31. Pro robotu zahalnoosvitnikh shkil Khersonskoi oblasti po vykonanniu postanovy TsK KPRS i Rady Ministriv SRSR vid 22 hrud. 1977 r. № 1111 «Pro podalshe vdoskonalennia navchannia, vykhovannia uchniv zahalnoosvitnikh shkil i pidhotovky yikh do pratsi» [On the work of secondary schools of Kherson region in implementation of the Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR No. 1111 of December 22, 1977 "On further improvement of education, education of students of secondary schools and their preparation for labour"]. (1980). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 7, 5-9 [in Ukrainian].
32. Pro skladannia planiv zavershennia kinofikatsii vosmyrichnykh i serednikh shkil Ukrainskoi RSR [On the preparation of plans for the completion of the filmization of eight-year and secondary schools of the Ukrainian SSR]. (1978). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 12, 30-32 [in Ukrainian].
33. Proekt biudzhetu ustanov narodnoi osvity URSR na 1959 rik [Draft budget of public education institutions of the Ukrainian SSR for 1959]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 2. File 2479. Leaves 36). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (TsDAVO of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
34. Sidniev, P. I. (1974). Naochnist i tekhnichni zasoby navchannia [Visuality and technical means of learning]. Kyiv [in Ukrainian].
35. Spirin, O. M. (2010). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia [Information and communication technologies of learning]. Kyiv [in Ukrainian].
36. Cherednyk, M. O. (1977). Ekranni zasoby navchannia v serednii shkoli [Screen learning means in secondary school]. Kyiv [in Ukrainian].
37. Shyshkina, M. P. (2015). Teoretychni zasady formuvannia i rozvytku khmaro oriientovanoho osvitnoho seredovyscha [Theoretical principles of formation and development of cloud-oriented educational environment]. Kyiv [in Ukrainian].
38. Abrahams, I., & Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*, 30, 14, 1945-1969. DOI: 10.1080/09500690701749305 [in English].
39. Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press [in English].
40. Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden Press [in English].
41. Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the First ACM Conference on Learning at Scale*, 41-50 [in English].
42. Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43, 1, 15-27 [in English].
43. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press [in English].
44. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD: website. Retrieved from https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en.html [in English].

Romanov O. M.,

orcid.org/0009-0008-2510-6473

THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL FILM IN SCHOOLS: FROM AUDIOVISUAL AIDS TO THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT (LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURY)

This article examines the evolution, of educational film use in school education from the second half of the twentieth century to the early twenty-first century as an integral part of the development of audiovisual teaching aids and the modernisation of the educational environment. It is argued that the emergence of educational films was driven by a significant increase in the complexity of science curricula and the growing need for high-quality visualisation of processes and phenomena that cannot be directly observed in a standard classroom setting, such as micro- and macro-level phenomena or rapid reactions.

Based on an analysis of scientific works and archival materials, it is shown that in the second half of the twentieth century, the introduction of educational films became systematic and was gradually integrated into the structure of the educational process. It is demonstrated that this process was closely linked to the implementation of state educational policy, which sought to modernise the material and technical base of educational institutions, establish school film libraries, and develop a classroom system that provided optimal conditions for the use of technical resources.

The key didactic potential of films is identified, in particular: the dynamic presentation of complex information, the enhancement of cognitive motivation, and the improvement of understanding of abstract phenomena.

It is emphasised that the practical effectiveness of using film in the educational process was not automatic, but depended directly on a range of factors: combining film viewing with active student engagement, creating a supportive learning environment, teachers' professional training, and adequate technical facilities in schools. In the context of the global digitalisation of education, traditional educational film evolved into modern video technologies, retaining its core functions while significantly expanding them through interactivity and mobility. Its significant strategic importance for the development of learner-centred, competence-based and STEM-oriented learning is emphasised. Prospects for further research are outlined, which may involve identifying ways to apply the historical and pedagogical experience gained in contemporary practice.

Key words: educational films, screen learning tools, science education, educational environment, classroom system, STEM education, school logistics.

Дата надходження статті: 24.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 08.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лодатко Є. О.

УДК 378.1(477) «1991/2025» (045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.716>

Ткачишин Н. В.*,

orcid.org/0009-0000-6992-594X

Стинська В. В.*,

orcid.org/0000-0003-0555-3205

ЕТАПИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (90-ТІ РР. ХХ – ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТ.)

У статті здійснено теоретико-аналітичне осмислення трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти України у 90-х рр. ХХ – першій чверті ХХІ ст. Освітнє середовище схарактеризовано як цілісну соціально-педагогічну систему, що поєднує організаційно-управлінський, змістово-процесуальний, інформаційно-цифровий, соціально-комунікативний та аксіологічний компоненти.

На основі аналізу наукових підходів, суспільно-історичних передумов, нормативно-правового забезпечення та організаційно-педагогічних змін обґрунтовано чинники трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти України. Виокремлено суспільно-політичні, економічні, організаційно-педагогічні, інформаційно-цифрові та соціокультурні чинники, які визначали характер і динаміку змін у системі вищої освіти.

На підставі аналізу виокремлених чинників і відповідно до суспільно-історичного, нормативно-правового та організаційно-педагогічного критеріїв розроблено авторську

*© Ткачишин Н. В.

*© Стинська В. В.

періодизацію трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти України, яка охоплює чотири етапи: становлення національної моделі освітнього середовища (1991–2001 рр.), інтеграція до європейського освітнього простору та інституційного оновлення (2002–2013 рр.), автономізація, стандартизація та цифрова модернізація (2014–2021 рр.), воєнна адаптація, забезпечення якості та індивідуалізація освітніх траєкторій (2022–2025 рр.). Доведено, що трансформація освітнього середовища ЗВО відображає не лише зміну нормативно-правових та організаційних засад функціонування вищої освіти, а й глибинні зміни в ціннісних орієнтирах, формах академічної комунікації, способах організації освітнього процесу та механізмах професійного становлення майбутнього педагога.

Обґрунтовано, що сучасне освітнє середовище закладів вищої освіти України функціонує як відкрита, адаптивна, технологічно насичена й ціннісно зорієнтована система, здатна забезпечувати безперервність освіти, якість професійної підготовки та формування особистості здобувача освіти в умовах суспільних трансформацій.

Ключові слова: освітнє середовище, заклад вищої освіти, трансформація освітнього середовища, періодизація, чинники трансформації, євроінтеграція, цифровізація, забезпечення якості освіти, майбутній педагог, ціннісні орієнтації.

Постановлення проблеми. Освітнє середовище закладу вищої освіти України впродовж періоду незалежності зазнало системних трансформацій, що охопили не лише нормативно-правові засади функціонування вищої школи, а й організаційні моделі, зміст освіти, механізми управління, форми академічної комунікації, способи соціалізації студентської молоді та ціннісні орієнтири професійної підготовки. Після проголошення незалежності Україна розпочала формування власної освітньої політики, поступово відмовляючись від радянської централізованої моделі й утверджуючи національні, європейські та демократичні засади розвитку вищої освіти. У наступні десятиліття трансформація освітнього середовища ЗВО відбувалася під впливом реформ законодавства, євроінтеграційних процесів, розвитку цифрових технологій, посилення університетської автономії та випробувань воєнного часу.

