

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

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi59

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 59

ХЕРСОН

2025

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 №4 від 12.06.2025 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, доцент, 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);
Євген ЛОДАТКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. Випуск 59. 151 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	7
<i>Андрєєв А. М., Андрєєва О. А.</i> Напрями психологічного туризму як засобу розвитку творчих здібностей здобувачів освіти під час виконання STEAM-проектів	8
<i>Чайковська Г. Б., Шпак М. М., Пуїо О. І., Гладюк Т. В.</i> Здоров'язбережувальне середовище закладу дошкільної освіти: системний підхід до моделювання умов	14
Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	22
<i>Жорова І. Я., Бела О. В.</i> Світові практики формування системи оцінювання якості шкільної освіти	23
<i>Стребна О. В.</i> Проблеми та перспективи подолання освітніх втрат серед учнів четвертих класів на Херсонщині	29
Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	40
<i>Іванченко Є. А., Шагова О. Ю., Пастернак І. М.</i> Досвід використання цифрових інструментів в умовах вищого військового навчального закладу	41
<i>Розман І. І., Бедевельська М. В.</i> Професійна компетентність здобувачів: інтеркультурний аспект англійської та словацької літератури	50
<i>Бойко К. Л.</i> Адаптація завдань з морської англійської мови до онлайн-навчання майбутніх судноводіїв.....	55
<i>Бутенко А. Є.</i> Сутнісні характеристики формування готовності курсантів-зв'язківців до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки	62
<i>Клепар М. В., Чинчой О. О.</i> Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в закладах вищої освіти України: виклики та перспективи	70
<i>Кравчина Т. В.</i> Моніторинг сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю	76
<i>Кушченко І. В., Куц В. А.</i> Роль дисципліни «Психологічний супровід та реабілітація» у формуванні професійної компетентності психологів	83
<i>Шагова О. Ю., Харлан Г. А.</i> Перспективи впровадження систем штучного інтелекту в освітній процес вищого військового навчального закладу	89
<i>Швед Г. В.</i> Цифровізація освіти: готовність педагогів дошкільної галузі до роботи з цифровими інструментами.....	97
Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ	105
<i>Навроцька М. М.</i> Імідж керівника закладів загальної середньої освіти як інструмент ефективного управління	106
Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	114
<i>Цибанюк О. О., Дарійчук С. В.</i> Методика «F.A.C.E. – the challenge» як інструментарій соціальних ініціатив Klitschko Foundation та DFB-Stiftung Egidius Braun.....	115
Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	122
<i>Маруш І. В.</i> Історичні аспекти розвитку професійної підготовки фахівців галузі охорони здоров'я в контексті світової медицини	123
<i>Савватєєв Є. Ю.</i> Висвітлення проблеми освіти ромських дітей на Закарпатті в 1991–2020 рр. у дисертаційних дослідженнях	128
<i>Сотер М. В.</i> Періодизація розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.)	139
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	150

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

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi59

**PEDAGOGICAL
ALMANAC**

PROCEEDINGS

ISSUE 59

KHERSON

2025

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 № 4 dated 12.06.2025).

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);
Yevhen LODATKO – 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», 2025. Issue 59. 151 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, 2025

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS	7
<i>Andreev A. M., Andreyeva O. A.</i> Directions of psychological tourism as a means of developing the creative abilities of students during the implementation of STEAM-projects	8
<i>Chaikovska H. B., Shpak M. M., Puyo O. I., Hladuk T. V.</i> Health-preserving environment in preschool educational institution: a systemic approach to modelling conditions	14
UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS	22
<i>Zhorova I. Ya., Biela O. V.</i> Global practices of formation of the quality assessment system of school education.....	23
<i>Strebna O. V.</i> _Toc220971039Problems and prospects of overcoming educational losses among fourth-graders in Kherson Region	29
UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES	40
<i>Ivanchenko I. A., Shahova O. Yu., Pasternak I. M.</i> The experience of using digital tools in a higher military educational institution	41
<i>Rozman I. I., Bedevelskaya M. V.</i> Professional competence in education: the interactive aspect of english and slovak literature	50
<i>Boiko K. L.</i> Reframing maritime english tasks for virtual learning environments for future navigators	55
<i>Butenko A. Ye.</i> Essential characteristics of forming the readiness of communication cadets to perform assigned tasks by means of special physical training.....	62
<i>Klepar M. V., Chinchoy O. O.</i> Modern information and communication technologies in higher education institutions of ukraine: challenges and prospects.....	70
<i>Kravchyna T. V.</i> Monitoring the formation of pedagogical reflection among socionomic higher education students	76
<i>Kushchenko I. V., Kuts V. A.</i> The role of the discipline "Psychological Support and Rehabilitation" in the formation of professional competence of psychologists	83
<i>Shahova O. Yu., Kharlan H. A.</i> Prospects for the implementation of artificial intelligence systems in the educational process of a higher military educational institution.....	89
<i>Shved H. V.</i> Digitalization of education: readiness of preschool teachers to work with digital tools ..	97
UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS	105
<i>Navrotska M. M.</i> Image of the head of a general secondary education institution as a tool for effective management.....	106
UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY	114
<i>Tsybanyuk O. O., Dariichuk S. V.</i> The F.A.C.E. – the challenge methodology as a toolkit for social initiatives Klitschko Foundation ra DFB-Stiftung Egidius Braun	115
UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY	122
<i>Marush I. V.</i> Historical aspects of the development of professional training for healthcare specialists.....	123
<i>Savvatieiev Y. I.</i> Addressing the issue of roma children's education in Transcarpathia (1991–2020) in dissertation research.....	128
<i>Soter M. V.</i> Periodization of the development of foreign language training of students at technical higher education institutions in Ukraine (the 40s of the 20 – the early 21st century)	139
INFORMATION ABOUT AUTHORS	150

Розділ 1

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 373.5.091.313:5]:[338.48-6:615.851]
DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.650>

Андрєєв А. М.,
orcid.org/0000-0002-5390-6813
Андрєєва О. А.,
orcid.org/0009-0006-8809-5842

НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ STEAM-ПРОЄКТІВ

У статті акцентовано, що психологічний туризм – це один із найперспективніших напрямків туристичної галузі. Незважаючи на те, що він набув широкого розповсюдження в Україні нещодавно, його активно використовують у психології, зокрема під час реабілітації військовослужбовців. Психологічні тури для військових та членів їхніх родин сприяють швидкій соціально-психологічній адаптації. Психологічний туризм поєднує в собі дві складові – туризм і практичну психологію. Цей засіб корекції та реабілітації емоційного стану сприяє оздоровчому ефекту завдяки отриманню позитивних емоцій, прагненню особистості до саморозвитку та самовдосконалення – внутрішньої гармонії.

У Концепції Нової української школи зазначено, що майбутній випускник закладу освіти – це освічений українець, всебічно розвинутий, та здатний до ризику та інновацій. Оскільки вільному розвитку здобувача освіти, розкриттю його здібностей, можливостей та талантів сприяє саме творче середовище, то першочерговим завданням педагога є організація творчої взаємодії між суб'єктами такого середовища.

Психологічний туризм є ефективним засобом психолого-педагогічного супроводження здобувачів освіти під час виконання інноваційних STEAM-проєктів, оскільки спрямований на активізацію творчих здібностей вихованців. Виконання таких проєктів потребує від учнів не тільки дослідницьких, а й дизайнерських умінь (ART-складова STEAM). Психологічний туризм сприяє формуванню нестандартного мислення та пошуку нових методів розв'язування проблем. Під час організації психологічних турів для здобувачів освіти доречно включати до заходів такі методи, як арттерапія, евідмотерапія, ландшафтна терапія, анімалотерапія, езотуризм тощо.

У статті розглянуто приклади заходів психологічного туризму для покращення емоційного стану, які були апробовані авторами упродовж останніх років на базі Запорізького «Козацького ліцею».

Ключові слова: психологічний туризм, STEAM-проєкти, засоби розвитку творчих здібностей, арттерапія, евідмотерапія, ландшафтна терапія, анімалотерапія, езотуризм.

Постановлення проблеми. Туризм в Україні залишається одним із найперспективніших напрямків розвитку економіки. Упродовж військових дій на території нашої країни сфера туризму зазнала значних змін. Якщо на початку вторгнення вона була збитковою (відтік іноземних туристів, проблеми з логістикою, зменшення доходів серед населення, заборона виїзду за кордон військовозобов'язаних громадян, відмови від раніше запланованих відпусток), то наразі галузь адаптувалася до нових вимог сьогодення (розроблення нових цікавих маршрутів усередині країни, побудова нових транспортних сполучень, реабілітація військових). В умовах війни до актуальних напрямків розвитку галузі можна віднести лікувально-оздоровчий туризм (програми реабілітації, соціальної адаптації для захисників та членів їхніх родин), військовий туризм (відвідування об'єктів, пов'язаний з воєнними діями), культурно-

*© Андрєєв А. М.

*© Андрєєва О. А.

пізнавальний (відвідування музеїв, меморіальних комплексів пам'яті захисників тощо) та психологічний туризм (підтримка та відновлення психічного здоров'я).

Психологічний туризм є популярним напрямком світової туристичної галузі та використовується психологами під час роботи як із військовими, так і з цивільними громадянами. Проте, на нашу думку, він також є ефективним засобом психолого-педагогічного супроводження здобувачів освіти під час виконання інноваційних STEAM-проектів (такі проекти поєднують інноваційну та проектну діяльність) [1], оскільки спрямований на активізацію творчих здібностей вихованців (зокрема їх креативності та розумової діяльності).

Аналіз досліджень. Останнім часом активно досліджуються засоби реабілітації захисників та захисниць, особливості їх соціальної адаптації в післявоєнний період. На думку М. Коллегаєва, таким засобом може бути спортивно-оздоровчий туризм [4]. Інші дослідники пропонують застосовувати під час реабілітації військових психологічний туризм. Дослідники Г. Гуменюк, І. Ткачівська, І. Цап пропонують використовувати його як засіб корекції психоемоційного стану [2], В. Тихонович – як засіб забезпечення психологічного благополуччя людини [8], М. Чабан – як засіб реабілітації [9], О. Любіцева – як процес організації подорожі з метою отримання позитивних емоцій, оздоровчого чи лікувального ефекту [6]. Психолог А. Фоменко (м. Кропивницький) з метою «перезавантаження» організовує та проводить психологічні тури для військовослужбовців і членів їхніх родин з 2016 року, оскільки вважає їх найдієвішими для соціально-психологічної адаптації. В Україні створено мережу санаторно-курортних закладів для організації відпочинку та реабілітації військових, що постійно розширюється. Також кожного року збільшується кількість фахівців, які можуть надавати кваліфікаційну допомогу.

У Законі України «Про туризм» [3] поняття «психологічний туризм» (поєднує в собі туризм та практичну психологію) не розглядається, його розвиток почався від 2014 року у зв'язку з початком бойових дій на території нашої країни. О. Колотуха вважає психологічний туризм (пси-туризм) об'єднанням подорожі і відпочинку новими цікавими місцями за спеціально розробленою технологією для відновлення й підтримки психічного здоров'я людини [5]. Туристичну активність школярів досліджували Ю. Грабовський, О. Колотуха, М. Мельничук, Т. Сокол, Ф. Шандор та ін., проте поняття психологічного туризму та його особливості реалізації як засобу розвитку творчих здібностей здобувачів освіти під час виконання STEAM-проектів потребують окремого вивчення.

Метою статті є розгляд напрямків психологічного туризму як засобу розвитку творчих здібностей здобувачів освіти під час виконання STEAM-проектів.

Виклад основного матеріалу. Життя сучасної людини має бути гармонійним поєднанням навчання, відпочинку та творчості. У Концепції Нової української школи зазначається, що майбутній випускник закладу освіти – це освічений українець, всебічно розвинутий, відповідальний громадянин і патріот, здатний до ризику та інновацій (змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя). Сьогодні освітній простір не обмежується лише будівлею школи, а творчому педагогу надано академічну свободу, він здійснює функцію коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [7]. Оскільки вільному розвитку здобувача освіти, розкриттю його здібностей, можливостей та талантів сприяє саме творче середовище, то першочерговим завданням педагога є організація творчої взаємодії між суб'єктами такого середовища.

Наш досвід дозволяє засвідчити, що найефективнішою технікою формування якості інноватора та дослідника є залучення здобувачів освіти до виконання STEAM-проектів. Одним із засобів розвитку творчих здібностей здобувачів освіти під час виконання таких проектів є психологічний туризм. Він сприяє формуванню нестандартного мислення та пошуку нових методів розв'язування проблем. Основу психологічного туризму

становить прагнення людини до ефективної комунікації, пошуку внутрішніх резервів, саморозвитку, самовдосконалення, гармонізації власного емоційного стану.

В. Чучко [10] виділяє такі форми психологічного туризму: похід у супроводі провідника та психолога, екотуризм (проживання в наметах з метою спостереження за природою та набуття корисних психологічних навичок), поїздка до іншого міста (екскурсії, тренінги).

Під час організації психологічних турів для здобувачів освіти доречно проводити заходи з використанням методик арттерапії (терапія за допомогою творчості та мистецтва), евідмотерапії (терапія «щастям» – перевтілення, інсценізація свят, обрядів), ландшафтної терапії (терапія природним середовищем), анімалотерапії (терапія за допомогою тварин), езотуризму (подорож до «місця сили») та інші. У статті розглянемо напрямки психологічного туризму, які були апробовані нами впродовж останніх років на базі Запорізького «Козацького ліцею».

Більшість туристів обирають подорож до визначних міст за межами країни. «Енергетичними» місцями України вважають Кам'яну могилу, острів Хортицю (Запорізька область), Лису гору (Київська область), береги Чорного моря (Одеська, Миколаївська області) тощо. Під час карантину (пандемія коронавірусної інфекції) таким «місцем сили» для учнів стала територія Козацького ліцею. Психологічний тур включав низку заходів, серед яких – міжнародний проєкт «Барви Писанки» (рис. 1, а), міжнародна акція «Квітучий світ» (рис. 1, б), флешмоб «Лесин квітник», акція «Весна у «Козацькому ліцеї». Програма пси-туризму включала поєднання елементів езо- та арттерапії – малювання малюнків, розпис писанок, створення фото весняної природи. Для організації творчої майстерні було запрошено голову Запорізької філії етноклуба «Мальви» Ю. Теремінову та відому запорізьку художницю О. Полеву. Художниця провела для школярів вернісаж власних картин, майстер-класи з малювання та допомогла учасникам створити власну картину «Мальви», яку було представлено на Запорізькій виставці дитячих робіт.



а)



б)

**Рис. 1. Участь здобувачів освіти у міжнародних проєктах:
а) «Барви Писанки»; б) «Квітучий світ»**

Окрім психологічного ефекту, такі майстер-класи зацікавлюють учнів до творчої діяльності та розвивають їх креативність. Виконання інноваційних STEAM-проєктів потребує від учнів не тільки конструкторських, а й дизайнерських умінь. Зі здобувачами освіти проводилися також майстер-класи, спрямовані на виготовлення засобів художньо-технічної творчості – саморобних ековиробів (дизайнерські рішення щодо застосування вторинних матеріалів в побуті) (рис. 2, а, б).



Рис. 2. Приклади ековиробів учнів: а) годівничка для птахів; б) віяло

Програма заходів з евдемотерапії включала інсценізацію різдвяних колядок (міжнародний освітньо-культурний проєкт «Обрядовий календар України. Зокрема, зимовий цикл», розпочатий Національним музеєм літератури України) (рис. 3, а), відеопривітання до Дня Святого Миколая та сучасну постановку елегії Лесі Українки «До фортепіано» (І Міжнародний фестиваль-конкурс учнівських та студентських творчості імені Марії Фішер-Слиж «Змагаючись за нове життя», присвячений Лесі Українці).

Проєкт «Обрядовий календар України» проходив за участю завідувачки науково-дослідного відділу інноваційних технологій та популяризації культури Українського центру культурних досліджень Київського національного університету імені Тараса Шевченка В. Телеуці. Цей проєкт передбачав також пісочну терапію. Дивовижні картини манкою учні створювали разом з художницею О. Полевою (рис. 3, б). Відео з пісочною анімацією також супроводжувало шкільну виставу за повістю Ч. Діккенса «Різдвяна пісня в прозі».



*Рис. 3. Участь у програмі заходів з евдемотерапії:
а) «Козацька коляда»; б) образи пісочної анімації*

Соціальна освітня програма Flowers4school включала заходи з ландшафтної терапії (співпраця з етноклубом «Мальви») (рис. 4, а) та створення онлайн фотовиставки «Весна в Запоріжжі». А заходами з анімотерапії під час війни стали відвідування притулку тварин «Лесі» (за підтримки Ротарі Клубу «Запоріжжя-Хортиця») та подорож до Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді (НЕНЦ) (рис. 4, б). На території НЕНЦу розташовано дендрологічний парк, зимовий ботанічний сад, акваріумний комплекс, музей хлібу, музей народних ремесел, тваринницька ферма.



а)



б)

Рис. 4. Заходи з елементами ландшафтної та анімалотерапії:
а) участь в акції від Flowers4school; б) відвідування парку НЕНЦ

Висновки. Психологічний туризм (пси-туризм) дає змогу покращити фізичну форму, зануритися в природу, знизити рівень стресу та тривожності, зміцнити емоційну стійкість, поглянути на проблему під іншим кутом, розвинути креативність, пізнати себе через усвідомлення власних можливостей тощо. Під час організації психологічних турів для здобувачів освіти доречно використовувати такі методи як: арттерапія, евідмотерапія, ландшафтна терапія, анімалотерапія, езотуризм. Досвід авторів дає підстави стверджувати, що психологічний туризм також може бути використаний педагогом як засіб розвитку творчих здібностей здобувачів освіти під час виконання інноваційних STEAM-проектів.

У подальшому науковому пошуку плануємо розглянути методичні аспекти організації психологічного туризму під час виконання учнями інноваційних STEAM-проектів.

Список використаних джерел:

1. Андреев А. М., Андреева О. А. Технологія супроводження учнів під час створення інноваційних STEM-проектів: навчально-методичний посібник. Одеса : Олді+, 2025. 126 с.
2. Гуменюк Г., Ткачівська І., Цап І. Туризм як засіб корекції психоемоційного стану учасників АТО. *Освітні обрії*. 2021, № 2 (53). С. 62-66.
3. Закон України «Про туризм». Постанова Верховної Ради України від 15.09.1995 р. № 324. Дата оновлення: 10.10.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/324/95-вр#Text>
4. Коллегаєв М. Ю. Особливості та перспективи реабілітації ветеранів війни засобами спортивно-оздоровчого туризму в Україні. *Фізичне виховання та спорт*. 2024. № 1. С. 155-161.
5. Колотуха О. В. Спортивний туризм та активна рекреація: географія, систематизація, практика. *Словник-довідник*. URL: <https://geohub.org.ua/node/2210>
6. Любіцева О. Психологія і туризм: напрями наукових досліджень. *Психологія та туризм: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 27 квітня 2022 р.)*. К.: ТОВ «Геопринт», 2022. С. 12-15.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://surl.li/hoha>
8. Тихонович В. М. Психологічний туризм як засіб забезпечення психологічного благополуччя людини. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 72-76.
9. Чабан М. Психологічний туризм як засіб реабілітації воїнів АТО. *Сучасні тенденції розвитку туризму: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Частина II. Миколаїв: ВП «МФ КНУКІМ», 2015. С. 131-133. URL: https://tourlib.net/statti_ukr/chaban.htm
10. Чучко В. О. Психологічний туризм як стратегічний напрямок розвитку внутрішнього туризму в Україні в умовах війни. *Світові досягнення і сучасні тенденції розвитку туризму та готельно-ресторанного господарства: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 25 листопада 2022 р.)*. Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2022. С. 428-431.

References:

1. Andrieiev, A. M., Andrieieva, O. A. (2025). *Tekhnolohiia suprovodzhennia uchniv pid chas stvorennia innovatsiinykh STEM-proiektiv: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Technology to support students in creating innovative STEM projects: educational-methodical manual]. Oldi +. [in Ukrainian].
2. Humeniuk, H., Tkachivska, I., & Tsap I. (2021). Turyzm yak zasib korektsii psykhoemotsiinoho stanu uchasnykiv ATO [Tourism as a means of correcting the psycho-emotional state of ATO participants]. *Osvitni obrii*, 2 (53), 62-66. [in Ukrainian].
3. Verkhovna Rada Ukrainy. (1995). Zakon Ukrainy "Pro turyzm" [The Law of Ukraine "On Tourism". Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated September 15, 1995 №. 324. Update date: October 10, 2024]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/324/95-вр#Text> [in Ukrainian].
4. Kollehaiev, M. Yu. (2024). Osoblyvosti ta perspektyvy reabilitatsii veteraniv viiny zasobamy sportyvno-ozdorovchoho turyzmu v Ukraini [Peculiarities and prospects of rehabilitation of war veterans by means of sports and health tourism in Ukraine]. *Fizychne vykhovannia ta sport*, 1, 155-161. [in Ukrainian].
5. Kolotukha, O. V. (2021). *Sportyvnyi turyzm ta aktyvna rekreatsiia: heohrafiia, systematyzatsiia, praktyka*. [Sports tourism and active recreation: geography, systematization, practice]. Slovyk-dovidnyk.. Retrieved from: <https://geohub.org.ua/node/2210> [in Ukrainian].
6. Liubitseva, O. (2022). Psykholohiia i turyzm: napriamy naukovykh doslidzhen [Psychology and tourism: areas of scientific research]. In *Psykholohiia ta turyzm: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 12–15). Kyiv: TOV "Heoprynt". [in Ukrainian].
7. Nova ukrainska shkola, (n.d.). Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The New Ukrainian School: Conceptual principles of secondary school reform]. Retrieved from: <http://surl.li/hoha> [in Ukrainian].
8. Tykhonovych, V. M. (2024). Psykholohichni turyzm yak zasib zabezpechennia psykhologichnoho blahopoluchchia liudyny [Psychological tourism as a means of ensuring human psychological well-being]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Psykholohiia*, 2, 72-76 [in Ukrainian].
9. Chaban, M. (2015). Psykholohichni turyzm yak zasib reabilitatsii voyniv ATO [Psychological tourism as a means of rehabilitation of ATO soldiers]. In *Suchasni tendentsii rozvytku turyzmu: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Chastyna II* (pp. 131–133). Mykolaiv: VP "MF KNUKIM". Retrieved from: https://tourlib.net/statyi_ukr/chaban.htm [in Ukrainian].
10. Chuchko, V. O. (2022). Psykholohichni turyzm yak stratehichni napriamok rozvytku vnutrishnoho turyzmu v Ukraini v umovakh viiny [Psychological tourism as a strategic direction for the development of domestic tourism in Ukraine in times of war]. In *Svitovi dosiahnennia i suchasni tendentsii rozvytku turyzmu ta hotelno-restorannoho hospodarstva: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 428–431). Zaporizhzhia: NU "Zaporizka politekhnika". [in Ukrainian].

Andreev A. M.,

orcid.org/0000-0002-5390-6813

Andreyeva O. A.,

orcid.org/0009-0006-8809-5842

DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL TOURISM AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS DURING THE IMPLEMENTATION OF STEAM-PROJECTS

In the article it is highlighted that psychological tourism is one of the most promising areas of the tourism industry. Despite the fact that it has become widespread in Ukraine recently, it is actively used by psychology, in particular, during the rehabilitation of military personnel. Psychological tours for military personnel and their family members contribute to rapid socio-psychological adaptation. Psychological tourism combines two components - tourism and practical psychology. This means of correction and rehabilitation of the emotional state contributes to the health effect due to the receipt of positive emotions, the desire of the individual for self-development and self-improvement - inner harmony.

The Concept of the New Ukrainian School states that a future graduate of an educational institution is an educated Ukrainian, comprehensively developed, and capable of risk and innovation. Since the free development of the student, the disclosure of his abilities, opportunities and talents is facilitated by a creative environment, the primary task of the teacher is to organize creative interaction between the subjects of such an environment.

Psychological tourism is an effective means of psychological and pedagogical support for students during the implementation of innovative STEAM-projects, as it is aimed at activating the creative abilities of students. The implementation of such projects requires students not only to have research skills, but also to have design skills (ART component of STEAM). Psychological tourism contributes to the formation of unconventional thinking and the search for new methods of solving problems. When organizing psychological tours for students, it is appropriate to include such methods as: art therapy, eudemotherapy, landscape therapy, animal therapy, esoteric tourism, etc.

The article considers examples of psychological tourism measures to improve the emotional state, which were tested by the authors in recent years on the basis of the Zaporizhzhia "Cossack Lyceum".

Key words: psychological tourism, STEAM-projects, means of developing creative abilities, art therapy, eudemotherapy, landscape therapy, animal therapy, esoteric tourism.

Дата надходження статті: 14.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 04.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Іваницький О. І.

УДК 372.3:613.95

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.653>

Чайковська Г. Б.*,

orcid.org/0000-0003-4614-3843

Шпак М. М.*,

orcid.org/0000-0001-7073-4673

Пуїо О. І.*,

orcid.org/0000-0002-4910-0497

Гладюк Т. В.*,

orcid.org/0000-0001-5255-621X

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ УМОВ

У статті розкрито сучасні підходи до моделювання здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти. Здоров'язбережувальне середовище розглядається як цілісна система взаємопов'язаних матеріально-просторових, організаційно-педагогічних, психоемоційних і соціально-комунікативних умов, що сприяють забезпеченню фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я дітей дошкільного віку. Проаналізовано наукові підходи до кожного з компонентів. Окрема увага приділяється їх ролі у створенні безпечного, комфортного, емоційно сприятливого та мотиваційного простору для розвитку дитини..

Закцентовано увагу на створенні безпечного освітнього простору в умовах воєнного стану, що зумовлює потребу в облаштуванні спеціалізованих укриттів та дотриманні санітарно-гігієнічних норм, необхідних для забезпечення фізіологічного комфорту й зниження психоемоційного навантаження. Обґрунтовано важливість індивідуалізації освітнього процесу, що передбачає врахування психофізіологічних особливостей, стану здоров'я і рівня розвитку кожної дитини. Також наголошено на підвищенні професійної компетентності педагогів щодо збереження та зміцнення здоров'я дошкільників.

У роботі наголошується на ефективності застосування арттерапевтичних практик, технік релаксації, розвитку емоційної грамотності та методів соціально-емоційного навчання як засобів психоемоційної підтримки дітей. Підкреслено значущість формування соціальних

*© Чайковська Г. Б.

*© Шпак М. М.

*© Пуїо О. І.

*© Гладюк Т. В.

навичок, емпатії, толерантності та партнерської взаємодії між педагогами, дітьми і батьками, що забезпечує цілісність та послідовність виховного процесу.

Доведено, що здоров'язбережувальне середовище в закладі дошкільної освіти є не лише необхідною умовою збереження та зміцнення здоров'я, а й важливим чинником гармонійного розвитку особистості дитини.

Ключові слова: здоров'я; заклад дошкільної освіти, дошкільники, здоров'язбережувальне середовище, моделювання, безпечний простір психоемоційне здоров'я.

Постановлення проблеми. У сучасних умовах особливої актуальності набуває питання збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку. Системні суспільні трансформації, посилення інформаційного впливу, гіподинамія, порушення режиму дня, зростання тривожних станів у дітей тощо зумовлюють потребу наукового осмислення ефективних шляхів збереження та зміцнення здоров'я дітей в освітньому середовищі. Особливої уваги потребує дошкільний вік – період формування базових фізичних, емоційних і соціальних ресурсів, що впливають на якість життя особистості в майбутньому. Це потребує цілісного наукового осмислення та педагогічного забезпечення ефективних умов збереження й підтримки дитячого здоров'я в освітньому середовищі.

Воєнні дії, що тривають на території України, є потужним стресогенним чинником, який істотно впливає на стан здоров'я дітей. Порушення базового відчуття безпеки, вимушене переміщення, розлука з членами родини, емоційне напруження та руйнування звичного способу життя зумовлюють серйозні психологічні (підвищений рівень тривожності, емоційна пригніченість, порушення сну, зниження концентрації уваги, труднощі адаптаційного характеру) та фізіологічні (ослаблення імунної системи, порушення харчової поведінки, гормональні зміни, затримка фізичного розвитку) наслідки. Ці прояви потребують системної педагогічної й психологічної підтримки з боку дорослих та створення цілеспрямованого здоров'язбережувального освітнього простору [10].

У цьому контексті заклад дошкільної освіти (далі – ЗДО) має виконувати роль стабілізуючого та безпечного середовища, яке реалізує не лише освітні функції, а й забезпечує психологічну підтримку, сприяє відновленню емоційної рівноваги та зміцненню здоров'я дітей. Забезпечення комфортного та безпечного освітнього простору, упровадження адаптованих освітніх програм, облаштування зон релаксації, а також розбудова ефективної системи раннього виявлення та корекції порушень здоров'я у дітей дошкільного віку є ключовими складовими функціонування сучасного ЗДО. Такі заходи є не лише умовами якісного освітнього процесу, а й засобами підтримки психоемоційного здоров'я дитини в умовах зростаючого соціального навантаження.

Аналіз досліджень. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури підтверджує актуальність проблеми збереження та зміцнення здоров'я дітей у ЗДО, де забезпечення фізичного, психічного й емоційного благополуччя дитини стає пріоритетом освітнього процесу. Особливого значення набуває функція ЗДО як стабілізаційного простору для дітей, які переживають наслідки воєнного конфлікту в Україні, що вимагає від педагогів цілісного, науково обґрунтованого підходу до формування здоров'язбережувального середовища.

Т. Фасолько, Г. Олійник і Г. Горшкова наголошують, що реалізація безпекового аспекту в умовах ЗДО має здійснюватися через адаптацію освітніх програм та методик навчання до сучасних викликів, облаштування укриттів, а також налагодження ефективної комунікації з батьками [9]. Водночас психологічний комфорт, емоційна підтримка та фізична безпека розглядаються як важливі умови формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей, що відображено у працях О. Марчук, Л. Мельничук і М. Шкабаріної [8].

Науковці виокремлюють різноманітні підходи до формування здоров'язбережувального середовища в ЗДО. Так, системний підхід, представлений

у працях Н. Алєндаря та В. Антонюк, передбачає інтеграцію різноманітних методик і технологій, адаптованих до специфіки конкретних ЗДО [1]. Ефективність таких технологій, як зазначає А. Мартін, значною мірою залежить від матеріально-технічного забезпечення закладу, соціально-екологічного контексту та готовності педагогічного колективу впроваджувати інновації й здійснювати самоаналіз [7]. Н. Андрущенко пропонує систему здоров'язбережувальних технологій, які цілісно впливають на здоров'я та розвиток дитини [2]. Водночас А. Кошель, В. Кошель та В. Єфіменко акцентують увагу на індивідуалізації освітнього процесу, його адаптації до вікових і фізіологічних особливостей дітей, а також на постійному оновленні змісту фізкультурно-оздоровчої діяльності [6].

Важливою складовою моделювання здоров'язбережувального середовища є активна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу. Як підкреслюють Ю. Калічак, Р. Бац і В. Кичма, лише за умови партнерства між закладом дошкільної освіти та родинами можливе цілісне формування здоров'язбережувальної компетентності в дошкільників. Такий підхід дозволяє не лише підтримувати фізичне благополуччя дитини, а й формувати в неї стійке уявлення про здоров'я як особистісну цінність, що має глибоке соціальне та емоційне підґрунтя [5].

Попри наявність окремих досліджень, питання збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку залишається недостатньо теоретично дослідженим і практично впровадженим. Це вимагає комплексного аналізу сучасних педагогічних підходів і розроблення ефективних моделей здоров'язбережувальної діяльності ЗДО. Саме це визначає актуальність обраної теми наукового дослідження.

Мета статті – розкрити сутність здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти як цілісної системи взаємопов'язаних умов та обґрунтувати підходи до його моделювання з урахуванням сучасних проблем і потреб розвитку дитини.

У процесі дослідження застосовано такі методи: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення науково-педагогічної літератури; систематизація й класифікація сучасних підходів до організації здоров'язбережувального середовища в ЗДО, моделювання, метод індукції та дедукції для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Державна політика у сфері дошкільної освіти ґрунтується на засадах і принципах освітньої діяльності, серед яких пріоритетним є створення безпечного та здорового освітнього середовища (стаття 5 Закону України «Про дошкільну освіту», 2024 р.). У контексті оновлення освітніх стандартів (зокрема Базового компонента дошкільної освіти, 2021) сучасна практика орієнтована на впровадження здоров'язбережувального середовища як цілісної педагогічної системи, що відповідає проблемам сучасного суспільства і забезпечує інтеграцію засобів та заходів, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я дітей [3]. Відтак зростає потреба в науково обґрунтованому, системному підході до його моделювання.

На основі аналізу наукових джерел здоров'язбережувальне середовище в умовах ЗДО визначаємо як систему матеріально-просторових, організаційно-педагогічних, психоемоційних та соціально-комунікативних умов, що забезпечують збереження, підтримку та розвиток здоров'я дитини. Розглянемо зміст кожного з компонентів цієї системи.

Одним із ключових напрямків формування здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти є забезпечення належних матеріально-просторових умов, які відіграють базову роль у створенні комфортного та безпечного освітнього простору для дітей. Ідеться, зокрема, про наявність спеціально обладнаних приміщень для рухової активності (гімнастичні та ігрові зали, спортивні майданчики), зон для відпочинку (куточків усамітнення, релаксації), а також простору для емоційно-психологічного розвантаження (сенсорних кімнат, куточків природи тощо), що забезпечують різні форми активного й пасивного відновлення дитячого організму.

Основними завданнями Концепції безпеки закладів освіти (розпорядження КМУ від 07.04.2023 р. № 21-р), спрямованими на розв'язання визначених проблем, є створення

безпечної інфраструктури закладів освіти. В умовах воєнного часу особливої актуальності набуває облаштування спеціалізованих укриттів, що відповідають вимогам безпеки та враховують психофізіологічні особливості дошкільнят. Як зазначають науковці [9], захисні споруди мають бути не лише технічно придатними, а й адаптованими до перебування дітей – обладнаними місцями для сидіння, ігровими матеріалами, освітленням, вентиляцією та засобами комунікації з дорослими. Важливо, щоб перебування в укриттях не травмувало дитину додатково, а, навпаки – створювало відчуття захищеності та спокою.

При забезпеченні матеріально-просторових умов важливо дотримуватися санітарно-гігієнічних норм. Раціональна організація освітлення, температурного і повітряного режимів, контроль за рівнем шуму істотно впливають на фізіологічний комфорт дітей. Установлено, що якісне матеріальне середовище сприяє нормалізації роботи центральної нервової, серцево-судинної та імунної систем дитини. Воно знижує психоемоційне напруження і підвищує адаптаційні можливості організму до стресогенних чинників. Такий простір стимулює позитивну поведінкову активність, одночасно створюючи умови для емоційного відпочинку [5].

Зазначимо, що облаштування простору в ЗДО є комплексним процесом. Важливо подбати і про безпеку та ергономіку меблів, і про обладнання, адаптовані до віку дітей. Особливу роль відіграє створення елементів природного середовища – зелених зон, квітників, використання натуральних матеріалів. Також простір має бути інклюзивним і доступним для дітей з різними освітніми потребами. Важливо також упроваджувати сучасні технічні засоби, зокрема системи вентиляції й освітлення, а також інноваційні навчальні матеріали. Зона харчування має відповідати санітарним нормам і бути комфортною для дітей.

Отже, ефективне матеріально-просторове облаштування ЗДО є не лише відповіддю на санітарні вимоги чи безпекові виклики часу, а насамперед продуманим освітнім інструментом, який формує підґрунтя для повноцінного розвитку дитини.

Наступним важливим компонентом здоров'язбережувального середовища є організаційно-педагогічні умови, які визначають логіку, структуру та зміст освітнього процесу в ЗДО з урахуванням пріоритету збереження і зміцнення здоров'я дитини.

Ці умови передбачають цілеспрямовану організацію життєдіяльності дітей, що базується на гнучкому режимі дня, чергуванні розумових і фізичних навантажень, а також оптимальному співвідношенні між організованими формами навчання та вільною ігровою діяльністю. Особливого значення набуває впровадження інтегрованого підходу до навчання, за якого розвиток пізнавальної сфери гармонійно поєднується з фізичним, емоційним і соціальним зростанням дитини [8].

До організаційно-педагогічних умов належить також впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій: фізкультурно-оздоровчих (ранкова гімнастика, дихальні вправи, релаксація), валеологічних (формування уявлень про здоров'я та гігієну), ігрових, музичних тощо. Як зазначають науковці, сучасні здоров'язбережувальні технології мають бути системно інтегровані у щоденну діяльність з урахуванням вікових можливостей і потреб дошкільнят [2].

Важливу роль у формуванні здоров'язбережувального середовища відіграє індивідуалізація освітнього процесу, що передбачає врахування психофізіологічних особливостей кожної дитини, її темпераменту, рівня розвитку та стану здоров'я. Індивідуальні маршрути розвитку забезпечують більш ефективну підтримку та сприяють зниженню стресового навантаження та підвищенню емоційного комфорту.

Не менш важливою є компетентність педагогічного колективу, яка передбачає постійне підвищення кваліфікації з питань збереження здоров'я, профілактики стресу та створення безпечного і доброзичливого освітнього середовища. Педагоги мають володіти знаннями з дитячої психології, фізіології та основ надання домедичної допомоги. Уважаємо, що саме педагог є центральною фігурою у формуванні

здоров'язбережувального середовища, і тому його професійна підготовка мусить мати міждисциплінарний характер.

Також забезпечення здоров'язбережувального середовища вимагає управлінської підтримки, що включає формування відповідної політики закладу, моніторинг стану здоров'я дітей, наявність внутрішніх нормативних документів із питань здоров'язбереження, а також створення умов для безпечного перебування дітей у ЗДО (проведення інструктажів, навчань, евакуаційних тренувань тощо).

У сучасних умовах надзвичайно важливим постає створення психоемоційно безпечного простору. Саме емоційна стабільність, формування довірливих стосунків із дорослими, відчуття захищеності є основою психічного здоров'я дитини. Дослідники наголошують на доцільності впровадження психотерапевтичних та арттерапевтичних практик, зокрема малювання, музикотерапії, казкотерапії, які сприяють зниженню рівня тривожності, розвитку емоційного інтелекту, формуванню здатності до саморегуляції. Арттерапевтичні методики визнано одним із найефективніших інструментів підтримки психоемоційного здоров'я дітей, які зазнали стресового впливу внаслідок воєнних подій [9]. Через образотворчу діяльність, ліплення, створення аплікацій або колажів діти мають змогу виразити свої емоції, що сприяє зниженню рівня тривожності та формуванню позитивного ставлення до світу. Заняття мистецтвом сприяють емоційному самовираженню та підтримують психоемоційний баланс. Музичні заняття мають терапевтичний ефект, допомагають знижувати рівень стресу та відновлювати внутрішню гармонію.

Важливим етапом у моделюванні психоемоційно безпечного простору є створення емоційно комфортного мікроклімату в групі. Відкрите обговорення емоцій у формі бесід, індивідуальних розмов або спільного читання казок і художніх творів сприяє розвитку емоційної грамотності. Ігрові форми роботи допомагають дітям розпізнавати емоції та знаходити безпечні способи їхнього вираження [4]. Серед ефективних підходів до збереження й підтримки ментального здоров'я дошкільнят існує й метод емоційно-ціннісного ставлення, який сприяє формуванню в дітей позитивного ставлення до власних емоцій, розвитку емпатії та здатності виражати почуття.

Для стабілізації емоційного стану дітей в умовах ЗДО все частіше впроваджуються практики релаксації та медитації. Вправи глибокого дихання, м'язової релаксації, слухання спокійної музики або короткі хвилини тиші сприяють зниженню рівня напруження та тривожності. Систематичне впровадження таких вправ у щоденну освітню діяльність допомагає дітям краще контролювати свої емоції та підвищує їхню стресостійкість [4]. Важливим аспектом підтримки ментального здоров'я дітей є розвиток позитивного мислення. Виховання оптимізму, здатності бачити позитив навіть у складних ситуаціях та віра в подолання труднощів, формує внутрішній ресурс для подолання стресу. Виховання позитивного ставлення до життя є важливою умовою успішної адаптації до змін та збереження її психічної рівноваги [2].

Погоджуємося з думкою науковців, що поєднання фізичної активності та психологічної підтримки суттєво впливає на емоційний стан дітей. Рухливі ігри, вправи на координацію, спортивні заняття сприяють зниженню тривожності, покращують настрій та стимулюють вироблення ендорфінів, що підсилюють емоційне благополуччя.

Соціально-комунікативні умови здоров'язбережувального середовища в ЗДО включають створення сприятливих умов для ефективної взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу – дітьми, педагогами, батьками. Вони сприяють формуванню в дітей соціальних компетентностей, розвитку комунікативних навичок, умінню виражати власні думки, емоції та потреби, а також адекватно сприймати й реагувати на інших учасників освітнього процесу.

Ці умови забезпечують розвиток толерантності, емпатії, здатності до співпраці, колективної діяльності та конструктивного розв'язання конфліктів. Важливою складовою є організація педагогічної підтримки, яка спрямована на формування позитивних взаємин між дитиною і дорослим, а також на розвиток довірливого мікроклімату у групі.

Особлива увага приділяється налагодженню партнерської взаємодії між педагогами і батьками, що забезпечує цілісність виховного процесу, послідовність у формуванні навичок здорового способу життя, а також обмін інформацією про стан здоров'я і розвиток дитини. Отже, соціально-комунікативні умови є важливим компонентом системи здоров'язбережувального середовища в ЗДО, оскільки забезпечують психологічний комфорт, сприяють підтримці здоров'я та всебічного розвитку дитини.

Успішна реалізація концепції здоров'язбереження в ЗДО потребує інтеграції всіх структурних компонентів середовища в єдину систему з узгодженими механізмами впливу. Важливо, щоб кожен елемент середовища, від просторового дизайну до стилю педагогічної взаємодії, сприяв збереженню та зміцненню здоров'я дитини.

Уважаємо, що основними принципами моделювання такого середовища мають бути особистісно орієнтований підхід, що визнає унікальність кожної дитини; принцип варіативності, який забезпечує індивідуальний вибір засобів розвитку; принцип інклюзивності, що гарантує рівний доступ до ресурсів усім дітям; принцип превентивності, який передбачає запобігання можливим ризикам для здоров'я; принцип партнерства передбачає тісну співпрацю педагогів, батьків та інших фахівців, які діють як єдина команда.

Значну роль у підтриманні ефективного функціонування здоров'язбережувального середовища відіграє моніторинг і самооцінювання. Постійна діагностика стану фізичного та психоемоційного здоров'я дітей, аналіз освітнього середовища, систематичне опитування учасників освітнього процесу дозволяють вчасно виявляти проблеми та приймати обґрунтовані управлінські рішення. Для цього доцільно впроваджувати інструменти педагогічної діагностики, зокрема карти спостереження, опитувальники, інтерв'ю з батьками, анкетування педагогів, аналіз індивідуальних маршрутів розвитку.

Водночас важливим напрямком подальшого вдосконалення здоров'язбережувального середовища в ЗДО є інституційна взаємодія. Співпраця з медичними працівниками, фахівцями психологічної служби, логопедами, соціальними педагогами та спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів забезпечує системний супровід розвитку дитини та сприяє вчасному виявленню індивідуальних потреб.

Висновки. Отже, здоров'язбережувальне середовище в ЗДО є системою умов різного рівня, які забезпечують безпеку, комфорт і розвиток дитини. Матеріально-просторові умови створюють базу для фізичної активності та відпочинку з урахуванням вимог сучасного освітнього простору. Організаційно-педагогічні умови базуються на принципах індивідуального підходу до дітей та професійній компетентності педагогів у питаннях здоров'я. Психоемоційна підтримка забезпечується через арт-терапію, релаксацію і розвиток емоційної грамотності. Соціально-комунікативні умови сприяють формуванню соціальних навичок, емпатії та партнерства між дітьми, педагогами і батьками. Упровадження таких умов створює цілісне здоров'язбережувальне середовище, що підтримує фізичне, психічне й соціальне здоров'я дитини.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні системи моніторингу якості здоров'язбережувального середовища в закладах дошкільної освіти. Така система має враховувати мультикомпонентний характер здоров'язбереження та забезпечувати комплексне оцінювання освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Алendarь Н. І., Антонюк В. З. Використання здоров'язбережувальних технологій у практиці закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. № 80 (1). С. 5–9. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.1.01>
2. Андрущенко Н. Здоров'язбережувальні технології в діяльності вітчизняних закладів дошкільної освіти: аналіз освітньо-розвивальних можливостей. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 2 (7). С. 9–19. URL: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7\(2\)/2.2024.15](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.15)
3. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. URL: <https://surli.cc/tnspco>

4. Городиська В. В. Упровадження арт-терапії як інноваційної технології у дошкільних закладах освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. С. 56–61. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.10>
5. Калічак Ю. Л., Бац Р. М., Кичма В. П. Сучасні підходи до створення здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти. *Advanced top technology*. 2024. № 1. С. 5–7.
6. Кошель А. П., Кошель В. М., Єфіменко В. М. До проблеми впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій в закладах дошкільної освіти. *Collection of scientific papers «Scientia»*. 2023. № 1. С. 177–181.
7. Мартін А. М. Упровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*. 2022. Випуск 205. С. 129–133. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-129-133>
8. Марчук О. О., Мельничук Л. Б., Шкабаріна М. А. Формування здоров'язбережувальної компетенції здобувачів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 5 (11). С. 634–644. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5\(11\)-634-644](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5(11)-634-644)
9. Фасолько Т. С., Олійник Г. І., Горшкова Г. В. Створення безпечного та здорового освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 8. С. 17. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12652622>
10. Чайковська Г. Б. Проблема культури здоров'я в системі освіти для сталого розвитку. *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 19–20 жовтня 2023 р.)*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 63–67.