Попри наявність досліджень, присвячених реформуванню вищої освіти, недостатньо систематизованим залишається питання періодизації саме трансформації освітнього середовища ЗВО як цілісної соціально-педагогічної системи. Це зумовлює потребу в науковому аналізі етапів його розвитку з урахуванням суспільно-історичних змін і ключових нормативно-правових актів, що визначали напрямки модернізації вищої освіти в Україні.

Аналіз досліджень. Питання розвитку освітнього середовища закладу вищої освіти, визначення його сутнісних характеристик і специфіки функціонування стали предметом наукових розвідок Н. Гонтаровської, М. Братко, Р. Вайноли, К. Приходченко, Л. Прокопів, В. Стинської, О. Тадеуш, О. Ярошинської та інших учених. Теоретичні й прикладні аспекти освітнього середовища як педагогічного феномену обґрунтовано у працях І. Габи, Т. Гуменюк, С. Дерябо, Ю. Жука, І. Кадієвської, В. Тименка, Л. Новікової. Окремий напрям сучасних досліджень репрезентують праці В. Бикова, О. Спіріна, О. Пінчук, М. Шишкіної, О. Глазунової, Н. Морзе, О. Гриценчук, Н. Балик, О. Струтинської, В. Стинської, Л. Карташової, Я. Топольник, а також зарубіжних учених D. Laurillard, R. Garrison, T. Anderson, G. Salmon, M. Weller, у яких висвітлено теоретичні й прикладні аспекти електронного, віртуального та цифрового освітнього середовища. Разом із тим у сучасному науковому дискурсі недостатньо представлено цілісний аналіз етапів трансформації освітнього середовища ЗВО України в широкому історико-педагогічному та нормативному контексті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та науковий аналіз трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти України у 90-х рр. XX – першій чверті XXI ст., визначення його структурно-функційних змін і аксіологічних орієнтирів, а також

розроблення періодизації основних етапів розвитку в контексті суспільно-історичних і нормативно-правових перетворень.

Викладення основного матеріалу. У сучасному науково-педагогічному дискурсі освітнє середовище закладу вищої освіти осмислюється як складний, багатовимірний і функційно насичений феномен, що відіграє важливу роль у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх фахівців, їхнього особистісного розвитку та професійного становлення. У наукових дослідженнях акцентується увага на тому, що освітнє середовище не обмежується сукупністю організаційних чи матеріально-технічних умов, а постає цілісною системою ресурсів, взаємодій, ціннісних орієнтирів і педагогічних впливів, які визначають можливості самореалізації, саморозвитку та професійного самовизначення здобувача освіти.

У цьому контексті заслуговує на увагу позиція С. Микитюк [2, с. 373], яка розглядає освітнє середовище закладу вищої освіти як важливий ресурс забезпечення якості професійної підготовки майбутніх педагогів. Дослідниця наголошує, що його значення виявляється передусім у створенні сприятливих умов для особистісного розвитку здобувачів освіти, підтримки їхнього індивідуально-професійного становлення та стимулювання саморозвитку в процесі фахової підготовки.

Особливого значення для нашого дослідження набуває підхід М. Братко [1], яка трактує освітнє середовище закладу вищої освіти як складне багатосуб'єктне й багатокомпонентне системне утворення, що завдяки сукупності умов, ресурсів і можливостей забезпечує професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, його готовність до професійної діяльності, подальшого навчання, виконання соціальних ролей і самореалізації. У структурі такого середовища дослідниця виокремлює особистісний, аксіологічно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний і просторово-предметний компоненти, кожен із яких справляє безпосередній вплив на якість освітнього процесу та результати професійної підготовки. Відповідно якість освітнього середовища визначається його спроможністю забезпечувати умови для задоволення освітніх потреб суб'єктів навчання, їхнього особистісного зростання, саморозвитку та формування професійної компетентності.

Отже, *освітнє середовище закладу вищої освіти* доцільно розглядати як цілісну систему взаємопов'язаних умов, ресурсів, смислів і педагогічних впливів, що детермінує ефективність професійної підготовки, забезпечує розвиток особистості здобувача освіти та впливає на якість функціонування закладу вищої освіти загалом. Саме тому в історико-педагогічному дослідженні воно постає не лише як контекст здійснення освітнього процесу, а як важливий чинник формування ціннісних орієнтацій, професійних якостей і світоглядних засад майбутнього педагога.

Трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти України упродовж 90-х рр. XX – першої чверті XXI ст. відбувалася під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, які визначали не лише загальний напрямок змін, а й конкретні форми їхнього вияву в університетській практиці. Доцільно виокремити суспільно-політичні, нормативно-правові, організаційно-педагогічні, інформаційно-цифрові та соціокультурні чинники, оскільки саме їхня сукупна дія зумовила еволюцію освітнього середовища від нормативно централізованої моделі до відкритої, студентоцентрованої, автономної та адаптивної системи.

Суспільно-політичні чинники були пов'язані насамперед із проголошенням незалежності України 1991 року, відмовою від радянської моделі функціонування вищої школи, становленням державної освітньої політики, демократизацією суспільного життя та подальшим євроінтеграційним курсом України у 2000–2020-х рр. Їхній вплив виявився не лише в перегляді змісту професійної підготовки, а й у зміні самого бачення університету: із інституції, зорієнтованої переважно на відтворення знань, він поступово перетворювався на соціокультурний простір розвитку особистості, громадянської

відповідальності й професійного самовизначення. Показовими в цьому сенсі стали гуманізація вищої освіти, посилення національно-культурного компонента, а згодом – приєднання України до Болонського процесу 2005 року, що відкрило нові можливості для академічної мобільності, міжнародної співпраці та оновлення університетського життя у 2005–2013 рр. [7; 13; 14; 17; 18].

Економічні чинники були зумовлені переходом України до ринкової економіки, зміною механізмів фінансування освіти, нерівномірністю ресурсного забезпечення закладів вищої освіти та поступовим розширенням їхніх фінансових можливостей у 2000-х–2020-х рр. У 1990-х рр. саме економічні труднощі значною мірою стримували оновлення університетської інфраструктури, впровадження новітніх технологій і створення сучасного освітнього простору. Натомість у подальшому, із розвитком цифровізації, міжнародних освітніх проєктів і модернізації матеріально-технічної бази, економічний чинник почав відігравати роль ресурсу трансформації, відкриваючи можливості для оновлення навчального обладнання, електронних ресурсів, комунікаційних платформ і загалом освітнього середовища закладу вищої освіти [8; 14–16].

Організаційно-педагогічні чинники охоплювали зміни в самому устрої освітнього процесу. Ідеться про перехід від жорстко регламентованої моделі навчання, характерної для 1990-х рр., до студентоцентрованої, компетентісно орієнтованої та більш гнучкої системи, що особливо виразно утверджувалася у 2010–2020-х рр. На практиці це означало оновлення освітніх програм у 1990–2000-х рр., поетапне впровадження модульно-рейтингової та кредитно-трансферної системи у 2000-х рр., розширення вибіркової складової та переосмислення ролі викладача як тьютора і фасилітатора у 2010-х рр., а також зростання значення внутрішніх систем забезпечення якості в 2010-х – на початку 2020-х рр. Освітнє середовище перестало бути лише простором реалізації навчальних планів і дедалі більше набувало ознак багатовимірної педагогічної системи, орієнтованої на цілісний розвиток особистості здобувача освіти [8; 15; 17].