References:

1. Alendar N. I., Antoniuk V. Z. (2021). Vykorystannia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnolohii u praktytsi zakladiv doshkilnoi osvity. [Use of health-preserving technologies in the practice of preschool education institutions]. *Naukovyi visnyk NPU imeni M. P. Drahomanova*, 80 (1), 5–9. Retrieved from <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.1.01> [in Ukrainian].
2. Andrushchenko N. (2024). Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii v diialnosti vitchyznianskykh zakladiv doshkilnoi osvity: analiz osvitno-rozvyvalnykh mozhlyvostei [Health-preserving technologies in the activities of domestic preschool education institutions: analysis of educational and developmental opportunities]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 2(7), 9–19. Retrieved from [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7\(2\)/2.2024.15](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.15) [in Ukrainian].
3. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic Component of Preschool Education]. (2021). Retrieved from <https://surli.cc/tnspco> [in Ukrainian].
4. Horodyska V. V. (2020). Uprovazhennia art-terapii yak innovatsiinoi tekhnolohii u doshkilnykh zakladakh osvity [Implementation of art therapy as an innovative technology in preschool education institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 69, 56–61. Retrieved from <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.10> [in Ukrainian].
5. Kalichak Yu. L., Bats R. M., & Kychma V. P. (2024). Suchasni pidkhody do stvorennia zdoroviazberezhuvalnoho seredovyscha zakladu doshkilnoi osvity [Modern approaches to creating a health-preserving environment in preschool education institutions]. *Advanced top technology*, 1, 5–7. [in Ukrainian].
6. Koshel A. P., Koshel V. M., & Yefimenko V. M. (2023). Do problemy vprovadzhennia zdorov'iazberezhuvalnykh osvitnikh tekhnolohii v zakladakh doshkilnoi osvity [On the issue of implementing health-preserving educational technologies in preschool education institutions]. *Collection of Scientific Papers «Scientia»*, 1, 177–181 [in Ukrainian].
7. Martin A. M. (2022). Uprovazhennia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii v osvitnii protses zakladiv doshkilnoi osvity [Implementation of health-preserving technologies in the educational process of preschool education institutions]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 205, 129–133 [in Ukrainian].
8. Marchuk O. O., Melnychuk L. B., & Shkabarina M. A. (2023). Formuvannia zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentsii zdobuvachiv doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Formation of health-preserving competence of preschool education students under martial law conditions]. *Visnyk nauky ta osvity*, 5 (11), 634–644. Retrieved from <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-129-133> [in Ukrainian].
9. Fasolko T. S., Oliinyk H. I., & Horshkova H. V. (2024). Stvorennia bezpechnoho ta zdorovoho osvitnoho seredovyscha v zakladakh doshkilnoi osvity [Creating a safe and healthy educational

- environment in preschool education institutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 8.17, Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.12652622> [in Ukrainian].
10. Chaikovska H. B. (2023). Problema kultury zdorovia v systemi osvity dlia staloho rozvytku [The Problem of health culture in the education system for sustainable development]. *Aksiopsykholohichni vektory rozvytku suchasnoi osvity: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 63–67). Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka. [in Ukrainian].

Chaikovska H. B.,
orcid.org/0000-0003-4614-3843
Shpak M. M.,
orcid.org/0000-0001-7073-4673
Puyo O. I.,
orcid.org/0000-0002-4910-0497
Hladuk T. V.,
orcid.org/0000-0001-5255-621X

HEALTH-PRESERVING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION: A SYSTEMIC APPROACH TO MODELLING CONDITIONS

The article reveals modern approaches to modeling a health-preserving environment in preschool educational institutions. This environment is viewed as an integrated system of interrelated material-spatial, organizational-pedagogical, psycho-emotional, and socio-communicative conditions that contribute to ensuring the physical, mental, social, and spiritual well-being of preschool-aged children. Scientific approaches to each of these components are analyzed, with particular attention paid to their role in creating a safe, comfortable, emotionally supportive, and motivational space for child development.

The article emphasizes the importance of establishing a safe educational environment under martial law, which necessitates the arrangement of specialized shelters and adherence to sanitary and hygienic standards essential for ensuring physiological comfort and reducing psycho-emotional stress. The importance of individualizing the educational process is substantiated, which involves taking into account each child's psychophysiological characteristics, health status, and developmental level. The article also highlights the need to enhance teachers' professional competence in preserving and strengthening children's health.

The study underlines the effectiveness of art therapy practices, relaxation techniques, the development of emotional literacy, and methods of social-emotional learning as means of psycho-emotional support for children. The significance of fostering social skills, empathy, tolerance, and partnership-based interaction between educators, children, and parents is stressed, as these ensure the integrity and continuity of the educational process.

It is proven that a health-preserving environment in a preschool institution is not only a prerequisite for maintaining and enhancing children's health but also a crucial factor in the harmonious development of the child's personality. A promising direction for future research is defined as the development of a system for monitoring the quality of the health-preserving environment and establishing criteria for its comprehensive assessment, taking into account the perspectives of all participants in the educational process.

Key words: health; preschool institution; preschoolers; health-preserving environment; modeling; safe space; psycho-emotional health.

Дата надходження статті: 07.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 09.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Янкович О. І.

Розділ 2

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 373.3/.5.014.6(4/9)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.665>

Жорова І. Я.*,

orcid.org/0000-0003-4304-4962

Бела О. В.*,

orcid.org/0009-0000-9741-9083

СВІТОВІ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено висвітленню світових практик формування системи оцінювання якості шкільної освіти. У європейських системах якість визначається через три основні акценти: як результат (Accountability) (характерно для Великої Британії, Нідерландів); як процес (Compliance & Improvement) (Польща, Франція); як спроможність до саморозвитку (Естонія, Фінляндія). Європейська політика забезпечення якості переходить від моделі контролю до моделі розвитку, що ґрунтується на партнерстві, довірі та аналітичній культурі. Ключові принципи включають баланс контролю й очікувань, орієнтацію на фактичні дані, мережеву взаємодію та збалансоване бачення (поєднання кількісних і якісних даних).

Ефективні системи базуються на синергії зовнішнього та внутрішнього оцінювання. У ЄС функціонують модель підзвітності (використання єдиних критеріїв, частково обмежує автономію) та модель розвитку (аудит процесу самооцінювання, підтримує самостійність закладів). Для України оптимальним вважається інтегрований підхід, що поєднує елементи підзвітності та розвитку.

Аналіз країн-лідерів PISA 2022 показує, що висока якість освіти ґрунтується на системності управління, орієнтації на розвиток особистості та інвестиціях у професіоналізм педагогів. У Сінгапурі акцентується на досконалості та конкурентоспроможності, у Японії – на гармонії традицій та інновацій, у Тайвані й Макао – на системності та високих стандартах. На противагу цьому у країнах із найнижчими показниками PISA (Гаїті, Нігерія, Чад) поняття якості зводиться до забезпечення мінімальних стандартів, доступності та виживання системи в умовах кризи чи нестабільності.

Зроблено висновок, що якість освіти є індикатором соціальної стійкості держави: чим вищий рівень розвитку суспільства, тим ширше й цілісніше розуміння якості – від виживання до досконалості.

Ключові слова: шкільна освіта, якість освіти, оцінювання якості, світові практики оцінювання.

Постановлення проблеми. У сучасному світі якість освіти є ключовим чинником соціально-економічного поступу та розвитку людського потенціалу. Світова освітня політика дедалі активніше спирається на ідею, що конкурентоспроможність держави визначається не лише рівнем економіки чи технологій, а передусім – спроможністю школи забезпечувати всебічний розвиток особистості, орієнтований на інноваційне мислення, навички критичного осмислення та життєстійкість у непередбачуваному світі. У такому контексті питання забезпечення якості шкільної освіти виходить за межі технічних вимірів і стає стратегічною інвестицією у майбутнє.

На тлі глобальної нестабільності, цифрової трансформації, воєнних випробувань і соціальних зрушень особливої ваги набувають моделі оцінювання, що не лише фіксують результати, а й сприяють гнучкому розвитку освітніх інституцій. Участь країн у міжнародних дослідженнях (PISA, TIMSS, PIRLS) виявляє не просто рейтинги, а глибокі

*© Жорова І. Я.

*© Бела О. В.

відмінності у філософії якості: від контролю до розвитку, від формальних стандартів до культурного розуміння ролі освіти.

Для України, яка перебуває в умовах системних реформ, гібридної війни та водночас інтегрується до європейського освітнього простору, осмислення світових тенденцій є актуальним щодо визначення ефективних інструментів та підходів, здатних посилити національну систему з урахуванням її викликів, потенціалу й контексту.

Аналіз досліджень. Серед основних досліджень, у яких представлено зарубіжні педагогічні стратегії та управлінські практики, що сприяють підвищенню якості шкільної освіти, доцільно відзначити праці Л. Волинець, А. Джурило, Г. Єгорова, Н. Лавриченко, О. Локшиної, Б. Мельниченка, О. Оржеховської та інших освітніх менеджерів і науковців.

Метою статті є висвітлення світової практики формування системи оцінювання якості шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Реформування освітньої системи України спрямоване на досягнення результатів, що відповідають вимогам сучасного суспільства та міжнародним стандартам якості освіти. Закон України «Про освіту» окреслює нову освітню парадигму, у центрі якої – взаємопов'язані поняття якості освіти, якості освітньої діяльності та система забезпечення якості освіти. Їх узаємодія формує цілісну модель, де якість визначається як результат ефективної співпраці всіх учасників освітнього процесу в межах інституційного середовища, а забезпечення якості розглядається як безперервний процес удосконалення всіх складових діяльності закладу освіти.

Перехід до нової освітньої парадигми передбачає також переосмислення критеріїв, за якими оцінюється якість шкільної освіти. Важливо розуміти, які характеристики освітнього процесу та його результатів громадськість вважає визначальними показниками якості. Дослідження думок українських освітніх експертів, керівників шкіл, учителів, учнів і батьків засвідчує, що до пріоритетних критеріїв належать: оволодіння ключовими компетентностями (так вважають 91 % експертів, 81 % директорів і 70 % учнів), розвиток наскрізних умінь (82 % експертів і 69,5 % директорів), а також усебічний розвиток учнів (67 % експертів і 78 % директорів).

Погляди батьків і дітей демонструють певні відмінності, що розкривають соціальний аспект сприйняття якості. Для батьків провідними ознаками якісної школи є цікавість навчання (71 %), усебічний розвиток дитини (54 %) та формування компетентностей (50 %). Учні ж частіше акцентують увагу на компетентностях (70 %), цікавості навчання (66 %), високих результатах зовнішнього оцінювання (49 %) та всебічному розвитку (47 %). Така багатовимірність уявлень свідчить про зростання значення індивідуалізованого підходу до навчання та посилення уваги до розвитку особистісного потенціалу кожного здобувача освіти [1]. Тобто в центрі сучасного розуміння якості освіти перебуває не лише досягнення високих академічних результатів, а й створення умов для особистісного розвитку, мотивації до навчання, формування компетентностей, необхідних для життя у складному, мінливому світі. Таке зміщення акцентів визначає стратегічний напрямок подальшого реформування системи оцінювання – від кількісного контролю до якісного розвитку, що забезпечує реальну трансформацію школи у простір можливостей і зростання.

Визначення якості шкільної освіти тісно пов'язане з тим, що саме перевіряє зовнішнє оцінювання. Це створює концептуальні відмінності між країнами. У європейських системах простежуються три основні акценти, що визначають тлумачення якості:

1. Якість як результат – визначається вимірюваними досягненнями учнів (тести, іспити, просування) та ефективністю управління. Основний механізм тут – публічна звітність і класифікація шкіл. Цей підхід характерний для Великої Британії (Англія), Нідерландів та Ірландії.

2. Якість як процес – полягає в дотриманні національних стандартів щодо освітнього процесу, ресурсного забезпечення та здатності школи до планування покращень. Прикладами країн, які фокусуються на цьому, є Польща, Румунія, Франція.

3. Якість як спроможність до саморозвитку – визначається як здатність школи до саморегуляції, постійної рефлексії та стратегічного розвитку. Зовнішнє оцінювання визначає саме цю спроможність. Цей підхід спостерігається в Естонії, Фінляндії (де мінімальне зовнішнє оцінювання) та Ірландії (через шкільне самооцінювання) [3; 4].

Отже, у глобальному вимірі якість освіти дедалі частіше розглядається як багатовимірне явище, що поєднує освітні результати, процеси, умови навчання та управлінські механізми. Саме такий погляд домінує у країнах, які досягли високих результатів у міжнародних оцінюваннях, зокрема в межах дослідження PISA-2022.

У Сінгапурі (якість як досконалість і конкурентоспроможність), що посів перші місця в PISA-2022 з усіх напрямків, розглядається якість освіти як поєднання досконалості й конкурентоспроможності. Освітня система орієнтована на розвиток компетентностей, необхідних для успіху в глобалізованому світі – критичного мислення, креативності, комунікації й співпраці. Забезпечення якості спирається на меритократію, високі стандарти, поєднання зовнішнього й внутрішнього оцінювання, а також добір і професійну підготовку висококваліфікованих учителів.

У Японії, що стабільно входить до трійки лідерів PISA (якість як гармонія традицій та інновацій), якість розглядається як внутрішня цінність, що досягається через самовдосконалення й працю. Освіта спрямована на всебічний розвиток особистості (інтелектуальний, моральний й фізичний), що передбачає постійне вдосконалення, взаємодію школи й громади, баланс академічного й морального виховання. Такий підхід поєднує традиційні цінності з інноваційними методами, формуючи гармонійну та соціально відповідальну особистість.

У Тайвані й Макао, що демонструють високі результати в PISA-2022 (якість як системність і високі стандарти), це відбувається завдяки системному управлінню освітою, чітким стандартам і значним інвестиціям у педагогічну підготовку та інфраструктуру. Якість освіти тут розглядають як результат узгодженої роботи всіх рівнів системи. У Тайвані акцентується на поєднанні академічних досягнень із формуванням національної ідентичності, а в Макао – на інтеграції китайських і португальських освітніх традицій, що забезпечує унікальну модель високих стандартів навчання [6].

Отже, результати PISA-2022 країн-лідерів свідчать, що висока якість освіти ґрунтується на стратегічному поєднанні трьох чинників – системності управління, орієнтації на розвиток особистості та інвестицій у професіоналізм педагогів. У Сінгапурі при цьому акцентується на досконалості й конкурентоспроможності, у Японії – на гармонії традицій та інновацій, у Тайвані й Макао – на системності та стабільних стандартах. Усі моделі об'єднують цілісне бачення якості як національного пріоритету, що забезпечує стійкий розвиток освітніх систем і суспільства загалом.

Разом із тим порівняння з країнами, що демонструють найнижчі результати, дає змогу побачити інший вимір розуміння якості освіти – як інструменту виживання та соціальної стабільності.

У Гаїті (якість як мінімальний стандарт і доступність), де освітня система перебуває під впливом соціально-економічної кризи та наслідків природних катастроф, поняття «якість» розуміється як відповідність базовим стандартам і можливість функціонування за обмежених ресурсів. Основна увага зосереджена на подоланні неграмотності, забезпеченні доступності освіти та рівних можливостей. Розвиток системи оцінювання якості ускладнюють нестабільність і брак ресурсів.

У Нігерії якість освіти (якість як релевантність і соціальна мобільність) визначається відповідністю національним стандартам і потребам розвитку країни. Вона розглядається через призму інклюзивності, відповідності потребам громади та підготовки кадрів для економічного зростання. Серед основних проблем – регіональні диспропорції, демографічний тиск і обмежене фінансування, що знижують ефективність освітніх механізмів контролю якості.

Для Чаду поняття якості освіти (якість як стійкість і виживання в кризових умовах) пов'язане зі здатністю системи забезпечити базові знання в умовах конфліктів і нестабільності. Освітня політика спрямована на підтримку безпечного середовища та подолання неграмотності. Хронічна бідність, війни й екологічні проблеми послаблюють інституційну спроможність держави забезпечити належний рівень освіти [6].

У країнах із найнижчими показниками якості освіти поняття «якість» зводиться до базової функціональності системи в умовах кризи. Для Гаїті – це доступність і мінімальні стандарти, для Нігерії – релевантність і соціальна мобільність, для Чаду – стійкість і виживання. Спільною рисою є спрямованість не на розвиток, а на збереження освітньої системи як інструменту соціальної стабільності.

Порівняння підходів до розуміння та забезпечення якості освіти у країнах із високими та низькими результатами міжнародних досліджень (зокрема PISA-2022) демонструє глибоку залежність цього феномену від соціально-економічного контексту, рівня розвитку державних інституцій і ціннісних орієнтирів суспільства [7].

У процесі модернізації систем забезпечення якості освіти європейські держави активно шукають ефективні моделі управління, які б поєднували державне регулювання з автономією шкіл та орієнтацією на розвиток. Вагомим орієнтиром у цьому стали напрацювання робочих груп Європейського Союзу, що визначили ключові принципи побудови сучасної політики якості в освіті. Саме на цій основі європейські країни, спираючись на рекомендації Education and Training 2020, розробили низку керівних принципів щодо формування політики забезпечення якості шкільної освіти: успішність і баланс (узгодженість між механізмами контролю та очікуваннями всіх учасників освітнього процесу); довіра та підзвітність (партнерські відносини та довіра між внутрішніми і зовнішніми стейкхолдерами); професійні навчальні спільноти (використання результатів оцінювання для розвитку школи й підвищення професійної компетентності педагогів); спільне розуміння та діалог (підходи до забезпечення якості мають сприяти розвитку взаємної комунікації та спільного розуміння того, що фундаментальною метою оцінювання є підтримка розвитку школи); інноваційність (підтримка обґрунтованих експериментів і ризиків задля розвитку освіти); орієнтація на дані (ухвалення управлінських рішень як у школах, так і в усій шкільній системі має відбуватися на основі фактичних даних); мережевість (взаємодія між школами, громадськими та культурними інституціями); збалансоване бачення (необхідне поєднання різних типів даних – як кількісних, так і якісних, зібраних упродовж певного часу – для достовірного розуміння розвитку школи та прогресу учнів) [5].

У рекомендаціях відображено перехід європейських систем освіти від моделі контролю до моделі розвитку, у центрі якої – партнерство, довіра й аналітична культура. Узгодженість механізмів оцінювання з потребами усіх учасників освітнього процесу, опора на професійні спільноти, використання даних для ухвалення рішень та підтримка інновацій забезпечують системний підхід до якості. Отже, європейський досвід демонструє, що ефективне оцінювання якості школи базується не на перевірці, а на постійному зростанні, відкритості до діалогу та здатності освітніх організацій до самооновлення.

Системи шкільної освіти є складними та суттєво різняться в різних частинах Європи, що також стосується і механізмів забезпечення якості. Утім слід зауважити, що ефективна система ґрунтується на поєднанні зовнішніх і внутрішніх механізмів оцінювання, які мають підтримувати синергію для стійкості до змін.

Європейський досвід свідчить, що зовнішнє та внутрішнє оцінювання не функціонують ізольовано. Між ними формується динамічна взаємодія, спрямована на розвиток шкіл і підвищення їхньої спроможності до самовдосконалення. Зовнішнє оцінювання надає незалежну аналітичну перспективу й забезпечує державний контроль, тоді як внутрішнє створює основу для саморефлексії та відповідальності. У країнах ЄС спостерігається дві основні моделі гармонізації зовнішнього та внутрішнього оцінювання:

1. Модель підзвітності (Accountability model) – передбачає використання єдиних критеріїв для обох типів оцінювання, забезпечуючи прозорість і стандартизацію. Однак це частково обмежує автономію шкіл.

2. Модель розвитку (Improvement model) – базується на аудиті процесу самооцінювання, а не лише результатів діяльності школи. Такий підхід підтримує самостійність закладів, сприяє інноваційному пошуку та підвищує ефективність управління [4].

Європейська практика засвідчує, що поєднання зовнішнього та внутрішнього оцінювання створює збалансовану систему забезпечення якості освіти. Зовнішні механізми гарантують об'єктивність і підзвітність, а внутрішні – стимулюють розвиток і самовдосконалення шкіл. Для України оптимальним є інтегрований підхід, у якому поєднуються елементи підзвітності та розвитку, що забезпечує як прозорість процесів, так і автономію закладів освіти в реалізації власних стратегій підвищення якості.

На сучасному етапі розвитку національної системи освіти оцінювання якості освіти та освітньої діяльності школи здійснюється через поєднання внутрішніх (самооцінювання) і зовнішніх (інституційний аудит) процедур [2].

Висновки. Дослідження світових практик формування системи оцінювання якості шкільної освіти підтвердило, що якість освіти є ключовим чинником соціально-економічного поступу та розвитку людського потенціалу. Сучасне розуміння якості освіти суттєво змінилося: воно зміщується від кількісного контролю академічних результатів до якісного розвитку, орієнтованого на створення умов для особистісного зростання, мотивації та формування ключових компетентностей, необхідних для життя у складному, мінливому середовищі. Європейська освітня політика активно переходить від моделі жорсткого контролю до моделі розвитку, яка ґрунтується на довірі, партнерстві й аналітичній культурі. Ключові принципи забезпечення якості в ЄС включають узгодженість контрольних механізмів та очікувань, орієнтацію на фактичні дані, мережеву взаємодію та збалансоване бачення (поєднання кількісних і якісних даних). Ефективні системи оцінювання якості базуються на синергії зовнішнього та внутрішнього оцінювання. Зовнішні механізми забезпечують об'єктивність і підзвітність, тоді як внутрішні стимулюють розвиток і самовдосконалення шкіл. Для України, з огляду на потребу прозорості та водночас підтримки автономії закладів освіти, оптимальним є інтегрований підхід, що поєднує елементи підзвітності та розвитку. Порівняльний аналіз глобальних практик, підтверджений результатами PISA-2022, показав глибоку залежність розуміння якості освіти від соціально-економічного контексту. Зокрема, чим вищий рівень розвитку суспільства, тим ширше і цілісніше розуміння якості – від виживання до досконалості.

Ураховуючи випробування, що постають перед українською шкільною освітою (системні реформи, воєнні умови, інтеграція до європейського простору), подальші наукові розвідки можуть бути сфокусовані на розробленні інструментарію інтегрованої моделі оцінювання якості шкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Державна служба якості освіти України. Що думають про якість роботи школи і якість освіти директори шкіл, учні, їхні батьки та освітні експерти. 2021. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/SHNo_dumayut_yakist_osvity_brief_education_quality_2020.pdf.
2. Жорова І. Я. Сучасні світові практики оцінювання якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 48. С. 196–201.
3. Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США : монографія / Л. Л. Волинець та ін.; за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2014. 374 с.

4. European Commission/EACEA/Eurydice. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en>
5. European Commission. *Quality assurance for school development*. April 2018. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf
6. ОЕСР. *Результати PISA 2022 (Том I): Стан навчання та рівності в освіті*. PISA. Видавництво ОЕСР, Париж, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
7. UNICEF. *Defining Quality in Education*. New York: UNICEF, 2000. URL: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF.

References:

1. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. (2021). *Shcho dumaiut pro yakist roboty shkoly i yakist osvity dyrektory shkil, uchni, yikhni batky ta osvitni eksperty* [What school principals, students, their parents, and educational experts think about the quality of school work and the quality of education]. Retrieved from https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/SHHo_dumayut_yakist_osvity_brief_education_quality_2020.pdf [in Ukrainian].
2. Zhorova, I. Ya. (2021). Suchasni svitovi praktyky otsiniuvannya yakosti osvitnoi diialnosti zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Modern world practices of assessing the quality of educational activities of general secondary education institutions]. *Pedahohichnyi almanakh : zbirnyk naukovykh prats*, 48, 196–201 [in Ukrainian].
3. Volynets, L. L., Dzhurylo, A. P., Yehorov, H. S., Lavrychenko, N. M., Lokshyna, O. I., Melnychenko, B. F., Orzhekhovska, O. S., Pershukova, O. O., Sheverun, N. V., & Shparyk, O. M. (2014). *Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity u providnykh krainakh Yevropy ta SShA* [Quality assurance of general secondary education in leading countries of Europe and the USA]. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
4. European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en>.
5. European Commission. (2018, April). *Quality assurance for school development*. Retrieved from https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf.
6. OESR. (2023). *Rezultaty PISA 2022 (Tom I): Stan navchannia ta rivnosti v osviti* [PISA 2022 results (Volume I): State of learning and equality in education]. PISA. Vydavnytstvo OESR, Parizh. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> [in Ukrainian].
7. UNICEF. (2000). *Defining Quality in Education*. Retrieved from https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF.

Zhorova I. Ya.,

orcid.org/0000-0003-4304-4962

Biela O. V.,

orcid.org/0009-0000-9741-9083

GLOBAL PRACTICES OF FORMATION OF THE QUALITY ASSESSMENT SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION

The paper deals with the coverage of world practices in the formation of a system for evaluating the quality of school education. In European systems, quality is defined through three main accents: as a result (Accountability) (typical for Great Britain, the Netherlands); as a process (Compliance & Improvement) (Poland, France); and as the capacity for self-development (Estonia, Finland). European quality assurance policy is moving from a control model to a development model based on partnership, trust and analytical culture. Key principles include the balance of control and expectations, evidence orientation, networking, and balanced vision (combining quantitative and qualitative data).

Effective systems are based on the synergy of external and internal evaluation. In the EU, there are two models of harmonization: the model of accountability (use of uniform criteria, partially limits autonomy) and the model of development (audit of the self-assessment process, supports the independence of institutions). An integrated approach combining elements of accountability and development is considered to be optimal for Ukraine.

The analysis of the PISA 2022 leader countries shows that the high quality of education is based on systematic management, orientation on personal development and investment in teachers' professionalism. Singapore emphasizes excellence and competitiveness; Japan – the harmony of traditions and innovations; Taiwan and Macau – the system and high standards. In contrast, in the countries with the lowest PISA scores (Haiti, Nigeria, Chad), the concept of quality is reduced to ensuring minimum standards, accessibility and system survival in crisis or instability.

It was concluded that the quality of education is an indicator of the social stability of the state: the higher the level of development of society is, the broader and more holistic the understanding of quality is – from survival to perfection.

Key words: school education, quality of education, quality assessment, global assessment practices.

Дата надходження статті: 16.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 03.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Шапран О. І.

УДК 378.046–021.68:[37.015.31:316.42]

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.654>

Стребна О. В.*,

orcid.org/0000-0002-0537-3338

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ СЕРЕД УЧНІВ ЧЕТВЕРТИХ КЛАСІВ НА ХЕРСОНЩИНІ

Статтю присвячено аналізу масштабів, чинників та характеру освітніх втрат учнів четвертого класу початкових шкіл Херсонської області – регіону, що суттєво постраждав від всеохопної агресії Російської Федерації. Зокрема з'ясовано, що систематичні флуктуації в освітньому просторі, дистанційне навчання, нестабільний психоемоційний стан дітей, вимушене переміщення та міграція, руйнування освітньої інфраструктури, психологічне виснаження дорослих постали визначальними чинниками порушення засвоєння учнями базових знань. Представлено результати навчальних досягнень з української мови та математики, а також самооцінювання учнів як індикатор рівня сформованості предметних компетентностей. Методика дослідження ґрунтувалася на зіставленні результатів діагностувальних робіт з вимогами Державного стандарту початкової освіти та очікуваними результатами, визначеними у Свідоцтві досягнень. Аналітичне оброблення даних здійснювалося за кількома критеріями: рівнем навчальних досягнень учнів (початковий, середній, достатній, високий) у відсотковому співвідношенні; територіальним розподілом здобувачів освіти (підконтрольна Україні територія, за кордоном, тимчасово окупована територія) та характером виконання навчальних завдань різного рівня складності. У процесі дослідження виявлено та з'ясовано сутність складнощів у навчанні учнів четвертого класу, обґрунтовано актуальність цілеспрямованих педагогічних зусиль щодо їх усунення. Визначено, що найвищий рівень сформованості спостерігається в репродуктивних навичках здобувачів освіти, тоді як завдання, що вимагають аналітичного мислення або творчого мовлення, викликають найбільші труднощі. Обґрунтовано комплекс педагогічних рішень, спрямованих на подолання освітніх втрат через застосування ефективних педагогічних практик. Перспективою подальших досліджень визначено розроблення

*© Стребна О. В.

диференційованих дидактичних стратегій підтримки учнів з урахуванням особливостей організації освітнього процесу, навчального контексту, а також когнітивного розвитку, емоційно-вольової сфери та мотиваційної готовності молодших школярів до навчання.

Ключові слова: освітні втрати, четвертокласники, Херсонщина, українська мова, математика, самооцінювання, воєнний стан, педагогічна підтримка, дидактичні стратегії.

Постановлення проблеми. В умовах воєнного стану, що триває в Україні від 2022 року, система загальної середньої освіти зазнала глибоких, у більшості негативних трансформацій. Надто гостро постали питання забезпечення якості освіти в регіонах, що безпосередньо страждають від бойових дій, зокрема на Херсонщині. Комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, що супроводжували освітній процес в умовах кризових соціально-педагогічних обставин, зумовив значні втрати в навчальних досягненнях учнів початкової школи. Особливо вразливою групою в цьому контексті є учні четвертих класів, які завершують початковий цикл освіти, основним завданням якого визначено засвоєння базових знань та формування ключових і предметних компетентностей, без володіння якими унеможливується подальше успішне навчання. Так, прогалини в засвоєнні української мови та математики, основних предметів початкової освіти, створюють загрозу для подальшого освітнього поступу дитини. Відтак вивчення масштабів, причин і характеру освітніх втрат, а також пошук ефективних шляхів їх подолання і компенсації є безумовно актуальним як для педагогів-практиків, так і для науковців, що працюють у сфері реформування та розбудови української освіти. Досвід освітян Херсонщини, які тривалий час перебували й наразі ще перебувають в умовах окупації та екстремальних соціальних викликів, є цінним для розуміння потреб освітньої системи в кризових ситуаціях і може стати основою для розроблення ефективних адаптивних стратегій освіти в подібних умовах.

Аналіз досліджень. Проблема освітніх втрат учнів початкових класів сьогодні набула широкого наукового резонансу та постала об'єктом комплексного міждисциплінарного аналізу. Значний внесок у її дослідження зроблено такими науковцями та педагогами-практиками, як Т. Алексєнко, О. Барановська, Н. Бібік, О. Вапуленко, І. Ліпчевська, Н. Листопад, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, Т. Павлова, О. Петрук та ін.

Під освітніми втратами розуміють зниження рівня засвоєння навчального матеріалу, нерозвиненість окремих компетентностей, прогалини в знаннях і навичках, що виникають унаслідок тривалих перерв у навчанні, змін його формату або впливу кризових обставин [1].

У науково-методичних напрацюваннях основна увага зосереджується на специфіці освітніх втрат у дітей молодшого шкільного віку, можливостях їх подолання в контексті сучасних проблем, зокрема через упровадження конкретних методик, програм психолого-педагогічної підтримки, інноваційних підходів до організації навчального процесу, підкреслюється важливість подальшого дослідження окреслених питань [1; 2; 4; 5].

Метою статті є виявлення основних проблем, пов'язаних з освітніми втратами серед учнів 4 класу загальноосвітніх шкіл Херсонщини в умовах воєнного стану, а також аналіз можливих дидактичних стратегій їх подолання на засадах застосування ефективних педагогічних практик.

Виклад основного матеріалу. У межах дослідження було проаналізовано рівень навчальних досягнень учнів четвертого класу з української мови, математики, а також самооцінювання результатів навчання. Відповідно до поставлених завдань основну увагу зосереджено на виявленні прогалин у знаннях здобувачів освіти та окресленні пріоритетних напрямків подолання освітніх втрат, спричинених кризовими умовами, в яких функціонує освітнє середовище Херсонщини.

Отримані результати слід розглядати з урахуванням складної воєнної ситуації в регіоні, що зазнав тривалого руйнівного впливу, наслідком якого стали численні перешкоди для повноцінного здійснення освітнього процесу. Аналіз особливостей

організації навчання в закладах освіти Херсонщини в умовах воєнного стану дозволив виокремити основні чинники, що зумовили освітні втрати.

1. **Порушення освітньої безперервності.** У Херсонській області, що зазнає негативних наслідків окупації та інтенсивних бойових дій, освітній процес був істотно дезорганізований. Неперервні обстріли, повітряні тривоги, перебої з електропостачанням та відсутність умов для забезпечення безпечного освітнього середовища унеможливили проведення навчання в очному форматі. Це спричинило масовий перехід на дистанційне навчання, ефективність якого значною мірою обмежувалася нерівним доступом учнів і педагогів до цифрових пристроїв, нестабільним інтернет-зв'язком.

2. **Воєнні дії** суттєво вплинули на психоемоційний стан молодших школярів: постійна небезпека й тривожність призвели до емоційного виснаження, зниження мотивації та труднощів у навчанні.

3. **Вимушене переміщення та міграція.** Чимало дітей із Херсонщини внаслідок окупації та бойових дій були змушені залишити свої домівки й переїхати до інших областей України або за кордон, що спричинило перерви в навчанні та ускладнило їхню адаптацію до нових освітніх умов. Підтвердженням є статистичні дані: чисельність учнів у школах Херсона за період війни скоротилася з 34,0 тисяч до 21,0 тисячі до червня 2025 року, що вказує на значну міграцію та ускладнення доступу до навчального процесу [3]. Учні, які перебували на територіях, тимчасово не підконтрольних Україні, були змушені навчатися за освітніми програмами держави-агресора, що не відповідають Державному стандарту початкової освіти України.

4. **Руйнування освітньої інфраструктури.** Освітня інфраструктура Херсонщини зазнала значних руйнувань унаслідок збройної агресії: частина шкіл знищена або пошкоджена, відсутнє навчальне обладнання й ресурсна база, що унеможливає повноцінне очне навчання. Брак укриттів у більшості закладів освіти став додатковим бар'єром для безпечної організації освітнього процесу.

5. **Психологічний вплив.** Вплив війни поширюється не лише на дітей, а й на дорослих, які безпосередньо залучені до їхнього навчання й виховання. Тривале перебування в умовах емоційного навантаження та хронічного стресу, спричинених війною, неминуче позначається на емоційному стані педагогів, ускладнюючи здійснення ефективної педагогічної взаємодії. Батьки своєю чергою зіштовхуються з фінансовими труднощами, вимушеним переміщенням або психологічними травмами, що знижує рівень їхньої залученості до освіти дітей. Утрата стабільного середовища, родинної рівноваги та належної взаємодії між школою і родиною створює додаткові перешкоди для ефективного навчання молодших школярів.

Отже, освітні прогалини учнів початкової школи Херсонщини є результатом комплексу взаємопов'язаних фізичних, психологічних та соціальних чинників, зумовлених діями країни-агресора. Утрати в навчальних досягненнях найбільш помітно виявляються серед четвертокласників – учнів, які завершують базовий цикл освіти та готуються до переходу на наступний рівень навчання. Для верифікації означеного припущення було проведено педагогічне дослідження, об'єктом якого було вивчення навчальних досягнень учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти Херсонської області.

Предметом дослідження було окреслено стан сформованості навчальних досягнень учнів четвертого класу з української мови та математики відповідно до очікуваних результатів, визначених Державним стандартом початкової освіти, та показників, зафіксованих у Свідоцтві досягнень. Доцільним ми вважали також звернення до аналізу результатів самооцінювання учнями власних навчальних досягнень, що дозволяє ідентифікувати основні сфери дидактичного ризику та перспективні напрямки педагогічного реагування.

До педагогічного дослідження було залучено учнів четвертих класів закладів загальної середньої освіти Херсонщини, зокрема Іванівського ліцею №1 Іванівської селищної ради, Опорного закладу «Академічний ліцей» Скадовської міської ради,

Ліцею № 2 Таврійської міської ради, Херсонського ліцею № 31, Херсонської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 38, Херсонського ліцею № 51, Херсонської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 55 Херсонської міської ради. У ньому взяли участь 341 учень, які перебувають у різних умовах: 107 учнів – на підконтрольній території України, 142 – за кордоном, 92 – на тимчасово окупованих територіях. Такий розподіл дав змогу дослідити вплив різних освітніх середовищ на рівень засвоєння змісту Державного стандарту початкової освіти.

У межах дослідження було поставлено такі завдання: проаналізувати рівень навчальних досягнень учнів четвертого класу за чотирирівневою шкалою (початковий, середній, достатній, високий) у відсотковому співвідношенні; здійснити порівняльний аналіз за територіальною приналежністю здобувачів освіти; оцінити рівень успішності виконання навчальних завдань різного ступеня складності, зокрема визначити частку учнів, для яких ці завдання виявилися надто складними або надто простими.

Оцінювання навчальних досягнень з української мови здійснювалося з урахуванням комплексу вимог до сформованих мовних і мовленнєвих навичок, що відповідають очікуваним результатам Державного стандарту початкової освіти. Зокрема оцінювалися такі компоненти:

- графічно-орфографічні та редакторські навички (здатність розбірливо писати, дотримуватися граматичних та орфографічних норм, а також перевіряти й редагувати написане);
- граматичні навички (уміння визначати граматичну основу речення, зокрема підмет і присудок);
- морфологічні знання: здатність розрізняти частини мови (іменник, прикметник, дієслово тощо);
- синтаксичні навички (уміння розпізнавати типи речень (розповідні, питальні, спонукальні) та конструювати спонукальні речення);
- морфологічна змінюваність дієслів (уміння змінювати дієслова за часами);
- розширення синтаксичної структури речення (здатність доповнювати речення однорідними членами);
- правильне написання числівників (уміння грамотно записувати числівники у тексті);
- словотвірна та лексична компетентність (уміння добирати споріднені слова та аналізувати слова за будовою);
- відмінювання прикметників (здатність визначати відмінок прикметників у словосполученнях або реченнях);
- мовленнєва компетентність (уміння будувати зв'язні письмові висловлювання з дотриманням логіки, послідовності та норм української мови).

Із метою реалізації поставлених завдань було розроблено та проведено діагностувальні роботи з української мови, результати яких стали підґрунтям для детального аналізу освітніх досягнень учнів четвертого класу.

Згідно з результатами статистичного оброблення даних діагностувальних робіт найвищий рівень сформованості продемонстровано у виконанні завдань, пов'язаних із вживанням дієслів у різних часових формах: 52,67 % учнів досягли високого рівня, тоді як показник початкового рівня становив лише 1,17 %. Також досить високі результати зафіксовано щодо визначення граматичної основи речення – 47,67 % учнів продемонстрували високий рівень сформованості відповідної навички. Водночас при виконанні цих завдань було зафіксовано відносно низький рівень труднощів (16,82 % і 18,04 % відповідно), що свідчить про ефективне засвоєння базових граматичних понять, що формуються через систематичну роботу з мовним матеріалом і репродуктивні мовні вправи.

Натомість найбільші труднощі виникали під час виконання завдань, пов'язаних із побудовою зв'язних письмових висловлювань: 35,13 % учнів вказали на складність цього

виду роботи, а лише 32,83 % досягли високого рівня. Ці показники вказують на недостатній рівень сформованості письмових умінь творчого характеру, що передбачають логіко-граматичне оформлення думки та здатність до самостійного створення зв'язного тексту.

Суттєві труднощі також виявлено у визначенні учнями відмінка прикметників. Так, 28,80 % учнів зазначили складність цього завдання, що може бути зумовлено фрагментарністю засвоєння морфологічних ознак в умовах нестабільного освітнього процесу. Також 26,35 % учнів зазнали труднощів під час добору споріднених слів та аналізу слів за будовою, що свідчить про потребу глибшого опрацювання теми словотворення та лексико-семантичних зв'язків у мовному матеріалі.

На наше переконання, важливо звернути увагу на істотну залежність рівня сформованості мовних навичок від умов освітнього середовища. А саме:

- На підконтрольній Україні території найвищі результати зафіксовано в навичці зміни дієслів за часом (31,00 % учнів досягли високого рівня). Водночас лише 13,17 % учнів продемонстрували високий рівень сформованості в побудові зв'язного письмового висловлювання, що, ймовірно, що може свідчити про нестачу систематичної письмової практики.

- Серед учнів, які перебувають за кордоном, порівняно кращі результати продемонстровано у визначенні граматичної основи речення (16,17 % учнів виконали завдання на високому рівні). Однак рівень сформованості письмового висловлення також залишається невисоким. Результати діагностувальних робіт тільки у 13,67 % здобувачів освіти були високого рівня, що, на наш погляд, може бути зумовлено впливом мовного середовища іншої країни та обмеженим використанням української мови в повсякденному спілкуванні.

- На тимчасово окупованих територіях загальні результати найнижчі: 5,00 % учнів досягли високого рівня у зміні дієслів за часом, а лише 2,83 % – у побудові письмових висловлювань, що свідчить про критичні втрати у сфері формування мовленнєвих компетентностей.

Аналіз отриманих даних вказує на потребу цілеспрямованого методичного супроводу освітнього процесу з акцентом на розвиток аналітичних, морфологічних і мовленнєвих умінь, особливо в контексті навчання дітей з обмеженим доступом до повноцінної та безперервної освіти.

У межах дослідження математичні результати учнів оцінювалися за критеріями, що ґрунтуються на положеннях Державного стандарту початкової освіти та відповідних очікуваних результатах навчання. Акцентовано на виявленні рівня опанування практичними навичками, уміннями застосовувати математичні знання в навчальних і життєвих ситуаціях практичного характеру, а також на здатності до виконання логіко-математичних операцій, що є складовими математичної компетентності здобувачів освіти. Оцінюванням охопило такі напрямки:

- Числова компетентність (перевірялися вміння читати, записувати, утворювати та порівнювати числа, а також визначати їх розрядний склад, що є базовими операціями для опанування арифметики).

- Операційні навички (оцінювалося вміння записувати математичні вирази з урахуванням порядку виконання дій, а також засвоєння основних арифметичних операцій – додавання, віднімання, множення та ділення).

- Рівняння (перевірялася здатність учнів до розв'язання складних рівнянь, що потребують застосування знань з кількох тем і логічного мислення).

- Робота з текстовими задачами (оцінювалося вміння аналізувати умову задачі, обирати правильну математичну модель для її розв'язання, здійснювати обчислення та перевіряти правильність отриманого результату).

- Оперування іменованими числами (вивчалися навички виконання обчислювальних дій з величинами, поданими в різних одиницях вимірювання, що є важливим для застосування знань у життєвих ситуаціях).

– Геометрична компетентність (оцінювалася здатність учнів креслити базові геометричні фігури, визначати периметр, працювати з величинами та користуватися вимірними інструментами (лінійка, сантиметр тощо).

Аналіз результатів навчальних досягнень з математики серед учнів четвертого класу дозволив виявити ключові тенденції у формуванні математичних компетентностей. Виявлені закономірності дали змогу виокремити як сформовані навчальні навички, так і ті, що потребують додаткових педагогічних зусиль. Так, найбільш успішно учні виконали завдання, пов'язані з операціями над числами, зокрема читання, запис, порівняння чисел та визначення їх розрядного складу. Високий рівень за цим показником продемонстрували 53,08 % учнів, тоді як початковий рівень зафіксовано лише у 0,33 % респондентів. Аналогічна тенденція спостерігається і у виконанні завдань на запис математичних виразів: 47,33 % учнів досягли високого рівня. Низький відсоток труднощів (8,34 % та 16,97 % відповідно) засвідчує, що базові числові поняття та обчислювальні дії є досить добре засвоєними, що пояснюється їх систематичним відпрацюванням у межах типової навчальної програми.