Інформаційно-цифрові чинники були зумовлені поширенням інформаційних технологій у закладах вищої освіти від кінця 1990-х рр., розвитком електронних ресурсів у 2000-х рр., платформ дистанційного та змішаного навчання у 2010-х рр., цифровізацією управління й академічної комунікації в 2010–2020-х рр. Якщо наприкінці 1990-х – у 2000-х рр. це виявлялося переважно у комп'ютеризації бібліотек, створенні електронних баз даних і використанні мультимедійних засобів навчання, то у 2014–2021 рр. – у запровадженні LMS-платформ, електронних кабінетів студентів, цифрових курсів, онлайн-консультацій, відеолекцій і нових форматів взаємодії між викладачем та здобувачем освіти. Особливо виразно ці зміни виявилися в період пандемії COVID-19 (2020–2021 рр.) та в умовах повномасштабної війни від 2022 р., коли цифрове середовище фактично стало умовою безперервності вищої освіти [3-5; 8; 15; 16].

Соціокультурні чинники були пов'язані зі зміною ціннісних орієнтирів українського суспільства у 1990-х–2020-х рр., із посиленням уваги до національної ідентичності, розвитком академічної культури, етики взаємодії, духовно-моральних засад підготовки майбутніх фахівців і зростанням ролі університету як осередку формування світоглядних, громадянських і професійних якостей особистості. Їхній вплив виявився в посиленні гуманістичного та виховного потенціалу освітнього середовища, утвердженні академічної доброчесності, культури діалогу, національно-патріотичного виховання та створенні умов для саморозвитку, відповідальності й ціннісного самовизначення здобувачів освіти. Унаслідок цього заклад вищої освіти дедалі більше почав розглядатися не лише як інституція професійної підготовки, а як соціокультурний простір формування особистості майбутнього педагога [1; 2; 10; 17].

Отже, трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти України відбувалася під впливом комплексу взаємопов'язаних суспільно-політичних,

економічних організаційно-педагогічних, інформаційно-цифрових і соціокультурних чинників. Саме це дає підстави для розроблення авторської періодизації досліджуваного явища з урахуванням суспільно-історичного, нормативно-правового та організаційно-педагогічного критеріїв.

На підставі аналізу виокремлених чинників доцільно визначити чотири основні етапи трансформації освітнього середовища закладів вищої освіти України: 1) становлення національної моделі освітнього середовища (1991–2001 рр.); 2) інтеграції до європейського освітнього простору та інституційного оновлення (2002–2013 рр.); 3) автономізації, стандартизації та цифрової модернізації (2014–2021 рр.); 4) воєнної адаптації, забезпечення якості та індивідуалізації освітніх траєкторій (2022–2025 рр.).

Перший етап – становлення національної моделі освітнього середовища закладів вищої освіти України (1991–2001 рр.) – пов'язаний із формуванням власної державної освітньої політики та закладанням правових основ функціонування вищої школи в умовах незалежності. Це був час відмови від радянської централізованої моделі, утвердження національних пріоритетів розвитку освіти, гуманізації та демократизації освітнього процесу, а також поступового переосмислення ролі університету як простору не лише підготовки фахівця, а й розвитку особистості. Нормативне підґрунтя цих змін забезпечили Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-XII [14], Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [9] та Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [12], які закріпили нові орієнтири функціонування вищої школи. Саме в цей період освітнє середовище закладу вищої освіти почало набувати рис гуманістичної, національно зорієнтованої та соціальновідкритої системи, що поступово відходила від ідеологічної заданості й утверджувалася як багатовимірний педагогічний простір. Як зазначають В. Стинська, Л. Прокопів, Н. Кравець, у пострадянський період трансформація змісту вищої освіти в Україні набула системного характеру та була спрямована на гуманізацію підготовки фахівців; гуманізація перестала бути декларацією і стала стратегічним напрямком модернізації освітньої парадигми [17, с. 49–50].

Другий етап – інтеграції до європейського освітнього простору та інституційного оновлення (2002–2013 рр.) – характеризувався більш системним правовим регулюванням вищої освіти та поступовим включенням України до загальноєвропейських освітніх процесів. Визначальним нормативним документом став Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III [7], який унормував освітньо-кваліфікаційні рівні, механізми ліцензування й акредитації, статус вищих навчальних закладів та основи організації освітнього процесу. Принципового значення набуло приєднання України до Болонського процесу 2005 року [18], що відкрило новий етап інтеграції до європейського освітнього простору. Університетське середовище в цей час ставало більш відкритим, мобільним і демократичним: активізувалися процеси академічної мобільності, посилювалося значення студентського самоврядування [6], оновлювалися механізми внутрішньої організації та комунікації. Водночас зростала увага до якості освіти, інноваційності й виховного потенціалу університетського простору, що відображено і в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [13].

Третій етап – автономізації, стандартизації та цифрової модернізації (2014–2021 рр.) – став періодом глибокого оновлення нормативних, організаційних і педагогічних засад функціонування вищої освіти. Його зміст визначався поєднанням кількох взаємопов'язаних процесів – утвердженням університетської автономії, запровадженням компетентнісного підходу, розвитком системи забезпечення якості, активною цифровізацією освітнього процесу та трансформацією форм академічної взаємодії. Важливими нормативними орієнтирами стали Національна рамка кваліфікацій [11], Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [8] та Закон

України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [15]. Освітнє середовище закладу вищої освіти в цей період набуває рис відкритої, студентоцентризованої та технологічно насиченої системи, у якій поєднуються традиційні й інноваційні форми навчання, розширюються можливості електронної комунікації, зміцнюються принципи академічної доброчесності, а індивідуальна освітня траєкторія здобувача стає важливим елементом організації навчання.

Четвертий етап – воєнної адаптації, забезпечення якості та індивідуалізації освітніх траєкторій (2022–2025 рр.) – пов'язаний із потребою збереження безперервності вищої освіти в умовах повномасштабної війни, одночасного посилення безпекової стійкості закладів вищої освіти та подальшої цифрової трансформації освітнього середовища. Його стратегічні орієнтири визначено Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки [16], а також новими нормативними документами, спрямованими на розвиток системи якості, національно-патріотичного виховання, гнучких моделей навчання та індивідуалізації освітнього процесу [3-5; 10]. У цих умовах освітнє середовище закладу вищої освіти функціонує як адаптивна, динамічна й багаторівнева система, здатна поєднувати очне, дистанційне та змішане навчання, підтримувати академічну спільноту, забезпечувати психологічну й організаційну стійкість і формувати громадянську відповідальність майбутнього педагога. Саме на цьому етапі особливо виразно актуалізується аксіологічний вимір освітнього середовища, оскільки воно дедалі більше стає простором не лише навчання, а й підтримки, консолідації, соціальної відповідальності та ціннісного самовизначення особистості.