Водночас суттєві труднощі виявлено під час розв'язування текстових задач: 35,80 % учнів вказали на складність виконання цього виду завдань, а лише 39,33 % продемонстрували високий рівень сформованості відповідних умінь. Цей результат свідчить про недостатній рівень розвитку навичок аналізу умови задачі, побудови логічного алгоритму розв'язання та інтерпретації отриманих результатів. Подібну динаміку зафіксовано і у виконанні завдань на розв'язування складних рівнянь: 42,67 % учнів показали високий рівень, однак понад третина (33,08 %) виявила труднощі. Це може свідчити про обмеженість сформованих умінь працювати з виразами, що вимагають багатоступеневого аналізу та розвиненого абстрактного мислення.

Аналіз результатів за територіальною ознакою підтверджує вагомий вплив умов освітнього середовища на сформованість математичних умінь.

– На підконтрольних Україні територіях найкращі результати зафіксовано у роботі з числами (28,17 % високого рівня), проте лише 21,00 % учнів досягли високого рівня при розв'язуванні текстових задач. Це свідчить про потребу в підсиленні логіко-аналітичної підготовки молодших школярів.

– Серед учнів, які перебувають за кордоном, спостерігається відносно вищий рівень сформованості базових числових навичок (17,67 % школярів досягли високого рівня), однак результати щодо аналізу задач є найнижчими: лише 12,83 % продемонстрували високий рівень, що може бути наслідком мовних труднощів у розумінні математичної термінології.

– На тимчасово окупованих територіях зафіксовано критично низькі показники: лише 6,17 % учнів мають високий рівень сформованості числових навичок і 5,83 % – у розв'язуванні текстових задач. Це підтверджує істотні освітні прогалини через обмежений доступ до якісного освітнього процесу та відсутність сталих умов для навчання.

Узагальнюючи можна стверджувати, що найвищий рівень сформованості спостерігається в механічних навичках роботи з числами та математичними виразами, що відображає ефективність повторюваного тренування. Водночас розв'язання задач, що потребують аналітичного підходу, залишається проблемною зоною, оскільки вимагає складніших розумових операцій і високого рівня узагальнення. Результати дослідження наголошують на потребі цілеспрямованої методичної підтримки розвитку логіко-аналітичного мислення молодших школярів, з особливою увагою до учнів, які навчаються в умовах освітньої нестабільності, зокрема за кордоном або на тимчасово окупованих територіях.

Окремої уваги заслуговують результати самооцінювання учнів. Самооцінювання у цьому контексті є не лише діагностичним інструментом, але і важливим чинником формування навчальної мотивації, усвідомлення власних досягнень і труднощів, що є необхідним для побудови індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня. Матеріали самооцінювання, отримані в межах дослідження, надали можливості виявити

основні тенденції у сформованості навчальних умінь учнів 4 класу. Зібрані дані базуються на особистих рефлексивних оцінках школярів щодо складності виконання конкретних навчальних завдань. Вони дозволяють ідентифікувати як сфери відносної впевненості, так і напрями, що потребують посиленої педагогічної уваги.

Зокрема, показники самооцінювання учнів з української мови дозволили виокремити групи завдань, які сприймаються школярами як легкі, а також ті, що викликають найбільші труднощі. Так, найменших труднощів учні зазнавали під час виконання завдань, пов'язаних із визначенням граматичної основи речення (67,88 % зазначили легкість виконання), розрізненням типів речень (64,28 %), зміною дієслів за часом (69,63 %) та доповненням речень однорідними членами (64,03 %). Високі показники впевненості в цих видах діяльності можна пояснити тим, що зазначені мовні дії ґрунтуються на чітких граматичних правилах та закріплюються у процесі багаторазового тренування, що сприяє формуванню автоматизованих умінь.

Водночас найбільші труднощі учні продемонстрували у виконанні завдань, що передбачають мовленнєво-творчу активність і складніші граматичні узагальнення. Зокрема, 45,72 % школярів вказали на складність побудови зв'язного висловлювання у письмовій формі, що є найвищим показником серед мовних завдань. Високий рівень труднощів також зафіксовано під час виконання завдань на визначення відмінка прикметників (28,80 %) та добір споріднених слів і аналіз слів за будовою (26,35 %). Також частина учнів відзначила труднощі навіть у тих сферах, де більшість демонструвала впевненість: зміна дієслів за часом (16,82 %) та доповнення речень однорідними членами (19,75 %). Показники свідчать, що завдання, пов'язані з узагальненням мовного матеріалу, логіко-граматичним оперуванням і побудовою зв'язних висловлювань, залишаються складними для значної частини учнів. Така динаміка акцентує на потребі системної та цілеспрямованої роботи щодо розвитку мовленнєво-комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти.

Результати самооцінювання учнів із математики дають змогу виокремити навички, що є для школярів найбільш доступними, а також ті, що викликають труднощі. Найвищу впевненість учні продемонстрували у виконанні завдань, пов'язаних із читанням, записом, утворенням та порівнянням чисел – 83,72 % школярів зазначили, що ці дії були легкими. Подібну тенденцію зафіксовано під час виконання завдань на запис математичних виразів та арифметичні обчислення (68,05 %), а також при виконанні дій із геометричними фігурами та величинами (58,68 %). Такі показники пояснюються переважно алгоритмічним характером завдань, регулярністю їх опрацювання в навчальному процесі та можливістю засвоєння через багаторазове тренування, навіть за умови нестабільного освітнього середовища. Водночас найбільші труднощі в математичній підготовці викликали завдання, що потребують глибшого аналітичного осмислення. Так, 35,80 % учнів вказали на складність аналізу текстових задач, тобто аналіз текстових задач викликає в молодших школярів значні труднощі. Уважаємо, що це зумовлено низкою чинників, зокрема: недостатньо сформованою здатністю виокремлювати головну інформацію з тексту та здійснювати її логіко-смісловий аналіз; обмеженим розвитком абстрактного мислення; недосконалістю змістового наповнення сучасних підручників із математики; а також недостатнім акцентуванням у професійній підготовці майбутніх учителів на методиці викладання математики в початковій школі.

Також значний відсоток труднощів зафіксовано і в розв'язуванні складних рівнянь (33,08 %). Тим часом сучасна освітня практика доводить, що автоматизація навичок розв'язування складних рівнянь у початковій школі є необхідною передумовою для успішного опанування математичного матеріалу в старших класах. Однак, як свідчить наш досвід, у дистанційному форматі навчання забезпечити високий рівень розв'язування складних рівнянь особливо складно, оскільки такі завдання потребують поетапного супроводу, детального пояснення алгоритмів, візуалізації міркувань учнів та оперативного зворотного зв'язку з учителем. Водночас якщо відповідні труднощі не буде подолано

на рівні початкової освіти, то на подальших етапах навчання учні ризикують втратити зв'язок із математичним змістом, що може призвести до незворотних освітніх втрат. Зазначимо також, що найбільші труднощі учні продемонстрували в діях з іменованими числами (23,10 %), під час креслення геометричних фігур (25,54 %), що свідчить про недостатній рівень сформованості практичних математичних умінь і навичок, пов'язаних із застосуванням знань у конкретних навчальних ситуаціях. Отже, доцільним убачаємо наповнення математичної підготовки учнів початкової школи завданнями, виконання яких передбачає не лише репродуктивну діяльність, але й активне використання логіко-математичного мислення, розвиток здатності до самостійної побудови моделі розв'язування задачі та осмисленого застосування розумових операцій.

При співставленні результатів самооцінювання учнів з української мови та математики ми помітили характерну особливість: найвищий рівень впевненості спостерігається у виконанні завдань репродуктивного характеру, що передбачають застосування чітких правил і часто повторюваних алгоритмів дій. Натомість найбільші труднощі викликають завдання, що потребують розгорнутого мовлення, аналітичного мислення, розуміння мовних і математичних зв'язків, тобто завдання продуктивного й творчого рівня. Такі результати вказують на потребу цілеспрямованої педагогічної підтримки у формуванні мовленнєвої продуктивності, комунікативних умінь та логіко-аналітичних операцій, особливо в умовах освітньої нестабільності, де системність і глибина навчального процесу можуть бути порушені.

Відтак з урахуванням результатів самооцінювання, що засвідчують високий рівень впевненості учнів у виконанні завдань репродуктивного характеру та суттєві труднощі при розв'язуванні продуктивних і творчих завдань, педагогам-практикам доцільно впроваджувати стратегії, спрямовані на розвиток мовленнєвої продуктивності, комунікативної компетентності та логіко-аналітичного мислення. Особливого значення ці заходи набувають у контексті локаційної специфіки перебування учнів, зокрема в умовах освітньої нестабільності, що зумовлює порушення безперервності й системності навчального процесу. Ефективним підходом вважаємо використання інтегрованих завдань з математики та української мови, які передбачають відкриті відповіді, аргументацію, аналіз ситуацій і творчі рішення, що сприятиме формуванню гнучких мисленнєвих стратегій та здатності до самовираження через мову і критичне мислення.

Також у сучасній освітній діяльності, коли освітні втрати вимагають не просто відновлення знань, а формування стійких способів їх застосування, актуальності набуває переосмислення ролі як учня, так і педагога в освітньому процесі. Як зазначають дидакти вищої педагогічної школи, «слід навчати так, щоб учень розумів що, чому і як треба діяти, ніколи механічно не сприймав вивчене, не виконував механічно вказівок педагога» [7, с. 43]. Ця позиція відображає сучасне бачення ефективного освітнього підходу, орієнтованого на усвідомлену діяльність, розвиток критичного мислення та внутрішню мотивацію. Випускник вищого педагогічного навчального закладу – сучасний учитель – має розуміти, що ефективне подолання освітніх втрат потребує переорієнтації педагогічної взаємодії в бік усвідомленого, а не механічного навчання, за якого учень розуміє не лише що і як робити, а й чому саме ці дії є доцільними.

Узагальнюючи зазначимо, що результати дослідження особливостей навчальних процесів, організованих в умовах складних соціально-педагогічних ситуацій, на наш погляд, можуть бути підґрунтям для подолання освітніх втрат учнів четвертих класів, які перебувають на підконтрольній території, за кордоном, на тимчасово окупованих територіях. Педагогам-практикам можна рекомендувати низку конкретних стратегічних заходів, спрямованих на розвиток необхідних навичок учнів з математики та української мови з урахуванням локаційних особливостей їхнього перебування. Зокрема:

– Для вдосконалення вмінь аналізу тексту математичних задач доцільним є активне використання графічних схем, діаграм і візуальних моделей. Такі інструменти сприяють кращому розумінню умов задач, структуруванню процесу їх розв'язання, розвитку

логічного мислення та зменшенню труднощів, що виникають у 35,8 % учнів під час опанування цією навичкою.

– Для формування зв'язного усного та письмового мовлення учнів слід систематично розвивати вміння читати з розумінням, визначати основну думку в прочитаному та почутому, складати план висловлення й чітко оформлювати власну думку в письмовій формі. Також слід запроваджувати використання регулярних творчих завдань, таких як написання коротких есе, оповідань чи листів, що стимулюватимуть уміння учнів структурувати думки та чітко викладати ідеї. Це особливо важливо з огляду на те, що понад третина учнів (35,13%) вказали на труднощі з побудовою письмового висловлювання.

– Для підвищення якості виконання завдань на розв'язування складних рівнянь, під час виконання яких 33,08% здобувачів початкової освіти демонструють суттєві труднощі, доцільно впроваджувати стратегію поступового ускладнення навчальних завдань із використанням елементів алгебраїчних концепцій. Збільшення кількості цілеспрямованих практичних вправ сприятиме не лише кращому опануванню навичками математичних дій, а й формуванню узагальнених способів дій, навичок оперування математичними поняттями та розвитку логічного мислення. Так, запропонована С. Сковрцовою та О. Онопрієнко методична концепція, що базується на поетапному введенні арифметичних, величинних і алгебраїчних понять, а також на інтеграції практично орієнтованих завдань, забезпечує глибше розуміння структури математичних об'єктів і міжпредметних зв'язків [6, с. 265]. Такий підхід не лише сприятиме подоланню навчальних труднощів, а й формуватиме основи математичної грамотності.

– Окрему увагу слід приділити учням, які перебувають за кордоном або на тимчасово окупованих територіях. Для забезпечення їхнього повноцінного залучення в освітній процес української школи необхідно створити адаптовані онлайн-ресурси, інтерактивні платформи, відеоуроки та методичну підтримку, що забезпечить безперервність навчання й частково компенсує обмежений доступ до традиційного освітнього середовища.

Уважаємо, що запропоновані дидактичні стратегії сприятимуть системному подоланню освітніх прогалин і компенсації освітніх втрат, посиленню аналітичних і творчих навичок, а також забезпеченню рівного доступу до навчальних ресурсів для всіх учнів, незалежно від їхнього місця перебування.

Висновки. Для подолання виявлених у процесі дослідження освітніх втрат серед учнів четвертого класу доцільним є впровадження комплексу педагогічно обґрунтованих і цілеспрямованих дидактичних стратегій, спрямованих на розвиток базових і предметно орієнтованих умінь з математики та української мови, розвитку вмінь самооцінювання. Важливо враховувати специфіку освітнього середовища, умови проживання та географічне розташування здобувачів освіти, оскільки саме ці чинники значною мірою визначають доступність освітніх ресурсів, інтенсивність навчального навантаження та рівень психоемоційної безпеки школярів.

У результаті проведеного дослідження встановлено доцільність продовження наукових пошуків, спрямованих на порівняльний аналіз характеру та глибини освітніх прогалин у різних предметних галузях. Особливу увагу слід приділити розробленню диференційованих дидактичних стратегій підтримки учнів, що враховують специфіку навчального контексту, особливості організації освітнього процесу в умовах кризових ситуацій, а також рівень когнітивного розвитку, емоційно-вольову сферу та мотиваційну готовність молодших школярів до навчання, що сприятиме ефективнішому нівелюванню навчальних прогалин.

Список використаних джерел:

1. Бичко Г., Терещенко В. *Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання*. Київ: УЦОЯО, 2023. URL: <https://surl.luh.ua/buuiur>

2. Бібік Н. М., Вашуленко О. В., Листопад Н. П., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В., Павлова Т. С., Петрук О. М. Діагностика навчальних втрат та рекомендації щодо їх подолання у початковій школі. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка, 2023. С. 60–69. URL: <https://surl.li/igfonv>
3. Конюченко А. Керівниця управління освіти розповіла, скільки в Херсоні залишається дітей. *Дзеркало тижня*. 2025. 2 червня. URL: <https://surl.li/cpegrq>
4. Методичні рекомендації з надолуження освітніх утрат у початковій школі. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2025. 140 с.
5. Петрук О., Алексеєнко Т., Барановська О., Ліпчевська І., Павлова Т. *Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у початковій освіті: методичні рекомендації*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2024. 51 с.
6. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. *Нова українська школа: методика навчання математики у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів: навчально-методичний посібник*. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 320 с. URL: <https://surl.li/pjndqo>
7. Туркот Т. І., Коновал О. А. *Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Херсон: Олді-плюс, 2013. 466 с.

References:

1. Bychko, H., & Tereshchenko, V. (2023). *Navchalni vtraty: sutnist, prychyny, naslidky ta shliakhy podolannia* [Educational losses: essence, causes, consequences and ways to overcome them]. Kyiv. Retrieved from <https://surl.li/buuiur> [in Ukrainian].
2. Bibik, N. M., Vashulenko, O. V., Lystopad, N. P., Martynenko, V. O., Onoprienko, O. V., Pavlova, T. S., & Petruk, O. M. (2023). *Diahnostyka navchalnykh vtrat ta rekomendatsii shchodo yikh podolannia u pochatkovii shkoli* [Diagnostics of educational losses and recommendations for overcoming them in primary school]. In *Diahnostyka ta kompensatsiia osvitynykh vtrat u zahalnoi serednii osviti Ukrainy: metodychni rekomendatsii* (pp. 60–69). Kyiv: Pedahohichna dumka. Retrieved from <https://surl.li/igfonv> [in Ukrainian].
3. Koniuchenko, A. (2025, 2 chervnia). *Kerivnytsia upravlinnia osvity rozpovila, skilky v Khersoni zalyshaietsia ditei* [The head of the Education Department told how many children are left in Kherson]. *Dzerkalo tyzhnia*. Retrieved from <https://surl.li/cpegrq> [in Ukrainian].
4. Kochenhina, M., Sosnytska, N., Hezei, O., Vlasenko, H., Koval, O., & Zaliska, O. (2025). *Metodychni rekomendatsii z nadoluzhennia osvitynykh utrat u pochatkovii shkoli* [Methodological recommendations for overcoming educational losses in primary school]. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Petruk, O., Aliksieienko, T., Baranovska, O., Lipchevska, I., & Pavlova, T. (2024). *Dydaktyko-metodychnyi suprovod podolannia navchalnykh vtrat u pochatkovii osviti: metodychni rekomendatsii* [Didactic and methodological support for overcoming educational losses in primary education: methodical recommendations]. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
6. Skvortsova, S. O., & Onoprienko, O. V. (2020). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia matematyky u 3–4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh intehtyativnoho i kompetentnisnoho pidkhodiv: navchalno-metodychnyi posibnyk* [New Ukrainian School: Methods of Teaching Mathematics in Grades 3–4 of General Secondary Education Institutions on the Basis of Integrative and Competency-Based Approaches: educational and methodical manual]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». Retrieved from <https://surl.li/pjndqo> [in Ukrainian].
7. Turkot, T. I., & Konoval, O. A. (2013). *Pedahohika ta psykholohiia vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Pedagogy and Psychology of Higher Education: textbook for students of higher education institutions]. Kherson: Oldi-plus [in Ukrainian].

Strebnia O. V.,

orcid.org/0000-0002-0537-3338

PROBLEMS AND PROSPECTS OF OVERCOMING EDUCATIONAL LOSSES AMONG FOURTH-GRADERS IN KHERSON REGION

The article is devoted to the analysis of the scale, factors and nature of educational losses among fourth-grade students of primary schools in Kherson region, a region that has significantly suffered from the full-scale armed aggression of the Russian Federation. In particular, it is found that systematic fluctuations in the educational space, distance learning, children's unstable psycho-emotional state, forced displacement and migration, destruction of educational infrastructure, psychological exhaustion of adults

have become the determining factors in a decrease in students' ability to effectively assimilate basic knowledge. The results of academic achievements in the Ukrainian Language and Mathematics have been represented, as well as students' self-assessment as an indicator of the level of formation of subject competencies. The research methodology was based on comparing the results of diagnostic work with the requirements of the State Standard of Primary Education and the expected results specified in the Certificate of Achievement. Analytical data processing was carried out according to several criteria: the level of students' educational achievements (primary, average, sufficient, high) in percentage ratio; territorial distribution of students (territory controlled by Ukraine, abroad, temporarily occupied territory) and the nature of the implementation of educational tasks of various levels of complexity. In the process of research, the essence of difficulties in the learning of fourth-graders has been identified and clarified, and the relevance of targeted pedagogical efforts to eliminate them has been substantiated. It is determined that the highest level of development is observed in the reproductive skills of students, while tasks requiring analytical thinking or creative speech cause the greatest difficulties. A complex of pedagogical solutions aimed at overcoming educational losses through the application of effective pedagogical practices has been substantiated. The prospect of further research is the development of differentiated didactic strategies to support students, taking into account the peculiarities of the organization of the educational process, the educational context, as well as the cognitive development, emotional and volitional sphere, and motivational readiness of younger schoolchildren for learning.

Key words: educational losses, fourth-graders, Kherson region, the Ukrainian Language, Mathematics, self-assessment, martial law, pedagogical support, didactic strategies.

Дата надходження статті: 14.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 06.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

Розділ 3

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

УДК 355.378:004

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.655>

Іванченко Є. А.^{*},
orcid.org/0000-0003-3071-0938

Шагова О. Ю.^{*},
orcid.org/0000-0003-4851-6631

Пастернак І. М.^{*},
orcid.org/0009-0003-1125-2692

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В УМОВАХ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто використання цифрових інструментів крізь призму особливостей організації освітнього процесу в умовах вищих військових навчальних закладів та репрезентовано досвід авторів у використанні зазначених інструментів під час підготовки та проведення навчальних занять із курсантами різних спеціальностей із урахуванням можливості публічного подання інформації. Проаналізовано можливість використання різноманітних сервісів, платформ, віртуальних лабораторій, інтерактивних вікторин, опитувальників тощо у професійній підготовці майбутніх офіцерів. Наголошено особливості використання зазначених інструментів з огляду на специфіку освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах: змінна кількість годин на вивчення дисциплін протягом тижня, переривання освітнього процесу з приводу незапланованих відряджень майбутніх офіцерів чи заходів, на які залучаються здобувачі освіти, постійна відсутність частини особового складу на заняттях у зв'язку із несенням служби, постійна зміна місця проведення локацій тощо. Подано результати опитування курсантської спільноти щодо використання цифрових інструментів в освітньому процесі, які засвідчили потребу стейкхолдерів у розширенні поля застосування зазначених інструментів для професійної підготовки військових. Особистий досвід авторів показав, що ефективними зарекомендували себе ігрові симулятори, платформа дистанційного навчання Moodle, засоби зворотного зв'язку. Активно впроваджується нове спеціалізоване програмне забезпечення для планування, розрахунку та орієнтування на місцевості. Подальші розвідки будуть спрямовані на виокремлення та ранжирування цифрових інструментів, планується підготовка методичних матеріалів та інструкцій щодо використання зазначених цифрових інструментів як для здобувачів освіти, так і для колег – науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: цифрові інструменти; професійна військова підготовка; вищий військовий навчальний заклад, курсанти; майбутні офіцери.

Постановка проблеми. Сучасна молодь легко підхоплює інновації, швидко орієнтується у цифровому просторі та активно використовує новітні технологічні розробки, має креативний підхід до вибору найбільш доцільного цифрового інструменту для розв'язку поставлених задач. Вступники у вищі військові навчальні заклади (далі – ВВНЗ) не випускають із рук телефон і повернути їх до класичного заняття в умовах дисциплінованості освітнього процесу у військовому вищі стає нездійсненою задачею. Отже, постає нагальна потреба в адаптації освітнього процесу у ВВНЗ до особливостей сучасного покоління.

Сучасність вимагає від офіцерського складу здатності до миттєвого реагування, швидкості при реалізації нових планів, залученні інтуїції, емоційного інтелекту та розвитку нелінійного мислення тощо. Саме тому сучасний освітній процес має відходити від використання презентаційних матеріалів, запису під диктовку

^{*}© Іванченко Є. А.

^{*}© Шагова О. Ю.

^{*}© Пастернак І. М.

та перечитуванні великотомної літератури. Різноманіття сучасного цифрового інструментарію повинно допомагати науково-педагогічному працівнику підвищувати наочність підготовки, викликати зацікавленість процесами та явищами, підтримувати активність аудиторії, моделювати навчальні ситуації, зручніше організовувати консультації, нарощувати проєктну діяльність та посилювати міжособистісну взаємодію, зменшувати втому тощо.

Отже, якість підготовки майбутніх офіцерів залежить не тільки від їхніх здібностей та досвіду, але й від трансформації системи військової освіти, однією з задач якої є «...прискорення процесу впровадження сучасних інформаційних, інформаційно-комунікаційних технологій і технологій дистанційного навчання...» [8]. Поєднання інноваційних форм і методик викладання буде сприяти формуванню військового лідера [5; 6; 12], здатного до безперервного професійного розвитку та креативного мислення, через реалізацію принципу «Освіта продовж усієї військової кар'єри». А застосування цифрових інструментів буде створювати умови задля «занурення» майбутніх офіцерів у професійну діяльність: опанування комп'ютеризованої військової техніки та стрілецької зброї, ефективне управління особовим складом, застосування систем прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності, радіолокаційних систем розвідки, протиповітряної оборони, систем спостереження та наведення вогню, використання закодованих координат тощо.

Аналіз досліджень. Освітній процес у ВВНЗ завжди мав ряд особливостей: змінна кількість годин на вивчення дисциплін протягом тижня (аудиторні заняття чергуються з польовими виїздами), переривання освітнього процесу з приводу незапланованих відряджень майбутніх офіцерів чи заходів, на які залучаються здобувачі освіти (приїзд іноземних делегацій, виїзд на курси закордон), постійна відсутність частини особового складу на заняттях у зв'язку із несенням служби (добові наряди, почесна варта) тощо. Однак повномасштабне вторгнення внесло додаткові корективи для всіх учасників освітнього процесу: проведення навчальних занять у необлаштованих приміщеннях (відсутність дошки, проєктора, письмових столів тощо), обмеження або повна заборона використання Інтернет-мережі (залежно від місця проведення занять), неможливість відпрацювання занять, непроведених у зв'язку з оголошенням повітряних тривог, зростання психологічної напруги стейкхолдерів тощо.

З іншого боку, осучаснення військового озброєння та техніки, застосування безпілотних літальних апаратів та електронних карт місцевості, проведення відео-конференцій між підрозділами, використання програмного забезпечення для систем наведення вогню тощо – не може обійтись без інноваційних технологій та мережі Інтернет. Однак, впровадження цифрових інструментів має бути виваженим і доречним із точки зору інформаційної безпеки.

Тайванські вчені [13] впевнені, що комбінація традиційного освітнього процесу із використанням середовища електронного навчання, насиченого цифровими інструментами, сприяє підвищенню ефективності навчання, шляхом покращення побудови знань, позитивно впливає на відчуття задоволення та успішність студентів за рахунок взаємодії, обміну знаннями для досягнення консенсусу та співпраці, координації з однолітками на основі індивідуальних рівнів знань тощо.

Дослідники з Вінниччини дійшли висновків, що «...цифрові інструменти сприяють створенню інноваційного цифрового середовищ в закладі вищої освіти; інтенсифікують комунікативні зв'язки всіх учасників освітнього процесу, створюючи умови для самореалізації, співпраці, рефлексії, збагачують традиційні методики навчання інноваційними формами представлення інформації; забезпечують інтерактивну взаємодію в навчанні...» [4, с. 19]. Проте важливим є розуміння того, що будь-які цифрові інструменти мають доповнювати та спрощувати освітній процес, а також не замінювати ролі самого викладача на занятті та у процесі комунікації зі здобувачами освіти.

Нам імпонує поняття «цифрові інструменти» надане дослідниками, які розуміють під ними «...Інтернет-платформи, онлайн-сервіси, програми, конструктори, додатки та інші цифрові ресурси, які можна використовувати на комп'ютерах, мобільних чи інших цифрових пристроях...» і розглядають їх «...як компоненти інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій, які використовують в освітньому процесі» [1, с. 65].

Т. Вдовичина, У. Когут та О. Сікора [3] у своїй роботі розглянули доцільність використання цифрових інструментів на прикладі сервісів Google для організації освітнього процесу та запропонували педагогічно виважену систему організаційних заходів для зменшення негативного впливу на навчання різних викликів, пов'язаних із критичними ситуаціями (пандемія, військовий стан тощо).

Досвід використання цифрових інструментів, як результат роботи під час реалізації проєкту ЄС Erasmus + KA2 «Модернізація педагогічної вищої освіти засобами інноваційних інструментів викладання (MoPED)», висвітлено Т. Близнюк [2].

С. Агілар, Е. Гальперін, К. Бек та Е. Гонсалес [10] впевнені, що при дистанційному навчанні перевагу слід надавати цифровим інструментам, які дозволяють співпрацювати зі здобувачами освіти у режимі реального часу. Автори пов'язують це із тим, що зв'язок між кількістю годин у режимі реального часу та кількістю виконаних завдань є статистично значущим: кожна наступна година «живого» спілкування збільшувала ймовірність виконання всіх завдань на 12 %.

Аналіз інструментів, доступних на платформах Microsoft 365, Google Workspace, Cisco Webex, обґрунтування критеріїв і показників щодо вибору інструментів керування груповими роботами студентів в дистанційному навчанні проведено О. Глазуною, А. Гуржієм, В. Корольчук, Т. Волошиною [15]. Важливими факторами виокремлено можливості спільної роботи над документами в режимі реального часу, доступність сервісів, можливість організації віртуального робочого простору для групової роботи здобувачів освіти, виставлення оцінок, організація відеозв'язку, демонстрація екрану тощо.

Іспанські вчені представили спосіб автоматичного планування змісту навчання [11] на основі штучного інтелекту з метою індивідуалізації контенту згідно з досвідом здобувача освіти та його навчальних цілей.

Виклики та перспективи використання штучного інтелекту у вищих військових навчальних закладах розглянули В. Чмир і Н. Бхіндер [14], представивши детальний аналіз впровадження технологій штучного інтелекту під час навчання майбутніх офіцерів військової інженерії.

О. Полонський вважає, що «...засвоєння майбутніми офіцерами навичок застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності за рахунок професійної спрямованості дисциплін» [9, с. 41] буде сприяти розвитку у майбутніх офіцерів науково-дослідницької компетентності у процесі вивчення дисциплін професійного циклу. На нашу думку, важливо не тільки використовувати задачі військового спрямування під час вивчення дисциплін загально-професійного циклу, але і застосовувати інформаційні технології під час вивчення дисциплін професійного циклу.

У роботі, присвяченій організаційним методам формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів [18], дослідники зазначили, що використання активних методів навчання та застосування інформаційно-комунікаційних технологій є необхідними умовами підвищення ефективності освітнього процесу у ВВНЗ.

При вивченні Excel, який часто використовується, як цифровий інструмент розв'язання військово-професійних завдань, американські вчені [16] пропонують використовувати візуалізацію та ігровий підхід – форми активного навчання, спрямовані на підвищення залученості та інтересу студентів через інтерактивну, «веселу» діяльність, яка, виявляється, є ефективною для навчання. Адже, слід враховувати, що сучасне

покоління переважно є носіями цифрових технологій, і рівень їхнього інтересу змінився до більш «оцифрованого» світу [17].

Отже, дослідження вчених підтверджують позитивний вплив використання цифрових інструментів на підготовку сучасного фахівця, однак потребує дослідження використання цифрового інструментарію для підготовки майбутнього офіцера Збройних Сил України, враховуючи особливості освітнього процесу у ВВНЗ.

Метою статті є висвітлення досвіду авторів у використанні окремих цифрових інструментів під час професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні використано особистий досвід авторів щодо застосування цифрових інструментів в освітньому процесі, зокрема під час викладання різних дисциплін у Військовій академії (м. Одеса) протягом 2021-2024 років.

На початку навчального року 2021-2022 було проведено опитування курсантської спільноти щодо використання цифрових інструментів в освітньому процесі. Загальна кількість опитуваних склала 154 особи. Курсантам пропонували відповісти на низку питань щодо застосування викладачами цифрових інструментів під час проведення занять і щодо необхідності присутності таких інструментів в освітньому процесі ВВНЗ.

Результати проведеного опитування засвідчили, що попри наявну потребу оберненого зв'язку з викладачами за допомогою електронної пошти чи месенджерів, використання симуляторів під час проведення занять, ведення викладачами сайтів або сторінок у соціальних мережах, застосування функції спільного доступу до розробки документів, унаочнення теоретичного матеріалу тощо реальний рівень цифровізації професійної підготовки майбутніх офіцерів становить приблизно 20 % (від 6% щодо ведення викладачами сайтів для підтримки вивчення дисципліни до 21 % щодо спілкування з викладачем електронною поштою чи месенджерами). Поряд з цим, зазначимо, 78 %-ву задоволеність курсантів доступом до матеріалів дисципліни в електронному вигляді.

Далі подано аналіз найпопулярніших інструментів цифрової освіти крізь призму особливостей організації освітнього процесу ВВНЗ, а також досвід авторів у використанні окремих інструментів під час проведення ними навчальних занять.

Найбільшого застосування та розповсюдження в освітньому процесі ВВНЗ здобули хмарні сховища (Google Drive, Dropbox, OneDrive тощо). Так, для проєктних груп і при роботі з курсантами задля підготовки тез конференцій, конкурсних, магістерських робіт автори створювали робочі папки з розгалуженим доступом.

З іншого боку, досвід роботи авторів свідчить про недоцільність надання доступу всім курсантам до папки зі навчально-методичними матеріалами дисципліни. Адже зосередженість уваги у сучасного покоління здобувачів освіти сягає максимального значення 6-8 секунд, а пошук інформації у такому вигляді вимагає величезної концентрації уваги. І хоча надання доступу курсантам до презентаційних матеріалів, які можна було завчасно скачати, набули позитивного відгуку при довготривалих відключеннях світла, а також при проведенні занять у неоснащених приміщеннях, таких як бліндаж, спортивна зала, їдальня, укриття тощо. Однак ми радимо детальніше структурувати, візуалізувати матеріал у хмарі, орієнтувати курсантів на колір обкладинки тощо.

Більш дієвим є використання QR-кодів. Наприклад, завдяки кодам, навчальне заняття з теми «Теорія ігор» перетворилося у подорож/квест по математичному простору: посилання на новини, інтерактивні нотатки задля запису варіантів вирішення проблемної ситуації, короткі відео-сюжети для перегляду.

При постійній зміні місць дислокацій курсантів ВВНЗ в нагоді стали типові офісні програми – Google Docs, Google Sheets, Google Slides і пакет Microsoft 365. Інтегровані у хмарні сховища вони дозволяли бути мобільними незалежно від місця розташування та часу як курсантам, так і викладачам. Відтак, фаворитом стали електронні таблиці, які використовувалися і для розподілення тем на семінарські заняття, і, за умови

неможливості використання мультимедійної дошки, для реалізації кросвордів, і, як шаблони для розв'язання прикладних задач з подальшим використанням їх для перевірки отриманого ними теоретичного результату на інших дисциплінах.

Цифровим лідером для створення анкет чи тестів виявився Google Forms. Так, для оцінювання загального відсотку розуміння рівня засвоєння матеріалу наприкінці лекційного заняття авторами проводилися анонімні опитування, а також надавалася можливість задати питання викладачеві. Наступні заняття науково-педагогічний працівник починав з відповідей на ці запитання. Зазначимо, що це надавало можливість налагодити комунікацію із сучасним поколінням, які відрізняються своєю невпевненістю в особистій комунікації. При анонімності анкетування забезпечувалася можливість у звичному для них середовищі (інформаційному просторі) поцікавитися тим, що їх захопило чи залишилося незрозумілим.

На старших курсах частіше використовувалися опитування, які висвітлюють вірні відповіді та не обмежують кількість разів проходження тесту – це допомагає курсантам підготуватися до контрольних заходів.

Найбільш функціональним інструментом цифрової освіти, на наш погляд, є сайт, який дозволяє вільно розміщувати методичні матеріали, корисний відео-контент, список літератури тощо. Величезним плюсом є те, що адреса сайту є статичною та зберігає інформацію протягом тривалого часу, і розглядається сучасною молоддю, як надійне джерело даних і після випуску з навчального закладу.

Однак, слід зауважити, що використання відкритих сайтів для розміщення методичних матеріалів деяких навчальних дисциплін у ВВНЗ є неможливим. Це пов'язано із тим, що інформація може стати корисною для ворога: надати розуміння того, в якому контексті відбувається військова професійна освіта, а подальший аналіз може дозволити виявити основні напрями руху розвитку та відшукати прогалини у військовій освіті України. Саме тому сайти без можливості розгалуженої системи доступу для зареєстрованих користувачів та розмежування доступу до розташованої інформації є неприйнятним для ВВНЗ. Хоча і можуть використовуватися для оприлюднення загальнодоступної інформації.

Однак, ми впевнені, що окрім авторських сайтів викладачів, в освітньому процесі доцільно використовувати загальнодоступні ресурси. Так, інформація з відкритих сайтів неодноразово була використана курсантами Військової академії (м. Одеса) для підготовки доповідей щодо суспільно-політичного інформування, для відслідковування, аналізу та систематизації даних щодо нових військових розробок, обізнаності щодо тактико-технічних характеристик нового озброєння, а також з метою підготовки виступів на семінарах, конференціях, круглих столах тощо.

Практика показала, що курсанти активніше почали залучатися до наукових досліджень, пропонувати власні проекти та аналітичні роботи, частіше відповідали на заняттях та виконували додаткові завдання. Ми пов'язуємо це з тим, що наочні приклади з новин підтримували баланс між теорією і практикою дисциплін, опираючись на медійні ресурси та переглядаючи довідники Міністерства оборони, здобувачі освіти сприймали матеріал дисципліни, як те, що потрібно тут і зараз. Так, створювалося єдине освітнє середовище, яке не від'єднано від реальності, і саме це мотивувало здобувачів освіти.

Потужним інструментом для організації дистанційних занять у закладах вищої освіти є платформа дистанційного навчання Moodle [7; 11; 13]. Повноцінне розгортання курсів для підтримання дисциплін загального циклу підготовки (вища математика, фізика, інформаційні технології, хімія тощо), а також впровадження електронних курсів для вузькоспеціалізованих військових дисциплін окремо для кожної спеціальності у нашій академії відбулося лише після повномасштабного вторгнення.

Платформа має безліч переваг для освітнього процесу ВВНЗ: дозволяє детально продумувати активності курсантів, зменшує імовірність некоректної оцінки під час

тестування, дозволяє налаштувати часові проміжки для виконання завдань тощо. Але при цьому слід враховувати негативний аспект – курсанти періодично втрачали можливість пройти двохфакторну автентифікацію (забували паролі, не могли отримати коди доступу після оновлення системи чи видалення програмних застосунків тощо). Внаслідок чого викладачам постійно приходилося звертатися до адміністраторів платформи та витрачати значну частину часу на відновлення доступу курсантів, повторного додавання користувачів тощо.

Досвід показує, що Google Classroom – сервіс, який значно спрощує взаємодію викладачів та здобувачів освіти. Позитивного відгуку отримав Google Classroom, реалізований для слухачів курсів підвищення кваліфікації та здобувачів освіти заочного відділення, які в рамках своєї службової діяльності перебувають на робочому місці в режимі 24/7 та несли службу на лінії зіткнення в рамках повномасштабного вторгнення. На наш погляд, це пов'язано з тим, що Google Classroom надає можливість чіткіше структурувати матеріал, отримувати повідомлення про появу нових матеріалів, нагадувати про кінцеву дату здачі роботи тощо.

Зазначимо, що курсанти молодших курсів також добре обізнані Google Classroom і жодного разу не виникало запитань щодо відновлення доступу. Окрім цього, перевагою є те, що для роботи достатньо мобільного пристрою, а це забезпечує доступність для кожного – у порівнянні з іншими платформами, які орієнтовані на роботу у браузері.

Використання у ВВНЗ інтерактивних дошок (Google Jamboard, Bitpaper, Desmos, Padlet) є нерозповсюдженим явищем, що в першу чергу, пов'язано із малими розмірами екранів пристроїв здобувачів освіти, внаслідок чого значно погіршується зір. Однак, на заняттях з вищої математики та хімії спільне використання дошки є доцільним, особливо у разі проведення занять у неприйнятних умовах, наприклад, задля заповнення спеціально підготовлених пробілів у формулах чи порядку дій при вирішенні тієї чи іншої задачі. Використання інтерактивної дошки дозволяє подолати психологічний бар'єр знаходження біля дошки, адже, прямо з місця можна додати запис, стерти його, вказати вірну формулу, виправити помилки товариша, підкреслити незрозумілу дію тощо.

Для активного залучення майбутніх офіцерів до освітнього процесу автори використовують інтерактивні вікторини, ігри та презентації, для створення яких існує величезний арсенал онлайн сервісів: Mozaik, Mentimeter, Kahoot!, Quizlet, Wizer, Inspiration, Plickers тощо.

Наприклад, під час знайомства з аудиторією активно застосовується Mentimeter, який дозволяє оцінити курсантську обізнаність, відслідковувати початковий рівень мотивації вивчення предмета тощо. Практика показує, що проведення інтерактивних вікторин, розроблених у Kahoot!, позитивно впливає на підготовку до контрольних робіт – майбутні офіцери виявляли власні слабкі сторони, а це мотивувало до вивчення, опанування, повторення матеріалу. Позитивною рисою використання таких інтерактивів є послаблення напруженості після повітряних тривог і перед екзаменаційною сесією, а відчуття себе на п'єдесталі переможців, як-то налаштовано по завершенню гри додає особливого смаку для переможців.

В рамках самостійної та/чи дослідницької діяльності майбутніх офіцерів у розділі 1 «Елементи лінійної, векторної алгебри та аналітичної геометрії» використовувалося таке цифрове середовище, як GeoGebra. Таким чином, самостійна робота курсантів перетворювалась зі складного процесу – на дослідження власних дій і порівняння їх із діями інтерактивного середовища. Здобувачі освіти мали можливість перевірити виконане обчислення визначника, транспонування матриці тощо.

Цифровий інструмент WolframAlpha був використаний авторами, в якості помічника – потужною платформою для підвищення рівня знань курсантів із курсу шкільної математики. Як показала практика, можливість деталізації та дослідження покрокових рішень дозволила майбутнім офіцерам зрозуміти дії, які виконувалися під час навчальних занять, але на які не акцентувалась увага.

Використання комп'ютерних симуляцій PhET надала позитивного впливу на формування просторового уявлення майбутніх офіцерів, яке є фундаментом для визначення взаємного розташування об'єктів на електронних картах, знаходження координат військових цілей, проєктування маршрутів у денний час, таким чином, щоб залишатися непоміченими (тобто, використання природних та/або урбаністичних об'єктів для постійного перебування у їхній тіні), проєктування захисних споруд по лінії зіткнення з врахуванням особливості рельєфу та пори року в умовах конкретної місцевості.

Активного впровадження здобув ігровий симулятор із домедичної допомоги та тактичної медицини, який був розроблений та представлений командою українських розробників відеоігор, інструкторів з тактичної медицини та бойових медиків Збройних сил України. Симулятор (<https://www.lifesaversim.com>) дозволяє «відпрацювати» на різних рівнях складності порядок дій для надання допомоги у бойових умовах.

До інноваційних цифрових інструментів можна віднести і такі платформи, як: TikTok, Instagram, YouTube. Сучасне покоління постійно переглядає стрічку на зазначених платформах у вільний час, а наявність якісного освітнього контенту стимулює пізнавальний інтерес, надає шляхи для саморозвитку та формує науковий світогляд поза межами занять. Задля наповнення інформаційного простору майбутніх офіцерів освітньо-науковими даними, було створено сторінку у мережі Instagram (www.instagram.com/aleksandra.odesa), яка наповнюється науково-пізнавальним матеріалом, короткими відео щодо функцій різного програмного забезпечення.

Активного впровадження набула Google Earth, функціонал якої, по-перше, дозволяє працювати без Інтернету, а по-друге, надає можливість вставлення власноруч створених позначок. Так, на заняттях з військових дисциплін курсанти вивчали тактичні позначки за стандартами НАТО та практикували наносити обстановку на роздрукованих картах. А на заняттях із дисципліни «Інформаційні технології» майбутні офіцери спочатку самостійно створювали тактичні позначки, а потім наносили їх на електронну карту, враховуючи координати, відстані між об'єктами тощо.

Наразі освітній процес ВВНЗ насичений використанням спеціалізованого програмного забезпечення для планування, розрахунку та орієнтування. Огляд «примітивних» функцій «Кропива», «Дельта», «TacticMap» тощо відбувається на заняттях з інформаційних технологій, що надає можливість викладачам вузькоспеціалізованих військових дисциплін відразу починати роботу з картами задля виконання конкретних бойових задач: нанесення тактичної обстановки, визначення та шифрування координат рухомих, нерухомих цілей, об'єктів тощо.

Висновки. Сучасний світ вимагає від майбутніх офіцерів швидкого реагування на зміни та ефективного управління підрозділами, опанування комп'ютеризованого озброєння та військової техніки, нелінійного і критичного мислення при прийнятті рішень тощо через це однією з найважливіших задач є трансформації системи військової освіти.

Авторами статті представлено власний досвід використання цифрового інструментарію в реаліях професійної підготовки майбутніх офіцерів. У подальшому науковому пошуку планується складання переліку цифрових інструментів, прийнятних з боку побажань всіх стейкхолдерів, та підготовка методичних матеріалів та інструкцій щодо використання зазначених цифрових інструментів як для здобувачів освіти, так і для колег – науково-педагогічних працівників. До опрацювання зазначених матеріалів передбачається залучення магістрантів за освітньою програмою «Педагогіка вищої професійної військової освіти».

Список використаних джерел:

1. Білоцерковська Ю., Блага О., Ільїна Ю., Остащук В. Цифрові інструменти у викладанні гуманітарних наук: постановка проблеми і потенціал розвитку. *Zeszyty naukowe wyzszej szkoly technicznej w katowicach*. 2023. № 16, S. 63–74.
2. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.
3. Вдовичина Т., Когут У., Сікора О. Цифрові інструменти GOOGLE для організації освітнього процесу педагогічного університету в кризових ситуаціях. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 92, № 6. С. 75–98.
4. Гуревич Р., Кобися В., Кобися А., Кізім С., Куцак Л., Опушко Н. Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2022. № 64. С. 5–22.
5. Доктрина розвитку військового лідерства в Збройних Силах України. Грудень 2020. 24 с.
6. Доктрина з військового лідерства в Національній Гвардії України. Грудень 2022. 30 с.
7. Доманецька І., Федусенко О., Ларіонов О., Красовська Г. LMS Moodle як засіб організації середовища здобуття педагогами післядипломної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 99. Вип. 1. С. 209–228.
8. Концепція трансформації системи військової освіти: Постанова кабінету міністрів України від 30.12.2022 р. № 1490.
9. Полонський О. Розвиток науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення дисциплін професійного циклу : дис. PhD. Полтава : Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2023.
10. Aguilar S., Galperin H., Baek C., Gonzalez E. Live Instruction Predicts Engagement in K–12 Remote Learning. *Educational Research*. 2022. Vol. 51, № 1. Pp. 81–84. URL: <https://doi.org/10.3102/0013189X211056884>
11. Caputi V., Garrido A. Student-oriented planning of e-learning contents for Moodle. *Journal of Network and Computer Applications*. 2015. Vol. 53. Pp. 115–127. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2015.04.001>
12. «Chapter 5 – Command and control». *NATO STANDARD AJP-01, ALLIED JOINT DOCTRINE Edition F Version 1*, December, 2022. Pp. 109–121.
13. Chen Ch., Tsai H., Lee M., Chen Y., Huang Sh. «Effects of a Moodle-based E-learning environment on E-collaborative learning, perceived satisfaction, and study achievement among nursing students: a cross-sectional study». *Nurse Education Today*. 2023. Vol. 130. URL: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105921>
14. Chmyr V., Bhinder N. AI in the Higher Military Institutions: Challenges and Perspectives for Military Engineering Training. *Rupkatha Journal*. 2023. Vol. 15, Issue 4. URL: <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n4.11>
15. Glazunova O., Hurzhii A., Korolchuk V., Voloshyna T. Selection of digital tools for organizing students' group work in distance education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. Vol. 94, № 2. Pp. 87–101. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v94i2.5211>
16. Lee L., Shifflett E., Downen T. Teaching excel shortcuts: A visualization and game-based approach. *Journal of Accounting Education*. 2019. Vol. 48. Pp. 22–32. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.06.004>
17. Reza M. J. Samr model and its projections in cadet colleges to explore online learning. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*. 2020. Vol. 7, Issue 11. Pp. 829–845.
18. Torichnyi O., Bhinder N. Organizational Methods of Formation of Military and Special Competence in Future Border Guard Officers in the Continuing Education Process. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. Vol. 11, № 4, Suppl. 1. Pp. 278–301. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/190>

References:

1. Bilotserkovska, Y., Blaha, O., Ilina, Y., & Ostashchuk, V. (2023). Tsyfrovi instrumenty u vykladanni humanitarykh nauk: postanovka problemy i potentsial rozvytku [Digital tools in teaching the humanities: problem statement and development potential]. *Zeszyty Naukowe Wyzszej Szkoly Technicznej w Katowicach*, 16, 63–74 [in Ukrainian].

2. Blyzniuk, T. (2021). Syfrovi instrumenty dlia onlain i oflain navchannia [Digital tools for online and offline learning]. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University [in Ukrainian].
3. Vdovychyna, T., Kohut, U., & Sikora, O. (2022). Tsyfrovi instrumenty Google dia orhanizatsii osvithnoho protsesu pedahohichnoho universytetu v kryzovykh sytuatsiakh [GOOGLE digital tools for organizing the educational process of a pedagogical university in crisis situations]. *Informatsini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 92(6), 75–98 [in Ukrainian].
4. Hurevych, R., Kobysia, V., Kobysia, A., Kizim, S., Kutsak, L., & Opushko, N. (2022). Vykorystannia tsyfrovykh servisiv ta instrumentiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Using digital services and tools in the professional training of future teachers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovci fakhivtsiv*, 64, 5–22 [in Ukrainian].
5. Armed Forces of Ukraine. (2020, December). Doktryna rozvytku viiskovoho liderstva z Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Doctrine of military leadership development in the Armed Forces of Ukraine] (24 pages) [in Ukrainian].
6. National Guard of Ukraine. (2022, December). Doktryna z viiskovoho liderstva v Natsionalnii Hvardii Ukrainy [Doctrine of military leadership in the National Guard of Ukraine] (30 pages) [in Ukrainian].
7. Domanetska, I., Fedusenko, O., Ilarionov, O., & Krasovska, H. (2024). LMS Moodle yak zasib orhanizatsii seredovyshcha zdobuttia pedahohamy pisliadyplomnoi osvity [LMS Moodle as a means of organizing the environment for teachers to obtain postgraduate education]. *Informatsini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 99 (1), 209–228 [in Ukrainian].
8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2022, December 30). Kontseptsiiia transformatsii systemy viiskovoi osvity [The concept of transformation of the military education system] (Resolution No. 1490) [in Ukrainian].
9. Polonskyi, O. (2023). *Rozvytok naukovo-doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia dystsyplin profesiinoho tsyklu* [Development of research competence of future officers in the process of studying professional cycle disciplines] (PhD dissertation), Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University [in Ukrainian].
10. Aguilar, S., Galperin, H., Baek, C., & Gonzalez, E. (2022). Live instruction predicts engagement in K-12 remote learning. *Educational Researcher*, 51 (1), 81–84. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X211056884> [in English].
11. Caputi, V., & Garrido, A. (2015). Student-oriented planning of e-learning contents for Moodle. *Journal of Network and Computer Applications*, 53, 115–127. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2015.04.001> [in English].
12. NATO. (2022, December). Chapter 5 – Command and control. In *AJP-01, Allied Joint Doctrine* (Ed. F, Ver. 1, pp. 109–121). NATO Standard [in English].
13. Chen, C., Tsai, H., Lee, M., Chen, Y., & Huang, S. (2023). Effects of a Moodle-based e-learning environment on e-collaborative learning, perceived satisfaction, and study achievement among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 130. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105921> [in English].
14. Chmyr, V., & Bhinder, N. (2023). AI in the higher military institutions: Challenges and perspectives for military engineering training. *Rupkatha Journal*, 15(4). doi: <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n4.11> [in English].
15. Glazunova, O. Hurzhi, A., Korolchuk, V., & Voloshyna, T. (2023). Selection of digital tools for organizing students' group work in distance education. *Information Technologies and Learning Tools*, 94(2), 87–101. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v94i2.52117> [in English].
16. Lee, L., Shifflett, E., & Downen, T. (2019). Teaching Excel shortcuts: A visualization and game-based approach. *Journal of Accounting Education*, 48, 22–32. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.06.004> [in English].
17. Reza, M. J. (2020). SAMR model and its projections in cadet colleges to explore online learning. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 7(11), 829–845 [in English].
18. Torichnyi, O., & Bhinder, N. (2019). Organizational methods of formation of military and special competence in future border guard officers in the continuing education process. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11 (4 Suppl. 1), 278–301, doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/190> [in English].

Ivanchenko I. A.,

orcid.org/0000-0003-3071-0938

Shahova O. Yu.,

orcid.org/0000-0003-4851-6631

Pasternak I. M.,

orcid.org/0009-0003-1125-2692

THE EXPERIENCE OF USING DIGITAL TOOLS IN A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

The article considers the use of digital tools through the prism of the peculiarities of organizing the educational process in higher military educational institutions and presents the authors' experience in using these tools during the preparation and conduct of training sessions with cadets of various specialties, taking into account the possibility of public presentation of information. The possibility of using various services, platforms, virtual laboratories, interactive quizzes, questionnaires, etc. In the professional training of future officers is analyzed. The features of using these tools are emphasized in view of the specifics of the educational process in higher military educational institutions: a variable number of hours for studying disciplines during the week, interruptions of the educational process due to unplanned business trips of future officers or events in which students are involved, the constant absence of some personnel from classes due to service, constant changes in the location of locations, etc. The results of a survey of the cadet community on the use of digital tools in the educational process are presented, which confirmed the need of stakeholders for expanded fields of application of these tools for professional training of military personnel. The personal experience of the authors has shown that game simulators, the Moodle distance learning platform, and feedback tools have proven to be effective. New specialized software for planning, calculation, and orientation on the terrain is being actively implemented. Further research will be aimed at identifying and ranking digital tools, and it is planned to prepare methodological materials and instructions on the use of these digital tools for both students and colleagues - scientific and pedagogical workers.

Key words: digital tools; professional military training; higher military educational institution, cadets; future officers.

Дата надходження статті: 21.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 02.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Хом'юк І. В.

УДК 82(100):004.946:82-31-042.2(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.656>

Розман І. І.,

orcid.org/0000-0002-4951-0074

Бедевельська М. В.,

orcid.org/0000-0002-9788-0272

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ: ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА СЛОВАЦЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядається аналіз ролі аналітико-синтетичного підходу в формуванні професійної та інтеркультурної компетентності здобувачів вищої освіти на прикладі вивчення англійської та словацької літератури. Наголошено, що сучасний фахівець у гуманітарній сфері має володіти не лише ґрунтовними знаннями з мови та літератури, а й здатністю до міжкультурної комунікації. Зауважено, що аналітико-синтетичний підхід є універсальним інструментом навчальної діяльності, який поєднує художній аналіз структурних елементів літературного твору (сюжету, образів героїв, композиції, стилістики, символіки) з подальшим

*© Розман І. І.

*© Бедевельська М. В.

синтезом отриманих результатів у цілісне розуміння єдиної концепції. Закцентовано увагу на важливості формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти з метою подальшого вдосконалення та використання у професійній діяльності. Обґрунтовано думку щодо вагомості розвитку інтеркультурного аспекту англійської та словацької літератури. Проведено порівняльний аналіз англійської та словацької літератур і виявлено як спільні риси (звернення до універсальних тем – любові, свободи, людської гідності), так і відмінності, зумовлені культурно-історичним контекстом. Зосереджено увагу на тому, що англійські твори мають значно ширшу критичну базу, яка полегшує роботу з ними, тоді як вивчення словацької літератури потребує додаткового культурологічного супроводу. Зазначено, що отримані результати можуть бути використані в методиці викладання зарубіжної та словацької літератури, у програмах міжкультурної підготовки та у формуванні академічної мобільності здобувачів.

Ключові слова: зарубіжна література, словацька мова, англійська література, здобувачі, аналітичний підхід, порівняльна характеристика.

Постановлення проблеми. Професійна компетентність здобувачів вищої освіти через упровадження інтеркультурного аспекту англійської та словацької літератур є малодослідженим фактом. З цієї причини поєднання аналітичного розбору та синтезу знань сприяє розвитку критичного мислення, глибокого розуміння тексту та культурної рефлексії. Порівняльний аспект та інтеграція літератур різних традицій формує здатність до міжкультурного діалогу, що відповідає сучасним вимогам європейського освітнього простору. Інтеркультурний підхід виходить із нерозривності мови, культури та художнього тексту. Література постає як носій культурних смислів, здатний формувати ціннісні орієнтири та комунікативні стратегії читача. Порівняння англійської та словацької традицій дає змогу простежити механізми культурної репрезентації та національної ідентичності [6].

Професійна компетентність у гуманітарній сфері охоплює не лише володіння іноземною мовою та знання літературного матеріалу, але й уміння інтерпретувати культурні коди, взаємодіяти в багатонаціональному середовищі [4].

Вивчення англійської та словацької літератур є потужним інструментом формування інтеркультурної свідомості майбутніх фахівців, особливо в контексті євроінтеграційних процесів [8].

Проблема нашого дослідження полягає у визначенні ролі аналітико-синтетичного підходу у формуванні професійної та інтеркультурної компетентності здобувачів вищої освіти через вивчення англійської та словацької літератури.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових досліджень і опублікованих праць із порушеної проблеми свідчить, що українсько-словацьку літературу вивчають Т. Ліхтей, Т. Суран, Н. Кобець; загальнонауковий підхід до інтеркультурності досліджує Maria Tymoczko, Douglas Robinson, István Kecskés, а освітній контекст Словаччини (англійська мова) – Eva Reid, яка зазначає, що «словацька освіта, включаючи викладання іноземних мов, переживає реформу навчальних програм. Хоча розвиток міжкультурної комунікативної компетенції вважається однією з ключових цілей викладання іноземних мов, останні дослідження показують, що більша частина навчального часу присвячена розвитку граматичних і словникових навичок, і що часто важко переконати вчителів англійської мови в тому, що викладання літератури як культури має бути головною метою» [7]. Douglas Robinson – американський академік із Translation Studies, один із ключових сучасних фахівців у галузі перекладу та інтеркультурних досліджень, автор численних праць, поєднує лінгвістичний, культурологічний та філософський підходи й суттєво вплинув на розвиток теорії та практики перекладу. Також István Kecskés – фахівець із міжкультурної прагматики: хоч публікує статті не тільки про англо-словацьку літературу, але його роботи – значущий внесок у розуміння міжмовної взаємодії та культурного контексту.

Мета статті полягає у висвітленні значення професійної компетентності здобувачів вищої освіти через інтеркультурний аспект англійської та словацької літератури.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Гура, «професійна компетентність педагога – це рівень професійної підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності» [1, с. 45]. Це визначення підкреслює, що компетентність не зводиться лише до сукупності знань і вмінь, а включає готовність до їхнього практичного застосування в різних педагогічних ситуаціях.

Подібної позиції дотримувався й І. Зязюн, який наголошував, що професійна компетентність є поєднанням високого рівня культури, знань, умінь та особистісних якостей, що визначають ефективність педагогічної діяльності [2].

У цьому контексті поняття професійної компетентності стає ключовим критерієм ефективності педагогічної діяльності. Саме воно визначає, наскільки педагог відповідає сучасним освітнім вимогам, здатний до інноваційного мислення, міжкультурної комунікації та інтеграції в європейський освітній простір.

У зв'язку з цим інтеркультурний аспект англійської та словацької літератур є важливим чинником формування професійної компетентності майбутніх педагогів та літературознавців. Він дозволяє не лише простежити взаємовпливи національних і європейських культурних традицій, а й сформувати здатність до порівняльного аналізу художніх текстів, розуміння різних світоглядних систем і ціннісних орієнтирів.

Інтеркультурний аспект англійської та словацької літератури є одним з ефективних шляхів у їх вивченні. Розподіл тексту на структурні елементи та подальший синтез отриманої інформації забезпечує формування цілісного розуміння твору. Застосування цього підходу в закладах вищої освіти сприяє розвитку аналітичних умінь, критичного мислення та культурної компетентності здобувачів.

Вибір творів англійських і словацьких письменників зумовлений потребою здобувачів у порівняльному аналізі та розумінні різних культурних контекстів. І в англійській, і в словацькій літературі аналітико-синтетичний підхід дозволяє розбивати текст на структурні елементи (сюжет, персонажі, конфлікт, стильові особливості) та знову синтезувати загальне розуміння твору [3].

Здобувачі вчать логічно систематизувати інформацію, виділяти головне та взаємозв'язки між елементами. Аналізуючи художні твори, здобувачі застосовують порівняльний підхід, зіставляючи мотиви, художні засоби, ідеї в різних літературах.

Синтез допомагає робити власні висновки про значення твору та його культурний контекст. Щодо застосування в академічній діяльності потрібно зауважити, що обидві літератури добре підходять для есе, презентацій, аналітичних доповідей, де студенти поєднують розбір деталей і загальне бачення.

У творах словацьких письменників, наприклад у Павола Орсага Гвезу, аналізують національні мотиви та історичний контекст, а потім синтезують це, щоб побачити, як література відображає національну ідентичність.

Слід зауважити, що в сучасних дослідженнях інтеркультурних аспектів англійської та словацької літератури акцент робиться не лише на перекладацьких та освітніх практиках, а й на літературному синтезі. Важливою сферою аналізу є рецепція англійської літератури у творчості словацьких письменників.

Ми керуємось тим, що зокрема у творах Павола Орсага Гвездослава, класика словацького реалізму, можна відстежити опосередкований вплив англійської літературної традиції. Хоча Гвездослав переважно орієнтувався на словацький національний контекст, у його поезії та перекладацькій діяльності відчутна інтеркультурна взаємодія.

Аналізуючи національні мотиви та історичний контекст, дослідники наголошують, що словацькі письменники другої половини XIX – початку XX століття прагнули поєднати власний етнокультурний досвід із загальноєвропейськими тенденціями.

У цьому процесі англійська література була символом усталеної класичної традиції та водночас модернізаторським чинником.

У наукових студіях застосовується аналітико-синтетичний підхід: спершу здійснюється ґрунтовний аналіз використання національних мотивів (фольклорних образів, історичних алюзій, символіки природи), а далі виконується синтез – дослідники зіставляють словацький матеріал з англійською літературною моделлю.

Отже, інтеркультурний аспект у творчості Гвездослава та інших словацьких авторів відкриває можливість осмислити літературу як простір діалогу національного та загальноєвропейського. Англійська традиція тут функціонує як інтелектуальний орієнтир і культурний міст, що збагачує процес формування національної ідентичності Словаччини.

Англійська література посідала значне місце у процесі формування словацької інтелектуальної та культурної традиції XIX – початку XX століття. Творчість Шекспіра, Мільтона, Байрона та Шеллі стала джерелом натхнення для словацьких письменників, які прагнули поєднати власні національні мотиви з європейськими літературними моделями.

Особливо вагомим був вплив Вільяма Шекспіра, чий твори в словацькій культурі не лише були перекладені, а й активно інтерпретувалися в контексті національної боротьби та пошуку ідентичності. Саме Гвездослав здійснював переклади Шекспіра, що дозволяло словацькій аудиторії долучитися до універсальних тем – влади, справедливості, трагізму людського буття – крізь призму власної історичної долі.

Не менш важливою була рецепція англійської реалістичної традиції (Ч. Діккенс, В. Теккереї, Дж. Еліот), яка надихала словацьких авторів на створення соціально загострених образів. В англійській прозі вони бачили приклади літератури, що поєднує художність і суспільну критику.

Отже, англійська література у словацькому контексті виконувала подвійну роль: культурного взірця, як класична європейська традиція, та каталізатора національної ідентичності – словацькі письменники, використовуючи англійські мотиви, переклади та стилістичні прийоми, формували власну літературу як рівноправну частину європейського культурного процесу.

Завдяки цьому інтеркультурному діалогу твори словацьких письменників кінця XIX століття можна розглядати як синтез локального й універсального, де англійська література функціонує як потужний інтелектуальний ресурс. Як результат роботи, здобувачі глибше розуміють твори, а не тільки поверхнево читають, і розуміють структуру, ідею і стиль автора [3].

У такий спосіб в аналізі художніх творів використовують порівняння культур, що дозволяє бачити і різницю, і спільне між літературами різних країн, формуються навички роботи з первинним текстом і науковою літературою, що універсально для будь-якої мови та літературної традиції.

Для прикладу, для англійських письменників це може бути вплив британської класичної або романтичної традиції, для словацьких – національно-визвольні мотиви та локальний фольклор.

Ми акцентуємо на відмінності (особливості, труднощі, мовні бар'єри та доступність джерел) інтеркультурного аспекту англійської та словацької літератури.

По-перше, англійська література більш доступна у перекладах і дослідженнях, що полегшує аналітичну роботу; словацька література часто менш відома за межами країни: здобувачам складніше знайти академічні джерела, що ускладнює синтез знань.

По-друге, англійська література може мати широкий спектр стилів (від модернізму до постмодернізму), що вимагає від здобувачів гнучкості в аналізі.

По-третє, словацька література часто включає національні та історичні елементи, які вимагають додаткового культурного контексту для правильного розуміння, і це створює певну асиметрію в застосуванні аналітико-синтетичного підходу.

По-четверте, англійські твори часто акцентують на універсальних людських проблемах, що полегшує порівняння з іншими літературами, а словацькі тексти можуть містити локально специфічні теми (боротьба за національну ідентичність), що ускладнює їх інтеграцію в ширший аналітичний контекст без поглибленого вивчення історії і культури.

По-п'яте, до англійських творів існує багато сучасних критичних досліджень, що допомагає синтезувати власний аналіз, а словацькі тексти часто мають обмежену кількість англомовних джерел, що змушує студентів більше покладатися на власний аналітичний підхід, іноді без перевірки зовнішньої критики.

Кожна важлива справа мусить мати мотивацію для її реалізації. Отже, аналітико-синтетичний підхід універсально ефективний для обох літератур, адже допомагає здобувачам аналізувати структуру тексту та синтезувати знання. Однак його практична реалізація різниться: англійські твори легше вивчати через доступність джерел і глобальну популярність, тоді як словацькі тексти потребують більшої культурної та історичної підготовки.

Висновки. Отримані результати підтверджують потребу методологічного підходу до формування професійної компетентності здобувачів через інтеркультурний аналіз англійської та словацької літератури. Поєднання аналітичного розбору й синтезу інформації сприяє формуванню глибокого та цілісного розуміння художнього твору. Інтеграція культурного контексту дозволяє враховувати соціальні, історичні й культурні особливості обох літературних традицій та застосовувати академічні знання для написання есе, аналітичних доповідей, роботи на семінарських заняттях. Авторами зауважено, що англійські твори більш доступні в перекладах і наукових дослідженнях. Словацькі твори часто потребують додаткового культурного контексту та обмежені у критичній літературі. Незважаючи на різницю у джерельній базі та тематичних пріоритетах, обидві літератури дають можливість виховувати здатність до культурного діалогу, що є відповідною умовою для сучасного гуманітарія. Порушена у статті проблема багатоаспектна й потребує подальшого більш детального дослідження.

Список використаних джерел:

1. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. *Освіта України*. Київ. 2010. 256 с. URL: <https://surl.lt/fhksvb>
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ-Черкаси: В-во ЧНУ, 2008. 352 с.
3. Шкіцька І. Ю. Аналітико-синтетичне опрацювання інформації. 2022 <https://surl.lt/zcdwoz>
4. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997 URL: <https://surl.li>
5. Bžochová-Wild J. *Slovak Literature in the European Context*. Bratislava: Veda, 2007.
6. Claire Kramsch, *Teaching Culture*, 2013. URL: <https://surl.li/hnypfd>
7. Eva Reid. *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. URL: <https://surl.li/mwkgdy>
8. Risager K. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. URL: <https://surl.li/fomyqr>

References:

1. Hura, O. I. (2006). *Sutnist profesiinoi kompetentnosti vykladacha VNZ*. [The essence of the professional competence of a university teacher]. *Osvita Ukrainy*. Retrieved from <https://surl.lt/fhksvb> [in Ukrainian].
2. Ziazun, I. A. (2008). *Filosofia pedahohichnoi dii*. [Philosophy of pedagogical action]. V-vo ChNU. [in Ukrainian].
3. Shkitska, I. Iu. (2022). *Analitiko syntetychne opratsiuvannia informatsii* [Analytical and synthetic processing of information]. Retrieved from <https://surl.lt/zcdwoz> [in Ukrainian].
4. Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997. Retrieved from <https://surl.li> [in English].
5. Bžochová-Wild, J. (2007). *Slovak Literature in the European Context*. Veda.

6. Kramsch, C. (2013). *Teaching Culture*. Retrieved from <https://surl.li/hnypfd>
7. Reid, E. (n. d.). *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Retrieved from <https://surl.li/mwkgdy>
8. Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Multilingual Matters. Retrieved from <https://surl.li/fomyqr> [in English].

Rozman I. I.,
 orcid.org/0000-0002-4951-0074
Bedevelskaya M. V.,
 orcid.org/0000-0002-9788-0272

PROFESSIONAL COMPETENCE IN EDUCATION: THE INTERACTIVE ASPECT OF ENGLISH AND SLOVAK LITERATURE

The article analyzes the role of the analytical-synthetic approach in the formation of professional and intercultural competence of higher education students using the example of studying English and Slovak literature. The authors determined that a modern specialist in the humanitarian field must possess not only thorough knowledge of language and literature, but also the ability to intercultural communication. It should be noted that the analytical-synthetic approach is considered as a universal tool of educational activity, combining a phased analysis of the structural elements of a work of art (plot, characters, composition, style, symbolism) with the subsequent synthesis of the obtained results into a holistic understanding of the author's concept. The emphasis is on the importance of forming professional competence of higher education students. The opinion on the importance of developing the intercultural aspect of English and Slovak literature is substantiated. The authors conducted a comparative analysis of English and Slovak literature and identified both common features (addressing universal themes – love, freedom, human dignity) and differences due to the cultural and historical context: the English tradition gravitates towards global issues and genre diversity, slovak – to national-historical motifs and folklore imagery. The focus is on the fact that English works have a much broader critical base, which facilitates work with them, while the study of Slovak literature requires additional cultural support. It is argued that the systematic application of the analytical-synthetic approach. It is noted that the results obtained can be used in the methodology of teaching foreign literature, in intercultural training programs and in the formation of academic mobility of students.

Key words: foreign literature, Slovak language, English literature, applicants, analytical approach, comparative characteristics.

*Дата надходження статті: 14.05.2025 р.
 Прийнято до публікації: 06.06.2025 р.
 Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Теличко Н.В.*

УДК 378.147:811.111'276.6
DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.657>

Boiko K. L.*,
 orcid.org/0000-0002-1154-5837

REFRAMING MARITIME ENGLISH TASKS FOR VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS FOR FUTURE NAVIGATORS

The article addresses the problem of maintaining the quality and effectiveness of Maritime English instructions under wartime conditions and in the transition to virtual learning environments. The study highlights the challenges teachers and students face due to psychological, methodological, and technical limitations, as well as the need to preserve communicative and professional components of language training.

*© Boiko K. L.

The purpose of the paper is to outline the principles of reframing speaking-oriented Maritime English tasks for future navigators in online education. The research is based on the analysis of recent Ukrainian and international studies on distance learning and communicative methodology. Particular attention is paid to the adaptation of traditional classroom speaking exercises, such as role-plays, problem-solving discussions, and simulations and to digital environments using interactive tools and platforms. The proposed methodological principles emphasize communicative focus, interactivity, learner autonomy, and technological integration as key factors for effective adaptation. The study presents examples of how offline activities can be transformed into online equivalents without losing their pedagogical value. The examples cover the most popular and effective tasks used to perfect the speaking skills.

Findings indicate that the effectiveness of communicative tasks in Maritime English can be preserved through careful methodological redesign, adherence to clear structure, and incorporation of digital tools that enhance engagement and collaboration. The article concludes that the systematic adaptation of exercises for online learning contributes to sustaining language proficiency, professional orientation, and students' motivation under unstable wartime conditions, thus ensuring continuity and quality of maritime language education.

Key words: Maritime English, communicative competence, online learning, virtual learning environment, task adaptation, interactive technologies, distance education, wartime challenges, language pedagogy, speaking skills development.

The statement of the issue. Modern wartime conditions require teachers and students to adapt as much as possible to changes in the modes of learning, teaching and obtaining satisfactory educational results. The latest applications, educational platforms, updated program functions allow teachers to expand the possibilities of comprehensive teaching and to be in constant contact with students. Foreign language teachers face the task of organizing processes in such a way that none of the factors are neglected: accessibility, efficiency, interest, creativity, strength and practice of oral speech.

The transition to online education during wartime in Ukraine faced significant psychological and technical barriers, including shelling, blackouts, evacuations and interrupted internet access, which affected both students and educators [2].

At the same time, distance learning in the field of Maritime English has its own specificity, which is determined not only by technical aspects, but also by the professional orientation of the training of future specialists. Unlike general education disciplines, it involves constant reproduction of real situations on board the ship, modeling of professional communication in conditions of limited time and high responsibility. This requires teachers not only deep knowledge of the language, but also the ability to integrate role-playing games, simulators and communication simulators that reproduce working conditions at sea into the educational process.

In online Maritime English lessons, teachers face certain constraints compared to traditional classroom performance. These limitations primarily relate to the reduced ability to conduct activities that involve physical movement and promote engagement or personalization, such as simulations, role-plays, gallery walks, or four-corner discussions. Moreover, the most interactive and dynamic forms of communication tend to be replaced by more individual performance, as pair and group tasks are carried out in separate breakout rooms, limiting the sense of collective participation [3, p. 127].

Interim evaluation and research suggest that the main difficulties reflect both technical, psychological and methodological aspects and concern both teachers and students. For the first time, remote control during a pandemic has provided knowledge, but now, in wartime conditions, unstable energy supplies, a state of anxiety and constant obstacles are being imposed on the problem [4].

The analysis of relevant research. In the Ukrainian scientific sphere, the issue of distance education is mainly considered from the standpoint of teaching individual subjects, the principles and methods of which differ in a certain diversity of organization. Although

the number of publications on distance education is increasing, they tend to highlight only particular aspects of this complex area [5].

Regarding distance teaching of the English language, in particular the development of communicative competence of students, V. Varga, T. Voytenko, A. Tymchuk studied the formation of language competence of university students in distance learning. They showed the effectiveness of interactive technologies, gamification, project work and webinars for the development of communication skills. A. Kolesnyk, I. Udovenko, I. Manuenkov studied the peculiarities of foreign language teaching in online environments using platforms such as Quizlet, Kahoot, Wordwall and their impact on interactivity and communicative interaction in students. O. Savchenko describes the use of digital technologies (Zoom, Google Classroom, online resources, video podcasts) for the development of all language competencies and motivation in students of higher education, and A. Chudiyovych examines the problems of distance teaching of English in Ukrainian universities: challenges in the role of a teacher, feedback, motivation and interaction with students.

Foreign scientists studied various issues of distance education: Desmond Keegan (Ireland) developed the theory of reintegration of education and teaching (theory of reintegration of the teaching and learning acts), which analyzes the gap between the teacher and the student in distance learning. Otto Peters (Germany) is the author of numerous works on comparative distance education and considers it as an industrialized process. Alejandro Armellini (UK) explores innovation in online learning, covering in academic works the themes of social presence and the introduction of open educational resources.

The purpose of the article is to investigate the main principles of reframing Maritime English tasks for virtual learning environments for future navigators on the basis of effective communicative exercises to teach fluency in online lessons.

The body of the research. Crewing companies do not reduce their requirements for specialists in the maritime industry, standards only increase, as before, knowledge of the English language is one of the key conditions for hiring. From the first year of study, teachers of the English Language Department for Deck Officers at Kherson State Maritime Academy prepare applicants for successful interviews and interviews for employment, using modern interactive technologies and updating existing communication activities to increase efficiency when working online. Preparing navigators for free and effective communication in English on ship and on land requires sufficient oral practice time, which the teacher must organize considering the specifics of online learning and choose such interactive technologies, tasks and exercises that will help form a stable and sufficient language response.

According to the requirements of IMO Model Course 3.17, teaching Maritime English should cover the practice of all four skills: reading, writing, listening and speaking. Speaking occupies a major place among integrated skills, as a priority for seafarers. The transition to distance learning has presented the teachers of the department with a number of tasks and challenges: to preserve the success and quality of education, to translate printed textbooks into electronic format and to update the base of exercises for the practice of free speaking, considering the peculiarities of working online [2].

Speaking training is defined as a key component of seafarer training, focusing on the development of communicative competence in professional and everyday situations on board a ship. The model course offers the following exercises for the development of speaking:

- online chat in real time – students discuss in chat quickly responding to a message that simulates a short oral interaction and accessible peer-correction of what is written;
- simulated telephone conversation (guided telephoning), when one “rings”, the other “corresponds”, without visual contact (inverted chairs);
- reconstructing a phone call – one student transmits a message by phone, another student records it according to the form, and then compares the result with the original;
- role-playing games and simulations (playing situations using SMCP in roles based on simulated real situations);

- problem-solving simulations (creating a complex navigational situation on a ship, discussing, finding a solution in groups with the presentation of results, or group work on solving communication problems, such as misunderstanding with a foreigner's accent – identifying a problem, discussing solutions), etc. [2].

The proposed exercises envisaged by IMO Model Course 3.17 are particularly effective in training future seafarers, as they combine the development of language skills with the vocational focus of training. Role-playing games, simulations of emergency and work situations, simulations of negotiations or discussion of tasks in the crew allow students not only to practice free speech, but also to form a stable language reaction in conditions close to real ones. The effectiveness of such exercises is that they force participants to quickly choose words, adhere to clarity and brevity of statements, which are key requirements for communication on board the ship. In addition, working in pairs or groups contributes to the development of team interaction skills, critical thinking and confidence in the use of the English language, which makes training as practical and relevant as possible to the future professional activity of sailors.

The use of the above exercises online is not always possible, or even impossible, without adapting and changing the method of organizing the process. In order to effectively analyze and improve work method. The teachers of the department use a wide range of tasks for the development of speaking: discussions, role-playing games, simulations of communication on VHF, group discussions, mosaic tasks, tasks for free speaking, etc. When working offline, educators have more opportunities and exercises to practice free speech, the part has to be abandoned due to the impossibility of performance.

We suggest, the transition from offline to online work requires significant efforts and methodical solutions, while the exercises should be practical and give all applicants opportunities to acquire the necessary fluency skills.

The adaptation of traditional face-to-face speaking activities for online learning environments requires adherence to several fundamental methodological principles. These principles ensure the maintenance of communicative effectiveness, learner engagement, and the professional orientation of Maritime English instruction. We suggest you familiarize yourself with some principles and conditions that should be considered when adapting offline exercises for online learning:

1. Communicative Focus. The primary goal of adapting speaking activities is to preserve their communicative value. Each task should simulate authentic interaction and professional communication typical for maritime contexts. Activities such as role-plays, problem-solving discussions, and scenario-based dialogues should encourage cadets to use English purposefully in realistic shipboard situations.

2. Interactivity and Collaboration. Effective online speaking practice must rely on interaction and cooperation among participants. This can be achieved through the use of breakout rooms, online forums, collaborative tools (e.g., Padlet, Miro, Google Jamboard), and instant feedback from the instructor. Group tasks help maintain the social dimension of learning and support peer-to-peer communication.

3. Technological Integration. Digital tools serve as a bridge between the traditional and online modes of instruction. Platforms such as Zoom, MS Teams, and Google Meet provide opportunities for synchronous interaction, while applications like Flip, Edpuzzle, or Kahoot support asynchronous communication, reflection, and gamified practice.

4. Clear Structure and Instructions. Online activities require explicit guidance. Each task should include detailed instructions, time limits, and clear assessment criteria. Structured planning compensates for the limited non-verbal cues in virtual environments and reduces uncertainty among learners.

5. Motivation and Engagement. Sustaining student motivation in online learning demands the use of interactive formats, gamification, and creative challenges. Instructors

should design tasks that stimulate curiosity, allow personal expression, and reward participation through formative feedback and visible progress tracking.

6. Learner Autonomy and Responsibility. Online environments promote self-regulated learning. Modified speaking tasks should encourage cadets to prepare, record, and evaluate their performance independently. This not only develops linguistic competence but also enhances accountability and professional self-discipline – key qualities for future navigators.

7. Supportive Learning Climate. Creating a psychologically safe and inclusive online space is essential for effective communication practice. Instructors should foster positive group dynamics, provide constructive feedback, and ensure that every participant feels heard and valued during virtual interaction.

Applying the principles and conditions of adaptation of offline exercises to the online environment provides a general understanding of which approaches contribute to the effective development of language skills.

Adapting traditional offline exercises to an online format is a prerequisite for effective learning, as it allows maintaining the pedagogical value of tasks under changed conditions. We propose the following adaptation:

Role-playing games. Offline – students work in pairs, reproducing typical situations on board the ship (captain's orders, radio negotiations, crew instruction). When working online, the same situations are organized in breakout rooms (Zoom, MS Teams). The teacher can change pairs so that all students practice with different partners, and recordings of conversations allow further analysis.

Discussions in small groups. In an offline format, groups discuss a problematic situation (such as an accident, rerouting, weather deterioration) and present solutions, and remote work is organized in online boards (Miro, Padlet), where participants leave key ideas in real time and then present them through a shared screen.

Mingle activities (mingling). Offline students move freely in the audience, asking each other questions, working online they have to quickly change partners in breakout rooms for 2-3 minutes, which simulates «movement» and allows the practice of many dialogues in a short time.

Such adaptations preserve the essence of the exercises, but make them realistic and effective in a virtual environment. The transfer of known techniques to the digital environment contributes to maintaining the continuity of the educational process and provides students with a sense of connection with classical classroom practice. In addition, the adaptation of exercises opens up new opportunities for interactivity, cooperation and the use of digital tools, which makes learning more flexible and closer to real professional situations.

The use of debate in an online format is complicated by technical limitations: participants often interrupt each other due to a delay in sound, which makes the natural course of the discussion impossible. Organizing teamwork also requires additional time, because students have to coordinate positions in virtual rooms. In addition, it is more difficult for the teacher to monitor simultaneous performances and the level of participation of all students, which reduces the effectiveness of the exercise compared to offline classes. When playing role-playing games in an online format, applicants feel a lack of space for non-verbal communication, which is an important component of role-playing situations. Technical problems (sound delay, unstable Internet) disrupt the dynamics of dialogue and make it difficult to create a realistic scenario. In addition, it is more difficult for the teacher to simultaneously monitor the performance of roles in several groups and provide feedback in real time.

We suggest adapting the exercises “Debates” as follows:

- mini-debates in pairs or small groups, when students divide into pairs/triples and discuss the thesis in separate «breakout rooms», after which they briefly present the position of the entire group;

- asymmetric chat debates, where instead of an oral discussion, students express arguments in writing in the chat or on a shared board (Padlet, Miro), which reduces chaos and allows everyone to express themselves;

- role debates, where each student is given a role (captain, mechanic, port controller, inspector, etc.) and he advocates a position in line with professional responsibilities, which makes the exercise more structured;

- format “one argument – one minute” when each participant has a clear speaking time that disciplines and prevents interruption.

Such modifications allow you to preserve the educational potential of debates, but make them manageable in an online environment.

In our opinion, one of the options for organizing “Design a poster” can be to replace the physical poster with an option where students work in shared online tools (Asana, Trello, and ClickUp), where everyone can add text, pictures or marks in real time, and the presentation of the poster can be organized as a mini-protection, when each group demonstrates the result through “screen sharing” and explains key ideas.

As for interaction exercises (mingling), “breakout rooms” (Google Meet, Webex) will also come in handy here, where students join in pairs/small groups with further rotation, the teacher can set a timer and, after the time is over, mix the groups, which partially reproduces the dynamics of “migration”. To preserve elements of spontaneity, tasks can be given at the last minute, for example, a question for a short dialogue or a situation for discussion.

Digital platforms contribute to inclusiveness, improving the quality of education and the flexibility of learning. Effective implementation requires a systematic approach, infrastructural support and updating of educational policies [3].

The analysis of the obtained data allows us to state that the effectiveness of exercises for the development of speaking can be increased using methodical approaches and adhering to the principles of adaptation for working in remote mode. It was established that the main exercises used to enrich speech practice and improve oral speech need to be adapted in order to maintain efficiency, the possibility of performance by applicants in different technical conditions and with different levels of language proficiency.

Conclusions. Therefore, the conducted research showed that online learning of the Maritime English language requires a combination of theoretically based principles of adaptation of exercises and practical experience of teachers to ensure the development of free speaking. Without sufficient time and modification of the offline tasks used in each session, applicants cannot develop professional speech skills.

It is recommended to apply the main mechanisms of adaptation of the classic exercises described in the article, such as role-playing games, debates, “Mingle activity” and “Design a poster”, which allows you to preserve their communicative value and bring them closer to real professional situations on board the ship. It is advisable to implement the use of interactive platforms, structured scenarios, breakout rooms and visual support to increase student engagement, form a sustainable language response and confidence in professional communication.

The combination of theoretical principles, adapted exercises and practical experience of teachers creates a basis for the further development of the methodology of online training of seafarers and the formation of recommendations for practical classes.

The obtained results create a basis for further improvement of the methodology of online training of seafarers and the development of interactive exercises that are as close as possible to real professional situations on board the ship. This opens up prospects for further research in the field of distance learning of Maritime English, in particular regarding the effectiveness of various formats of role-playing games, debates and collective projects in a virtual environment. Further research should aim to assess the impact of adapted exercises on the formation of communicative competence and students' confidence in professional communication. In general, the conducted research allows us to emphasize the importance

of a comprehensive combination of theoretical principles, digital technologies and practical experience of teachers in the training of future marine specialists.

Bibliography:

1. Січкаренко К. О. Розвиток цифрових освітніх платформ та поширення цифрових компетенцій в освіті. *Ефективна економіка*. 2018. № 12. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6792>
2. IMO Model Course 3.17. Maritime English. London: International Maritime Organization, 2015. 297 p.
3. Kudryavtseva V., Barsuk S., Frolova O. Maximizing Students' Learning in Maritime English Online Course. *Pedagogika-Pedagogy*. 2023. Vol. 95. No. 5s. P. 122–138. DOI: <https://doi.org/10.53656/ped2023-5s.11>
4. Simanjuntak M. B., Selasдини V., Malau A. G., Barasa L., Cahyadi T., Winarno, Herawati S. Development of maritime English communication learning model based on multiliteracy pedagogy. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. Vol. 7. № 5. DOI: 10.31893/multiscience.2025237
5. Sytnykova T., Petrenko O., Bezkorovaina A., Ptushka A. Challenges for universities to online technologies implementation in the conditions of war in Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol. 99. No. 1. P. 193–208. DOI: 10.33407/itlt.v99i1.5436

References:

1. Sichkarenko, K. O. (2018). Rozvytok tsyfrovyykh osvitykh platform ta poshyrennia tsyfrovyykh kompetentsii v osviti [Development of digital educational platforms and dissemination of digital competences in education]. *Efektivna Ekonomika*, 12. <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6792> [in Ukrainian].
2. IMO Model Course 3.17. Maritime English (2015). London: International Maritime Organization. 297 p. [in English].
3. Kudryavtseva, V., Barsuk, S., & Frolova, O. (2023). Maximizing students' learning in Maritime English online course. *Pedagogika-Pedagogy*, 95(5s), 122–138. <https://doi.org/10.53656/ped2023-5s.11> [in English].
4. Simanjuntak, M. B., Selasдини, V., Malau, A. G., Barasa, L., Cahyadi, T., Winarno, & Herawati, S. (2024). Development of Maritime English communication learning model based on multiliteracy pedagogy. *Multidisciplinary Science Journal*, 7(5), 2025237. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025237> [in English].
5. Sytnykova, T., Petrenko, O., Bezkorovaina, A., & Ptushka, A. (2024). Challenges for universities to online technologies implementation in the conditions of war in Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 99(1), 193–208. <https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5436> [in English].

Бойко К. Л.,

orcid.org/0000-0002-1154-5837

АДАПТАЦІЯ ЗАВДАНЬ З МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ

У статті розглядаються питання переходу від офлайн-навчання до онлайн, проблема якості та ефективності навчання морської англійської мови в умовах воєнного часу й адаптація вправ для практики вільного говоріння у віртуальному навчальному середовищі. Дослідження висвітлює проблеми, з якими стикаються викладачі та студенти через психологічні, методологічні та технічні обмеження, а також потреба збереження комунікативних і професійних компонентів мовної підготовки.

Метою роботи є окреслення принципів адаптації мовленнєво орієнтованих завдань морської англійської мови для майбутніх судноводіїв в умовах онлайн-навчання. Дослідження базується на аналізі актуальних українських та міжнародних досліджень з дистанційного навчання та комунікативної методології. Особлива увага приділяється адаптації традиційних вправ для розвитку мовлення на занятті, як-от рольові ігри, дискусії, обговорення професійних питань, а також цифровому середовищу з використанням інтерактивних інструментів і платформ. Запропоновано методологічні принципи наголошують на комунікативній спрямованості, інтерактивності, автономії здобувачів та технологічній інтеграції

як ключових чинників ефективної адаптації. У дослідженні представлено приклади того, як офлайн-діяльність може бути перетворена в онлайн-еквіваленти без втрати педагогічної цінності.

Висновки показують, що ефективність комунікативних завдань у морській англійській мові можна зберегти за допомогою ретельного методологічного перепроєктування, дотримання чіткої структури та впровадження цифрових інструментів, які покращують залучення та співпрацю. У статті робиться висновок, що систематична адаптація вправ для онлайн-навчання сприяє ефективному оволодінню мовою професійної орієнтації та мотивації студентів у нестабільних умовах воєнного часу, таким чином забезпечуючи неперервність та якість освіти.

Ключові слова: морська англійська мова, комунікативна компетентність, онлайн-навчання, віртуальне навчальне середовище, адаптація завдань, інтерактивні технології, дистанційна освіта, проблеми воєнного часу, мовна педагогіка, розвиток навичок говоріння.

Дата надходження статті: 21.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 05.06.2025 р.

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

УДК 378.355.233.2:796]:358.236(043.3)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.658>

Бутенко А. Є.;

orcid.org/0000-0003-4005-6829

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ-ЗВ'ЯЗКІВЦІВ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА ПРИЗНАЧЕННЯМ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядається проблема визначення сутності та структури готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців (Військ зв'язку та кібербезпеки Збройних Сил України) до виконання завдань за призначенням. Особливу увагу приділено ролі спеціальної фізичної підготовки як засобу формування професійної готовності. Запропоновано системний підхід до аналізу цієї готовності, який включає взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового, особистісного та соціально-комунікативного компонентів.