Отже, трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти України у 90-х рр. ХХ – першій чверті ХХІ ст. постає як послідовний і багатовимірний процес, у якому відобразилися зміни державної освітньої політики, євроінтеграційні орієнтири, розвиток університетської автономії, цифровізація та проблеми воєнного часу. Кожен із виокремлених етапів засвідчує не лише зміну зовнішніх умов функціонування вищої освіти, а й внутрішню еволюцію освітнього середовища як цілісної соціально-педагогічної системи, що поєднує організаційно-управлінські, змістово-процесуальні, інформаційно-цифрові, соціально-комунікативні та аксіологічні компоненти. Це дає підстави розглядати освітнє середовище як один із ключових чинників формування професійних і ціннісних орієнтирів майбутнього педагога.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти України у 90-х рр. ХХ – першій чверті ХХІ ст. була зумовлена сукупною дією суспільно-політичних, економічних, організаційно-педагогічних, інформаційно-цифрових і соціокультурних чинників. На цій основі обґрунтовано авторську періодизацію досліджуваного явища, яка охоплює чотири етапи: становлення національної моделі освітнього середовища (1991–2001 рр.), інтеграцію до європейського освітнього простору та інституційного оновлення (2002–2013 рр.), автономізацію, стандартизацію та цифрову модернізацію (2014–2021 рр.), воєнну адаптацію, забезпечення якості та індивідуалізацію освітніх траєкторій (2022–2025 рр.).

Доведено, що освітнє середовище закладу вищої освіти еволюціонувало від нормативноцентралізованої моделі до відкритої, адаптивної та цінніснозорієнтованої системи, здатної забезпечувати якість професійної підготовки, безперервність освіти та формування особистості майбутнього педагога.

Подальший науковий пошук має бути спрямований на детальну характеристику кожного з вищеназваних етапів.

Список використаних джерел:

1. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 11–17.

2. Микитюк С. О. Освітнє середовище ЗВО як ресурс якості підготовки майбутніх педагогів-вихователів закладів дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 12 грудня 2019 року). Харків, 2020. С. 372–375.
3. Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення якості вищої освіти : Закон України від 2 трав. 2023 р. № 3062-IX. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3062-20>
4. Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу : Закон України від 23 квіт. 2024 р. № 3642-IX. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3642-20>
5. Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : Закон України від 2 листоп. 2021 р. № 1838-IX. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1838-20>
6. Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо питань студентського самоврядування : Закон України від 19 січ. 2010 р. № 1798-VI. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1798-17>
7. Про вищу освіту : Закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984-III. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2984-14> (дата звернення: 27.03.2026).
8. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>
9. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : постанова Кабінету Міністрів України від 3 листоп. 1993 р. № 896. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/896-93-%D0%BF>
10. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 : наказ Міністерства освіти і науки України від 6 черв. 2022 р. № 527. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0527729-22>
11. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1341-2011-%D0%BF>
12. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : наказ Міносвіти України від 2 черв. 1993 р. № 161. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0173-93>
13. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. 44/2013. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/344/2013>
14. Про освіту : Закон України від 23 трав. 1991 р. № 1060-XII. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1060-12>
15. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
16. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лют. 2022 р. № 286-р. *Законодавство України* : вебсайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80>
17. Stynska, V., Prokopiv, L., & Kravets, N. Content component of professional training of higher education applicants in the period of formation of independent Ukraine. *Mountain School of Ukrainian Carpathy*. 2025. No. 31. Pp. 47–51. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.31.47-51>
18. The European Higher Education Area – Achieving the Goals : Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. *European Higher Education Area* : website. URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

References:

1. Bratko, M. V. (2015). Osvitnie seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu: funktsionalnyi aspekt [Educational environment of a higher educational institution: functional aspect]. *Pedagogical Process: Theory and Practice*, 1–2 (46–47), 11–17 [in Ukrainian].
2. Mykytiuk, S. O. (2020). Osvitnie seredovyshe ZVO yak resurs yakosti pidhotovky maibutnikh pedahohiv-vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Educational environment of a higher education institution as a resource for the quality of training future preschool teachers], *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka*, Materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the context of modern challenges: Theory and practice: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference]. Kharkiv [in Ukrainian].
3. On amendments to certain laws of Ukraine regarding quality assurance in higher education, Law of Ukraine No. 3062-IX of May 2, 2023. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/3062-20> [in Ukrainian].
4. On amendments to certain laws of Ukraine regarding the development of individual educational trajectories and improvement of the educational process, Law of Ukraine No. 3642-IX of April 23, 2024. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/3642-20> [in Ukrainian].
5. On amendments to certain laws of Ukraine regarding the functioning of the National Agency for Higher Education Quality Assurance, Law of Ukraine No. 1838-IX of November 2, 2021. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/1838-20> [in Ukrainian].
6. On amendments to the Law of Ukraine on higher education regarding student self-government, Law of Ukraine No. 1798-VI, January 19, 2010. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/1798-17> [in Ukrainian].
7. On approval of the Higher Education Development Strategy in Ukraine for 2022–2032, Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 286-r of February 23, 2022. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80> [in Ukrainian].
8. On approval of the National Qualifications Framework, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1341 of November 23, 2011. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/1341-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
9. On approval of the Regulation on the organization of the educational process in higher educational institutions, Order of the Ministry of Education of Ukraine No. 161 of June 2, 1993. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0173-93> [in Ukrainian].
10. On certain issues of national-patriotic education in educational institutions of Ukraine and recognition as invalid of the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 641 of June 16, 2015. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 527 of June 6, 2022. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0527729-22> [in Ukrainian].
11. On education, Law of Ukraine No. 1060-XII of May 23, 1991. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/1060-12> [in Ukrainian].
12. On education, Law of Ukraine No. 2145-VIII of September 5, 2017, Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian].
13. On higher education, Law of Ukraine No. 2984-III of January 17, 2002. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/2984-14> [in Ukrainian].
14. On higher education, Law of Ukraine No. 1556-VII of July 1, 2014. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> [in Ukrainian].
15. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021, Decree of the President of Ukraine No. 344/2013 of June 25, 2013. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/344/2013> [in Ukrainian].
16. On the State National Program “Education” (“Ukraine of the 21st Century”), Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 896 of November 3, 1993. Legislation of Ukraine. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/896-93-%D0%BF> [in Ukrainian].
17. Stynska, V., Prokopiv, L., & Kravets, N. (2025). Content component of professional training of higher education applicants in the period of formation of independent Ukraine. *Mountain School of Ukrainian Carpathy*, 31, 47–51. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.31.47-51> [in English].
18. The European Higher Education Area – Achieving the goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. (2005). European Higher Education Area. DOI: [https://ehea.info/Upload/document/ministerial declarations/2005 Bergen Communique english_580520.pdf](https://ehea.info/Upload/document/ministerial%20declarations/2005%20Bergen%20Communique%20english_580520.pdf) [in English].

Tkachyshyn N. V.,

orcid.org/0009-0000-6992-594X

Stynska V. V.,

orcid.org/0000-0003-0555-3205

**STAGES IN THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
(1990S – FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY)**

The article provides a theoretical and analytical interpretation of changes in the educational environment transformation within Ukrainian higher education institutions (HEIs) during the 1990s and the first quarter of the 21st century. The educational environment is defined as an integral socio-pedagogical system incorporating organizational-managerial, content-processual, information-digital, socio-communicative, and axiological components.