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної та спеціальної літератури нами зосереджено увагу на важливості інтеграції фізичної та спеціальної фізичної підготовки з іншими дисциплінами, які забезпечують професійний розвиток представників досліджуваної категорії. Також у статті окреслено основні завдання спеціальної фізичної підготовки, спрямовані на розвиток фізичних, психофізичних та професійно значущих якостей, а також забезпечення стресостійкості і функціональної готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців до виконання завдань за призначенням.

Здійснений аналіз понять «готовність особистості до професійної діяльності» та «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням» дозволив сформулювати визначення «готовність майбутніх офіцерів-зв'язківців до виконання завдань за призначенням». Результати дослідження може бути використано для вдосконалення програм фізичної та спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів (зазначеної військово-облікової спеціальності) у вищих військових навчальних закладах інституцій сектору безпеки і оборони України.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку передбачають визначення підходів, принципів, форм, методів і засобів (технічних засобів навчання), які доцільно застосувати під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки в системі професійної освіти,

*© Бутенко А. Є.

для формування готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців до виконання завдань за призначенням» (з урахуванням наявного бойового досвіду).

Ключові слова: військова освіта, військово-професійна діяльність, засоби, майбутні офіцери, освітній процес, педагогіка, спеціальна фізична підготовка, сутність, структура, фізична підготовка.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімкого розвитку цифрових засобів зв'язку та інформаційних технологій, а також зростання ролі кібертехнологій у забезпеченні національної безпеки України виникає потреба в підготовці висококваліфікованих офіцерських кадрів для потреб Військ зв'язку та кібербезпеки Збройних Сил України, здатних ефективно виконувати завдання за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності, зокрема й екстремальних.

Окрім професійних знань та вмінь, для успішної реалізації своїх функцій у реаліях сьогодення майбутнім офіцерам-зв'язківцям потрібно мати достатній рівень фізичної готовності, психофізичної стійкості та здатності до раціонального мислення (ухвалення виважених рішень на фоні значного психофізичного навантаження) та оперативного реагування на загрози в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Потрібно підкреслити, що саме спеціальна фізична підготовка є важливим компонентом професійного розвитку майбутніх офіцерів Військ зв'язку та кібербезпеки Збройних Сил України (ЗСУ), адже вона сприяє формуванню належних фізичних якостей, військово-прикладних навичок, що безпосередньо впливають на виконання завдань за призначенням. Проте існує потреба більш глибокого теоретичного осмислення сутності та структури готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців до професійної діяльності, а також пошуку ефективних та дієвих педагогічних технологій їх фізичного та гармонійного розвитку (з урахуванням досвіду бойових дій).

Аналіз досліджень. Під час аналізу науково-методичної літератури увагу привернули наукові праці таких учених, як О. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba (та ін.) [10], Р. Любича [6], К. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovuk [9] та інших науковців і практиків (В. Откидач, А. Одеров, О. Петрачков, О. Ярещенко, В. Шемчук), у яких розкриваються актуальні питання організації системи фізичної та спеціальної фізичної підготовки (СФП) курсантів і курсанток вищих військових навчальних закладів (закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання) інституцій сектору безпеки й оборони України.

Запропоновані педагогічні моделі та технології (організаційно-педагогічні умови організації фізичної та спеціальної фізичної підготовки представників досліджуваної категорії дозволяють скорегувати план майбутнього емпіричного дослідження.

Не менш цікавими, виконаними на високому науково-методичному рівні, є напрацювання В. Горлинського, Б. Горлинського [4], Г. Зоріної [5], А. Бутенка [2] та інших фахівців (О. Борознюк, Л. Заїка, В. Ільєнко, О. Лойко, М. Роговець, В. Шолудько), у яких розкриваються актуальні питання формування готовності фахівців Військ зв'язку та кібербезпеки ЗСУ до професійної діяльності. Напрацювання учених сприятимуть у майбутньому раціональній та ефективній побудові сучасної моделі підготовки офіцерів-зв'язківців (Військ зв'язку та кібербезпеки ЗСУ) до виконання завдань за призначенням засобами СФП.

Заслужують уваги наукові праці: О. Хацаюка [8], Я. Павлова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Толокнєєва, Б. Кушнарьов [7] та інших учених і практиків (А. Бухун, Є. Денисенко, І. Зайцев, А. Корольов, А. Прокопенко, Г. Самсонова, А. Турчинов, О. Ярещенко), у яких визначаються сучасні наукові концепції (теорії), що розкривають актуальні питання усвідомлення сутності та структури готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до професійної діяльності. Ці напрацювання є опорними для досягнення головної мети дослідження й доповнюють теоретичні знання в обраному напрямку наукової розвідки.

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної та спеціальної літератури встановлено, що комплексних досліджень, які розкривають сутнісні характеристики готовності військовослужбовців різних категорій Військ зв'язку та кібербезпеки ЗСУ до виконання завдань за призначенням (в реаліях сьогодення) засобами спеціальної фізичної підготовки, зустрічаються рідко. Це підкреслює актуальність і своєчасність обраного напрямку наукової розвідки.

Мета статті – визначити сутність і структуру готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців (Військ зв'язку та кібербезпеки ЗСУ) до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки.

Методи дослідження: абстрагування, аналіз і синтез, гіпотетико-дедуктивний метод, індукція і дедукція, історичний метод, класифікація і систематизація, компаративний (порівняльний) метод, логічний метод, моделювання, прогнозування, узагальнення і конкретизація, формалізація, особистий досвід організації системи фізичної та спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців інституцій сектору безпеки й оборони України (СБОУ) та досвід бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Поняття «готовність до виконання завдань за призначенням» органічно взаємопов'язане зі службово-бойовою діяльністю представників інституцій СБОУ. Потрібно підкреслити, що «службово-бойова діяльність» – це загальна назва, яка відображає функції відповідної інституції СБОУ.

Розглянемо сутнісні характеристики готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців до виконання завдань за призначенням в реаліях сьогодення. Відповідно до онлайन-словника української мови офіцер (лат *officiarius*) – «особа командного та начальницького складу збройних сил, що має відповідні військові звання». Підготовка майбутніх офіцерів для потреб Військ зв'язку та кібербезпеки ЗСУ проводиться згідно з чинним законодавством України у вищих військових навчальних закладах інституцій СБОУ (з урахуванням основних функцій, покладених на ці підрозділи), а у напрямку забезпечення фізичної готовності – відповідно до відомих нормативно-правових документів (настанови «Бойова підготовка військ зв'язку та кібербезпеки Збройних Сил України» та робочої програми навчальної дисципліни «Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка»).

Схарактеризуємо поняття «підготовка». З погляду сучасної педагогіки, поняття «підготовка» в контексті готовності до професійної діяльності охоплює процес цілеспрямованого формування в майбутнього фахівця знань, умінь, навичок, професійних цінностей та особистісних якостей, які забезпечують успішне виконання завдань у професійній сфері.

Основними характеристиками цього поняття є:

- 1) цілеспрямованість (досягнення конкретних результатів);
- 2) комплексність (теоретична складова, практична складова та особистісний розвиток);
- 3) готовність як результат (когнітивний компонент, практичний компонент, мотиваційний компонент та емоційно-вольовий компонент);
- 4) індивідуалізація процесу (досягнення максимальної ефективності навчання);
- 5) практикоорієнтованість (зв'язок із реальними умовами праці, включаючи практику, стажування);
- 6) інтеграція професійної та загальної освіти (міждисциплінарний підхід до розв'язання практичних завдань).

Слід підкреслити, що «підготовка» в контексті готовності до професійної діяльності є ключовим етапом у професійному становленні особистості. Вона спрямована на забезпечення гармонійного розвитку фахівця, здатного успішно адаптуватися до змінюваних умов праці, використовувати інновації та досягати високих результатів у професійній сфері [10].

Важливим є й той факт, що успішне засвоєння майбутніми офіцерами-зв'язку дисципліни «Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка» [1] у майбутньому забезпечує якісне виконання ними завдань за призначенням на фоні значного психофізичного навантаження (в екстремальних умовах СБД).

З огляду на вищевикладене доцільно констатувати, що «готовність» є інтегральною характеристикою особистості, що відображає її здатність та прагнення ефективно виконувати певні завдання чи діяльність відповідно до поставлених цілей та вимог. У педагогіці поняття готовності має багатокомпонентний характер і включає когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та практичний аспекти. У сучасній педагогіці та психології дослідження готовності особистості до професійної діяльності є однією з ключових тем. Провідні учені цього напрямку (А. Бевз, Н. Гришина, Є. Ільїн, К. Касярум, А. Маркова, Г. Непіна, Л. Кондрашова, С. Максименко, О. Реан) зробили значний внесок у теоретичне осмислення, визначення структури «готовності», її компонентів і механізмів формування.

Потрібно виділити, що сучасні педагогічні підходи щодо дослідження проблеми готовності особистості до професійної діяльності ґрунтуються на міждисциплінарності, інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, урахуванні динамічних змін у професійному середовищі.

Зауважимо, що службово-бойова діяльність представників інституцій СБОУ порівняно з іншими видами професійної діяльності має свої відмінності. Тому доцільно використовувати поняття «готовність майбутніх офіцерів-зв'язківців до виконання завдань за призначенням».

Заслуговує на увагу й той факт, що низка вчених звертають увагу на фізичну готовність до професійної діяльності, але не розкривають необхідних засобів фізичної та спеціальної фізичної підготовки. Це прикладні фізичні вправи та прийоми рукопашного бою, високофункціональні комплекси, тощо (форми: ранкова фізична зарядка, спортивно-масова робота, навчальні заняття (тренінги), попутне фізичне тренування, тренування в умовах СБД тощо) для її досягнення, що підкреслює актуальність обраного напрямку наукової розвідки.

Актуальним питанням дослідження готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням присвячені наукові праці таких учених, як О. Khatsaiuk, М. Medvid, В. Maksymchuk, О. Kurok, Р. Dziuba, (та інш.) [10], Р. Любича [6], М. Medvid, О. Khatsaiuk, К. Sydorchenko, S. Vorok, А. Kernas, М. Borovuk [9] та інших учених і практиків (А. Балендр, О. Бойко, Є. Брижаний, М. Дьяченко, О. Михайлишин, М. Недбай, Є. Сивохоп, О. Старчук). Ураховуючи наукові концепції перелічених вище учених і практиків та беручи до уваги особистий досвід організації системи фізичної та спеціальної фізичної підготовки (досвід бойових дій), доцільно констатувати, що трактування поняття «готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням» має враховувати кілька аспектів, які охоплюють професійний, психологічний та фізичний рівні підготовки. Також «готовність» – це складна інтегративна якість особистості, яка визначає її здатність ефективно діяти в звичайних умовах виконання завдань за призначенням, а за потреби – й екстремальних.

У контексті підготовки майбутніх офіцерів-зв'язківців поняття готовності охоплює також здатність працювати із сучасними технологіями – для прикладу, сучасними системами супутникового зв'язку, кібербезпеки, управління командно-штабними процедурами засобами цифрового зв'язку.

Тобто готовність майбутніх офіцерів – це не лише набір технічних і фізичних навичок, але й цілісний стан, що забезпечує ефективне виконання завдань за призначенням у різних умовах СБД.

Аналізуючи наукові праці учених: Г. Кловака, С. Кубіцького, В. Шемчука, В. Ягупова (та інш.) доцільно підкреслити, що готовність як компетенція є фундаментальною основою професійної діяльності офіцера і забезпечує здатність успішно виконувати

завдання за призначенням. Це універсальна характеристика, яка потребує постійного вдосконалення та спеціального моніторингу.

У свою чергу дискусія про роль педагогічного впливу (учених О. Демченка, І. Зязюна, С. Максименка, В. Сухомлинського, О. Пелех та ін.) у формуванні готовності здобувачів освіти до професійної діяльності є актуальною і багатогранною. Вона охоплює питання ефективності методів навчання, потреби самостійності, адаптації до індивідуальних потреб та етичного аспекту. Оптимальним підходом виглядає поєднання різних методів, що враховують як сучасні педагогічні практики, так і специфіку професійної підготовки.

Формування готовності особистості до професійної діяльності є міждисциплінарною темою, що досліджується в галузях педагогіки, психології, професійної підготовки та освіти. Моніторинг наукових праць Дж. Дьюї, А. Макаренка, А. Бандури, Є. Ільїна, Ш. Амонашвілі, І. Зязюна, Е. Еріксона та ін. дозволяє сформулювати висновок, що формування готовності особистості до професійної діяльності можливе лише за умов чіткого розуміння змісту, структури та вимог до професійної діяльності; цілеспрямованого розвитку компетенцій, які відповідають цим вимогам; організації ефективного педагогічного впливу, що забезпечує гармонійне поєднання теорії, практики та мотивації. Слід підкреслити, що цей процес є багатоаспектним і вимагає від педагога індивідуального підходу до кожного здобувача освіти.

З огляду на викладене пропонуємо таке визначення поняття «готовність майбутніх офіцерів-зв'язківців до виконання завдань за призначенням»: це особистісно-інтегральне утворення, яке формується шляхом акцентованого педагогічного впливу на формування у майбутніх офіцерів-зв'язківців готовності до захисту України, яка відображає здатність і готовність до якісного та сумлінного виконання завдань за призначенням із забезпечення безперерйного функціонування систем військового зв'язку та кіберзахисту (включаючи організацію, управління і захист інформаційних ресурсів в умовах сучасних викликів і загроз), що формується на основі системи професійних знань, практичних навичок, морально-психологічних якостей, мотиваційної стійкості та здатності діяти у складних і динамічних умовах (екстремальних умовах СБД), що включають вплив кіберзагроз, радіоелектронної боротьби та інших видів протидії та забезпечує узгодження ними знань про зміст і структуру професійної діяльності та вимог цієї діяльності до рівня спеціальної фізичної підготовленості і психофізіологічного стану, сформованих компетенцій військово-професійної діяльності зі сформованими та усвідомленими майбутніми офіцерами в процесі розвитку можливостями та потребами.

Підкреслимо, що готовність військовослужбовців до професійної діяльності є багатокомпонентним утворенням, яке включає взаємопов'язані компоненти, що забезпечують успішне виконання завдань за призначенням у різних умовах СБД. Аналітичний огляд наукових праць учених і практиків А. Бухуна, Б. Єгорова, І. Іванова, В. Клименка, О. Лавніченка, О. Хацаюка, О. Шабаліна, В. Шевченка, В. Шемчука, В. Ягупова та ін. дозволив виділити такі основні структурні елементи готовності військовослужбовців до професійної діяльності:

1) фізичний (спеціальний фізичний) компонент (забезпечує здатність військовослужбовця виконувати професійні завдання, які потребують високого рівня фізичної та спеціальної фізичної підготовленості; розвиток основних фізичних якостей (витривалість, сила, швидкість, спритність); формування військово-прикладних навичок (прискореного пересування, подолання перешкод, рукопашного бою, військово-прикладного плавання, тощо); здатність виконувати фізично важкі завдання в екстремальних умовах СБД);

2) когнітивний компонент (сукупність спеціальних знань, необхідних для виконання військово-професійних завдань; знання нормативно-правової бази; знання тактики, технічних характеристик і особливостей експлуатації озброєння та техніки; розуміння

принципів організації та управління військовими підрозділами; знання сучасних технологій, зокрема інформаційних, комунікаційних і кібербезпекових;

3) практичний компонент (охоплює здатність ефективно застосовувати знання на практиці – технічні навички роботи з озброєнням, обладнанням, системами зв'язку чи кіберзахисту; уміння організовувати, контролювати та координувати діяльність підлеглих у різних умовах СБД; навички аналізу ситуації, оперативного прийняття рішень і їх упровадження);

4) мотиваційний компонент (відображає внутрішню готовність військовослужбовця до виконання завдань, яка включає: стійкий інтерес до військової служби, уявлення про значущість власної професії та високу мотивацію до навчання, професійного зростання та військової служби);

5) психологічний компонент (здатність витримувати стреси, діяти в екстремальних ситуаціях та адаптуватися до змін), який включає стресостійкість і витривалість; високий рівень самоконтролю; здатність до швидкого аналізування й оцінювання ситуації;

6) морально-етичний компонент (включає духовні, моральні та етичні якості, які забезпечують виконання завдань за призначенням; патріотизм і відданість військовій присязі; високу дисциплінованість і відповідальність; здатність діяти згідно з військовою етикою);

7) соціальний компонент (охоплює здатність до взаємодії з колегами, підлеглими та керівництвом; розвинені комунікативні навички; уміння працювати в команді; здатність до лідерства та організації колективу);

8) рефлексивний компонент (здатність до самоаналізу, оцінювання своїх дій і готовності до військово-професійної діяльності; оцінювання власного рівня знань, умінь і досягнень; визначення шляхів самовдосконалення).

Слід зауважити, що всі ці компоненти взаємодіють між собою та забезпечують комплексну готовність військовослужбовців до професійної діяльності. Сильний розвиток одного компонента не може компенсувати слабкість іншого, тому важливо розвивати їх комплексно. Важливим є й той факт, що готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням у професійній діяльності є комплексною характеристикою, яка охоплює кілька ключових компонентів.

На думку провідних учених – Г. Зоріної [5], О. Хацаюка [8], Я. Павлова, Ю. Самсонова, Ю. Бородіна, В. Толокнєєва, Б. Кушнарєва [7] та інших фахівців цього напрямку (П. Анохін, Є. Ільїн, Є. Климов, С. Рубінштейн, Т. Ткаченко) – вона формується на основі професійної підготовки, особистісного розвитку, а також соціально-психологічних та мотиваційних аспектів. До спільних компонентів зазначеного виду «готовності» доцільно віднести:

1) мотиваційний компонент (спрямованість на професійну діяльність і виконання завдань за призначенням; високий рівень відповідальності та усвідомлення значущості військової служби; прагнення до самовдосконалення та професійного росту);

2) когнітивний компонент (фундаментальні знання теоретичних основ військової справи; орієнтація в правових нормах, військових статутах і стандартах професійної діяльності; розуміння специфіки оперативного ухвалення рішень у складних умовах);

3) операційно-діяльнісний компонент (уміння застосовувати знання на практиці під час вирішення завдань за призначенням; розвинуті навички керівництва підлеглим особовим складом, планування та організації військових операцій; адекватна реакція на зміни в умовах оперативно-тактичної обстановки);

4) емоційно-вольовий компонент (стресостійкість і здатність до роботи в екстремальних умовах СБД; сформована дисципліна, самоконтроль і здатність до швидкого ухвалення рішень; емоційна стабільність у процесі виконання завдань за призначенням на фоні значного психофізичного навантаження);

5) особистісний компонент (лідерські якості та здатність до командної роботи; високий рівень морально-етичних цінностей та патріотизму; інтеграція професійних і особистісних якостей для забезпечення успішності виконання завдань за призначенням);

6) соціально-комунікативний компонент (уміння налагоджувати ефективну взаємодію з підлеглими та товаришами по військовій службі; здатність до конструктивного вирішення конфліктів; високий рівень комунікативної культури).

Ці компоненти формують базу для готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців до виконання завдань у будь-яких умовах військово-професійної діяльності. Вони взаємопов'язані та забезпечують системний підхід до підготовки офіцерських кадрів для потреб Військ зв'язку та кібербезпеки ЗСУ.

Висновки. На підставі проведеного теоретико-методологічного аналізу з даної проблематики визначено сутність та структуру готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців (Військ зв'язку та кібербезпеки ЗСУ) до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки – особистісне утворення, яке формується шляхом акцентованого педагогічного впливу на формування у військовослужбовця готовності до захисту України, до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності та забезпечує узгодження ним знань про зміст і структуру професійної діяльності та вимог цієї діяльності до рівня спеціальної фізичної підготовленості і психофізіологічного стану, сформованих компетенцій військово-професійної діяльності з усвідомленими в процесі розвитку можливостями та потребами; а також структуру такої готовності за мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльнісним, емоційно-вольовим, особистісним та соціально-комунікативним компонентами.

Перспективи подальших досліджень в обраному напрямку передбачають визначення критеріїв та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців (Військ зв'язку та кібербезпеки ЗСУ) до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Бичихін Ю., Каплюк Д. Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка: РПНД. Д. Київ: ВПТІ імені Героїв Крут, 2024. 12 с.
2. Бутенко А. Є. Наукове-теоретичне підґрунтя підготовки майбутніх фахівців-зв'язківців у закладах вищої військової освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2024. № 3 К (176)1. С. 139-143.
3. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 542 с.
4. Горлинський В., Горлинський Б. Аналіз ключових чинників формування системи компетентностей фахівців у галузі кібербезпеки. *Information Technology and Security*. 2021. № 9(2) 1. С. 219-231.
5. Зоріна Г. А. Формування фізичної готовності майбутніх офіцерів-зв'язківців до професійної діяльності: магістр. роб.: 011 «Освітні, педагогічні науки», Запоріжжя, 2023. 101 с.
6. Любич Р. І. Формування фізичної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра філософії: 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Харків, 2023. 424 с.
7. Павлов Я. В., Самсонов Ю. В., Бородін С. В., Толочкеев В. О., Кушнарєв Б. О. Сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування комплексу «Ступня-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 2(48). С. 80-85.
8. Хацаюк О. В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 2 (65) 1. С. 144-155.
9. Medvid M., Khatsaiuk O., Sydorchenko K., Vorok S., Kernas A., & Borovyk M. Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity*. 2024. № 16 (2) 1. С. 336-355. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/860>

10. Khatsaiuk O., Medvid M., Maksymchuk B., Kurok O., Dziuba P., Tyurina V., Chervonyi P., Yevdokimova O., Levko M., Demchenko I., Maliar N., Maliar E., & Maksymchuk I. Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training*. 2021. № 13 (2) 1. С. 457–475. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20>

References:

1. Bychykhin, Yu., & Kapliuk, D. (2024). *Fizychnye vykhovannia, spetsialna fizychna pidhotovka* [Physical education, special physical training: RPND]. Kyiv: VITI imeni Heroiv Krut. [in Ukrainian].
2. Butenko, A. Ye. (2024). Naukove-teoretychne pidgruntia pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv-zv'iazkivtsiv u zakladakh vyshchoi viiskovoi osvity [Scientific and theoretical basis for training future communication specialists in institutions of higher military education]. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnogo universytetu imeni Mykhaila Drahomanova, Serii 15, 3 K (176)*, 139–143. [in Ukrainian].
3. Havrysh, I. V. (2006). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti* [Theoretical and methodological foundations of forming the readiness of future teachers for innovative professional activity]. (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation). Kharkiv [in Ukrainian].
4. Horlynskyi, V., & Horlynskyi, B. (2021). Analiz kliuchovykh chynnykiv formuvannia systemy kompetentnostei fakhivtsiv u haluzi kiberbezpeky [Analysis of key factors in the formation of the system of competencies of specialists in the field of cybersecurity]. *Information Technology and Security*, 9 (2), 219–231. [in Ukrainian].
5. Zorina, H. A. (2023). *Formuvannia fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv-zv'iazkivtsiv do profesiinoi diialnosti* [Formation of physical readiness of future signal officers for professional activity]. (Master's thesis, 011 "Educational and Pedagogical Sciences"). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
6. Liubchych, R. I. (2023). *Formuvannia fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do sluzhbovo-boiovoi diialnosti v protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of physical readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for service and combat activities in the process of professional training]. (Doctor of Philosophy dissertation, 015 Professional Education). Kharkiv [in Ukrainian].
7. Pavlov, Ya. V., Samsonov, Yu. V., Borodin, S. V., Tolokneev, V. O., & Kushnaryov, B. O. (2022). Sutnisni kharakterystyky formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv NGU do zastosuvannia kompleksu «Stuhna-P» u riznykh umovakh sluzhbovo-boiovoi (operatyvnoi) diialnosti [Essential characteristics of the formation of readiness of future NGU officers for the use of the Stugna-P complex in various conditions of service and combat (operational) activity]. *Innovatsiina pedahohika*, 2 (48), 80–85. [in Ukrainian].
8. Khatsaiuk, O. V. (2019). Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnikh ofitseriv NGU do vykonannia zavdan za pryznachenniam zasobamy spetsialnoi fizychnoi pidhotovky [The essence and structure of the readiness of future NGU officers to perform assigned tasks by means of special physical training]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 2(65/1), 144–155. [in Ukrainian].
9. Medvid, M., Khatsaiuk, O., Sydorchenko, K., Vorok, S., Kernas, A., & Borovyk, M. (2024). Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *RREM*, 16 (2), 336–355. [in English]. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/860>
10. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *RREM*, 13 (2), 457–475. [in English]. <https://doi.org/10.18662/rrem/13-.2/431%20%20>

Butenko A. Ye.,

orcid.org/0000-0003-4005-6829

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF FORMING THE READINESS OF COMMUNICATION CADETS TO PERFORM ASSIGNED TASKS BY MEANS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING

The article considers the problem of determining the essence and structure of the readiness of future signal officers (Signal and Cybersecurity Troops of the Armed Forces of Ukraine) to perform assigned tasks. Particular attention is paid to the role of special physical training as a means of forming professional

readiness. A systematic approach to the analysis of this readiness is proposed, which includes the relationship of the following components: motivational, cognitive, operational-activity, emotional-volitional, personal and social-communicative components.

According to the results of the analysis of scientific-methodological and special literature, we focused on the importance of integrating physical and special physical training with other disciplines that ensure the professional development of representatives of the studied category. In addition, the article outlines the main tasks of special physical training aimed at developing physical, psychophysical and professionally significant qualities, as well as ensuring stress resistance and functional readiness of future signal officers to perform assigned tasks.

The analysis of the interpretation of the concepts: "readiness of the individual for professional activity" and "readiness of future officers to perform tasks as assigned" allowed to form the definition – "readiness of future signal officers to perform tasks as assigned". The results of the study can be used to improve the programs of physical and special physical training of future officers (the specified military-accounting specialty) in higher military educational institutions of the security and defense sector of Ukraine. Prospects for further research in this direction include the determination of approaches, principles, forms, methods and means (technical means of training), which are expedient to apply during practical classes on special physical training in the vocational education system, to form the readiness of future signal officers to perform tasks as assigned" (taking into account the existing combat experience).

Key words: military education, military-professional activity, means, future officers, educational process, pedagogy, special physical training, essence, structure, physical training.

Дата надходження статті: 14.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 02.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Терентьєва Н. О.

УДК 378.147:004.9

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.659>

Клепар М. В.*,

orcid.org/0000-0003-1671-3710

Чінчой О. О.*,

orcid.org/0000-0002-2572-1416

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті проаналізовано проблеми та перспективи впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти України.

Установлено, що інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є ключовим чинником трансформації вищої освіти, сприяючи модернізації навчального процесу, забезпеченню відкритого доступу до знань і вдосконаленню адміністративного управління закладами вищої освіти (ЗВО). У сучасних умовах цифровізації освіти ІКТ стають невід'ємною складовою навчального середовища, впливаючи як на методологічні підходи до викладання, так і на способи засвоєння знань студентами.

Стаття зосереджує увагу на аналізі сучасних тенденцій використання ІКТ у сфері вищої освіти України. Зокрема, розглядається роль дистанційного навчання, що набуло особливої актуальності у зв'язку з глобальними викликами, як-от пандемія COVID-19 та війна в Україні. Проаналізовано функціональні можливості цифрових освітніх платформ, хмарних технологій і систем автоматизованого управління навчальним процесом, які дозволяють оптимізувати

*© Клепар М. В.

*© Чінчой О. О.

взаємодію між викладачами та студентами, підвищувати ефективність організації навчання та забезпечувати зручний доступ до освітніх матеріалів.

Окрему увагу приділено впливу цифровізації на педагогічні стратегії, що передбачають активне використання інтерактивних технологій, гейміфікації, віртуальної та доповненої реальності, які сприяють розвитку критичного мислення, творчих здібностей і практичних навичок студентів. Також висвітлено питання розвитку цифрових компетенцій як студентів, так і викладачів, оскільки ефективне використання ІКТ потребує відповідної підготовки та адаптації традиційних методик навчання.

У статті розглядаються ключові проблеми, пов'язані з упровадженням ІКТ у вищій освіті: питання кібербезпеки, загрози персональним даним, цифрова нерівність серед студентів і викладачів, потреба постійного оновлення технічного оснащення та програмного забезпечення. Окреслено перспективи подальшого розвитку цифрового освітнього середовища в Україні, враховуючи світові тренди та можливості інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес.

Результати дослідження можуть бути корисними для освітян, науковців, керівників ЗВО, а також для розробників освітніх технологій, які прагнуть удосконалювати систему вищої освіти та адаптувати її до нових умов цифрової епохи.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, вища освіта, заклад вищої освіти, цифровізація, дистанційне навчання, електронні ресурси, Україна.

Постановлення проблеми. Сучасний розвиток цифрових технологій докорінно трансформує всі сфери суспільного життя, зокрема освіту. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відіграють ключову роль у модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти (ЗВО) України, сприяючи підвищенню якості навчання, доступності знань та ефективності управління навчальними закладами. Використання ІКТ забезпечує інтерактивність навчального процесу, персоналізацію освітніх траєкторій, гнучкість у виборі навчальних матеріалів та методик викладання [1]. У зв'язку з цим цифровізація освіти істотно змінює підходи до навчання, надаючи можливість здійснення дистанційного навчання, що стало особливо актуальним в умовах пандемій, збройних конфліктів та інших кризових ситуацій [2].

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що в Україні приділяється значна увага дослідженню використання ІКТ в освіті. Зокрема, теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми вивчали В. Биков, В. Бобрицька, О. Галицька, М. Лозицька, Л. Мельник, О. Зарічна, Ю. Колядич, О. Стойка [1; 3]. Питання ІКТ-орієнтованої освіти також висвітлювали Я. Гончаренко, В. Горбачук, О. Кравчина, М. Сабер, І. Сіваченко, І. Захей, Н. Малік, Н. Мунір, Л. Прокопів, В. Стинська [5; 6].

Водночас проблема впровадження ІКТ у закладах вищої освіти (ЗВО) України вимагає більш глибокого аналізу для забезпечення високої якості освітнього процесу у ЗВО, особливо в умовах нових викликів, що постали в Україні в умовах кризової ситуації.

Мета статті – проаналізувати проблеми та перспективи впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Сучасні технології дозволяють використовувати інтерактивні підручники, відеолекції, навчальні платформи та симуляційні модулі, що сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу. Популярними освітніми платформами є Coursera, Udemy, Prometheus (для онлайн-курсів) та Google Classroom, Moodle, Edmodo (для організації навчального процесу) [2; 3].

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відіграють важливу роль у трансформації системи вищої освіти, забезпечуючи інноваційні підходи до організації навчального процесу. Сучасні цифрові технології сприяють підвищенню ефективності освітньої діяльності, розширенню доступу до знань і вдосконаленню методик викладання. Нижче розглянуто основні аспекти застосування ІКТ у вищій освіті.

Використання мультимедійних засобів, онлайн-платформ, віртуальних лабораторій та інших цифрових інструментів сприяє активному залученню студентів до навчального інтерактивного процесу. Інтерактивні технології дозволяють здійснювати моделювання складних процесів, проводити експериментальні дослідження в цифровому середовищі та реалізовувати адаптивне навчання. Онлайн-курси, інтерактивні тести, симуляції та засоби віртуальної та доповненої реальності створюють сприятливі умови для практичного застосування теоретичних знань.

ІКТ відкривають можливості для персоналізації освіти, формування індивідуальних навчальних траєкторій. Завдяки цифровим платформам студенти можуть проходити курси у власному темпі, отримувати персоналізовані рекомендації щодо навчальних матеріалів і виконувати завдання, адаптовані до їхнього рівня знань. Використання штучного інтелекту й аналітичних систем дозволяє викладачам відстежувати індивідуальний прогрес студентів і коригувати освітній процес відповідно до їхніх потреб.

Завдяки розвитку електронних бібліотек, відкритих освітніх ресурсів та відеолекцій студенти отримують широкий доступ до навчальних матеріалів, тобто набувають гнучкості у виборі навчальних матеріалів і методик. Інтерактивні симуляції та адаптивні платформи дозволяють використовувати різноманітні підходи до викладання. Викладачі можуть комбінувати традиційні та цифрові методи навчання, створюючи ефективні стратегії подання матеріалу відповідно до особливостей дисципліни та навчальної групи.

Розвиток онлайн-освіти сприяє зростанню популярності дистанційного та змішаного навчання, що забезпечує можливість здобуття освіти незалежно від місця перебування студента. Це особливо важливо для осіб, які поєднують навчання з професійною діяльністю або мають обмеження у відвідуванні традиційних аудиторних занять. Використання відеоконференцій, хмарних технологій, навчальних платформ та інтерактивних вебінарів дозволяє організовувати ефективне навчання, зберігаючи при цьому якість освітнього процесу.

Сучасні цифрові системи оцінювання знань дозволяють автоматизувати процес перевірки завдань, тестів і контрольних робіт, що значно знижує навантаження на викладачів і підвищує об'єктивність оцінювання. Онлайн-платформи можуть автоматично аналізувати результати студентів, надаючи їм рекомендації щодо подальшого навчання. Системи штучного інтелекту здатні оцінювати складні письмові роботи, визначати прогалини у знаннях і пропонувати засоби їх усунення.

ІКТ сприяють формуванню у студентів ключових цифрових компетентностей, потрібних для успішної професійної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві. Уміння використовувати аналітичні інструменти, працювати з базами даних, застосовувати програмні засоби для автоматизації бізнес-процесів і працювати в командних онлайн-середовищах є важливими навичками для багатьох сфер діяльності. Також використання цифрових технологій у навчальному процесі сприяє розвитку критичного мислення, навичок самостійного пошуку інформації та ефективної комунікації в цифровому просторі.

Упровадження та застосування цифрових технологій у ЗВО сприяє:

- розвитку дистанційного та змішаного навчання;
- підвищенню якості освіти через доступ до сучасних навчальних ресурсів;
- персоналізації навчального процесу відповідно до потреб студентів;
- інтеграції інтерактивних методів навчання (віртуальні лабораторії, симуляційні технології, тестування);
- покращенню комунікації між викладачами та студентами через онлайн-платформи;
- автоматизації оцінювання знань та моніторингу успішності студентів;
- розширенню доступу до освіти для осіб з обмеженими можливостями або з віддалених регіонів.

Прикладом ефективного використання ІКТ є впровадження систем управління навчанням (LMS), як-от Moodle, Canvas або Google Classroom [4]. Зокрема, використання

Moodle в університетах дозволяє автоматизувати процеси запису на курси, оцінювання знань, комунікації між студентами та викладачами, а також створювати аналітичні звіти про успішність студентів.

Щодо використання віртуальних лабораторій і симуляцій одним із прикладів цифровізації освітнього процесу є платформа PhET Interactive Simulations [1], яка пропонує інтерактивні симуляції для вивчення фізики, хімії, біології та математики. У межах курсу «Методика навчання природничих наук» студенти можуть використовувати такі симуляції для пояснення основних природничих явищ.

ІКТ сприяють розвитку міжнародної академічної мобільності.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відіграють ключову роль у сприянні розвитку міжнародної академічної мобільності студентів, забезпечуючи широкий спектр можливостей для їхньої освіти, професійного розвитку та наукових досліджень.

По-перше, ІКТ розширюють доступ студентів до онлайн-курсів та освітніх ресурсів провідних університетів світу. Сучасні платформи масових відкритих онлайн-курсів (МООС), як-от Coursera, edX, Udacity, FutureLearn та інші, надають можливість вивчати різні дисципліни незалежно від географічного розташування [3]. Це сприяє підвищенню академічної мобільності, оскільки студенти можуть здобувати знання від провідних світових експертів та інтегруватися у глобальне освітнє середовище.

По-друге, ІКТ створюють нові можливості для участі студентів у міжнародних освітніх програмах, вебінарах та наукових конференціях. Віртуальні заходи та гібридні форми навчання дозволяють студентам взаємодіяти з викладачами та дослідниками з різних країн, що сприяє обміну знаннями, кращому розумінню різних культур і освітніх систем. Також використання засобів відеоконференцій, як-от Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, дозволяє ефективно комунікувати, презентувати наукові дослідження й отримувати зворотний зв'язок від міжнародних експертів.

По-третє, інтеграція цифрових освітніх платформ і доступ до міжнародних баз даних сприяють інтернаціоналізації освіти. Використання електронних бібліотек (Google Scholar, ResearchGate, IEEE Xplore, SpringerLink тощо) надає студентам доступ до актуальних наукових публікацій, що є важливим для проведення власних досліджень і підготовки наукових робіт. Також цифрові платформи управління освітою, як-от Moodle або Blackboard, полегшують координацію навчальних програм між університетами різних країн, що сприяє мобільності студентів у межах спільних академічних проєктів та програм обміну.

Загалом ІКТ не лише полегшують доступ до освітніх ресурсів, але й трансформують саму концепцію академічної мобільності, роблячи її більш доступною, ефективною та гнучкою. Це відкриває нові перспективи для студентів у здобутті міжнародного досвіду, розширенні професійних горизонтів і формуванні глобальної освітньої спільноти.

На сучасному етапі українські університети активно впроваджують такі цифрові технології:

- платформи для дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams);
- системи електронного документообігу (університетські CRM та ERP-системи);
- технології штучного інтелекту для аналізу освітніх даних і персоналізації навчального процесу;
- хмарні технології для зберігання та обміну освітніми ресурсами;
- доповнену та віртуальну реальність для практичного навчання.

Попри значний прогрес у впровадженні ІКТ, існують певні проблеми. Так, останні десятиліття характеризуються розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що суттєво трансформують освітній процес у закладах вищої освіти (ЗВО). Попри значні досягнення в упровадженні цифрових технологій у навчальний процес, залишаються актуальними низка викликів, які потребують комплексного аналізу та вирішення.

Одним із ключових бар'єрів на шляху до повномасштабної цифрової трансформації освіти є обмежене фінансування відповідних ініціатив. Упровадження новітніх ІКТ-рішень потребує значних матеріальних ресурсів, зокрема для закупівлі сучасного обладнання, ліцензованого програмного забезпечення та підтримки цифрової інфраструктури. Недостатнє фінансування ускладнює реалізацію стратегій цифровізації, що призводить до фрагментарного застосування технологій та уповільнення адаптації освітньої системи до вимог сучасного інформаційного суспільства.

Різний рівень матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів створює додаткові труднощі у забезпеченні рівного доступу студентів та викладачів до цифрових ресурсів. В одних ЗВО активно використовуються сучасні платформи для дистанційного навчання, віртуальні лабораторії та системи штучного інтелекту для персоналізованого навчання, тоді як інші заклади змушені функціонувати за умов недостатнього технічного оснащення. Це призводить до суттєвого дисбалансу в якості освіти та рівні цифрової компетентності випускників різних університетів.

Успішне впровадження цифрових технологій не можливе без належного рівня цифрової компетентності як серед викладацького складу, так і серед студентів. Викладачі мають не лише володіти сучасними інформаційними технологіями, а й уміти ефективно інтегрувати їх у навчальний процес. Водночас студенти мусять мати розвинені навички роботи з цифровими ресурсами, що включає критичне оцінювання інформації, безпечне використання онлайн-ресурсів та застосування ІКТ для самостійного навчання. Однак на практиці рівень цифрової грамотності значно варіюється, що знижує ефективність використання ІКТ в освітньому середовищі.

Зростання обсягів цифрової інформації, що використовується у вищій освіті, супроводжується підвищеними ризиками у сфері кібербезпеки. Використання хмарних технологій, онлайн-платформ і електронних баз даних потребує надійних механізмів захисту персональних даних студентів та викладачів. Загрози, пов'язані з кібератаками, несанкціонованим доступом до конфіденційної інформації та витоками даних, можуть суттєво підірвати довіру до цифрових освітніх інструментів і обмежувати їх повноцінне використання.

Отже, успішна цифровізація освіти вимагає системного підходу, що включає належне фінансування, модернізацію матеріально-технічної бази закладів вищої освіти, підвищення рівня цифрової грамотності всіх учасників освітнього процесу, а також забезпечення надійного захисту цифрових даних. Вирішення зазначених викликів сприятиме ефективному впровадженню ІКТ в освіту та підвищенню її якості в умовах цифрової епохи.

Висновки. Інформаційно-комунікаційні технології є важливим чинником розвитку сучасної освіти в Україні. Використання їх у вищій освіті сприяє підвищенню якості навчального процесу, розширенню доступу до знань і вдосконаленню методик викладання [1; 2]. Інтерактивні цифрові інструменти, персоналізація освіти, гнучкість у виборі навчальних ресурсів, дистанційне та змішане навчання, автоматизація оцінювання та розвиток цифрових компетентностей формують сучасне освітнє середовище, орієнтоване на потреби студентів і вимоги ринку праці. Подальший розвиток ІКТ у сфері освіти відкриває нові можливості для інноваційних підходів до навчання та професійного розвитку майбутніх спеціалістів і дозволить забезпечити конкурентоспроможність українських університетів у міжнародному академічному середовищі [6].

Список використаних джерел:

1. Капітон А., Стороженко Л. Сучасні ІКТ у навчальному процесі ЗВО: зарубіжний досвід. *Актуальні питання підготовки фахівців: реалії та перспективи*: матеріали міжнародної науково-методичної конференції Київ. 2024. С. 58–63.
2. Ківа В. Аналіз впливу інформаційно-комунікаційних технологій на освітній процес закладу вищої освіти. *Військова освіта*. Випуск 1 (49). 2024. С. 75–90.

3. Кіліченко О. Цифрова трансформація закладів вищої освіти України. *Scientia fructuosa*. Том 140. № 6. 2022. С. 147–154.
4. Сенчило-Татліліоглу Н., Литвинська С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності закладів вищої освіти України. *Інформація, комунікація, суспільство 2021: матеріали 10-ї Міжнародної наукової конференції ICS-2021*. Львів, 2021. С. 141–142.
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.*
6. Яценко М. ІКТ в освітньому процесі ЗВО. *Трансформація українського суспільства в цифрову еру: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції. Liha-Pres (Львів–Торунь). 2024. С. 48–51.*

References:

1. Kapiton, A., Storozhenko, L. (2024). Suchasni IKT u navchalnomu protsesi ZVO: zarubizhnyi dosvid [Modern ICT in the educational process of higher education institutions: foreign experience]. In *Aktualni pytannia pidhotovky fakhivtsiv: realii ta perspektyvy: materialy mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii* (pp 58–63). Kyiv.
2. Kiva, V. (2024). Analiz vplyvu informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na osvittii protses zakladu vyshchoi osvity [Analysis of the impact of information and communication technologies on the educational process of a higher education institution]. *Viiskova osvita*, 1 (49), 75–90.
3. Kilichenko, O. (2022). Tsyfrova transformatsiia zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Digital transformation of Ukrainian higher education institutions]. *Scientia fructuosa*, 140 (6), 147–154.
4. Senchylo-Tatlilioglu, N., Lytvynska, S. (2021). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u diialnosti zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Use of information and communication technologies in the activities of higher education institutions of Ukraine]. In *Informatsiia, komunikatsiia, suspilstvo 2021: materialy 10-yi Mizhnarodnoi naukovo konferentsii ICS-2021*. (pp. 141–142). Lviv.
5. Stynska, V., Prokopiv, L., & Stynskyi, V. (2024). Problemy ta perspektyvy IKT-oriietovanoi osvity v Ukraini [Problems and prospects of ICT-oriented education in Ukraine]. *Pedahohichniy almanakh*, 56, 69–74.
6. Yatsenko, M. (2024). IKT v osvittomu protsesi ZVO [ICT in the educational process of higher education institutions]. In *Transformatsiia ukrainskoho suspilstva v tsyfrovu eru: zbirnyk materialiv III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. (pp. 48–51). Lviv–Torun: Liha-Pres.

Klepar M. V.,

orcid.org/0000-0003-1671-3710

Chinchoy O. O.,

orcid.org/0000-0002-2572-1416

MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE: CHALLENGES AND PROSPECTS

The article analyses the challenges and prospects of introducing modern information and communication technologies in higher education institutions of Ukraine.

It is established that information and communication technologies (ICTs) are a key factor in the transformation of higher education, contributing to the modernisation of the educational process, ensuring open access to knowledge and improving the administrative management of higher education institutions (HEIs). In the current context of digitalisation of education, ICTs are becoming an integral part of the learning environment, influencing both methodological approaches to teaching and the ways students learn.

The article focuses on the analysis of current trends in the use of ICTs in higher education in Ukraine. In particular, the role of distance learning is considered, which has become particularly relevant in the context of global challenges such as the COVID-19 pandemic and the war in Ukraine. The author analyses the functionality of digital educational platforms, cloud technologies and automated learning management systems that allow optimising the interaction between teachers and students, improving the efficiency of learning and providing convenient access to educational materials.

Particular attention is paid to the impact of digitalisation on pedagogical strategies that involve the active use of interactive technologies, gamification, virtual and augmented reality, which contribute to the development of critical thinking, creativity and practical skills of students. The article also highlights the development of digital competencies of both students and teachers, since the effective use of ICT requires appropriate training and adaptation of traditional teaching methods.

The article discusses the key challenges associated with the introduction of ICTs in higher education: cybersecurity issues, threats to personal data, digital inequality among students and teachers, the need to constantly update hardware and software. Prospects for further development of the digital educational environment in Ukraine are outlined, taking into account global trends and opportunities for integrating innovative technologies into the educational process.

The results of the study may be useful for educators, scientists, university managers, as well as for developers of educational technologies who seek to improve the higher education system and adapt it to the new conditions of the digital age.

Key words: information and communication technologies, higher education, higher education institution, digitalisation, distance learning, electronic resources, Ukraine.

Дата надходження статті: 14.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 06.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Височан Л. М.

UDC 371.044

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.670>

Kravchyna T. V.*,

orcid.org/0000-0001-8407-6667

MONITORING THE FORMATION OF PEDAGOGICAL REFLECTION AMONG SOCIONOMIC HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article considers the problem of monitoring the formation of pedagogical reflection among socionomic higher education students in the context of modern requirements for the quality of professional training of future specialists in the social sphere. The relevance of the study is due to the increasing role of reflective skills in professions of the “person – person” type, which involve high responsibility, emotional involvement, the ability to consciously analyze own activities and make professionally balanced decisions. Pedagogical reflection is considered as an integrative personal and professional characteristic that ensures professional maturity, self-regulation and readiness for continuous self-development.

The study substantiates the feasibility of systematic monitoring of pedagogical reflection, which includes motivational, content-activity and productive components. The diagnostics was carried out on the basis of systemic, activity and personality-oriented approaches, which made it possible to comprehensively assess both the internal prerequisites of reflective activity and the real manifestations of reflective skills in the educational and professionally oriented activities of higher education students. A set of complementary methods was used to collect empirical data, including questionnaires, test tasks, practical cases and self-assessment methods. The monitoring results showed the prevalence of low and medium levels of formation of pedagogical reflection, fragmented knowledge about its essence, instability of motivation for reflective activity, limited ability for systemic self-analysis and self-regulation. The dominance of external determination in explaining own professional successes and difficulties, instability of self-esteem and contradictory emotional attitude towards oneself as future specialists were revealed. It was concluded that systematic monitoring of the formation of pedagogical reflection is an important condition for improving the quality of professional training of socionomic higher education students and the basis for the purposeful organization of the formative stage of research.

Key words: pedagogical reflection, monitoring, higher education applicants, socio-economic profile, professional training.

*© Kravchyna T. V.

The statement of the issue. Modern transformation processes in the field of higher education, caused by social challenges, humanization of the educational space and increasing requirements for the quality of professional training of socioeconomic specialists, actualize the problem of forming pedagogical reflection as an important component of the professional competence of future social workers and psychologists. Professional activity in the field of “person – person” involves constant interaction with other people, making responsible decisions in complex socio-psychological situations, the ability to analyze own actions, emotional states and the consequences of professional influences. Under such conditions, pedagogical reflection acts not only as a mechanism of self-knowledge and self-regulation, but also as a necessary condition for professional maturity, ethics and effectiveness of the activities of a specialist in the social sphere [4, p. 30]. At the same time, an analysis of educational practice shows that the process of forming pedagogical reflection among socioeconomic higher education students is often fragmentary and unsystematic, and the level of its formation remains insufficiently studied and controlled [1]. In most cases, reflective skills do not become the object of targeted pedagogical influence, and the lack of scientifically based monitoring makes it difficult to identify problem areas in the professional training of students in a timely manner. This necessitates the organization of systematic monitoring of the formation of pedagogical reflection, which would allow for a comprehensive assessment of its motivational, content-activity and productive components, provide feedback in the educational process and create a basis for improving the quality of professional training of future socioeconomic specialists.

The analysis of relevant research. The problem of pedagogical reflection as an important component of professional training of socioeconomic specialists is the subject of active research in domestic and foreign pedagogy, psychology and social work. In the scientific works of T. K. Zahorodnia [1], A. I. Sikaliuk, V. A. Perminova [3], reflection is interpreted as a multidimensional phenomenon associated with self-knowledge, awareness of own activities and emotional states, as well as with the ability to self-regulation and professional self-improvement; it is emphasized that the development of its cognitive, emotional-value and behavioral-activity components is a necessary condition for effective professional activity and prevention of professional burnout [5]. At the same time, the generalization of the results of scientific research shows that, despite a solid theoretical basis, the problem of monitoring the formation of pedagogical reflection among socioeconomic higher education students remains insufficiently developed, since most works focus on individual aspects of reflection or formative methods, while comprehensive monitoring, covering motivational, content-activity and productive components, is presented fragmentarily, which necessitates further scientific research in this direction.

The purpose of the article is to substantiate and highlight the results of monitoring the formation of pedagogical reflection among socioeconomic higher education students according to motivational, content-activity and productive components to determine the level of their readiness for effective professional activity.

The body of the research. In the current conditions of higher education reform and the growth of public demand for socioeconomic specialists, the problem of purposeful formation and constant monitoring of pedagogical reflection among higher education students is of particular relevance. The level of formation of pedagogical reflection and the possibility of its systematic tracking determines the timely identification of difficulties in the professional development of students and the correction of the educational process, which necessitates a scientifically sound approach to its monitoring [2, p. 216]. In this context, pedagogical reflection acts as an integrative characteristic of professional maturity, and its monitoring is a necessary condition for ensuring the quality of professional training.

Monitoring the formation of pedagogical reflection is considered as a systematic, multifaceted process of collecting, analyzing and interpreting empirical data aimed at identifying the level of development of reflective skills and characteristics of socioeconomic higher education students [1, p. 170]. Its purpose is not only to record the current state, but also to create a scientifically sound basis for predicting the professional development of students,

correcting the educational process and implementing effective pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection, in particular in the process of foreign language training [3, p. 177].

Within the framework of the study, the diagnostics of the formation of pedagogical reflection was carried out on the basis of systemic, activity-based and personality-oriented approaches. The systemic approach made it possible to consider pedagogical reflection as a holistic multi-component formation, in which all components are closely interconnected and interdependent. The activity-based approach oriented the study to the analysis of reflection in the context of real educational and professionally oriented activities of students, which made it possible to trace its manifestations in the process of performing specific tasks and making decisions. The personality-oriented approach ensured the consideration of the individual characteristics of higher education students, their motivational attitudes, value orientations and the level of personal development, which is important for understanding the mechanisms of formation of reflective skills [4, p. 31]. This made it possible to consider pedagogical reflection as a dynamic formation that develops in the interaction of cognitive, emotional-value and behavioral-activity components. This approach ensured the integrity of the diagnostic procedure and allowed us to cover both conscious and latent aspects of the reflective activity of future social professionals.

The empirical study that formed the basis of the monitoring was conducted at four higher education institutions (Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Khmelnytskyi National University, Volyn National University named after Lesya Ukrainka, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko) with the participation of 281 students of socio-economic specialties. The average age of the respondents was 18–21 years, which corresponds to the initial stage of professional development. The formation of control (143 people) and experimental (138 people) groups provided the possibility of comparative analysis and increased the validity of the results obtained.

Monitoring the formation of pedagogical reflection was carried out in stages and included diagnostics of motivational, content-activity and productive components. The motivational component reflected the attitude of higher education students to pedagogical reflection, the level of awareness of its significance for professional development and readiness for self-knowledge and self-development; the content-activity component characterized the formation of knowledge about the essence of reflection and the ability to apply reflective analysis in educational and professionally oriented activities; the productive component made it possible to assess the level of formation of reflective skills as an integrative quality, their stability, systematic manifestation and ability to self-regulate and correct professional behavior [5, p. 277]. For this purpose, a complex of complementary methods was used, including author's questionnaires, test tasks, practical cases, self-assessment methods, as well as adapted psychodiagnostic tools aimed at determining the levels of pedagogical reflection, empathy, and emotional self-regulation.

Diagnostics of the cognitive component of pedagogical reflection allowed us to identify the level of awareness of higher education students of the essence of reflection, its functions and significance in professional activity, as well as the degree of formation of reflective thinking as an intellectual basis for professional self-development. The cognitive component reflects the system of knowledge and ideas of future socio-economic specialists about pedagogical reflection, understanding of its role in the analysis of their own activities, assessment of professional decisions and forecasting their consequences. It encompasses the ability of higher education students to realize the content of educational and professionally oriented actions, to establish cause-and-effect relationships between their own actions and the results of their activities, to critically reflect on mistakes and achievements. The formation of the cognitive component ensures the transition from a superficial, intuitive perception of professional situations to a conscious, analytical attitude towards them, which is a necessary prerequisite for the development of pedagogical reflection and effective professional activity of future social workers and psychologists [6, p. 366].

The results showed that only about 11–13 % of respondents from both groups have a clear idea of pedagogical reflection. At the same time, almost half of the students could not explain its content, and about 37–40 % demonstrated fragmentary knowledge. This indicates the dominance of a superficial, intuitive understanding of reflection, which is not systemic and is not integrated into the professional consciousness of future specialists.

Analysis of students' responses regarding the potential of pedagogical reflection in future professional activities showed that a significant part of first-year students are not aware of its role as a tool for professional development. About a third of the respondents in the control group and almost 15% of the experimental group could not determine the meaning of pedagogical reflection, choosing the option “difficult to answer”. Only about a quarter of those surveyed associated reflection with the analysis of their own actions, correction of errors, development of communication skills and self-knowledge. This indicates an insufficiently formed cognitive basis of reflective activity.

An important aspect of the diagnostics was the study of students' ideas about the gradual use of pedagogical reflection. The data obtained showed that only about 18–21 % of respondents are aware of the need to use reflection at all stages of educational and professional activity. Almost half of the students believe that reflection is needed only occasionally, and more than a third do not see the need for its use at all. This position indicates the fragmentation of reflective thinking and the lack of a holistic vision of reflection as a continuous mechanism of professional self-development.

Monitoring the emotional-value component of pedagogical reflection allowed us to analyze the level of self-acceptance, self-esteem, empathy, value orientations and motivation for professional self-development as internal psychological foundations of reflective activity of future socionomic specialists. This component reflects the emotional attitude of the individual towards himself as a subject of educational and future professional activity, the degree of awareness of his own experiences, emotional reactions and the ability to regulate them in the process of professional interaction. It covers the formation of a positive or contradictory image of the “professional self”, the level of confidence in his own capabilities, the willingness to accept his own strengths and weaknesses and to bear responsibility for the results of professional actions. An important component of the emotional-value component is empathy as the ability to understand the emotional states of other people, empathize with them and build professional interaction on the principles of humanism, tolerance and respect. In addition, this component reflects the system of value orientations of higher education students, their attitude to the chosen profession, awareness of its social significance and internal motivation for continuous professional self-development. The formation of the emotional-value component creates a psychological basis for deep reflection, provides internal readiness for self-analysis and determines the direction of personal and professional growth of the future social worker or psychologist [5, p. 279]. The results of the study showed that the majority of higher education students assess their own emotional-value characteristics at a low or average level. A high level of self-esteem, self-acceptance and empathy was recorded among only 10–20 % of respondents, which corresponds to the initial stage of professional formation, but at the same time indicates insufficient readiness for emotionally saturated professional interaction.

Particular attention was paid to the analysis of internal motivation for the development of pedagogical reflection. Diagnostics showed that more than 70 % of students in both groups do not realize the importance of pedagogical reflection for professional growth and do not show willingness to purposefully develop reflective skills. At the same time, about 16–18 % of respondents demonstrated a willingness to consciously work on the development of pedagogical reflection, in particular in the process of foreign language training, which indicates the presence of a motivational reserve for further pedagogical work.

Monitoring the behavioral and activity component of pedagogical reflection allowed us to assess the ability of students to self-control, analyze their own actions, make responsible decisions, and transform professional behavior as a practical embodiment of reflective skills in educational and professionally oriented activities. This component reflects the level

of formation of self-regulation skills, the ability of higher education students to consciously plan their own activities, control the course and results of completing educational and professional tasks, timely identify errors and correct their own actions. The behavioral and activity component includes the ability to apply reflective analysis in specific situations of interaction, to make independent decisions taking into account the requirements of professional ethics and responsibility for their consequences. Its formation is manifested in the readiness of future socionomic specialists to change established stereotypes of behavior, adapt professional strategies to new or non-standard conditions, as well as in the ability to transform their own behavior based on a conscious analysis of previous experience. Insufficient development of this component leads to the pattern of professional actions, avoidance of responsibility and difficulties in independent decision-making, which negatively affects the effectiveness of future professional activities [6, p. 368]. The results obtained showed that only 12–14 % of students systematically analyze their own life and educational experience. More than half of the respondents noted that they very rarely or never carry out self-analysis, which indicates a low level of formation of reflective behavior.

Analysis of forms and methods of reflection showed that most students use unstructured, intuitive ways of understanding experience, in particular internal reflections or discussions with others. Only a small part of respondents use written or formalized methods of reflective analysis, which require developed skills of self-observation and self-control. This indicates the need for targeted training of students in effective forms of reflective activity.

Monitoring of goal-setting skills and analysis of cause-and-effect relationships of own activities showed that more than half of the students in the control group and more than 60 % of the experimental group almost never set clear goals for themselves. About 70 % of respondents do not analyze the reasons for their own successes and failures, which complicates the process of professional self-development and reduces the level of responsibility for the results of their activities.

Generalization of the diagnostic results allows us to conclude that pedagogical reflection among the majority of socionomic higher education students is at the initial level of formation. The dominance of low and average indicators for all components of reflection indicates the fragmentation of reflective skills, insufficient motivation for self-development and limited ability to consciously analyze own professional activity.

Further analysis of the results of monitoring the formation of pedagogical reflection allowed us to identify a number of systemic trends characteristic of socionomic higher education students at the initial stage of professional training. First of all, the imbalance between the perceived and actually implemented aspects of reflective activity attracts attention. Even those students who declare a general understanding of the significance of reflection or recognize its usefulness for professional development lack stable skills of systemic self-analysis, self-control and purposeful correction of their own activity.

Diagnostics showed that the reflective activity of the majority of higher education students is situational in nature and is activated mainly under the influence of external factors: teacher requirements, educational tasks or difficult life situations. In such cases, reflection does not acquire the character of an internally conditioned activity, but remains reactive, that is, one that arises in response to external stimuli. This is confirmed by the fact that more than half of the students do not independently analyze their own actions outside the mandatory educational situations.

An important characteristic revealed in the monitoring process is that a significant part of higher education students tend to explain their own successes and difficulties mainly by external circumstances, rather than by their own actions or efforts.

Analysis of students' responses showed that in situations of difficulties or professional doubts, most of them turn to more experienced people – teachers, supervisors, peers or family members. Only a small part of respondents demonstrates a willingness to independently analyze the situation, identify its key elements and establish cause-and-effect relationships.

Such dependence on external support indicates insufficient formation of internal reflective mechanisms and a low level of autonomy of professional thinking.

Diagnostics of goal-setting skills showed that the lack of clearly formulated personal and professional goals is a characteristic feature of most first-year students of socioeconomic specialties. The predominance of responses indicating an episodic or almost complete absence of goal-setting indicates that students mostly do not connect their own educational activities with long-term professional prospects. As a result, learning is perceived as a formal process of acquiring knowledge, rather than as a means of professional and personal growth, which significantly reduces the motivational potential of the educational process.

The results of monitoring that concern the analysis of cause-and-effect relationships in own experience deserve special attention. The majority of higher education students are not inclined to analyze why certain actions lead to success or, conversely, to failure. Instead, the tendency to generalized assessments of own activities without a deep analysis of its structural elements dominates. Such superficiality of reflective analysis limits the possibilities of professional learning based on own experience and reduces the effectiveness of self-correction of behavior.

Diagnostics of the emotional-value component of pedagogical reflection allowed us to identify another important trend – the instability of self-esteem and the contradiction of the emotional attitude of higher education students towards themselves as future specialists. The emotional-value component reflects the individuals' internal attitude towards themselves, their chosen profession and their own professional development, covering the level of self-acceptance, self-esteem, empathy and motivation for self-improvement. A significant proportion of students demonstrate a combination of low self-confidence and an insufficiently developed desire for active self-improvement. This condition can be considered a consequence of the lack of experience in successful reflective activity and insufficient support for the development of a positive professional identity [5, p. 290].

An important result of the monitoring is the identification of limited awareness by students of the connection between pedagogical reflection and the effectiveness of professional activity. The vast majority of higher education students do not consider reflection as a tool for improving the quality of professional decisions, optimizing interaction with clients, or preventing professional burnout. This indicates the need for purposeful formation of student's idea about the reflection as a practically significant competence, and not only as an abstract of psychological concept.

Diagnostics of readiness for the development of pedagogical reflection in the process of foreign language training showed that a foreign language is perceived by the majority of students mainly as an academic discipline, and not as a tool for professional self-development. At the same time, the presence of a group of students who show readiness to purposefully develop reflective skills during foreign language training indicates the potential of this educational environment. It is foreign language training that creates conditions for understanding professional situations in an intercultural context, developing communicative reflection, and forming the ability to analyze own actions in new, non-standard conditions.

Conclusions. The generalization of the monitoring results allows us to conclude that the pedagogical reflection of socioeconomic higher education students at the initial stage of training is mainly fragmentary in nature and does not function as a holistic mechanism for professional self-development. The identified trends indicate the need to transition from the episodic use of reflective tasks to the systematic organization of reflective activity in the educational process.

Thus, monitoring the formation of pedagogical reflection is not only a diagnostic tool, but also an important means of scientifically substantiating the pedagogical conditions for its development. It allows to timely identify problem areas in the professional training of future social workers and psychologists, predict the difficulties of their professional development and determine the directions of targeted pedagogical influence. It is systemic, multi-faceted monitoring that creates the basis for improving the quality of professional education and forming a reflexively mature socioeconomic specialist.

Bibliography:

1. Завгородня Т. К. Зарубіжний досвід моніторингу якості вищої освіти в дослідженнях вітчизняних науковців. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 45. С. 165-171. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi45.65>
2. Савчук Б. П., & Єгорова І. В. «Освітній моніторинг» і «педагогічний контроль»: дефінітивний аналіз спільного та особливого. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 49. С. 216-223. URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi49.277>
3. Сікалюк А. І., & Пермінова В. А. Педагогічний підхід до формування соціально-етичних цінностей у здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 1(3). С. 177-181. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-27>
4. Belenkova Yu. S. Metacognitive skills and reflection as essential components of self-education. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*. 2020. Pp. 30-46. URL: <https://doi.org/10.52634/mier/2020/v10/i1/1360>
5. Moghaddam R. G., Davoudi M., Adel S. M. R., & Amirian S. M. R. Reflective teaching through journal writing: A study on EFL teachers' reflection-for-action, reflection-in-action, and reflection-on-action. *English Teaching & Learning*. 2020. No. 44(3). Pp. 277-296. URL: <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00041-2>
6. Savicki V., & Price M V. Reflection in transformative learning: The challenge of measurement. *Journal of Transformative Education*. 2021. No. 19(4). Pp. 366-382. <https://doi.org/10.1177/15413446211045161>

References:

1. Zavhorodnia, T. K. (2020). Zarubizhnyi dosvid monitorynhu yakosti vyshchoi osvity v doslidzhenniakh vitchyznianskykh naukovtsiv [Foreign experience in monitoring the quality of higher education in the research of domestic scientists]. *Pedahohichnyi almanakh*, (45), 165–171. doi: 10.37915/pa.vi45.65 [in Ukrainian].
2. Savchuk, B. P., & Yehorova, I. V. (2021). «Osvitnii monitorynh» i «pedahohichnyi kontrol»: definityvnyi analiz spilnoho ta osoblyvoho ["Educational monitoring" and "pedagogical control": a definitive analysis of the common and the special]. *Pedahohichnyi almanakh*, (49), 216–223. doi: 10.37915/pa.vi49.277 [in Ukrainian].
3. Sikaliuk, A. I., & Perminova, V. A. (2021). Pedahohichnyi pidkhid do formuvannia sotsialno-etychnykh tsinnosti u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Pedagogical approach to the formation of socio-ethical values for higher education students]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 1(3), 177–181. doi: 10.26661/2522-4360-2020-3-1-27 [in Ukrainian].
4. Belenkova, Yu. S. (2020). Metacognitive skills and reflection as essential components of self-education. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 30–46. doi:10.52634/mier/2020/v10/i1/1360 [in English].
5. Moghaddam, R. G., Davoudi, M., Adel, S. M. R., & Amirian, S. M. R. (2020). Reflective teaching through journal writing: A study on EFL teachers' reflection-for-action, reflection-in-action, and reflection-on-action. *English Teaching & Learning*, 44 (3), 277–296. doi: 10.1007/s42321-019-00041-2 [in English].
6. Savicki, V., & Price, M. V. (2021). Reflection in transformative learning: The challenge of measurement. *Journal of Transformative Education*, 19 (4), 366–382. doi: 10.1177/15413446211045161 [in English].

Кравчина Т. В.,

orcid.org/0000-0001-8407-6667

МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто проблему моніторингу сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю в контексті сучасних вимог до якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі рефлексивних умінь у професіях типу «людина – людина», що передбачають високу відповідальність, емоційну залученість, здатність до усвідомленого аналізу власної діяльності та ухвалення професійно виважених рішень. Педагогічна рефлексія

розглядається як інтегративна особистісно-професійна характеристика, що забезпечує професійну зрілість, саморегуляцію та готовність до безперервного саморозвитку.

У дослідженні обґрунтовано доцільність системного моніторингу педагогічної рефлексії, який охоплює мотиваційний, змістовно-діяльнісний і результативний компоненти. Діагностика здійснювалася на засадах системного, діяльнісного та особистісноорієнтованого підходів, що дало змогу комплексно оцінити як внутрішні передумови рефлексивної діяльності, так і реальні прояви рефлексивних умінь у навчальній та професійноорієнтованій діяльності здобувачів вищої освіти. Для збирання емпіричних даних було використано комплекс взаємодоповнювальних методик, зокрема анкетування, тестові завдання, практичні кейси та методики самооцінювання.

Результати моніторингу засвідчили переважання низького та середнього рівнів сформованості педагогічної рефлексії, фрагментарність знань про її сутність, нестійкість мотивації до рефлексивної діяльності, обмежену здатність до системного самоаналізу та саморегуляції. Виявлено домінування зовнішньої детермінації в поясненні власних професійних успіхів і труднощів, нестійкість самооцінки та суперечливе емоційне ставлення до себе як майбутніх фахівців. Зроблено висновок, що системний моніторинг сформованості педагогічної рефлексії є важливою умовою підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю та підґрунтям для цілеспрямованої організації формувального етапу дослідження.

Ключові слова: педагогічна рефлексія, моніторинг, здобувачі вищої освіти, соціономічний профіль, професійна підготовка.

Дата надходження статті: 14.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 09.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Сорока О. В.

УДК 378.147:159.9

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.660>

Куценко І. В. *,

orcid.org/0009-0003-2215-6006

Куц В. А. *,

orcid.org/0000-0003-1911-8132

РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ» У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ

У статті висвітлено значення навчальної дисципліни «Психологічний супровід та реабілітація» у процесі формування професійної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена сучасними соціальними викликами, що постали перед українським суспільством унаслідок воєнних дій, зростання рівня стресу, втрат і соціальної напруги, що, своєю чергою, підвищує попит на якісну психологічну підтримку та реабілітаційні послуги. Проаналізовано змістове наповнення курсу, окреслено його цілісну спрямованість на розвиток професійних знань, практичних умінь, навичок кризового консультування, комунікативної компетентності, етичної відповідальності та здатності до міждисциплінарної взаємодії. Окрему увагу приділено розкриттю ролі інтерактивних і практико-орієнтованих методів навчання, зокрема кейс-стаді, рольових ігор, тренінгів, міждисциплінарних воркшопів, онлайн-симуляцій та супервізійних практик, які забезпечують інтеграцію теоретичних знань із реальними потребами професійної діяльності. На прикладі досвіду Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського показано, що системне поєднання теорії та практики

*© Куценко І. В.

*© Куц В. А.

сприяє формуванню в студентів стійкої мотивації до професії, розвитку критичного мислення, професійної ідентичності, готовності діяти в умовах невизначеності та кризових ситуацій. Підкреслено позитивний вплив дисципліни на підготовку фахівців, здатних ефективно реагувати на психосоціальні виклики та забезпечувати комплексну підтримку різних категорій населення. Зроблено висновок про необхідність подальших досліджень методичних умов, що підвищують результативність навчального процесу, а також про важливість гнучкої адаптації курсу до змін соціального середовища й запитів практики. Представлені матеріали можуть бути корисними для викладачів, розробників освітніх програм, керівників освітніх проєктів і фахівців у сфері психологічної освіти та реабілітації.

Ключові слова: психологічний супровід, психологічна реабілітація, практична підготовка фахівців психологічної сфери, активні методи навчання, освітній процес, вища освіта.

Постановлення проблеми. Сучасні виклики, спричинені військовими діями, соціальною нестабільністю та зростанням рівня психоемоційного навантаження в суспільстві, висувають підвищені вимоги до професійної підготовки фахівців психологічної сфери. Одним із ключових напрямів діяльності практичного психолога є психологічний супровід і реабілітація осіб, що перебувають у кризових життєвих ситуаціях, зазнали психотравмуючих впливів або потребують довготривалої підтримки.

Відповідно, актуальним стає питання удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, зокрема через впровадження навчальних дисциплін, спрямованих на формування прикладних навичок психологічної допомоги. Дисципліна «Психологічний супровід та реабілітація» покликана забезпечити не лише теоретичну обізнаність студентів із принципами та методами психореабілітації, а й сформувати у них практичну готовність до реалізації професійної діяльності в реальних умовах.

Однак на сьогодні недостатньо досліджено, яким чином викладання цієї дисципліни впливає на рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців та які дидактичні умови сприяють ефективному засвоєнню її змісту. Це зумовлює потребу у вивченні досвіду викладання дисципліни «Психологічний супровід та реабілітація» у конкретних освітніх контекстах, зокрема в Таврійському національному університеті імені В. І. Вернадського, як прикладі формування якісної професійної підготовки психологів.

Аналіз досліджень. Проблематика формування професійної компетентності психологів у контексті психологічного супроводу та реабілітації досліджена в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, теоретичні основи психологічної реабілітації висвітлювалися у працях таких вітчизняних дослідників, як В. І. Ковальов [3], О. С. Волярська [2], Л. В. Бурлак [1], які наголошували на важливості системного підходу до підготовки фахівців із урахуванням специфіки кризових станів і травматичних впливів.

Дослідження О. С. Волярської [2] акцентують увагу на необхідності інтеграції теоретичних знань із практичними навичками під час викладання навчальної дисципліни «Психологічний супровід та реабілітація», що сприяє формуванню готовності студентів до професійної діяльності у сфері психореабілітації. Вона підкреслює значення активних методів навчання, зокрема кейс-стаді, тренінгів та симуляційних вправ, які дозволяють ефективно закріпити знання і відпрацювати необхідні компетенції.

Зарубіжні дослідники, такі як А. Bandura (соціально-когнітивна теорія) [4], J. Prochaska (модель зміни поведінки) [5], також пропонують концептуальні рамки для розуміння процесу формування професійної компетентності в психологічному супроводі, де велике значення має мотивація, самоефективність та практичний досвід.

Однак, незважаючи на наявність теоретичних напрацювань, в Україні недостатньо уваги приділяється комплексному аналізу ефективності викладання саме цієї навчальної дисципліни у вищих навчальних закладах з урахуванням специфіки суспільних викликів умовах війни. Наукові публікації, що досліджують безпосередньо досвід Таврійського

національного університету імені В.І.Вернадського, поки що є поодинокими, що обумовлює актуальність подальшого емпіричного вивчення цього питання.

Таким чином, існуючий науковий доробок створює основу для розробки педагогічних моделей та методик викладання дисципліни «Психологічний супровід та реабілітація», що сприяють формуванню у студентів високого рівня професійної компетентності, але потребує адаптації і доповнення з урахуванням реалій української вищої освіти та викликів сучасного соціального середовища.

Мета статті – визначити роль навчальної дисципліни «Психологічний супровід та реабілітація» у формуванні професійної компетентності майбутніх психологів на прикладі освітнього процесу в Таврійському національному університеті імені В.І.Вернадського, а також проаналізувати ефективність методичних підходів, що сприяють інтеграції теоретичних знань і практичних навичок у підготовці фахівців психологічної сфери.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Психологічний супровід та реабілітація» є одним із обов’язкових компонентів освітньої програми підготовки психологів за другим магістерським рівнем у Таврійському національному університеті імені В.І.Вернадського. Вона спрямована на формування у студентів цілісного розуміння процесів психологічної підтримки та реабілітації різних категорій населення, які опинилися у складних життєвих обставинах, зокрема осіб, що зазнали психологічних травм, стресових ситуацій, соціальної дезадаптації. У сучасних умовах соціально-політичних змін і воєнних дій роль фахівця з психологічного супроводу стає особливо важливою, адже від нього залежить якість реабілітації постраждалих та підтримка їхньої психоемоційної стабільності.

Важливим аспектом дисципліни є формування професійної компетентності, що включає комплекс знань, умінь і ціннісних орієнтирів, необхідних для ефективної діяльності психолога у сфері супроводу та реабілітації. Професійна компетентність охоплює такі складові:

- психологічну діагностику, що передбачає вміння виявляти психологічні особливості клієнтів, розпізнавати ознаки стресу, травми, дезадаптації та інші проблеми;
- планування та проведення корекційних і реабілітаційних заходів, зокрема підбір методів індивідуальної чи групової роботи;
- комунікативну компетентність, яка передбачає ефективне спілкування з клієнтами, колегами, членами родини клієнтів, здатність до емпатії і підтримки;
- етичні засади професійної діяльності, включаючи дотримання конфіденційності, професійну відповідальність і культуру поведінки.

Формування цих компетенцій відбувається системно протягом курсу та включає регулярні лекційні та практичні заняття, де студенти аналізують власні дії, отримують зворотний зв’язок від викладача і одногрупників.

У процесі викладання дисципліни акцент робиться на інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками, що забезпечується застосуванням активних методів навчання, таких як: кейс-стаді, рольових ігор, тренінгів, психодіагностичних вправ тощо. Ці методи дозволяють студентам не лише засвоїти базові концепції психологічного супроводу та реабілітації, а й розвинути вміння аналізувати конкретні життєві ситуації, вибирати адекватні стратегії допомоги, застосовувати сучасні реабілітаційні технології.

Наприклад, під час вивчення теми «Методи психологічного супроводу постраждалих в умовах кризи» студенти беруть участь у моделюванні ситуацій, де потрібно застосувати знання про кризову інтервенцію. На заняттях з рольових ігор один із студентів грає роль психолога, інший - людини, що пережила стресову травму, а решта групи оцінює адекватність реакції, пропонує альтернативні стратегії. Це сприяє розвитку емпатії, комунікативних навичок і гнучкості у виборі методів роботи.

Ще один приклад - використання кейс-стаді на тему роботи з ветеранами, які мають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Студенти вивчають реальні історії,

аналізують дії психолога, пропонують власні варіанти супроводу та реабілітації, що відповідають сучасним доказовим практикам.

На заняттях студенти працюють із кейсом психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам (ВПО), що пережили втрату житла і близьких унаслідок воєнних дій. Аналізуючи цю ситуацію, вони вчаться визначати ключові проблеми клієнтів, планувати психологічне супроводження з урахуванням їхніх потреб, ресурсів і культурних особливостей. Цей кейс дозволяє зрозуміти, як адаптувати загальні теоретичні знання до специфіки роботи в кризових умовах.

Велика увага приділяється застосуванню психодіагностичних методик для оцінки психологічного стану клієнтів. Студенти опановують інструменти, як-от опитувальники рівня тривожності, депресії, особистісні тести, що дозволяють об'єктивно виявляти зони ризику і визначати пріоритети в реабілітаційній роботі. Для закріплення навичок використовуються практичні заняття у вигляді тренінгів із діагностики та інтерпретації результатів.

Для формування комунікативної компетентності активно використовуються рольові ігри, де студенти виконують ролі психологів, клієнтів, родичів і колег. Наприклад, один студент грає роль людини, яка пережила втрату близької людини, інший - психолога, що проводить першу консультацію. Обговорення відбувається після гри з акцентом на ефективність застосованих методів, рівень емпатії і дотримання етичних норм. Ця практика допомагає майбутнім фахівцям навчитися працювати з різними типами клієнтів і формувати індивідуальний підхід.

Одним із інноваційних методів є проведення мультидисциплінарних воркшопів за участю фахівців із соціально-психологічної сфери, реабілітації, медицини та юриспруденції. Це дає змогу студентам розглянути психологічний супровід у комплексі з іншими видами допомоги, що є особливо важливим у роботі з уразливими категоріями населення. Наприклад, на одному з таких воркшопів розглядали випадок підтримки ветерана з комплексними медико-психологічними проблемами, де психологічний супровід поєднувався з соціальним забезпеченням і юридичним консультуванням.

Для підвищення мотивації та професійної ідентифікації студентів регулярно організовуються зустрічі з випускниками університету - практикуючими психологами, які діляться досвідом роботи у сферах кризової інтервенції, роботи з дітьми та сім'ями, психологічної підтримки військових. Такі зустрічі сприяють усвідомленню важливості дисципліни та її ролі в подальшій кар'єрі.

Окремо варто зазначити впровадження сучасних технологій: студенти мають доступ до онлайн-платформ, де виконують симуляційні вправи, проходять тестування, отримують зворотній зв'язок від викладача у режимі реального часу. Це дозволяє підтримувати безперервний процес навчання, адаптуватися до викликів дистанційної освіти та забезпечувати індивідуальний підхід до кожного студента.

Таким чином, поєднання теоретичних знань із широкою практичною підготовкою, використання різноманітних активних методів навчання та залучення міждисциплінарного підходу забезпечують високу якість підготовки фахівців психологічної сфери, які здатні ефективно працювати у сфері психологічного супроводу та реабілітації у сучасних соціальних і кризових умовах.

Отже, університетський досвід демонструє, що системне викладання дисципліни сприяє підвищенню рівня готовності студентів до виконання професійних функцій у реальних умовах, особливо у сферах, пов'язаних із роботою в кризових, соціально-неблагополучних середовищах. Аналіз результатів опитувань та зворотного зв'язку від студентів, який на систематичній основі проводиться після вивчення навчальних курсів в ТНУ ім. В.І. Вернадського, підтверджує позитивний вплив інтегрованого підходу на їхній професійний розвиток. Зокрема, переважна кількість опитаних – 85 % студентів відзначають, що заняття за даною дисципліною допомогли їм краще зрозуміти

специфіку роботи з уразливими категоріями населення і розвинути практичні навички, які вони планують використовувати у подальшій професійній діяльності.

Висновки. Навчальна дисципліна «Психологічний супровід та реабілітація» відіграє ключову роль у формуванні професійної компетентності майбутніх психологів, зокрема в умовах зростання запиту на психореабілітаційні послуги в українському суспільстві. Її змістовне наповнення, орієнтоване на поєднання теоретичної підготовки з практичним відпрацюванням навичок, сприяє розвитку фахової готовності студентів до здійснення психологічної допомоги різним категоріям населення, які зазнали психотравмуючих впливів або перебувають у кризових станах.

Педагогічний досвід Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського демонструє ефективність використання таких методів, як кейс-стаді, рольові ігри, тренінги, практикуми з психодіагностики, а також міждисциплінарні воркшопи за участі практиків. Ці освітні інструменти дозволяють сформувати у студентів не лише високий рівень теоретичної обізнаності, а й практичну здатність до професійної діяльності в галузі психологічного супроводу та реабілітації.

Зворотній зв'язок від слухачів курсу дозволяє стверджувати, що системне впровадження дисципліни в навчальний процес сприятиме зростанню особистісної і професійної зрілості майбутніх фахівців, формуватиме їхню мотивацію до подальшого саморозвитку та сприятиме підвищенню конкурентоздатності на ринку праці.

У контексті зростаючих запитів до фахової підготовки психологів перспективним є подальше осмислення ролі навчальної дисципліни «Психологічний супровід та реабілітація» у формуванні професійної компетентності. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення загальних підходів до змістового й методичного удосконалення дисципліни, а також на оцінювання її впливу на готовність студентів до практичної діяльності.

Актуальним є аналіз педагогічних умов, що забезпечують ефективність засвоєння навчального матеріалу, формування фахових умінь та професійно-етичної свідомості. У цьому контексті варто звернути увагу на можливості адаптації змісту дисципліни до змін соціального середовища, специфіки цільової аудиторії та викликів сучасності.

Подальші кроки можуть також включати узагальнення позитивного досвіду впровадження курсу в різних освітніх середовищах, зокрема в умовах підготовки фахівців для сфери безпеки, оборони чи кризової підтримки населення. Увага до міждисциплінарної інтеграції, інноваційних освітніх технологій і формуванню ключових компетентностей дозволить забезпечити якісну професійну підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в динамічному соціальному контексті.

Загалом перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з потребою розробки й удосконалення дидактичних підходів, що сприяють гармонійному поєднанню теоретичних знань, практичних навичок і професійних цінностей у підготовці психологів нової генерації.

Список використаних джерел:

1. Бурлак Л. В. Системний підхід у підготовці психологів: проблеми і перспективи. *Психологічний журнал*. 2017. Т. 38, № 2. С. 45–56.
2. Волярська О. С. Психологічний супровід та реабілітація: методичні рекомендації для викладачів і студентів. К., 2018. 128 с.
3. Ковальов В. І. Психологічна реабілітація: теорія і практика. К., 2015. 312 с.
4. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 617 p.
5. Prochaska J. O., DiClemente C. C. Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1983. Vol. 51, No. 3. Pp. 390–395.

References:

1. Burlak, L. V. (2017). Systemnyi pidkhid u pidhotovtsi psykholohiv: problemy i perspektyvy [System approach in the training of psychologists: problems and prospects]. *Psychological Journal*, 38(2), 45–56. [in Ukrainian].
2. Volyarska, O. S. (2018). *Psykholohichniy suprovit ta reabilitatsiia: metodychni rekomendatsii dlia vykladachiv i studentiv* [Psychological support and rehabilitation: methodical recommendations for teachers and students]. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Kovalov, V. I. (2015). *Psykholohichna reabilitatsiia: teoriia i praktyka* [Psychological rehabilitation: theory and practice]. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
5. Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (3), 390–395. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.3.390>

Kushchenko I. V.,

orcid.org/0009-0003-2215-6006

Kuts V. A.,

orcid.org/0000-0003-1911-8132

THE ROLE OF THE DISCIPLINE "PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND REHABILITATION" IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS

The article highlights the significance of the academic discipline "Psychological Support and Rehabilitation" in shaping the professional competence of future psychologists in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the current social challenges faced by Ukrainian society as a result of military actions, increased stress levels, losses, and social tension, which in turn create a growing demand for high-quality psychological assistance and rehabilitation services. The content of the course is analyzed, and its comprehensive focus on the development of professional knowledge, practical skills, crisis counseling abilities, communicative competence, ethical responsibility, and readiness for interdisciplinary cooperation is outlined. Particular attention is paid to the role of interactive and practice-oriented teaching methods, including case studies, role-playing, trainings, interdisciplinary workshops, online simulations, and supervised practice, which ensure the integration of theoretical knowledge with the real needs of professional activity. Using the experience of V. I. Vernadsky Taurida National University as an example, the study demonstrates that a systematic combination of theory and practice contributes to the formation of students' professional motivation, critical thinking, professional identity, and readiness to act in uncertain and crisis situations. The positive impact of the discipline on preparing specialists capable of effectively responding to psychosocial challenges and providing comprehensive support to various population groups is emphasized. The article concludes that further research on methodological conditions enhancing the effectiveness of the educational process is needed, as well as flexible adaptation of the course to the changing social environment and the demands of professional practice. The presented materials may be useful for teachers, curriculum developers, educational project managers, and specialists in psychological education and rehabilitation.

Key words: psychological support, psychological rehabilitation, practical training of specialists in the psychological field, active learning methods, educational process, higher education.

Дата надходження статті: 21.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 03.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, старша дослідниця Банім О. В.

УДК 378:004.8

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.661>

Шагова О. Ю.*,

orcid.org/0000-0003-4851-6631

Харлан Г. А.*,

orcid.org/0009-0003-6872-9906

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті здійснено огляд систем штучного інтелекту (далі – ШІ), які активно впроваджуються в освітню сферу. На основі аналізу літератури та наукових досліджень встановлено, що особливої уваги потребує тема ШІ та можливості її використання у військовій освіті.

Авторами представлено ключові типи систем на базі ШІ (адаптивні системи, автоматизовані системи оцінювання, віртуальні симулятори тощо) та перспективи щодо використання їх в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу.

Представлено адаптивні платформи Khanmig і DreamBox, в яких викладач постає в ролі фасилітатора цифрових інструментів, ефективно поєднуючи гейміфікацію, мультимедійний підхід та саморегульоване навчання.

Окреслено функції чат-ботів (ChatGPT, Claude, Perplexity AI тощо), які варіюються від генерації ідей для вирішення військово-прикладних завдань, пояснення складних понять і структуризації довідок щодо тактико-технічних характеристик озброєння до створення адаптованих навчальних матеріалів для майбутніх офіцерів з особливими освітніми потребами.

У статті представлено функціонал систем автоматичного оцінювання GradeScope та Turnitin, які можна використовувати, наприклад, для швидкої перевірки тактичних розрахунків, аналізу сценаріїв і формування ситуаційної обізнаності.

Розкрито цінність аналітичних платформ на основі ШІ в підготовці майбутніх офіцерів для відпрацювання ухвалення рішень на основі значних обсягів даних у режимі реального часу.

Особливу увагу приділено віртуальному симулятору Ground Truth від DARPA, який доцільно використовувати задля моделювання складних бойових ситуацій з адаптивним супротивником і може бути впроваджено в підготовці екіпажу безпілотних літальних апаратів.

Авторами окреслено не тільки позитивні зміни в освітньому процесі при впровадженні систем ШІ у ВВНЗ – персоналізацію навчання, автоматизацію оцінювання, моделювання бойових сценаріїв, розвиток інклюзивного середовища, але й можливі проблеми. А перспективним напрямком дослідження оголошено визначення педагогічних умов упровадження систем ШІ у процес підготовки висококваліфікованих офіцерських кадрів.

Ключові слова: штучний інтелект, майбутній офіцер, курсант, освітній процес, вищий військовий навчальний заклад.

Постановлення проблеми. Штучний інтелект (ШІ) активно трансформує вищу освіту, впливає на освітній процес, формує нові підходи до забезпечення академічної доброчесності та є одним з пріоритетних напрямів у сфері науково-технологічних досліджень в Україні [1]. Здобувачі освіти та викладачі дедалі частіше звертаються до чат-ботів, мовних моделей, систем генерації текстів та інструментів автоматичного аналізу як до цифрових асистентів при написанні есе, рефератів, курсових робіт тощо. Такі технології позитивно впливають на підвищення швидкості оброблення інформації

*© Шагова О. Ю.

*© Харлан Г. А.

й дозволяють формувати нові навички роботи з великими обсягами даних, критичного мислення та самонавчання.

Науково-педагогічні працівники стають посередниками між ШІ й освітнім процесом, забезпечуючи ефективну інтеграцію інтелектуальних інструментів у навчання. Сприйняття ШІ виключно як загрози академічній доброчесності відходить на другий план порівняно з адаптаційними освітніми ресурсами, які не виконують завдання замість здобувача, а лише допомагають навчатися.

Також слід зазначити, що впровадження ШІ є необхідним компонентом освітнього процесу вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ) та є одним із найважливіших векторів розбудови військової освіти. Адже сучасний офіцер уже сьогодні безпосередньо працює з різноманітними системами управління вогнем на баз ШІ, системами керування безпілотними літальними апаратами, інформаційно-розвідувальними електронними системами тощо. Розуміння принципів роботи, шляхів використання та можливостей упровадження ШІ значно пришвидшує час на підготовку та виконання бойових завдань.