Drawing on scholarly approaches, socio-historical preconditions, regulatory frameworks, and organizational-pedagogical changes, the factors of transformation of the educational environment of higher education institutions in Ukraine were substantiated. Socio-political, economic, organizational-pedagogical, information-digital, and socio-cultural factors were identified as those that determined the nature and dynamics of structural changes in the higher education system.

Based on these identified factors and established socio-historical, regulatory-legal, and organizational-pedagogical criteria, the author develops a periodization of Ukraine's HEI educational environment transformation. It includes four stages: the formation of the national model of the educational environment (1991–2001), integration into the European educational space and institutional renewal (2002–2013), autonomy, standardization, and digital modernization (2014–2021), wartime adaptation, quality assurance, and individualization of educational trajectories (2022–2025).

The findings demonstrate that this transformation of the educational environment in higher education institutions reflects not only regulatory and organizational shifts but also profound changes in value orientations, forms of academic communication, ways of organizing the educational process, and mechanisms of professional preparation of future teachers.

It is substantiated that the contemporary Ukrainian HEI educational environment functions as an open, adaptive, technologically enriched, and value-oriented system. It is capable of ensuring educational continuity, high-quality professional training, and student' personal development amid ongoing social transformation.

Key words: educational environment, higher education institution, transformation of the educational environment, periodization, factors of transformation, European integration, digitalization, quality assurance in education, future teacher, value orientations.

Дата надходження статті: 25.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 11.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Клепар М. В.

УДК 373.5.091.64:53](045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi61.717>Шолохова Н. С.,
orcid.org/0009-0001-4929-0630**МОДЕРНІЗОВАНИЙ ТЕХНІЧНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
КАБІНЕТУ ФІЗИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВПЛИВУ НА КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ ХХ СТ – ПОЧАТОК ХХІ СТ)**

У статті проаналізовано один із ключових засобів подолання кризи технічної освіти в Україні. У центрі уваги дослідження – стратегія модернізації технічного компоненту навчального середовища, зокрема кабінетів фізики в загальноосвітніх закладах. Процес оновлення розглядається в ретроспективі та на сучасному етапі відповідно до державних нормативно-правових актів щодо реформування кабінетної системи від кінця ХХ століття і до ХХІ століття.

Звернено увагу на те, що системна інтеграція високотехнічного обладнання докорінно змінює характер пізнавальної діяльності здобувачів освіти, трансформуючи її з репродуктивної на активну дослідницьку, стимулює розвиток логічного, аналітичного та критичного мислення, оптимізує просторову уяву і мнемонічні процеси. Це значно полегшує когнітивний перехід від сприйняття складних абстрактних фізичних моделей до розуміння конкретних образів явищ мікро- та макросвіту.

Наведено результати анкетування, що підтверджують як багатофункційне середовище сприяє тривалому утриманню уваги здобувачів освіти. Воно ефективно знижує рівень когнітивного перевантаження під час рутинних математичних обчислень, фокусуючи увагу на розуміння фізичних законів.

Зроблено висновок, що оновлений технічний компонент кабінету фізики діє не просто як засіб пасивної візуалізації чи унаочнення, а як потужний інноваційний інструментарій цілеспрямованого впливу на когнітивні процеси здобувачів освіти. Таке середовище забезпечує якісно новий рівень наукової підготовки, сприяє профорієнтації та стрімкому зростанню зацікавленості здобувачів освіти інженерією та є стратегічним кроком, що безпосередньо сприяє вирішенню проблеми вищих технічних навчальних закладів щодо кількості абітурієнтів для майбутньої економічної відбудови України.

Ключові слова: навчальне середовище, технічний компонент, кабінетна система, інженерне мислення, технічні навички, кінець ХХ – початок ХХІ століття.

Постановлення проблеми. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття фізична освіта в Україні стикнулася з проблемами, пов'язаними зі стрімким технічним розвитком і гострою потребою держави у висококваліфікованих інженерно-технічних фахівців.

У цьому контексті виникає потреба технічної модернізації кабінетів фізики сучасними цифровими вимірювальними комп'ютерними комплексами (ЦВКК), освітньою робототехнікою, обладнанням політехнічного спрямування та інтерактивними панелями, які діють не просто як інструменти пасивної візуалізації чи унаочнення, а як потужне інноваційне середовище, що трансформує пізнавальну діяльність із репродуктивної на активно-дослідницьку, знижує рівень когнітивного перевантаження під час обчислень та оптимізує розвиток аналітичного, логічного й критичного мислення.

Сьогодення України потребує подальшого вирішення проблеми щодо комплексного аналізу еволюції та стратегії модернізації технічного компоненту кабінетів фізики як інноваційного інструментарію цілеспрямованого впливу на когнітивні процеси здобувачів освіти. Потребує вирішення суперечності між нагальною потребою держави в подоланні кризи технічної освіти (дефіциту «технарів») і наявним станом матеріального забезпечення шкіл, з урахуванням еволюції

державних нормативно-правових актів щодо реформування кабінетної системи, впливу дистанційного навчання на освітні втрати та пошуку ефективних засобів формування в молоді стійкої мотивації до інженерії.

Аналіз досліджень. На кінець XX-го – початок XIX століття в Україні багато вчених розглядали можливості модернізації технічного компоненту навчального середовища кабінету фізики загальноосвітніх закладів як інструментарій для вирішення багатьох освітніх проблем. Це формування експериментальних та дослідницьких навичок здобувачів освіти через розвиток інженерного мислення (Є. Коршак), розкриття політехнічного аспекту фізичних знань (М. Шут), вплив на когнітивні процеси здобувачів освіти (О. Бугайов, І. Куліш), висвітлення можливостей застосування фізичних законів на практиці для учнів з особливими потребами (В. Сиротюк). Проте сьогодні означені проблеми потребують подальшого дослідження.

Мета статті полягає в ретроспективному аналізі та теоретичному обґрунтуванні потреби й ефективності модернізації технічного компоненту кабінетів фізики як потужного інструментарію цілеспрямованого впливу на когнітивні процеси учнів, що є стратегічним кроком для подолання кризи технічної освіти в Україні.

Викладення основного матеріалу. Зміни, що відбуваються в сучасному світі починаючи від кінця XX століття, торкаються всіх сфер життя суспільства, зокрема й навчального процесу в освітніх закладах, які мають забезпечувати умови для такого розвитку здобувачів освіти, який сприяв би розкриттю їх особистих якостей і водночас готував до життя у соціумі.

Сьогодні в суспільстві стверджується пріоритет інтелектуального розвитку, який зумовлює потребу змін у підходах до діяльності – від виконавчої до творчої, продуктивної. Реалізація творчого потенціалу особистості в сучасних умовах вимагає постійного оновлення знань, збільшення їх обсягу і не можлива без взаємодії з іншими людьми. Це актуалізує потребу підготовки фахівців, здатних до самостійного опанування знаннями і спілкування.