Аналіз досліджень. У контексті дослідження проблем упровадження та використання ШІ в освіті вагомий внесок зроблено як вітчизняними, так і закордонними науковцями. Так, недоліки нормативної бази для інтеграції ШІ в освіту висвітлює В. Бахрушин [2], наголошуючи на потребі стратегічного підходу та підвищенні цифрової грамотності педагогів. Етичні проблеми, проблеми академічної доброчесності та ризики списування студентами досліджують А. Коломієць та О. Кушнір [3]. Моральні принципи використання ШІ в написанні дипломних робіт, наголошуючи на потребі посилення етичних стандартів у вищій освіті, розкрила І. Візнюк [6]. Етичні дилеми автоматизації освітніх процесів, підкреслюючи важливість гармонізації ШІ з людськими цінностями, окреслив М. Тегмарк [8]. Дж. Гроув [4] аналізує вплив чат-ботів на академічні дослідження, вказуючи на загрозу заміни студентських робіт автоматично згенерованим контентом. Європейська асоціація університетів (EUA) у «Position Statement on Artificial Intelligence in Higher Education» [5] акцентує увагу на проблемах конфіденційності даних і упередженості алгоритмів, пропонуючи рекомендації щодо регулювання ШІ в освіті. У контексті військової освіти можливості ШІ при викладанні інженерних дисциплін досліджував С. Рассел у книзі «Human Compatible: Artificial Intelligence and the Problem of Control» [7], розглядаючи потенціал ШІ для створення симуляцій у навчальних інженерних дисциплінах.

Отже, аналіз літератури та наукових робіт підтверджує актуальність обраної теми, однак додаткового дослідження потребує можливість упровадження ШІ в освітній процес ВВНЗ.

Метою статті є огляд систем ШІ та перспектив їх упровадження в освітній процес ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Для глибшого розуміння впливу ШІ на сучасну освіту окреслимо це поняття, розкривши його базові характеристики, функції та інтерпретації в науковій, технічній і педагогічній літературі.

Відповідно до Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні ШІ збільшується як «організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням яких можливо виконувати складні, комплексні завдання за допомогою використання систем наукових методів дослідження та алгоритмів обробки інформації, отриманої чи самостійно створеної при роботі, а також створювати/використовувати власні бази знань, моделі. рішення, алгоритми роботи з інформацією, визначати способи досягнення поставлених завдань» [1, с. 2–3].

За визначенням ЮНЕСКО (2023), ШІ – це «...технології, що дозволяють машинам виконувати когнітивні функції, такі як навчання, прогнозування та прийняття рішень...» [9].

Дослідники акцентують увагу на здатності ШІ імітувати інтелектуальні функції та розглядають його як здатність цифрових пристроїв виконувати завдання, притаманні розумним істотам [6, с. 15].

А. Озарчук визначає ШІ як «...технологічну систему, яка здатна обробляти великі обсяги даних, адаптуватися до нових умов і виконувати завдання, що потребують когнітивних здібностей, таких як аналіз, прогнозування та взаємодія з користувачем у природній мові...» [10, с. 49-53].

Автори статті «Unpacking the «Black Box» of AI in Education» описують ШІ як «...набір технологій, що включає методи машинного навчання, обробки природної мови та комп'ютерного зору, які дозволяють системам виконувати завдання, що традиційно потребують людського інтелекту, такі як аналіз даних, персоналізація навчання та автоматизація освітніх процесів...» [11, с. 100].

Отже, відсутність єдиного універсального визначення ШІ пояснюється його міждисциплінарною природою, яка охоплює інформатику, філософію, психологію, педагогіку та правові аспекти. Зазначимо, що ШІ постає не лише як технологічний інструмент, але й як каталізатор трансформації освітніх процесів.

Сучасні технології ШІ в освіті охоплюють широкий спектр рішень – від адаптивних навчальних систем та автоматизованих інструментів оцінювання до інтелектуальних чат-ботів і персоналізованих освітніх платформ. Вони можуть оптимізувати педагогічні підходи, підвищувати доступність освіти та створювати індивідуалізовані траєкторії навчання.

У ході огляду наукових джерел було виокремлено ключові типи систем ШІ, що активно впроваджуються в освітнє середовище:

- адаптивні навчальні платформи,
- чат-боти,
- інструменти автоматичного оцінювання,
- віртуальні симулятори,
- аналітичні інструменти.

Розглянемо їхній функціонал і можливості застосування в освітньому процесі ВВНЗ.

Адаптивні навчальні платформи на базі ШІ здатні трансформувати освіту з огляду на підвищення рівня персоналізованості та ефективності. Прикладами платформ, здатних адаптувати завдання до потреб кожного здобувача освіти, є Khan Academy (з інтегрованим ШІ-асистентом Khanmigo), Smart Sparrow, DreamBox Learning та інші. Згідно зі звітом за 2023–2024 роки [12] 70 % викладачів у пілотній програмі оцінили подібні адаптивні системи як «корисні» або «дуже корисні» для навчання, а студенти показали покращення академічних результатів завдяки персоналізованому підходу.

Отже, ці системи аналізують не лише рівень знань здобувача освіти, але і його індивідуальні особливості: темп навчання, переважний формат контенту (текст, відео, інтерактивні вправи), а також психологічні фактори (мотивація чи рівень стресу). Для прикладу, якщо курсант швидше засвоює матеріал через візуальні пояснення, платформа буде пропонувати більше діаграм та анімацій.

Основна перевага таких платформ полягає в їх здатності миттєво реагувати на прогрес здобувача освіти. Для прикладу, якщо курсант постійно припускається помилок у задачах на відсотки, система здатна автоматично підібрати додаткові приклади або спростити пояснення, покроково розбиваючи теоретичний матеріал. Водночас для здобувачів із високим рівнем знань платформа буде пропонувати завдання підвищеного рівня складності. Це контрастує з традиційним навчанням, де один темп і підхід застосовуються до всіх здобувачів освіти, що часто не відповідає індивідуальним потребам. Особливо доречним є впровадження подібних систем у ВВНЗ з огляду на те, що зазвичай групи першокурсників мають достатньо різний рівень підготовки. Це пов'язано з тим, що до ВВНЗ можуть бути зараховані як учорашні школярі, так і військовослужбовці контрактної служби.

Також адаптивні платформи здатні сприяти залученню майбутніх офіцерів через гейміфікацію, упроваджуючи елементи ігор: курсант буде отримувати віртуальні «значки» за успішне виконання серії вправ або розв'язання складної задачі тощо. Слід зазначити, що подібні винагороди позитивно впливають на мотивацію сучасної молоді.

Ще одна важлива особливість – можливість інтеграції з науково-педагогічними працівниками. Платформи здатні надавати викладачам детальну аналітику: які теми викликають труднощі, скільки часу курсанти витрачають на завдання, які методи навчання є найефективнішими тощо. Завдяки цьому кожен викладач буде мати можливість вносити корективи в методичні розробки та завдання, приділяючи більше уваги проблемним зонам, призначати консультації відповідно до певного завдання, яке викликало багато запитань у здобувачів освіти, додавати цікаві матеріали з тем, які викликали найбільший інтерес серед майбутніх офіцерів, запроваджувати проєктні роботи тощо.

Проте реалізація впровадження подібних адаптивних платформ в освітній процес ВВНЗ викликає низку запитань. По-перше, для якісної роботи потрібен доступ до великих обсягів даних про курсантів, внаслідок чого гостро постає питання конфіденційності та безпеки майбутніх офіцерів. По-друге, упровадження подібних систем вимагає значних фінансових ресурсів, тому вони можуть бути недоступними для ВВНЗ у повному обсязі. І по-третє, подібні платформи можуть бути використані не для всіх навчальних програм з огляду на секретність та/або обмеженість навчального матеріалу військового-спеціальних дисциплін.

Лідерами серед типів систем ШІ стали чат-боти: ChatGPT, Claude, Perplexity AI, Grok тощо. Функціональні можливості зазначених ботів постійно зростають та вдосконалюються: генерування ідеї, пошук відповідей на запитання, структурування текстів, пояснення складних концепцій, складання розкладу, підготовка списку літератури за окресленою тематикою тощо.

Як показує практика, найчастіше для швидкого пошуку наукових джерел курсанти використовують Perplexity AI, а для переформулювання тексту зі збереженням академічного стилю частіше обирають Claude від Anthropic. Зручно використовувати чат-боти для отримання довідки про тактичні прийоми чи технічні характеристики озброєння. При цьому важливим чинником є час, який є критично важливим, наприклад, при плануванні бойового завдання.

Чат-боти на основі ШІ демонструють значний потенціал у персоналізації навчання, адаптуючись до індивідуальних потреб користувача. Так, при вирішенні військово-прикладних задач доцільним є використання Grok від xAI, який, базуючись на покроковому підході здатний надати детальні пояснення зі сфер математики чи програмування.

Чат-боти Poe та ChatGPT дозволяють створювати адаптовані навчальні матеріали для курсантів з особливими освітніми потребами і, як зазначає А. Озарчук [10], – сприяти підвищенню мотивації та успішності, створюючи індивідуалізовані навчальні траєкторії. Це є особливо слушним для майбутніх офіцерів, які після поранень мають проблеми зі слухом та/чи зором. Використання подібних чат-ботів дозволить підвищити рівень доступності освіти та знизити бар'єри в навчанні через можливість отримання спрощених текстів, аудіоверсій пояснень тощо.

Чудовою практикою застосування чат-ботів у освітньому процесі ВВНЗ є автоматизація рутинних завдань: створення та аналіз результатів тестових запитань чи форм зворотного зв'язку. Для прикладу, нейромережа Claude дозволяє генерувати тести академічною мовою, виявляти логічні неточності у відповідях, удосконалювати структури тестів, а також аналізувати відповіді респондентів, що дозволяє викладачам глибше взаємодіяти зі здобувачами освіти.

Системи автоматичного оцінювання, які працюють на базі ШІ, підвищують ефективність викладацької роботи, сприяють об'єктивності виставлення балів і надають

курсантам зворотний зв'язок для вдосконалення академічних навичок [13]. Упровадження подібних систем в освітній процес ВВНЗ дозволить трансформувати процес оцінювання та покращити його якість, уникаючи упередженості при перевірці письмових робіт і тестів за рахунок автоматизації процесу.

Для прикладу, GradeScore, базуючись на алгоритмах машинного навчання для оцінювання як тестових, так і відкритих завдань, дозволить автоматично згрупувати подібні відповіді та дозволить викладачу швидко й узгоджено їх перевіряти. Також вищезазначена система автоматичного оцінювання здатна розпізнавати рукописні або цифрові формули й аналізувати логіку виконання. У середовищах програмування система перевіряє код на синтаксичні помилки та логічні невідповідності, формуючи структуровані звіти – це забезпечує як економію часу, так і підвищення об'єктивності підходу до перевірки. Дослідження [13] свідчать, що використання GradeScore може зменшити витрати часу на оцінювання до 30 %. У військових академіях GradeScore доцільно застосовувати для перевірки тактичних розрахунків або ситуаційних планів на відповідність вимогам завдання.

Упровадження Turnitin, орієнтованого на перевірку академічної доброчесності, дозволить виявити збіги з відкритими джерелами, базами студентських робіт та науковими публікаціями, формуючи звіт про схожість. Система також може давати рекомендації щодо покращення структури тексту, коректності цитування та оформлення бібліографії. Використання Turnitin в освітньому процесі в підготовці майбутніх офіцерів може бути корисним для перевірки звітів з військової історії, стратегічного аналізу чи гуманітарних дисциплін, сприяючи розвитку аналітичного мислення та навичок академічного письма. Відзначимо, що в освітньому процесі ВВНЗ Turnitin можна застосовувати для контролю унікальності текстів і розвитку в курсантів навичок правильного цитування.

Однак упровадження систем автоматичного оцінювання у вищій військовій освіті потребує чітких стандартів використання з огляду на те, що існує ризик витоку конфіденційних даних і зниження рівня творчого підходу до виконання поставленого завдання. У перспективі поєднання цих платформ з адаптивними освітніми середовищами дозволить формувати персоналізовані завдання для конкретного майбутнього офіцера з огляду на рівень його підготовки, а також моделювати тактичні сценарії в реальному часі [14] для відпрацювання «слабких» місць конкретної навчальної групи.

Не можна уникнути використання в освітньому процесі ВВНЗ аналітичних інструментів для прогнозування та підтримки рішень, які аналізують значні обсяги даних про академічний прогрес здобувачів освіти, прогнозуючи їхні результати та пропонуючи рекомендації. Для прикладу, Brightspace Insights дозволяє передбачити ймовірні низькі результати складання екзамену майбутніми офіцерами з певної дисципліни й порадиати науково-педагогічному працівнику провести додаткові консультації чи/або надати додаткові завдання.

Також подібні аналітичні системи існують для впровадження в освітній процес військових вишів з огляду на те, що часто використовуються в оборонному секторі для оцінювання тактичних рішень. Зокрема, система Joint All-Domain Command and Control (JADC2) [15], розроблена Міністерством оборони США, використовується не лише для координації бойових операцій збройних сил, а й для навчання майбутніх офіцерів і командирів. Її основна перевага полягає у здатності інтегрувати значні обсяги інформації з різних джерел – розвідки, логістики, метеоумов, супутникових даних, а також інформації з повітряних, наземних, морських, кібер- і космічних середовищ. У контексті освітнього процесу це відкриває нові можливості для створення складних тренувальних сценаріїв, максимально наближених до реальних бойових умов. Під час моделювання таких ситуацій курсанти зможуть навчитися оперативно оцінювати обстановку, аналізувати взаємопов'язані фактори, прогнозувати розвиток подій

та ухвалювати стратегічні рішення в умовах високої невизначеності. Аналітичні алгоритми на базі JADC2 дають змогу автоматично оцінювати дії курсантів, виявляти слабкі місця в ухвалених рішеннях і надавати індивідуальні рекомендації для покращення. Отже, ця система дозволить сформувати не лише технічні та тактичні навички, а й розвивати критичне мислення, стресостійкість і здатність до міжвідомчої взаємодії – компетентності, що є життєво важливою для сучасного військового керівника.

Окремої уваги для впровадження у вищу військову освіту потребують віртуальні симулятори, здатні моделювати бойові ситуації для тренування ухвалення рішення в умовах стресу. Наведемо приклад: 2020 року система Ground Truth від DARPA продемонструвала здатність перемагати досвідчених пілотів у віртуальних боях. «...Випробування AlphaDogfight мали феноменальний успіх, виконавши саме те, що ми задумали...», – сказав полковник Ден Яворсек, керівник програми в Управлінні стратегічних технологій DARPA. «Метою було заслужити повагу пілота винищувача – і, зрештою, ширшої спільноти пілотів винищувачів – продемонструвавши, що агент штучного інтелекту може швидко й ефективно вивчити основні маневри винищувача та успішно використовувати їх у симульованому повітряному бою» [16]. Цей приклад яскраво демонструє потенціал використання симуляцій на основі штучного інтелекту в підготовці майбутніх військових пілотів.

Застосування в освітньому процесі ВВНЗ таких систем, як Ground Truth, дозволить створювати динамічні та адаптивні освітні середовища, в яких курсанти зможуть безпечно відпрацьовувати складні сценарії повітряного бою.

Також, на наш погляд, доцільно розробити і сценарії для підготовки екіпажу офіцерів – операторів безпілотних літальних апаратів, адже завдяки здатності ШІ аналізувати та реагувати на дії курсанта в реальному часі, забезпечується ефективне формування навичок ухвалення рішень, просторової орієнтації та бойової тактики. Таким чином відбувається не тільки підвищення якості навчання, але й знижуються ризики та витрати, пов'язані з використанням спорядження та матеріально-технічного забезпечення під час реальних польотів на дронах.

Доречним є також застосування вищезазначених систем разом із системами аналізу розвідданих, здатними розпізнавати об'єкти на знімках. Так, упровадження такого ШІ-алгоритму, як YOLOv8, дозволить майбутнім офіцерам учитися інтерпретувати отримані супутникові чи розвіддані та виявляти замасковану техніку ворога, розпізнавати споруди тощо, адже подібні інструменти значно скорочують час аналізу з кількох годин до хвилин, що є критично важливим при виконанні поставлених завдань у бойових умовах.

Висновки. За прогнозами UNESCO, до 2030 року 80 % освітніх платформ використовуватимуть ШІ для адаптивного навчання [3]. В Україні впровадження ШІ в освіті перебуває на початковому етапі. Відсутність інфраструктури, брак спеціалістів і обмежений доступ до технологій стримують розвиток, проте зростають перспективи: використання відкритих ШІ-платформ, співпраця з міжнародними партнерами, пілотні проекти тощо.

Застосування систем ШІ не може обійти і військову освіту – в освітній процес ВВНЗ активно впроваджуються чат-боти, симулятори, системи оцінювання тощо. Однак, незважаючи на те, що 2025 року Європейський Союз розробив рекомендації щодо використання ШІ в освіті, наголошуючи на потребі прозорості алгоритмів і захисту даних студентів [17], ключовим питанням упровадження подібних систем у військових вишах залишається безпека даних і конфіденційність здобувачів освіти.

Упровадження інструментів на базі ШІ у ВВНЗ сприяє персоналізації, автоматизації, імітації складних сценаріїв і позитивно впливає на ефективність навчання та підготовку офіцерських кадрів Збройних Сил України до реальних викликів сьогодення. Саме тому подальші наукові пошуки вбачаємо у визначенні педагогічних умов упровадження в освітній процес ВВНЗ різних типів систем ШІ.

Список використаних джерел:

1. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 № 1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
2. Бахрушин В. Чого не вистачає у Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні. *Зеркало неділі*. 2020. URL: https://zn.ua/ukr/EDUCATION/shtuchniy-intelekt-i-osvita-350946_.html
3. Коломієць А. В., Кушнір О. І. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 70. С. 45–57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57>.
4. Jack Grove. The Chat GPT revolution of academic research has begun. *Times Higher Education*. 2023.
5. Position Statement on Artificial Intelligence in Higher Education / European University Association (EUA). 2023. URL: <https://eua.eu/resources/publications/1040:position-statement-on-artificial-intelligence-in-higher-education.html>
6. Візнюк І. М., Буглай Н. В., Куцак Л. В., Поліщук А. С., Киливник В. В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 59. С. 14–22. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>.
7. Russell S. Human Compatible: Artificial Intelligence and the Problem of Control. New York : Viking, 2019. 352 p.
8. Термарк М. Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence. New York : Knopf, 2017. 384 p.
9. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. Paris: UNESCO, 2023. 48 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387373>
10. Озарчук А. Можливості чатботів на основі штучного інтелекту в контексті інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2024. Т. 119, № 3. С. 48–53. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2025-121-1-48-53>.
11. Gillani N., Eynon R., Chiabaut C., Finkel K. Unpacking the "Black Box" of AI in Education. *Educational Technology & Society*. 2023. Vol. 26, № 1. Pp. 99–111.
12. Khan Academy Annual Report 2023–2024. URL: <https://annualreport.khanacademy.org/>
13. Gradescope. Save time grading your existing paper-based assignments and see exactly what your students learned. URL: <https://www.gradescope.com>
14. Turnitin. Advancing Learning with Integrity. URL: <https://www.turnitin.com/about>
15. Summary of the Joint All-Domain Command and Control Strategy / U.S. Department of Defense. Washington D.C., 2022. URL: <https://media.defense.gov/2022/Mar/17/2002958406/-1/-1/1/SUMMARY-OF-THE-JOINT-ALL-DOMAIN-COMMAND-AND-CONTROL-STRATEGY.pdf>
16. AlphaDogfight Trials foreshadow future of human-machine symbiosis / DARPA. 2020. URL: <https://www.darpa.mil/news/2020/alphadogfight-trial>
17. LeBoeuf R. From regulation to innovation: what the EU AI Act means for EdTech. *FeedbackFruits*. 2025. URL: <https://feedbackfruits.com/blog/from-regulation-to-innovation-what-the-eu-ai-act-means-for-edtech>

References:

1. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020, December 2). *Pro shkvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini* [On approval of the Concept of artificial intelligence development in Ukraine]: Order No. 1556-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
2. Bakhrushin, V. (2020). *Choho ne vystachaie u Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini* [What is missing in the Concept of artificial intelligence development in Ukraine]. *Dzerkalo nedili*. Retrieved from https://zn.ua/ukr/EDUCATION/shtuchniy-intelekt-i-osvita-350946_.html [in Ukrainian].
3. Kolomiiets, A. V., & Kushnir, O. I. (2023). *Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti ta naukovii diialnosti: mozhlyvosti ta vyklyky* [The use of artificial intelligence in educational and scientific activities: opportunities and challenges]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 70, 45–57. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57> [in Ukrainian].
4. Grove, J. (2023). The AI revolution in academic research has begun. *Times Higher Education* [in English].

5. European University Association. (2023). *Position Statement on Artificial Intelligence in Higher Education*. Retrieved from <https://eua.eu/resources/publications/1040:position-statement-on-artificial-intelligence-in-higher-education.html> [in English].
6. Vizniuk, I. M., Buhlai, N. V., Kutsak, L. V., Polishchuk, A. S., & Kylyvnyk, V. V. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [The use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 59, 14–22. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22> [in Ukrainian].
7. Russell, S. (2019). *Human Compatible: Artificial Intelligence and the Problem of Control*. Viking. [in English].
8. Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. Knopf. [in English].
9. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. (2023). UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387373> [in English].
10. Ozarchuk, A. (2024). Mozhlyvosti chatbotiv na osnovi shtuchnoho intelektu v konteksti inkluzyvnoho navchannia [Possibilities of AI-based chatbots in the context of inclusive learning]. *Nova pedahohichna dumka*, 119(3), 48–53. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2025-121-1-48-53> [in Ukrainian].
11. Gillani, N., Eynon, R., Chiabaut, C., & Finkel, K. (2023). Unpacking the "Black Box" of AI in Education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 99–111 [in English].
12. Khan Academy Annual Report 2023–2024. (n.d.). Retrieved from <https://annualreport.khanacademy.org/> [in English].
13. Gradescope. Save time grading your existing paper-based assignments and see exactly what your students learned. (n.d.). Retrieved July 25, 2025, from <https://www.gradescope.com> [in English].
14. Turnitin. *Advancing Learning with Integrity*. (n.d.). Retrieved July 25, 2025, from <https://www.turnitin.com/about> [in English].
15. U.S. Department of Defense. (2022). *Summary of the Joint All-Domain Command and Control Strategy*. Retrieved from <https://media.defense.gov/2022/Mar/17/2002958406/-1/-1/1/SUMMARY-OF-THE-JOINT-ALL-DOMAIN-COMMAND-AND-CONTROL-STRATEGY.pdf> [in English].
16. AlphaDogfight Trials foreshadow future of human-machine symbiosis. (2020, August 26). DARPA. Retrieved from <https://www.darpa.mil/news/2020/alphadogfight-trial> [in English].
17. LeBoeuf, R. (2025, February 12). From regulation to innovation: what the EU AI Act means for EdTech. *FeedbackFruits*. Retrieved from <https://feedbackfruits.com/blog/from-regulation-to-innovation-what-the-eu-ai-act-means-for-edtech> [in English].

Shahova O. Yu.,

orcid.org/0000-0003-4851-6631

Kharlan H. A.,

orcid.org/0009-0003-6872-9906

PROSPECTS FOR THE IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

The article provides an overview of artificial intelligence (AI) systems that are actively being implemented in the educational sphere. Based on a review of literature and scientific studies, it has been established that particular attention should be paid to the topic of AI and its potential applications in military education.

The authors present key types of AI-based systems (adaptive systems, automated assessment systems, virtual simulators, etc.) and explore prospects for their use in the educational environment of higher military educational institutions.

Adaptive platforms such as Khanmig and DreamBox are presented, where the instructor acts as a facilitator of digital tools, effectively combining gamification, a multimedia approach, and self-regulated learning.

The article outlines the functions of chatbots (ChatGPT, Claude, Perplexity AI, etc.), which range from generating ideas for solving military-applied problems and explaining complex concepts to structuring reference information on the tactical and technical characteristics of weaponry and creating adapted educational materials for future officers with special educational needs.

The functionality of automated assessment systems such as GradeScope and Turnitin is presented, which can be used, for example, for the rapid evaluation of tactical calculations, scenario analysis, and the development of situational awareness.

The article reveals the value of AI-based analytical platforms in preparing future officers to practice decision-making based on large volumes of data in real time.

Special attention is given to the Ground Truth virtual simulator developed by DARPA, which is appropriate for modeling complex combat situations with an adaptive adversary and can be implemented in the training of unmanned aerial vehicle (UAV) crews.

The authors highlight not only the positive changes in the educational process resulting from the implementation of AI systems in higher military educational institutions—such as personalized learning, automated assessment, combat scenario modeling, and the development of an inclusive environment—but also the potential challenges and issues. A promising research direction is identified: defining the pedagogical conditions for integrating AI systems into the training process of highly qualified officer personnel.

Key words: artificial intelligence, future officer, cadet, educational process, higher military educational institution.

Дата надходження статті: 14.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 04.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Іванченко Є. А.

УДК 373.2:004](477)(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.669>

Швед Г. В.*,

orcid.org/0000-0002-7931-885X

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО РОБОТИ З ЦИФРОВИМИ ІНСТРУМЕНТАМИ

Статтю присвячено висвітленню питання цифровізації системи освіти в Україні, зокрема дошкільної галузі. У статті розглянуто основні аспекти готовності педагогів дошкільної галузі до роботи з цифровими інструментами через виявлення рівня розвитку цифрових навичок у межах професійної діяльності, визначення основних чинників, що впливають на ефективність цифровізації в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.

Увагу зосереджено на ключових компонентах цифрової компетентності педагогічного працівника – цифровій грамотності, здатності використовувати цифрові ресурси для розроблення та реалізації освітніх завдань, цифровій етиці, безпеці, критичному мисленню та вмінні адаптуватися до змін.

У процесі дослідження було використано анкетування та метод експертного оцінювання, що дозволило зібрати дані про практичний досвід, мотивацію та потреби педагогів дошкільної галузі Херсонщини у сфері цифрових технологій. Установлено, що рівень цифрової готовності педагогів є нерівномірним і значною мірою залежить від доступу до якісного підвищення кваліфікації, матеріально-технічного забезпечення, а також інституційної підтримки.

Наголошено на потребі системного підходу до цифровізації дошкільної освіти, що передбачає не лише модернізацію технічної бази, а й комплексну підтримку педагогів у процесі оволодіння цифровими технологіями в системі післядипломної освіти. Запропоновано практичні шляхи вдосконалення цифрової компетентності педагогів дошкільної галузі, зокрема через упровадження сучасних програм підвищення кваліфікації, участь у професійних

*© Швед Г. В.

спільнотам, використання цифрових платформ для самоосвіти, створення системи наставництва в закладі дошкільної освіти. Зроблено висновок, що успішна цифровізація дошкільної освіти можлива лише за умов цілісного підходу до формування цифрової компетентності педагогів як ключового чинника освітньої інновації.

Ключові слова: цифровізація освіти, дошкільна освіта, педагоги дошкільної галузі, цифрова компетентність, цифрові інструменти.

Постановлення проблеми. Сьогодні процеси цифрової трансформації охоплюють усі рівні освіти, однак саме дошкільна ланка часто залишається недостатньо підготовленою до сучасних викликів. Глибокі трансформації в галузі освіти України визначили цифрові інструменти одним з основних засобів здійснення освітнього процесу, які дозволяють забезпечити навчання на відстані, підтримати зв'язок між батьками, вихованцями та педагогічними працівниками, адаптувати зміст і форми навчання відповідно реалій воєнного часу. Проте недостатня сформованість цифрової компетентності педагогів дошкільної галузі ускладнює реалізацію сучасних підходів до навчання, комунікацію з батьками, організацію змішаного та/або дистанційного формату навчання. Так, у контексті змін, викликаних пандемією, воєнним станом та загальною диджиталізацією суспільства, питання готовності педагогів до цифрової діяльності набуває особливої актуальності.

Аналіз досліджень. Проблеми розвитку цифрового суспільства, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сферу освіти, розвиток цифрової компетентності педагогів різних категорій стали предметом дослідження В. Бикова, О. Кохановської, С. Квіта, В. Кременя, О. Співаковського, О. Спіріна, Н. Слюсаренко та ін.

Мета статті – виявити рівень розвитку цифрових умінь педагогів дошкільної галузі, визначити основні чинники, що впливають на ефективність використання цифрових інструментів, окреслити шляхи вдосконалення цифрової компетентності педагогів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна особистість незалежно від її професійної діяльності функціонує в технологічно опосередкованому середовищі, де здатність ефективно та безпечно використовувати цифрові інструменти є ключовою умовою для успішної самореалізації, конкурентоспроможності на ринку праці й активної участі в суспільному житті. Сьогодні й серед педагогів освітньої галузі, зокрема дошкільної, цифрову компетентність визнано однією з ключових. Саме тому в центрі нашої уваги перебуває питання змістовного наповнення цього поняття в контексті здійснення професійної діяльності працівниками закладів дошкільної освіти.

Для забезпечення повноти наукового бачення і визначення ключових аспектів варто дослідити концептуальні положення, що визначають розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників України. У концептуально-референтній Рамці цифрову компетентність педагогічних і науково-педагогічних працівників визначено як динамічну комбінацію необхідних якостей для вільного використання цифрових технологій у сфері навчання та професійної діяльності [1].

Тлумачення, яким послуговується Рамка цифрових компетентностей громадян України, репрезентує цифрову компетентність як інтегровану сукупність знань, умінь, навичок і ставлення особистості щодо використання цифрових технологій у різних сферах життя [2]. Саме така складова, як ставлення педагога, відображає рівень його активності, відкритості до нового досвіду використання цифрових інструментів, розвитку цифрових навичок, є важливою для нашого дослідження, адже визначає наявність або відсутності мотивації розвиватись у цьому напрямку.

Аналіз професійних стандартів, розроблених для працівників дошкільної освіти, дозволяє розглядати визначені уміння крізь призму загальних і професійних компетентностей [3; 4]. Так, упевнене та критичне використання цифрових технологій і ресурсів, цифрового освітнього середовища в повсякденній комунікації та професійній

діяльності визначено як загальна компетентність, яка є наскрізною у виконанні абсолютно всіх трудових функцій Стандарту. Інформаційно-комунікаційна компетентність, як професійна за трудовими діями, передбачає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології та цифрові ресурси, а також дотримуватися правил цифрової безпеки.

Ураховуючи визначення, подані в концептуальних та нормативних документах, слід указати на відсутність єдиного його тлумачення, а більшість із них подібні та взаємодоповнюють попередні визначення. Отже, цифрову компетентність педагога дошкільної галузі розглядаємо як багатоаспектну категорію, що об'єднує знання, уміння, навички й готовність особистості до використання цифрових інструментів з метою ефективної професійної діяльності й саморозвитку в умовах цифровізації освіти.

Важливість розвитку цифрової компетентності в контексті дошкільної освіти полягає в тому, що педагоги є не лише носіями знань для дітей, а й їх провідниками у цифровий простір. Спираючись на рекомендації Державного стандарту дошкільної освіти (2021), що наголошують на розвитку цифрової компетентності вихованців як для особистих та освітніх потреб у рамках варіативного складника освітнього напрямку «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамотність», розуміємо взаємозв'язок рівня сформованості цифрової компетентності педагогічних працівників й ефективної реалізації визначених завдань Стандарту. У рекомендаціях наголошено на практичному аспекті використання комп'ютерної техніки в процесі ігрової та освітньої діяльності як у закладі дошкільної освіти, так і вдома [5]. Проте в умовах дистанційного формату навчання постає питання використання не лише комп'ютерів/ноутбуків, проєкторів, інтерактивних електронних дошок чи сенсорних підлог. Серед цифрових інструментів, які використовуються в практиці дошкільної освіти, сьогодні виділяють освітні платформи для розвитку дошкільнят, мобільні додатки, соціальні месенджери, онлайн-ресурси для створення інтерактивних вправ, відеороликів, штучний інтелект ін. Як наслідок постає питання співучасті, координації та відповідальності за розвиток дитини в процесі роботи вихованців з цифровими технологіями, що вимагає відповідального підходу у процесі підготовки педагогів дошкільної галузі до роботи з цифровими інструментами. Підтвердженням цього стало розроблення концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (2021), яку створено на основі європейської концептуально-еталонної моделі Рамки цифрових компетентностей для громадян ЄС «The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use», Рамки для освітян ЄС «The Digital Competence Framework for Educators», а також адаптованої Рамки цифрової компетентності для громадян України [1; 2]. Дескриптори компонентів цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників стали основою моніторингового дослідження щодо виявлення рівня розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів дошкільної галузі, яке було запропоновано освітянам дошкільної галузі Херсонщини.

Учасниками моніторингового дослідження стали 77 педагогів закладів дошкільної освіти. Вибірка включає молодих спеціалістів із досвідом роботи до 5 років (1 особа), педагогів зі стажем роботи 6 – 10 років (16 осіб), педагогів зі стажем роботи 11 – 20 років (14 осіб) та досвідчених педагогів, що працюють у сфері понад 20 років (46 осіб). Такий підхід дозволяє отримати об'єктивну картину, ураховуючи вікові та професійні особливості, а також вплив досвіду на рівень володіння цифровими навичками. Метою дослідження було визначення рівня розвитку цифрової компетентності та виявлення чинників, які впливають на її розвиток.

Розробляючи структуру опитування щодо розвитку цифрової компетентності, було враховано низку взаємопов'язаних і взаємозалежних складових, серед яких: технічна грамотність (володіння цифровими пристроями, програмним забезпеченням, онлайн-ресурсами й цифровими інструментами, необхідними для реалізації освітнього процесу),

методична грамотність (здатність добирати й адаптувати цифрові інструменти відповідно до вікових особливостей дітей дошкільного віку та цілей освітнього процесу), психологічна готовність педагогів (внутрішній ресурс, ставлення до цифровізації, упевненість у використанні цифрових інструментів), особливості організаційно-управлінських навичок (планування, координація та моніторинг освітнього процесу із застосуванням цифрових засобів) й професійний розвиток у сфері цифровізації (інтерес до інноваційних освітніх практик, залучення до професійних спільнот, підвищення кваліфікації).

Блок «Технічна грамотність». Більшість учасників дослідження (59,7%) оцінюють свої навички роботи з комп'ютером/планшетом/смартфоном як впевнені, що свідчить про високий рівень базової технічної грамотності під час роботи із зазначеними інформаційно-комунікаційними технологіями. Значна частина опитаних (23,4%) потребують підтримки, оскільки вказали, що володіють навичками лише на базовому рівні. Майже 17% педагогів вважають себе експертами й готові навчати інших. Учасники цієї групи можуть стати основою для створення внутрішніх команд наставників у самих закладах дошкільної освіти, які допомагатимуть колегам підвищувати рівень розвитку цифрової компетентності.

Результати опитування свідчать про високий рівень адаптації педагогів до здійснення дистанційної та змішаної освіти. Більшість опитаних (57,1 %) упевнено працюють з основними освітніми платформами та додатками (Zoom, Google Classroom). Це дуже позитивний показник, що вказує на готовність педагогічної спільноти використовувати онлайн-платформи для здійснення освітнього процесу в умовах сучасних викликів. Проте значна частина респондентів (42,9 %) зазначили, що мають труднощі у використанні цих інструментів. Цей показник свідчить про наявність «зони зростання», де потрібна додаткова підтримка у вигляді організації тематичних семінарів, майстер-класів, тренінгів, запровадження системи наставництва, створення бібліотеки ресурсів (відеоінструкцій, методичних рекомендацій, посібників) для здійснення самоосвіти.

Досліджуючи питання цифрової безпеки слід зазначити, що найбільша частина педагогів (63,6 %) усвідомлює важливість цифрової безпеки, але не почувається достатньо компетентною в цій сфері. Це критичний момент, оскільки педагоги мають володіти навичками захисту не лише власних даних, а й забезпечувати безпечне цифрове середовище для здійснення освітньої взаємодії з вихованцями, спілкування з батьками та ін. Результати чітко вказують на гостру потребу в додаткових знаннях з цифрової безпеки, як-от: безпечне використання хмарних сервісів; захист персональних даних; розпізнавання шахрайства; основи медіаграмотності; алгоритми реагування на ризики цифрового середовища. Проте близько третини педагогів (35,1 %) указують на високий рівень знань і готові ділитися ними з іншими. Таких педагогічних працівників можна залучати до проведення тренінгів і семінарів для колег на базі закладів дошкільної освіти, а також до роботи з батьками. Наявність відповіді одного респондента «Ні, не знаю» є сигналом, що існують особи, які повністю не обізнані з основами цифрової безпеки та потребують консультації/навчання.

Блок «Методична грамотність». Дані опитування свідчать про високий рівень інтеграції цифрових інструментів у професійну діяльність педагогів дошкільця Херсонщини. Переважна більшість опитаних педагогів (89,6 %) використовують цифрові інструменти постійно. Це демонструє, що цифрові інструменти для них не просто доповнення, а ключовий компонент здійснення освітнього процесу. Лише невелика частина респондентів використовує цифрові інструменти «час від часу» або «майже ніколи». Це може бути пов'язано з різними чинниками, як-от обмежений доступ до обладнання, недостатня технічна підтримка або особисті психологічні бар'єри. Оскільки більшість педагогів вже активно використовує цифрові інструменти, навчальні програми підвищення кваліфікації мають бути спрямовані на вдосконалення наявних

навичок та освоєння нових, більш складних інструментів, що сприятиме вдосконаленню цифрової компетентності.

Аналіз даних щодо використання цифрових інструментів дозволяє визначити найбільш популярні з переліку запропонованих. Серед них – відеоуроки (87 %), освітні мобільні додатки (71,4 %), анімаційні ресурси (51,9 %), інтерактивні онлайн-дошки (49,4 %), віртуальна або доповнена реальність (15,6 %). Про використання можливостей штучного інтелекту, платформи графічного дизайну Canva, матеріалів національної освітньої платформи «Всеосвіта» зазначило декілька респондентів, що відповідає 6,5 %.

Результати опитування демонструють, що переважна більшість педагогів (81,8 %) упевнено володіють базовими інструментами для створення навчальних матеріалів. Це дуже позитивний показник, який свідчить про високу готовність до створення власного цифрового контенту. Це підтверджує, що педагогічні працівники дошкільної галузі не просто використовують готові матеріали, а є активними творцями. Незначна частина педагогів (14,3 %) використовують розширені можливості створення контенту, як-от мультиплікація або інтерактивні платформи, що вказує на здатність «не стояти на місці», а зростати професійно. Попри все виявлено незначну групу педагогів (3,9 %), які не мають досвіду створення навчальних матеріалів, що вказує на потребу введення в програми підвищення кваліфікації відповідних тем.

Блок «Психологічна готовність». Аналіз даних щодо ставлення педагогів до використання цифрових технологій у дошкільній освіті засвідчив надзвичайно високу психологічну готовність педагогів до впровадження цифрових технологій. 88,3 % опитаних мають позитивне ставлення до використання можливостей цифрових засобів, розуміючи, що вони розширюють можливості навчання та розвитку дітей в умовах дистанції. Це є фундаментальним показником успішної цифровізації, оскільки позитивна мотивація – це найголовніший чинник для опанування нових знань. Водночас незначна частина респондентів (11,7 %) займають нейтральну позицію, що може бути пов'язано з недостатнім досвідом, відсутністю потрібного обладнання, нестабільним інтернет-зв'язком та ін.

Моніторинг засвідчив готовність більшості педагогів дошкільної галузі Херсонщини до подальшого організованого навчання (68,8 %) за умови наявності якісного та доступного навчання. При цьому слід виділити й респондентів, схильних до самонавчання (28,6 %). Лише 2,6 % опитуваних вказали на відсутність потреби в такому навчанні, що вказує на загальну позитивну динаміку.

Незважаючи на високу мотивацію та загальне розуміння актуальності використання цифрових інструментів, перед педагогами часто постають системні та особистісні бар'єри, які впливають на їх повсякденне використання у професійній діяльності. Отримані дані чітко вказують на найбільші перешкоди для впровадження цифрових технологій, серед яких – матеріально-технічні (46,8 %), освітні чинники (46,8 %), психологічні та комунікаційні бар'єри у вигляді небажання батьків (24,7 %). Про недостатню технічну підтримку на базі закладів дошкільної освіти свідчить показник опитування – 23,4 %. Загалом результати опитування вказують на потребу організації роботи на кількох рівнях одночасно: систематизація ресурсів у навчанні педагогів, забезпечення обладнанням вихованців. Серед бар'єрів, на які вплинути не можливо, виділяємо проблеми з доступом до мережі Інтернет, перебування в зоні бойових дій та ін.

Блок «Організаційно-управлінські навички». Дані дослідження чітко показують, що цифрові інструменти стали невід'ємною частиною професійної діяльності педагогів дошкільця. Про що свідчать дані (93,5 %), які вказують на активне використання цифрових інструментів для створення навчальних матеріалів, пошуку інформації та планування освітнього процесу, для налагодження партнерської взаємодії з батьками засобами цифрових інструментів свідчить показник у 71,4 %, ведення документації (70,1 %). Слід звернути увагу на високу мотивацію педагогів до постійного навчання та вдосконалення своїх цифрових навичок, про що свідчить результат 83,1%.

Блок «Професійний розвиток у сфері цифровізації». Професійний розвиток розглядаємо як неперервне вдосконалення фахівця відповідно до суспільних норм і стандартів. Результати дослідження вказують на успішну цифровізацію освітньої галузі за умови проходження відповідного навчання. Отримані дані свідчать про те, що переважна більшість педагогів (близько 83,1 %) за останні три роки проходили курси з цифрової грамотності, і що найважливіше – уважають їх корисними. Це дуже потужний показник, який підтверджує високий попит на якісне навчання та ефективність чинних програм. Проте варто звернути увагу й на значну кількість педагогів (15,6 %), які з різних причин (відсутність можливості, відповідної програми, зацікавленості) не підвищували свою кваліфікацію у цій сфері. Хоч маємо відповідь лише одного респондента, проте вона є цінним сигналом, що не всі програми відповідають запитам і потребам педагогів.

Наявність бар'єрів в удосконаленні навичок володіння цифровими інструментами вказує на об'єктивну потребу в додатковому навчанні. Так, абсолютна більшість респондентів відчують потребу подальшого навчання, серед яких 50,6 % опитуваних потребують комплексного навчання, 48,1% указали на потребу опанування конкретних тем (фокусоване навчання) і один респондент не виявив потреби навчання.

Пріоритетні для педагогів дошкільної теми свідчать про чітке розуміння своїх потреб, що відбито в результатах моніторингового дослідження (рис. 1).

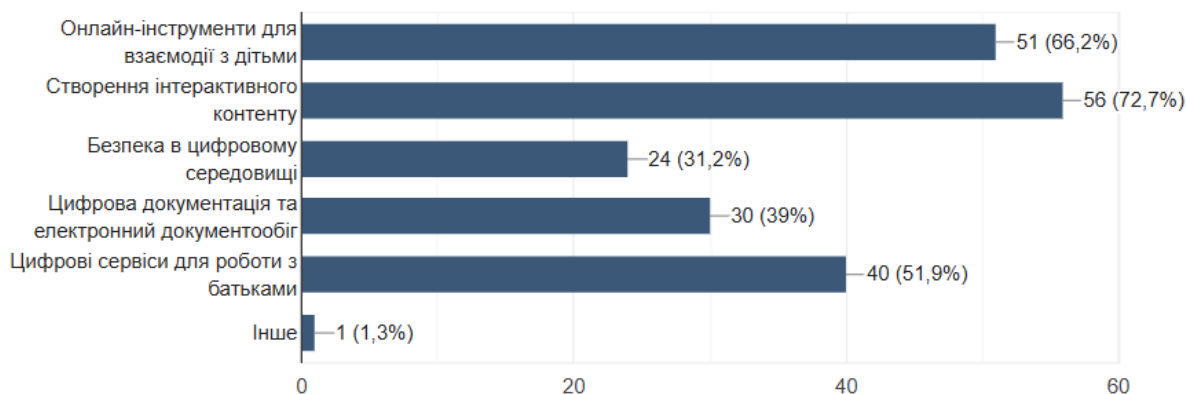


Рис. 1. Професійні запити педагогів дошкільної галузі Херсонщини

На основі отриманих даних можна розробити ефективну та корисну програму професійного розвитку для поглиблення знань з «цифрової обізнаності» педагогів дошкільної галузі Херсонщини, яка об'єднає обов'язкові компоненти навчання (наприклад, «Безпека в цифровому середовищі»), пріоритетні теми (наприклад, «Створення інтерактивного контенту», «Онлайн-інструменти для взаємодії з дітьми», «Можливості штучного інтелекту у створенні дидактичних та візуальних матеріалів» тощо); спецкурси; семінари-практикуми / постійні семінари для забезпечення індивідуальних потреб (наприклад, «Цифрові сервіси для роботи з батьками»).

Висновки. Результати дослідження вказують на потребу додаткового навчання, що вимагає оновлення програм курсів підвищення кваліфікації, розроблення модульних програм, спецкурсів на основі виявлених запитів для різних категорій педагогів дошкільної галузі, які б не лише сприяли розвитку цифрової компетентності, а й допомагали долати наявні бар'єри. Зазначене складає перспективу для подальшого наукового пошуку. Ці кроки є важливими, оскільки в сучасних умовах цифровізація освіти набуває особливої актуальності. Вона є не лише елементом модернізації освітньої галузі, а й критично необхідним інструментом забезпечення якісного та безперервного освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій.