Серед актуальних педагогічних проблем, пов'язаних з удосконаленням підготовки молоді до життя, провідне місце посідає проблема розвитку творчої особистості, спроможної самостійно пізнавати світ, спілкуватися з іншими людьми, самореалізуватися, а підвищення конкурентоспроможності країни на світовому рівні, створення інновацій, забезпечення себе потрібними технологіями та експортування їх на міжнародний ринок вимагає висококваліфікованих технічних фахівців.

Проте вступна кампанія до технічних інститутів та університетів який уже рік поспіль підтверджує, що здобувачі освіти переважно прагнуть бути юристами, менеджерами, айтишниками, перекладачами, політологами, натомість професії, яких країна потребує найбільше, залишаються непопулярними [3], а для сьогодення України – це справжня пробоїна в економіці та оборонних можливостях країни – від відновлення власного виробництва військової техніки до відбудови енергетичної інфраструктури.

Оборонна промисловість одна з перших відчула на собі дефіцит «технарів», і насамперед – через потребу відновлення та створення власного виробництва зброї у великих обсягах та обслуговуванні імпоротної військової техніки.

В інтерв'ю «5 каналу» Марія Берлінська, засновниця ГО «Центр підтримки аеророзвідки», зазначає: «Є велика потреба у дронах, ... На жаль, український виробник на 90% залежний від комплектуючих з інших країн. Ми не розвинули свою галузь. І зараз відсутність технологій ми закриваємо людьми». Також Марія додає: «Дуже часто повторюю, що головна людина сьогодні — інженер. Тому що один інженер здатен зробити ударний комплекс, завдяки якому можна вражати цілі й зберегти життя десятків тисяч» [4].

Постає питання, як заохочувати здобувачів освіти до технічних спеціальностей, аби ці переваги стали реальністю у найближчому майбутньому. Одним зі шляхів вирішення проблеми «технарів» є потреба реформування фізичної освіти, урахувавши її недоліки – як об'єктивні, такі і суб'єктивні.

Фізика є складною дисципліною. Але проблема полягає не лише у складності, а й у тому, як вона сприймається здобувачами освіти:

Відрив теорії від практики. Багато випускників знають формули, але не розуміють фізичної сутності процесів. Вони не бачать зв'язку між абстрактною шкільною механікою чи термодинамікою та реальними технологіями (наприклад, роботою сонячних панелей, напівпровідників чи сучасних процесорів).

Абстрактність замість політехнічного змісту. Діти часто вирішують сотні типових задач із механіки чи термодинаміки, але не розуміють, як це стосується їхнього життя. Коли вивчення електрики зводиться до малювання схем на дошці, а не до розуміння того, як працює напівпровідник, акумулятор (наприклад, LiFePO₄) чи процесор, предмет здається «мертвим».

Освітні втрати. Фізика не можна повноцінно вивчити без живого експерименту. Відсутність доступу до лабораторій призводить до значних прогалин у знаннях і втрати інтересу до предмета.

Дистанційне та змішане навчання найбільше вдарило саме по природничим дисциплінам. Пропущені базові теми накопичуються, і до 10–11 класу учень відчуває повну безпорадність перед цими предметами, а головне – необхідне середовище, де буде організована якісно-пізнавальна діяльність здобувачів освіти, – це кабінет фізики, з використанням новітніх демонстраційних приладів.

Наприкінці ХХ-го – на початку ХХІ-го століття відповідно до наказів щодо навчально-наочних посібників для природничих кабінетів почалися зміни в шкільних кабінетах фізики. Починаючи з наказу «Про затвердження Типових переліків навчально-наочних посібників і технічних засобів навчання для загальноосвітніх шкіл» від 15.05.95 р. №131 та завершуючи довоєнним наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій» від 29 квіт. 2020 р. № 574, відбувалася модернізація кабінетів природничого циклу.

Проте сучасна освіта України потребує ще більшого вдосконалення кабінетів фізики, про що свідчить наказ «Про внесення змін до Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій» (від Міністерства освіти і науки України від 01 верес. 2025 р. № 1201 зі змінами й доповненнями, внесеними наказом Міністерства освіти і науки України від 23 вересня 2025 р. № 1270), де визначено мету – створення бази для здобувачів освіти для здійснення практичної дослідницької діяльності [5–9].

Саме модернізований технічний компонент навчального середовища фізики – це шлях для розвитку інженерного мислення та формування технічних навичок здобувачів освіти.

Комфортне середовище створює мотивацію та креативність, формуючи інноваційну культуру. Дослідження підтверджують, що ергодизайн сприяє розвитку критичного мислення без перевантаження. Такий простір трансформує когнітивні процеси – покращує робочу пам'ять (через маніпуляції об'єктами), критичне мислення (групові гіпотези) та самоаналіз. Дослідження PISA (2022) показують, що в інноваційних просторах учні на 15-20 % краще розв'язують задачі, зокрема й експериментальні з фізики.

Когнітивна доступність забезпечується через мультимодальність подання інформації. Вивчення законів фізики має супроводжуватися тактильними моделями, аудіовізуальними засобами й можливістю негайного практичного тестування. Навчальне середовище має надавати здобувачу освіти можливість обрати той формат роботи, який найбільше відповідає його когнітивному стилю, нівелює почуття меншовартості та формує стійку мотивацію до навчання [1; 2].

Фізична та психологічна доступність технічного обладнання докорінно змінює патерни поведінки здобувачів освіти, ергономічне розміщення обладнання та інтуїтивно зрозуміла навігація в просторі кабінету створюють безбар'єрність в освіті, стимулює учнів

до бажання робити самостійні експерименти. Дрібна моторика активізує роботу мозку, а процес покрокового складання алгоритму (як у програмуванні, так і в механіці) розвиває структурне мислення. Дослідницькі навички формуються там, де є право на безпечну помилку й можливість самостійно перевірити гіпотезу. Помилка в експерименті не сприймається як академічна невдача; вона стає просто інженерним випробуванням, яке природно стимулює аналітичні здібності: «Чому це не працює?», «Що потрібно змінити?». Це і є власне критичне мислення в дії.

Слід зазначити, що мислення – це активний процес відображення об'єктивного світу теорій, пов'язаних із розв'язанням певних задач з узагальненням і способами опосередкованого пізнання дійсності. Його називають ще вищим продуктом особливо організованої матерії-мозку. Без розвинутого мислення людина не може успішно виявляти розумові здібності.

Інженерне мислення та технічні навички розвиваються та формуються під час експериментальної діяльності здобувачів освіти на уроках фізики. А саме під час спостереження за демонстраційним експериментом, виконання фронтальних експериментальних досліджень (МАН), розв'язання експериментальних фізичних задач, виконання фронтальних лабораторних робіт і робіт-практикумів, а також під час реалізації інтегрованих STEM-проектів.

Серед наведених видів діяльності обов'язковими елементами навчального процесу є демонстраційний експеримент і фронтальні лабораторні роботи. Їх перелік наводиться у програмі з фізики і є обов'язковим для виконання здобувачами освіти. Проте демонстраційний експеримент у школах не проводиться на належному рівні з причин відсутності обладнання й відсутності у штаті освітніх закладів лаборантів. Характерною особливістю цього виду діяльності учнів є те, що під час лабораторної роботи вони виявляють більшу самостійність, ніж на звичайному уроці. Це єдина форма занять, коли учні мають змогу весь час працювати з приладами. Саме тому лабораторні роботи відіграють надзвичайно важливу роль у пізнавальній діяльності здобувачів освіти, а також суттєво впливають на їх когнітивні процеси.

Вищезазначені види діяльності здобувачів освіти на базі кабінету можна реалізувати за відповідною тематикою.

Експериментальні задачі, які можна проводити як індивідуально, так і фронтально.

Задача 1. Знайти густину невідомої рідини (розчину кухонної солі) методом гідростатичного зважування.

Обладнання: динамометр, посудина з водою, посудина з розчином солі, тверде тіло.

Задача 2. За допомогою сполучених посудин і лінійки визначити густину олії.

Обладнання: скляна U-подібна трубка, вода, олія, лінійка.

Задача 3. Визначити густину невідомої рідини.

Обладнання: пробірка, посудина з водою, посудина з розчином солі, лінійка, маркер.

Задача 4. Виготовити прилад для вимірювання маси тіл.

Обладнання: посудина з водою, дерев'яний брусок у формі паралелепіпеда, олівець або кулькова ручка.

Задача 5. «Графітовий провідник».

Матеріал: лампочка з ліхтарика, батарейка (бажано крона), ножиці та олівець.

З'єднайте лампочку з ліхтарика з батарейкою за допомогою ножиць і олівця. Лампочка загориться.

Від негативного полюса батарейки потік електронів протікає через металеві ножиці до лампочки. Через опір нитки розжарювання лампи електричному струму вона нагрівається й починає світитися. Потім струм перетікає через грифельний стержень до позитивного полюсу батареї. Графіт є гарним провідником струму.

Задача 6. «Електромагніт».

Матеріал: тонкий ізольований дріт (1-2 метри), залізний гвинт, батарейка (бочка).

Намотайте один чи два метри тонкого ізольованого дроту на залізний гвинт, а кінці дроту з'єднайте з батареєю. Гвинт почне притягати різні металеві предмети.

Електричний струм в обмотці створює магнітне поле. Найменші намагнічені часточки в залізі вистроюються в одному напрямку, так що залізо буде мати північний і південний полюси. Якщо він зроблений із м'якого заліза, при вимкненні електричного струму він втратить свої магнітні властивості, якщо ж сталевий – то властивості він збереже.

Домашні дослід та спостереження

Завдання 1. «Лід і нитка». Покладіть нитку на кубик льоду, посипте сіллю, почекайте хвилину – сіль знижує температуру танення, і нитка заглиблюється.

Завдання 2. «Статична електрика». Натріть повітряну кульку об волосся і піднесіть до дрібних шматочків паперу – кулька почне їх притягувати.

Завдання 3. ««Співаючий» шланг». Швидко обертайте гофрований шланг, щоб створити звукові хвилі за рахунок коливання повітря.

Дослідження Малої академії наук України (МАН)

Тема 1. «Келихи, що співають».

Тема 2. «Парниковий ефект».

Тема 3. «Застосування на практиці закону Бернуллі».

Тема 4. «Дослідження датчиків тиску».

STEM-проекти

Завдання 1. «Чоловічки-стрибунці» (електризація).

Завдання 2. «Тріангуляція звуку».

Завдання 3. «Різнобарвна тінь».

Завдання 4. «Голографічне 3D-зображення».

Завдання 5. «Ефективність використання різних типів ламп».

Віртуальні екскурсії

Доцільно звернути увагу на такі об'єкти: елеватор, фермерське господарство, тракторно-польова бригада, механічна майстерня фермерського господарства, річковий та морські порти, автотранспортне підприємство, пожежне депо, будівельний майданчик, гідроелектростанція, сонячна електростанція, дендрологічний парк, експериментально-дослідне рибне господарство, хлібопекарні різних типів.

Мета цього виду діяльності: ознайомити здобувачів освіти з технічними досягненнями України кінця ХХ – початку ХХІ століття, висвітлення можливостей застосування фізичних законів на практиці, розвивати політехнічний аспект фізичних знань, вплив технічних об'єктів на екологічний стан місцевості.

ІКТ на уроках фізики

Повноцінне використання ІКТ на уроках фізики можливе тільки завдяки використанню відповідного програмного забезпечення з можливістю перегляду всіма учасниками навчального процесу завдяки мультимедійній дошці/панелі, цифровому мікроскопу, сенсорному столу чи інтерактивній пісочниці (демонстрація ерозії, закону Бернуллі).

За допомогою цифрових технологій на уроках фізики можна переконати здобувачів освіти в тому, що людство використовувало закони фізики від давніх часів. Для цього можна використовувати не тільки віртуальну й доповнену реальність, а й звичайну демонстрацію творів художнього мистецтва та архітектури.

Висновки. Здійснене дослідження дозволяє констатувати, що модернізований технічний компонент навчального середовища кабінету фізики як інструментарій впливу на когнітивні процеси здобувачів освіти є доцільним. На кінець ХХ – початок ХХІ століття накопичено неабиякий досвід із цього питання. В умовах сьогодення України маємо констатувати, що вже проведено колосальну роботу зі створення вискоелективного технічного оснащення кабінетів фізики, це зокрема цифрові вимірювальні комп'ютерні комплекси (ЦВКК), обладнання з політехнічним спрямуванням, освітня робототехніка та мікроконтролери, інтерактивні панелі з відповідним програмним забезпеченням та симуляції. Вони сприяють розвитку інженерного мислення та формуванню технічних навичок і вирішують проблеми як дистанційного, так і змішаного навчання.

Наперед не знаємо, які проблеми ще можуть виникнути в нашому суспільстві ближнім часом. Уважаємо, що досвід, представлений вище, заслуговує на увагу, потребує ретельного вивчення в подальших наукових розвідках і відродження з урахуванням вимог та умов сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Борисова Т. М., Шовкова-Альошина А. О. Значення дизайн-ергономічного навчального середовища при формуванні інноваційної культури викладача. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2024. № 2. С. 18–24. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-2> URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/download/533/503/1001>
2. Василяк О. Адаптація та модифікація навчального матеріалу для дітей з інтелектуальними порушеннями. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 3. С. 136–143. DOI 10.32782/2412-9208-2024-3-136-143 URL: <https://dspace.bdpi.org.ua/items/621ab8ca-ce5e-476d-b858-ab20ce539fa0>
3. Дорош С. Країні потрібні інженери, а молодь обирає «модні» професії. Що показала вступна кампанія. BBC NEWS Україна. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/articles/cy988532zj0o/>
4. Древницька А. Дефіцит «технарів» в Україні впливає на її оборонні можливості: як знайти рішення? URL: <https://rubryka.com/article/defitsyt-tehnichnyh-spetsialistiv-v-ukrayini/>
5. Про внесення змін до Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій: наказ Міністерства освіти і науки України від 01 верес. 2025 р. № 1201 із змінами і доповненнями, внесеними наказом Міністерства освіти і науки України від 23 верес. 2025 р. № 1270. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/re44748?an=1>
6. Про затвердження методичних рекомендацій щодо забезпечення кабінетів фізики загальноосвітніх навчальних закладів засобами навчання та обладнання: наказ Міністерства освіти і науки України від 15 жовт. 2015 р. № 1088. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/48266/
7. Про затвердження Типових переліків навчально-наочних посібників, технічних засобів навчання та обладнання загального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів (2-ге видання, доповнене): наказ Міністерства освіти і науки України від 20 черв. 2002 р. № 364. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0364290-02#Text>
8. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для кабінетів природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки України від 22 черв. 2016 р. № 704. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1050-16/ed20160622#Text>
9. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій: наказ Міністерства освіти і науки України від 29 квіт. 2020 р. № 574. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0410-20#Text>

References:

1. Borysova, T. M., & Shovkova-Alokhina, A. O. (2024). Znachennia dyzain-erhonomichnoho navchalnoho seredovyshcha pry formuvanni innovatsiinoi kultury vykladacha [The importance of a design-ergonomic learning environment in forming a teacher's innovative culture]. *Naukovi zapysky. Serii: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity*, 2, 18-24. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-2> Retrieved from <https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/download/533/503/1001> [in Ukrainian].
2. Vasylyak, O. (2024). Adaptatsiia ta modyfikatsiia navchalnoho materialu dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy [Adaptation and modification of educational material for children with intellectual disabilities]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 3, 136–143. DOI 10.32782/2412-9208-2024-3-136-143 Retrieved from <https://dspace.bdpi.org.ua/items/621ab8ca-ce5e-476d-b858-ab20ce539fa0> [in Ukrainian].
3. Dorosh, C. (2025). Kraini potribni inzhenery, a molod obyraie «modni» profesii. Shcho pokazala vstupna kampaniia [The country needs engineers, and young people are choosing "fashionable" professions. What the introductory campaign showed]. *Ukraine BBC NEWS*. Retrieved from <https://www.bbc.com/ukrainian/articles/cy988532zj0o/> [in Ukrainian].
4. Drevnytska, A. (2023). Defitsyt «tekhnariv» v Ukraini vplyvaie na yii oboronni mozhlyvosti: yak znaity rishennia [The shortage of "techies" in Ukraine affects its defense capabilities: how to find a solution]. Retrieved from <https://rubryka.com/article/defitsyt-tehnichnyh-spetsialistiv-v-ukrayini/> [in Ukrainian].

5. On amendments to the Standard List of Teaching Aids and Equipment for Classrooms and STEM Laboratories: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1201 of September 1, 2025 with amendments and supplements made by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 1270 of September 23, 2025. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/re44748?an=1> [in Ukrainian].
6. On approval of methodological recommendations for providing physics classrooms of general educational institutions with teaching aids and equipment: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1088 of October 15, 2015. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/48266/ [in Ukrainian].
7. On approval of Standard lists of teaching aids, technical teaching aids and general-purpose equipment for general educational institutions (2nd edition, supplemented): Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 364 of June 20, 2002. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0364290-02#Text> [in Ukrainian].
8. On approval of the Standard List of Teaching Aids and Equipment for Educational and General Purposes for Science and Mathematics Classrooms of General Educational Institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 704 of June 22, 2016. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1050-16/ed20160622#Text> [in Ukrainian].
9. On approval of the Standard List of Teaching Aids and Equipment for Classrooms and STEM Laboratories: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 574 of April 29, 2020. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0410-20#Text> [in Ukrainian].

Sholokhova N. S.,

orcid.org/0009-0001-4929-0630

THE MODERNISED TECHNICAL COMPONENT OF THE PHYSICS LABORATORY LEARNING ENVIRONMENT AS A TOOL FOR INFLUENCING THE COGNITIVE PROCESSES OF STUDENTS (LATE 20TH CENTURY – EARLY 21ST CENTURY)

This article analyses one of the key means of overcoming the crisis in technical education in Ukraine. The focus of the study is on the strategy for modernising the technical component of the learning environment, specifically physics classrooms in general education institutions. The modernisation process is examined retrospectively and in the present day, in accordance with state regulatory and legal acts on the reform of the classroom system from the late 20th century to the challenges of the 21st century.

Attention is drawn to the fact that the systematic integration of high-tech equipment radically changes the nature of learners' cognitive activity, transforming it from reproductive to active-research-based. It stimulates the development of logical, analytical and critical thinking, and optimises spatial imagination and mnemonic processes. This significantly facilitates the cognitive transition from the perception of complex abstract physical models to the understanding of concrete images of phenomena in the micro- and macro-worlds.

The results of a questionnaire are presented, confirming how a multifunctional environment contributes to the sustained attention of students. It effectively reduces the level of cognitive overload during routine mathematical calculations, focusing attention on understanding physical laws.

It has been concluded that the updated technical facilities in the physics laboratory serve not merely as a means of passive visualisation or demonstration, but as a powerful, innovative toolkit for purposefully influencing the cognitive processes of students. Such an environment provides a qualitatively new level of scientific training, facilitates career guidance and a rapid increase in students' interest in engineering, and represents a strategic step that directly contributes to addressing the challenge faced by higher technical education institutions regarding the number of applicants for the future economic reconstruction of Ukraine.

Key words: learning environment, technical component, classroom system, engineering thinking, technical skills, late 20th – early 21st century.

Дата надходження статті: 19.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 15.12.2025 р.

Опубліковано: 16.01.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Лодатко Є. О.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Болотникова Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; доцент кафедри теоретичних основ олімпійського та професійного спорту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Гаврилюк Галина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Главацька Юлія Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Данилова Олена Іванівна – кандидат педагогічних наук, начальник Управління освіти і науки Херсонської обласної державної адміністрації.

Демченко Володимир Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету.

Дереш Валентина Станіславівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Жирова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки Державного торговельно-економічного університету.

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, в.о.ректора, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кевпанич Василь Васильович – старший викладач кафедри теорії та методики фізичної культури ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Кохановська Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Ландарь Роман Володимирович – викладач кафедри управління діями підрозділів Десантно-штурмових військ та морської піхоти Військової академії (м. Одеса).

Лебедева Надія Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент.

Маріонда Іван Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Маруш Інна Вікторівна – доктор філософії, доцент кафедри терапевтичних та фахових медсестринських дисциплін Черкаської медичної академії.

Навроцька Марія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Омельченко Євгеній Віталійович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Розман Ірина Іллівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету.

Романов Олександр Миколайович – вчитель КЗ «Високопільський опорний заклад загальної середньої освіти».

Рябуха Іван Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії.

Самборський Сергій Ігорович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Соловей Ганна Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови в судовій енергетиці Херсонської державної морської академії.

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Стинська Вікторія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Стинський Володимир Русланович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ткачишин Назар Володимирович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Французова Катерина Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова Херсонського державного університету.

Цибанюк Олександра Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спорту та фітнесу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Шапран Ольга Іллівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології та педагогічної інноватики Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Шапран Юрій Петрович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри біології Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Шолохова Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін, методист КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, член-кореспондент НАПН України.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 61

p-ISSN 2616-5597

Коректори – Демченко В.М., Золотовська В.С., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 16.01.2026 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 27,2. Наклад 50.

Друк здійснено з оригінал-макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.
Адреса видавництва:
вул.Покришева, 41
м.Херсон
73034
тел. (0552) 37-02-00
E-mail: info@academy.ks.ua