Список використаних джерел:

1. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf
2. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsyfrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf
3. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки України № 755-21 від 19 жовтня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
4. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки України № 620-21 від 28 вересня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
5. Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 16 березня 2021 року № 1/9-148. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/npd-doc?npmid=94&npid=61019>

References:

1. Kontseptualno-referentna Ramka tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh y naukovopedahohichnykh pratsivnykiv [Conceptual and reference framework for digital competence of pedagogical and scientific-pedagogical workers]. Retrieved from https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf [in Ukrainian].
2. Opys ramky tsyfrovoi kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy [Description of the digital competence framework for Ukrainian citizens]. Retrieved from https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsyfrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf [in Ukrainian].
3. Order of the Ministry of Economy of Ukraine, On approval of the professional standard "Preschool Education Teacher" dated October 19, 2021, No. 755-21. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].
4. 7. Order of the Ministry of Economy of Ukraine, On approval of the professional standard "Head (Director) of Preschool Education Institution" dated September 28, 2021, No. 620-21. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].
5. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Regarding methodological recommendations for the updated Basic component of preschool education dated March 16, 2021 No. 1/9-148. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian].

Shved H. V.,

orcid.org/0000-0002-7931-885X

DIGITALIZATION OF EDUCATION: READINESS OF PRESCHOOL TEACHERS TO WORK WITH DIGITAL TOOLS

The article is devoted to highlighting the issue of digitalization of the education system in Ukraine, in particular, the preschool sector. The main aspects of the readiness of preschool teachers to work with digital tools by identifying the level of development of digital skills within the framework of professional activities, determining the main factors that influence the effectiveness of digitalization in the educational environment of a preschool education institution, have been examined in the article.

Attention is focused on the key components of teachers' digital competence: digital literacy, the ability to use digital resources for the development and implementation of educational tasks, digital ethics, security, critical thinking, and the ability to adapt to changes.

In the research process, a questionnaire and expert evaluation method were used, which allowed collecting data on the practical experience, motivation, and needs of preschool teachers of the Kherson region in the field of digital technologies. It is found that the level of digital readiness of teachers is uneven and largely depends on access to quality advanced training, material and technical support, as well as institutional support.

The author points out the need for a systemic approach to the digitalization of preschool education, which involves not only the modernization of the technical base, but also comprehensive support for teachers in the process of mastering digital technologies in the postgraduate education system. Practical ways to improve the digital competence of preschool teachers have been proposed, in particular, through the implementation of modern advanced training programs, participation in professional communities, the use of digital platforms for self-education, and the creation of a mentoring system in a preschool education institution.

It is concluded that successful digitalization of preschool education is possible only under conditions of a holistic approach to the formation of teachers' digital competence as a key factor of educational innovation.

Key words: digitalization of education, preschool education, preschool teachers, digital competence, digital tools.

Дата надходження статті: 16.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 06.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

Розділ 4

**ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ
ТА УПРАВЛІННЯ
ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ**

УДК 378.046-021.68

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.671>

Навроцька М. М.,
orcid.org/0009-0006-0870-5365

ІМІДЖ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

У статті здійснено комплексний аналіз процесу розвитку позитивного іміджу керівника закладу загальної середньої освіти як важливого чинника ефективного управління освітньою установою в умовах сучасних соціокультурних трансформацій. Імідж керівника розглядається як багатогранне явище, що поєднує професійну компетентність, морально-етичні якості, культуру спілкування, зовнішню презентабельність та здатність до стратегічного мислення. Підкреслено, що позитивний імідж управлінця є не лише елементом особистісного самовираження, а й потужним інструментом впливу на мотивацію, довіру та згуртованість педагогічного колективу.

Розкрито зміст основних компонентів іміджу сучасного керівника: професіоналізм і компетентність, культура поведінки, дотримання ділового етикету, охайність зовнішнього вигляду, культура мовлення, уміння контролювати емоції та ефективно діяти у стресових ситуаціях. Важливе місце займає комунікативна культура, що забезпечує гармонійні відносини в колективі, конструктивну взаємодію з учнями, батьками, громадськістю та органами влади. Підкреслено роль публічної активності керівника, його участі у професійних конференціях, форумах, освітніх і громадських ініціативах як засобу формування позитивного суспільного іміджу та підвищення авторитету закладу.

Особливу увагу приділено феномену цифрової репутації, що в сучасному інформаційному середовищі є новим виміром професійного іміджу. Указано, що присутність керівника в соціальних мережах, ведення офіційних сторінок закладу освіти, прозорість управлінських процесів і відкритість комунікації сприяють зміцненню довіри громадськості та підвищенню конкурентоспроможності закладу. Наголошено на значенні формування команди однодумців, адже лідерський потенціал керівника розкривається через його здатність надихати, мотивувати, делегувати повноваження та створювати атмосферу співпраці.

Зроблено висновок, що позитивний імідж керівника – це стратегічний ресурс управління, який забезпечує ефективну комунікацію, високий рівень довіри, підвищення престижу школи та реалізацію стратегічних освітніх цілей. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на вивчення впливу цифрової комунікації на професійний імідж керівника, гендерних особливостей управлінського стилю, а також взаємозв'язку між лідерською поведінкою та рівнем авторитету керівника в педагогічному колективі.

Ключові слова: імідж, імідж керівника, управління, комунікація, мотивація, навчальний заклад.

Постановлення проблеми. Сучасна система освіти в Україні переживає період трансформацій, що вимагає від керівників закладів загальної середньої освіти не лише високого рівня професіоналізму, а й уміння формувати позитивний імідж, який сприяє підвищенню авторитету школи, мотивації педагогічного колективу та довірі з боку батьківської громади. Імідж керівника сьогодні розглядається як один із важливих інструментів ефективного управління, який інтегрує особистісні, моральні, комунікативні та організаційні якості лідера.

Аналіз досліджень. Проблема формування професійного іміджу керівника закладу загальної середньої освіти набула особливої актуальності в сучасних умовах реформування української освіти. Одним із провідних дослідників цієї проблеми

*© Навроцька М. М.

є О. Мармаза, який у своїх працях розкриває зміст професійного іміджу керівника, визначає його структурні компоненти та підкреслює роль іміджу як інструменту соціального впливу й управлінського авторитету. Питання співвідношення іміджу керівника та іміджу навчального закладу досліджували М. Ховрич і Н. Ховрич, які наголошують на важливості гармонійного поєднання особистісних якостей, професійної компетентності та етичних принципів керівника у створенні сприятливого іміджевого поля закладу. Дослідження А. Браєвської, С. Браєвського та Л. Артеменко зосереджене на формуванні успішного іміджу керівника в умовах дистанційної роботи. Дослідження цифрових аспектів іміджу здійснили Г. Германсон, Г. Кравченко та З. Рябова, показавши, що імідж сучасного керівника формується не лише через традиційні соціальні канали, а й через цифрову присутність – активність у соціальних мережах, комунікацію з громадою, звіти онлайн і відкритість інформації про діяльність школи. Значний внесок у розуміння управлінської поведінки як частини іміджу зробила В. Гладкова, яка наголошує, що стиль лідерства, здатність до адаптації, емоційна врівноваженість і стресостійкість – важливі компоненти позитивного іміджу, особливо в умовах кризових ситуацій. У низці праць М. Бойко зазначає, що імідж має базуватися на внутрішній цілісності особистості, відповідності слова і дії, що забезпечує довіру та стабільність у педагогічному колективі. Попри різні підходи, дослідники єдині у висновку, що позитивний імідж керівника є стратегічним інструментом ефективного управління, який забезпечує високий рівень довіри, стабільність роботи колективу та позитивний імідж самого навчального закладу.

Мета статті полягає у визначенні сутності іміджу керівника закладу загальної середньої освіти та обґрунтуванні його ролі як інструменту ефективного управління.

Виклад основного матеріалу. Поняття «імідж» має латинське походження й зустрічається в різних європейських мовах із близьким семантичним значенням: у французькій (image) – «картина», у німецькій (imaginar) – «уявний образ», в англійській (image) – «ікона», «ідол», «образне уявлення».

На сьогодні в науковій літературі існує значна кількість визначень терміна «імідж», проте, на нашу думку, найбільш повно сутність цього поняття розкриває В. Маценко, який зазначає, що «імідж – це емоційно забарвлений стереотип сприйняття масовою, пересічною свідомістю явища чи особи. Імідж – це Ви очима інших, або те, якими Вас бачать інші» [5, с. 4].

С. Павлова розглядала професійний педагогічний імідж учителя як форму самовираження цілісного індивідуального образу педагога – реалізатора соціальних потреб у сфері освіти. На думку дослідниці, через імідж виявляються найхарактерніші ділові й особистісні якості, що відповідають статусу та соціальній ролі педагога в освітньому середовищі [6, с. 35].

Поняття «імідж» має давнє походження. Як зазначає О. Чебикін, у його розвитку можна виокремити два основні періоди – донауковий та науковий.

Донауковий етап характеризується як період непрямих і прямих спроб осмислення феномену іміджу. Непрямі дослідження виявляються в художніх творах, описах соціальних подій та змін статусу особистості, тоді як прямі – у працях античних істориків і філософів, які аналізували образи та авторитет лідерів.

Науковий період пов'язують із формуванням системного підходу до пізнання іміджу. Існує думка, що термін «імідж» увійшов у науковий обіг 1913 року, коли Ганс Шах та Отто Ранк започаткували журнал «Imago». Дослідники виокремлюють два підетапи в межах цього періоду:

- 1) фрагментарні дослідження (початок XX століття), коли увага приділялася окремим аспектам іміджу;
- 2) комплексні дослідження (кінець XX століття), що розглядали імідж як системне соціально-психологічне явище [13].

У науковому середовищі вже досить давно сформувався окремий напрямок

досліджень, присвячений вивченню феномену іміджу. У 90-х роках ХХ століття він набув статусу самостійної наукової дисципліни, що отримала назву іміджологія.

Під терміном «іміджологія» розуміють науку, яка вивчає закономірності створення, формування та сприйняття іміджу особистості чи організації. Як зазначає С. Садовенко, «іміджологія (від англ. image – «образ, зображення» та грец. logos – «поняття, думка, розум») – це мистецтво подобатися людям, наука про функціонування, систематизацію та впровадження у свідомість людини знакових замінників інформації про певні об'єкти (людину, явище, предмет), наука про формування іміджу» [9, с. 4].

С. Болсун зазначає, що імідж керівника освіти – це «професійно й етично виважений образ, що сприяє ефективному впливу на педагогічний колектив» [1]. На думку Л. Даниленко, імідж є засобом управлінської комунікації, оскільки відображає цінності, стиль керівництва та здатність створювати позитивний емоційний клімат [3].

Імідж курівника освіти не розвивається сам по собі, а є результатом цілеспрямованої роботи людини над собою щодо побудови взаємопов'язаних складових. Деякі вчені виокремлюють три основні складові іміджу:

- 1) особисту привабливість;
- 2) етичні характеристики;
- 3) техніку самопрезентації.

Одні вчені вважають, що у структурі професійного іміджу доцільно виокремлювати зовнішній, процесуальний і внутрішній компоненти. Зовнішній компонент, за їх підходом, охоплює міміку, жести, тембр і силу голосу, манеру одягатися, ходу, тобто ті елементи, що формують перше враження. Процесуальний компонент відображає професійну діяльність і реалізується через професіоналізм, виразність, пластичність та інші форми комунікативної взаємодії.

С. Болсун пов'язує імідж зі статусним образом особистості, виокремлюючи такі його складові:

- візуальна привабливість;
- вербальна та невербальна поведінка;
- манери, етикет;
- відповідність очікуваному соціальному образу;
- чарівність [1].

Деякі вчені зосереджують увагу на визначенні структурних компонентів професійного іміджу керівника, що дозволяє розглядати це поняття як багатовимірну систему. Так, Адам Дрейер виділяє основні складові професійного іміджу керівника – багатий словниковий запас, відсутність шкідливих звичок, самодисципліну, знання особливостей учнів, поставлений голос, комунікативні вміння та дотримання професійної етики [14]. Натомість А. Коркішко визначає, що професійний імідж формується через такі чинники, як зовнішній вигляд; використання вербальних і невербальних засобів спілкування; внутрішня відповідність образу професії (внутрішнє «Я»); стильові особливості педагогічної діяльності; професійна спрямованість [4].

На думку О. Горовенко, структура іміджу є полікомпонентною і охоплює кілька ключових складових:

- внутрішнє «Я» – внутрішній образ педагога, що відображає його професійну культуру, емоційність, творче налаштування, гідність і внутрішню стійкість;
- візуальний образ учителя, який свідчить про ціннісні орієнтири особистості та сприяє створенню позитивної репутації педагога через гармонійне поєднання зовнішньої привабливості й професійного артистизму;
- комунікативність, яка виявляється у володінні вербальними та невербальними засобами спілкування – мімікою, жестами, інтонацією, пантомімікою, темпом і тембром мовлення, що забезпечують довіру та активну взаємодію з учнями [2, с. 26].

С. Садовенко пропонує розглядати позитивний імідж педагога через зовнішню і внутрішню привабливість. До зовнішньої складової вона відносить уміння добирати

одяг і зачіску, володіння гарними манерами, виразною мімікою, вміння використовувати простір спілкування. Внутрішня привабливість, на її думку, полягає у мистецтві подобатися людям, умінні будувати привабливу комунікацію, здатності розуміти інших і впливати на них позитивним чином [9, с. 4].

Імідж керівника, за твердженням О. Туриніної, є соціально-психологічною категорією, що відображає систему уявлень про особистість лідера у свідомості підлеглих і громадськості. Дослідниця підкреслює, що позитивний імідж керівника посилює його управлінську ефективність, сприяє легітимізації рішень і підвищує рівень довіри до інституції [11].

Важливою складовою іміджу керівника є професійно-комунікативна компетентність. За результатами досліджень Н. Подлевської, А. Шейко, М. Губи, І. Товми, саме володіння вербальними й невербальними навичками, уміння переконувати, чітко формулювати думки та підтримувати емоційний контакт визначає успішність управлінця і формує його позитивний імідж [7].

Позитивний імідж у сфері управління освітою не лише виконує естетичну чи етичну функцію, але й стає стратегічним ресурсом організаційного розвитку. Як зазначає Л. Пшенична, імідж керівника формує довіру до управлінських рішень, мотивує колектив, створює атмосферу взаємоповаги й ефективної комунікації. Науковиця вважає, що управлінський імідж є невід'ємною складовою кар'єрного зростання керівника [8].

Узагальнюючи підходи різних науковців, можна зробити висновок, що імідж керівника формується й розвивається в межах його професійної діяльності та є відображенням бажаних для особистості аспектів її життєдіяльності. Цей імідж є інтеграцією зовнішніх і внутрішніх характеристик – професійних компетенцій, моральних якостей, комунікативної культури та зовнішнього вигляду.

Як слушно зауважив відомий дослідник, «у людині все має бути прекрасним...», і ця теза цілком стосується педагога, для якого гармонійне поєднання професійних і зовнішніх рис (стиль одягу, манера мовлення, поведінка, жести, міміка, погляди) є невід'ємною умовою формування позитивного іміджу.

Позитивний імідж керівника сприяє створенню в колективі атмосфери довіри, підвищує рівень мотивації педагогів і позитивно впливає на результати навчального процесу.

Імідж керівника закладу загальної середньої освіти є не лише відображенням його особистісних і професійних якостей, а й важливим управлінським інструментом, що забезпечує ефективність управлінського процесу, формує довіру колективу, позитивне ставлення громадськості й партнерів до діяльності закладу освіти.

На думку сучасних дослідників, імідж керівника є ресурсом соціального впливу, який дозволяє підвищити результативність управління через формування позитивного емоційного фону в колективі, зміцнення авторитету та створення сприятливого психологічного клімату.

Позитивний імідж керівника виконує низку функцій управління:

- мотиваційну – через особистий приклад, моральні орієнтири та професійну культуру керівник стимулює колектив до саморозвитку;
- комунікативну – забезпечує ефективну взаємодію з педагогічним колективом, учнями, батьками та органами управління освітою;
- організаційну – сприяє згуртуванню колективу навколо спільних цілей і підвищує довіру до управлінських рішень;
- репутаційну – формує престиж закладу освіти, його впізнаваність у громадському середовищі;
- інноваційну – за рахунок сучасного, відкритого та креативного образу керівника, який підтримує зміни й інноваційні підходи у навчанні.

Імідж керівника є інтегративним показником ефективності управлінської діяльності, адже поєднує професійну компетентність, моральну культуру, емоційний інтелект, комунікативну грамотність і вміння самопрезентації.

Позитивне сприйняття керівника з боку педагогів, учнів і громади підсилює його управлінський вплив і забезпечує стабільність у реалізації освітньої політики.

Також імідж керівника відіграє символічну роль, оскільки стає своєрідним «обличчям» закладу освіти, від якого залежить його соціальний рейтинг, конкурентоспроможність і привабливість для батьківської спільноти. Як зазначає Т. Сорочан, «позитивний імідж керівника підвищує індекс довіри до закладу освіти і стає чинником його стійкого розвитку» [10].

Отже, імідж керівника у сфері освіти є важливим стратегічним ресурсом управління, що сприяє ефективному досягненню цілей освітньої політики, формуванню позитивного соціального капіталу колективу та забезпеченню високої репутації закладу в освітньому середовищі.

Розвиток позитивного іміджу керівника – це цілеспрямований, системний процес, який передбачає розвиток як зовнішніх, так і внутрішніх складових професійного образу.

Науковці О. Чебикін, С. Садовенко, В. Маценко, І. Гринько пропонують низку підходів до вдосконалення іміджу управлінця в освітньому середовищі.

До основних шляхів розвитку позитивного іміджу керівника належать:

1. Самопізнання та рефлексія. Керівник має усвідомлювати власні сильні й слабкі сторони, визначати цінності, мотиви діяльності, стиль спілкування. Рефлексивна позиція дозволяє коригувати поведінку, адаптувати управлінські стратегії, уникати емоційного вигорання та зберігати психологічну стабільність.

2. Професійне самовдосконалення. Підвищення кваліфікації, участь у тренінгах лідерства, управлінських семінарах, освітніх форумах – це шлях до формування компетентного та сучасного керівника, який володіє сучасними технологіями менеджменту й педагогічного лідерства.

3. Розвиток комунікаційної культури. Успішний керівник має демонструвати відкритість, толерантність, вміння слухати, переконувати, вести конструктивний діалог. Культура спілкування формує довіру, запобігає конфліктам і підвищує ефективність управлінських рішень.

4. Формування позитивного емоційного фону в колективі. Емоційний інтелект і емпатійність керівника є запорукою здорового психологічного клімату. Уміння підтримати працівників, надихнути їх на спільну діяльність сприяє формуванню сприятливого іміджу «лідера-об'єднувача».

5. Зовнішня презентабельність і культура поведінки. Охайний зовнішній вигляд, дотримання ділового етикету, культура мовлення, вміння володіти собою у стресових ситуаціях – усе це створює образ упевненого, врівноваженого та компетентного керівника.

6. Публічна активність і комунікація з громадськістю. Виступи на конференціях, участь у громадських заходах, взаємодія з місцевими органами влади, засобами масової інформації формують позитивний суспільний імідж керівника та підвищують репутацію закладу освіти.

7. Цифрова репутація. У сучасних умовах важливим є створення позитивного цифрового іміджу: грамотна присутність у соціальних мережах, професійна комунікація в онлайн-просторі, прозорість діяльності через офіційні сайти та сторінки закладу.

8. Формування команди однодумців. Справжній імідж керівника виявляється через його команду, яку він створює. Уміння делегувати повноваження, довіряти, мотивувати колектив до спільного успіху забезпечує стійкий позитивний образ лідера.

Отже, позитивний імідж керівника закладу освіти – це результат постійної роботи над собою, поєднання професійної майстерності, моральної зрілості, емоційного інтелекту та культури спілкування. Його формування сприяє підвищенню ефективності

управління, зростанню авторитету керівника й конкурентоспроможності освітнього закладу в сучасному соціокультурному просторі.

Висновки. Імідж керівника закладу загальної середньої освіти – це не лише зовнішній образ, а стратегічний ресурс управління, що забезпечує ефективну комунікацію, довіру та лідерство. Позитивний імідж сприяє підвищенню престижу школи, зміцненню корпоративної культури та реалізації стратегічних освітніх цілей.

Подальший науковий пошук у сфері розвитку іміджу керівника закладів загальної середньої освіти як інструменту ефективного управління може бути пов'язаний із дослідженням впливу цифрової комунікації та соціальних мереж на формування професійного іміджу керівника, вивченням гендерних особливостей управлінського іміджу, а також виявленням кореляції між стилем лідерства та сприйняттям авторитету керівника педагогічним колективом.

Список використаних джерел:

1. Болсун С. А. Професійний імідж керівника навчального закладу. *Управління школою*. 2013. № 7–9 (379–381), березень. 2013. С. 51–55.
2. Горовенко О. А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя засобами самопрезентації. Харків: Основа, 2013. 112 с.
3. Даниленко Л. І., Швець Т. Е., Балакшина О. М. Інноваційна модель управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу: результати експерименту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки : реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 75 (т. 1) С. 62–67. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.13>
4. Коркішко А. В. Сутнісна характеристика категорії «імідж»: історико-педагогічний аспект (IX – XVIII ст.). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 2. С. 88–96.
5. Маценко В. Ф. Технологія іміджу: психологічний інструментарій. Київ: Главник, 2005. 96 с.
6. Павлова С. П. Імідж учителя як компонент культури педагогічної діяльності. *Класному керівнику*. 2010. № 9 (21), вересень. С. 35.
7. Подлевська Н. В., Шейко А. О., Губа М. І., Товма І. М. Професійно-комунікативна компетентність та її вплив на формування іміджу керівника. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 11 (45). С. 1544–1552. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1544-1552](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1544-1552)
8. Пшенична Л. В. Імідж керівника – важлива складова кар'єри управлінця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал / редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова та ін. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 6 (80). С. 233–250.
9. Садовенко С. М. Імідж музичного керівника та вчителя музичного мистецтва. *Музичний керівник*. 2012. № 2. С. 4.
10. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія. Луганськ: Знання, 2005. 384 с.
11. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал»», 2017. 160 с.
12. Чебикін О. Я., Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу: монографія. Одеса: Півд. наук. центр АПН України, 2009. 223 с.
13. American Pedagogics in the Present Times. N.Y.: Pantheon, 1989. 434 p.

References:

1. Bolsun, S. A. (2013). Profesiyniy imidzh kerivnyka navchalnoho zakladu [The professional image of the head of an educational institution]. *School Management*, 7–99 (379–381), 51–55 [in Ukrainian].
2. Horovenko, O. A. (2013). Formuvannia osobystisno-profesiinoho imidzhu vchytelia zasobamy samoprezentatsii [Formation of the personal and professional image of a teacher through self-presentation]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
3. Danylenko, L. I., Shvets, T. E., & Balakshyna, O. M. (2020). Innovatsiina model upravlinnia zakladom zahalnoi serednoi osvity na zasadakh zmishanoho navchannia ta tiutornyhu: rezultaty eksperymentu [An innovative model of management of a general secondary education institution

- based on blended learning and tutoring: Experiment results]. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 75(1), 62–67. doi: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.13> [in Ukrainian].
4. Korkishko, A. V. (2016). Sutnisna kharakterystyka katehorii «imidzh»: istoryko-pedahohichnyi aspekt (IX – XVIII st.) [The essential characteristics of the category “image”: Historical and pedagogical aspect (9th–18th centuries)]. *Personality Spirituality: Methodology, Theory and Practice*, (2), 88–96 [in Ukrainian].
 5. Matsenko, V. F. (2005). Tekhnolohiia imidzhu: psykhologichnyi instrumentarii [Image technology: Psychological tools]. Kyiv: Hlavnyk [in Ukrainian].
 6. Pavlova, S. P. (2010). Imidzh uchytelia yak komponent kultury pedahohichnoi diialnosti [The image of a teacher as a component of pedagogical activity culture]. *Klasnomu kerivnyku*, 9(21), 35 [in Ukrainian].
 7. Podlevska, N. V., Sheiko, A. O., Huba, M. I., & Tovma, I. M. (2024). Profesiino-komunikatyvna kompetentnist ta yii vplyv na formuvannia imidzhu kerivnyka [Professional and communicative competence and its influence on the formation of a manager’s image]. *Perspectives and Innovations of Science*, 11 (45), 1544–1552. doi: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1544-1552](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1544-1552) [in Ukrainian].
 8. Pshenychna, L. V. (2018). Imidzh kerivnyka – vazhlyva skladova kariery upravlintsia [The image of a manager as an important component of a leader’s career]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, Makarenko Sumy State Pedagogical University*, 6 (80), 233–250 [in Ukrainian].
 9. Sadovenko, S. M. (2012). Imidzh muzychnoho kerivnyka ta vchytelia muzychnoho mystetstva [The image of a music director and a music teacher]. *Muzychnyi kerivnyk*, (2), 4 [in Ukrainian].
 10. Sorochan, T. M. (2005). Pidhotovka kerivnykiv shkil do upravlinskoi diialnosti: teoriia ta praktyka [Training school leaders for managerial activities: Theory and practice]. Luhansk: Znannia [in Ukrainian].
 11. Turytnina, O. L. (2017). Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii [Psychology of traumatic situations]. Kyiv [in Ukrainian].
 12. Chebykin, O. Ya., & Kovalova, O. O. (2009). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia osnov profesiinoho imidzhu [Psychological features of the formation of the basics of a professional image]. Odesa: Southern Scientific Center of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
 13. American Pedagogics in the Present Times. (1989). N.Y.: Pantheon [in English].

Navrotska M. M.,
orcid.org/0009-0006-0870-5365

IMAGE OF THE HEAD OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION AS A TOOL FOR EFFECTIVE MANAGEMENT

The article provides a comprehensive analysis of the process of developing a positive image of the head of a general secondary education institution as an important factor in effective management of an educational organization under conditions of modern socio-cultural transformations. The image of the head is viewed as a multifaceted phenomenon that combines professional competence, moral and ethical qualities, communication culture, external presentability, and the ability for strategic thinking. It is emphasized that a positive managerial image is not only an element of personal self-expression but also a powerful tool for influencing the motivation, trust, and cohesion of the teaching staff.

The content of the main components of a modern leader’s image is revealed: professionalism and competence, culture of behavior, observance of business etiquette, neat appearance, speech culture, ability to control emotions, and act effectively in stressful situations. Particular attention is paid to communication culture as a means of ensuring harmonious relations within the team and constructive interaction with students, parents, the community, and local authorities. The role of the leader’s public activity – participation in professional conferences, forums, educational and civic initiatives – is emphasized as a means of shaping a positive public image and enhancing the reputation of the educational institution.

Special attention is devoted to the phenomenon of digital reputation, which in the modern information environment represents a new dimension of professional image. It is noted that the leader’s presence on social networks, maintaining official school pages, transparency of management processes,

and openness in communication contribute to strengthening public trust and increasing the competitiveness of the institution. The importance of forming a team of like-minded people is highlighted, since the leader's potential is revealed through their ability to inspire, motivate, delegate authority, and create an atmosphere of cooperation.

It is concluded that a positive image of the head is a strategic management resource that ensures effective communication, a high level of trust, increased school prestige, and the achievement of strategic educational goals. Further scientific research should focus on studying the influence of digital communication on the professional image of the head, gender aspects of management style, as well as the relationship between leadership behavior and the level of authority of the head within the teaching staff.

Key words: image, leader's image, management, communication, motivation, educational institution.

Дата надходження статті: 08.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 03.06.2025 р.

Рецензентка: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42:796.011

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.663>

Цибанюк О. О.*,

orcid.org/0000-0001-5367-5747

Дарійчук С. В.*,

orcid.org/0000-0001-8089-1293

МЕТОДИКА «F.A.C.E. – THE CHALLENGE» ЯК ІНСТРУМЕНТАРІЙ СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ KLITSCHKO FOUNDATION ТА DFB-STIFTUNG EGIDIUS BRAUN

У статті проаналізовано стратегічне значення соціально-педагогічних ініціатив як інструменту формування проактивного лідерства та м'яких навичок у молоді в умовах сучасних глобалізаційних проблем і воєнних реалій в Україні. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз методики «F.A.C.E. – the Challenge» як ключового інструментарію реалізації програм, спрямованих на міжкультурну інтеграцію та особистісний розвиток підлітків. Висвітлено процес трансформації Klitschko Foundation від локальних благодійних акцій до масштабного проєктного менеджменту соціальних змін. Детально розглянуто такі стратегічні ініціативи, як «Грай за рівність», «Посилка успіху», «Розквітай» та «Democracy Hub», що сприяють подоланню стереотипів і популяризації демократичних цінностей. Особливу увагу приділено міжнародному проєкту «Interexchange Academy», реалізованому спільно з німецьким фондом Е. Брауна. Установлено, що ця ініціатива створює платформу для глибокого міжкультурного діалогу між українською та німецькою молоддю, сприяючи подоланню ментальних бар'єрів і соціальній інтеграції біженців у Німеччині. Доведено, що поєднання фізичного гартування з розвитком психологічної стійкості дозволяє учасникам трансформувати виклики в можливості. У висновках наголошено, що діяльність зазначених фондів є прикладом ефективної «м'якої сили», де спорт стає фундаментом для виховання нового покоління свідомих громадян, готових до активної участі в повоєнній відбудові України та зміцненні її позитивного іміджу на міжнародній арені.

Ключові слова: Klitschko Foundation, DFB-Stiftung Egidius Braun, витривалість, соціальні ініціативи, лідерство, методика F.A.C.E., Interexchange Academy, навички й уміння, соціальна інтеграція, управління проблемами.

Постановка проблеми. У контексті сучасних глобалізаційних процесів і проблем, з якими стикається Україна, стратегічне значення набуває формування нового покоління лідерів – свідомої, критично мислячої та проактивної молоді. Важливу роль у цьому процесі відіграє неформальна освіта, що базується на принципах міжнародної співпраці, міжкультурного діалогу та розвитку м'яких навичок (soft skills).

Одним із ключових інституційних гравців у цій сфері є Фонд Кличко (Klitschko Foundation). Упродовж багатьох років організація реалізує комплексні освітні ініціативи, спрямовані на розширення можливостей підлітків, подолання гендерних стереотипів та популяризацію демократичних цінностей. Особливої актуальності сьогодні набувають проєкти, що виходять за межі локального контексту та інтегрують українську молодь у європейський простір, сприяючи не лише особистісному розвитку, а й формуванню позитивного іміджу України за кордоном [10, с. 9].

Проаналізуємо ключові напрямки діяльності Фонду та детально розглянемо досвід реалізації одного з наймасштабніших міжнародних проєктів – Interexchange Academy, що став платформою для глибокої взаємодії між українською та німецькою молоддю.

Аналіз досліджень. Статтю О. Цибанюк, В. Стасюка та А. Петрова присвячено аналізу роботи одного з найвпливовіших благодійних фондів України, його еволюції,

*© Цибанюк О. О.

*© Дарійчук С. В.

ключовим проектам та ролі в підтримці молоді в умовах війни. Розглянуто місію та філософію організації, процес трансформації діяльності з реконструкції спортивних шкіл, гуманітарної допомоги до системного проектного менеджменту, що стимулює розвиток громадянського суспільства через розвиток потенціалу молоді. Виокремлено й описано ключові етапи розвитку, основні напрямки та проекти фонду, виділено стратегічні ініціативи, що розвиваються і сьогодні, – «Граї за рівність» (боротьба з гендерними стереотипами); «Посилка успіху» (проект з модернізації шкільного спорту); «Розквітай» (інноваційна платформа для підтримки ментального здоров'я підлітків); «Klitschko Tournament» тощо. У статті відзначено проблеми прозорості звітності, недоступності статистичних даних, зокрема на сайті фонду [7, с. 221–228].

Благодійний фонд «Фонд Кличко» (Київ) та його менеджер І. Єфименко згадуються в контексті створення умов для гуманітарної допомоги Україні, зокрема прийняття вантажів з Німеччини до лікувально-профілактичних установ у травні 2022 р. [4].

Отже, Klitschko Foundation постає як потужний агент соціальних змін, що успішно адаптує свої програми під виклики війни, поєднуючи фізичне виховання з психологічною реабілітацією та розвитком лідерства. Загальна сума фінансування понад 407 млн грн та охоплення 2,5 млн дітей свідчать про масштабний вплив на формування майбутнього покоління українців [10].

З іншого боку, фонд Фонд Е. Брауна при Німецькому футбольному союзі (DFB-Stiftung Egidius Braun) відомий зокрема своєю програмою допомоги біженцям «1:0 für ein Willkommen» і, на думку W. Watzke, визнаний прикладом того, як спортивні організації можуть брати на себе соціальну відповідальність та сприяти «культурі вітання» (Willkommenskultur) у суспільстві. Фонд фокусується на інтеграції мігрантів та біженців через футбольні клуби, соціальній підтримці молоді (програми в школах та дитячих будинках) та міжнародній допомозі (футбольні проекти в Східній Європі та Африці) [11].

Мета статті – теоретичне обґрунтування та практичний аналіз особливостей застосування методики «F.A.C.E. – the Challenge» як ключового інструментарію реалізації соціальних ініціатив Klitschko Foundation та DFB-Stiftung Egidius Braun, а також дослідження її ролі в розвитку лідерського потенціалу, формуванні м'яких навичок і сприянні міжкультурній інтеграції української молоді в європейський простір.

Виклад основного матеріалу. Освітні проекти Фонду Кличка (Klitschko Foundation) зосереджені на розвитку критичного мислення, лідерства та просуванні здорового способу життя серед української молоді. Серед ключових ініціатив Klitschko Foundation Camp – щорічний табір, де підлітки вчаться створювати та втілювати власні соціальні проекти, розвиваючи навички проектного менеджменту та соціальної відповідальності. Також відзначаються «Посли змін» – проект, що навчає вчителів і шкільних тренерів нових методик викладання та популяризації здорового способу життя, які вони потім впроваджують у своїх школах; «Граї за рівність» – освітній проект, що має метою боротьбу з гендерними стереотипами у спорті серед української молоді; «Democracy Hub in Switzerland» (Демократичний хаб в Швейцарії) – освітній проект, спрямований на розвиток демократичних цінностей, критичного мислення та громадянської активності серед української молоді з метою її подальшого залучення до відновлення України; Debate Camp – освітній проект, спрямований на популяризацію демократичної культури, діалогу, дебатних навичок, цінностей прав людини та активної громадянської позиції серед молоді. Проект реалізується за грантової підтримки Українсько-данського молодіжного дому.

Розглянемо Interexchange Academy – міжнародний освітній проект, який реалізується Фондом Кличко Foundation спільно з DFB-Stiftung Egidius Braun (Фонд Егідіуса Брауна при Німецькому футбольному союзі) для української та німецької молоді, що прагне розвивати лідерські якості, долати проблеми та будувати міжкультурний

діалог [9]. Цей фонд, заснований 2001 року, є правонаступником Асоціації сприяння спорту (DFB-Sportfördervereins) [12].

Ідея спільного проєкту двох фондів виникла 2019 року під час офіційної зустрічі директорів. На думку засновників проєкту, його місія – це створення умов для спільного навчання, обміну досвідом й поглядами на громадянське життя, культуру, спорт, освіту та цифрові інновації, спільні рішення глобальних викликів у своїх громадах для українських та німецьких підлітків. Зрозуміло, що з часом його мета змінювалась, але узагальнювалась як діалог культур: Interexchange Academy об'єднує молодь з України та Німеччини.

Прес-реліз проєкту за 2024 р. сформулював покликання таким чином: «Молодь у різних країнах має свої унікальні традиції та менталітет, проте стикається з подібними викликами. Знайомство з цінностями однолітків з інших країн може надихнути на зміни у власному житті та суспільстві» [2].

Ця ініціатива реалізується у формі інтенсиву, спрямованого на сприяння міжкультурному обміну та розвиток у молоді навичок, глибше розуміння європейських цінностей та важливості підтримки спільноти, особливо у світлі інтеграції українських біженців у Німеччині. Особливу увагу приділено питанням різноманітності культур, збереження ментального здоров'я та відповідального використання цифрових технологій. Обов'язковою умовою для участі названо володіння англійською мовою на рівні B1/B2. Крім того наголошено на незначній кількості учасників, які беруть участь в інтенсивній офлайн-програмі. Тривалість заходів – 5–7 днів (у різні роки – О.Ц.), які передбачають:

- зустрічі з представниками міської влади, обговорення ролі молоді у процесах ухвалення рішень;
- зустрічі з представниками закладів освіти, дискусії, порівняння досвіду навчання в Україні й Німеччині;
- екскурсії у спортивні, культурні та соціальні інституції, діалог про те, як спорт і культура впливають на молодь у Німеччині та Україні;
- коучингові сесії, робота над лідерськими якостями і командною взаємодією тощо [2].

Так, 2019 року (перший рік проєкту) було отримано 1539 анкет бажаючих взяти участь у ньому, із них 21 українець та 17 юнаків і дівчат із Німеччини стали його безпосередніми учасниками. Ще одним результатом стала організація 20 локальних програм для 400 підлітків [5]. А на проведення проєкту, зокрема й локальних акцій, було витрачено 395 846,92 грн [2].

Відповідно 2021 року 25 підлітків з України і 5 з Німеччини стали активними учасниками проєкту під керівництвом 3 менторів, а його реалізація потребувала фінансування в сумі 55 693,08 грн [6].

2025 року з 10 по 28 вересня в бажаючих була можливість подати власні анкети, 6 жовтня відбулось оголошення результатів, а сам проєкт мав стартувати від 26 жовтня до 1 листопада [9].

На жаль, річних звітів від 2022 до 2025 рр. нами на сайті фонду не знайдено.

Розглянемо методику В. Кличка «F.A.C.E. – the Challenge» – «покажи обличчя своїй проблемі», розроблену спільно з експертами Університету Санкт-Галлена (Швейцарія), яка зосереджується на допомозі учасникам зміцнювати силу волі та перетворювати проблеми на можливості. Вона називається «управління проблемами» (англійською звучить як «challenge management») [8].

Вона базується на чотирьох складових, де фізичні якості (витривалість, координація) стають метафорами для розвитку сили волі та здатності долати життєві кризи: focus (фокус); agility (спритність); coordination (координація); endurance (витривалість) (рис. 1).



Рис. 1. Складові методу В. Кличка «F.A.C.E. – the Challenge»

Проаналізуємо кожний компонент і механізм того, як фізичні вправи трансформуються в управлінські компетенції. Як згадувалось вище, кожна літера аббревіатури F.A.C.E. відповідає конкретній навичці, яка однаково важлива як «на рингу», так і в бізнесі чи громадській діяльності. Важливо, що матеріал кожного модуля сформовано відповідно до чотирьох складових із 4 темами всередині, тобто загалом передбачено 16 тем.

Так, модуль F (Focus, Фокус) передбачає формування здатності концентруватися на меті, діях суперника, ігноруючи шум трибун, погодні або інші умови, подразники тощо. А в житті – розставляти пріоритети серед безлічі відволікаючих чинників, формувати «дистанцію до межі», не розпорошуватись. У контексті першого модуля основним питанням для вирішення виокремлено «Чого я хочу?», а теми дозволяють відповісти на це питання (табл. 1).

Таблиця 1

Структура методу «F.A.C.E. – the Challenge»

Назва	F Фокус	A Спритність	C Координація	E Витривалість
Сутність	Саморефлексія	Самоефективність	Саморозвиток	Самодисципліна
Основний меседж	Чого я хочу?	Як я це зроблю?	З ким і за допомогою чого?	Як мені вистояти?
Те ма тика занятъ	F 1. Знайти визначення	A 1. Визначити план	C 1. Поеднати «емоції та розум»	E 1. Розвивати дисципліну
	F 2. Визначити оточення («хто»)	A 2. Інтегрувати перешкоди	C 2. Використовувати команду	E 2. Сформувати звички
	F 3. Спроекувати виклик	A 3. Нейтралізувати відволікання	C 3. Обрати середовище	E 3. Перемогти поразництво
	F 4. Зберігати спокій	A 4. Залишатися гнучким	C 4. Продовжувати вчитися	E 4. Продовжувати жити

Модуль А (Agility, спритність / гнучкість) розвиває швидку реакцію на зміну траєкторії, наприклад удару або м'яча, адаптацію до обставин, що змінюються Це якості, які дозволяють коригувати плани без втрати ефективності, коли зовнішнє середовище стає нестабільним. 4 теми цього модуля мають вирішити проблему самоефективності «Як я це зроблю?» (планування, інтеграція перешкод, подразників, нейтралізація відволікання тощо) (табл. 1).

Модуль С «Координація» має на меті через синхронізацію роботи ніг, рук і дихання, координацію власних зусиль із зусиллями партнерів формувати вміння ефективно використовувати наявні ресурси, зокрема час, фінанси, команду, довколишнє середовище для досягнення результату. Звертаємо увагу на одну з тем цього модуля, яка ще раз підтверджує потребу й роль навчання впродовж життя, – «Keep learning» [1].

Зміст 4 модулю «Е, Endurance (витривалість)» присвячено дисципліні та самодисципліні. На думку розробників, саме тривале впровадження позитивних дій та розвиток стійкості формують психологічну стійкість і силу волі продовжувати рух навіть тоді, коли мотивація зникла, а до фінішу ще далеко.

Кінцевий результат тренування за цими чотирма напрямками, що дозволяє ухвалювати власні рішення та ставати сильнішою особистістю, визначено як силу волі – «Willpower». Отже, випробування – це не перешкоди, а паливо для розвитку: «навчися керувати своєю реакцією на фізичне випробування, керуй подіями в умовах кризи» (в оригіналі «бізнес-процесами» – О.Ц.) [3].

Інноваційність методу полягає в синергії фізичного до ментального – ізометричних і координаційних вправах, які супроводжуються інтелектуальним аналізом. Прикладом може стати «провокація випробування». Учасникам дають фізичне завдання, яке здається неможливим або виснажливим, наприклад – тривала статична вправа. У момент пікового навантаження мозок починає шукати «шлях до втечі», можливість припинити виконання вправи. Методика вчить фіксувати цей момент і свідомо перемикає увагу з болю/втоми на техніку виконання, тобто фокусуватись на меті – «Чого я хочу?». Після вправи проводиться дебрифінг «Як ви діяли, коли хотіли зупинитися? Як цю стратегію застосувати у вашому соціальному проекті, коли закінчується фінансування або зникає підтримка?» тощо.

У проектах Фонду – Interexchange Academy або Camp, методика F.A.C.E. використовується як основа для розвитку лідерства:

- розвиває швидкість ухвалення рішення;
- допомагає подолати страх перед публічними виступами або реалізацією першого власного проекту;
- навчає бути «тренером-лідером», педагогом, який не просто передає знання, а координує розвиток особистості учня;
- використовується як інструмент психологічної реабілітації – відновлення контролю над власним тілом допомагає повернути відчуття контролю над життям.

Методика є академічно валідною, офіційно викладається в межах курсу CAS Change & Innovation Management в Університеті Санкт-Галлена. Володимир Кличко розглядає кожного лідера як «менеджера викликів» (Challenge Manager).

Висновки. Аналіз освітніх ініціатив Klitschko Foundation дозволяє зробити висновок про системний та багатовекторний підхід організації до розвитку людського капіталу в Україні. В умовах війни українська молодь перебуває у стані постійного стресу. Проекти фонду, зокрема методика F.A.C.E., дають конкретний інструментарій для превенції вигорання та розвитку резильєнтності (психологічної пружності). Вони вчать не просто «терпіти», а активно діяти, зберігаючи фокус на майбутньому відновленні країни, формують ціннісний каркас молоді, базуючись на принципах демократії, гендерної рівності та соціальної відповідальності.

Особливе місце в цій системі посідає міжнародний проєкт Interexchange Academy, реалізований у партнерстві з німецьким фондом DFB-Stiftung Egidius Braun. Досвід упровадження цієї ініціативи демонструє кілька стратегічно важливих аспектів. Так, проєкт ефективно долає ментальні бар'єри та стереотипи, створюючи простір для прямої комунікації між українськими та німецькими підлітками. Це сприяє глибшій інтеграції української молоді у європейське співтовариство. Використання авторської методики «F.A.C.E. – the Challenge» дозволяє поєднувати фізичний розвиток із ментальним гартуванням, навчаючи учасників перетворювати виклики на можливості, що є критично важливим навичкою в умовах невизначеності. Програма враховує актуальний контекст – зокрема, питання ментального здоров'я та підтримку українських біженців у Німеччині, що робить її не просто навчальною, а й важливою соціально-реабілітаційною платформою.

Ще одним аспектом визначено формування кадрового резерву для відновлення. Розвиток лідерських якостей та знайомство з демократичними інституціями Європи

готує молодь до активної участі в повоєнній відбудові України. Отже, діяльність Klitschko Foundation є прикладом ефективної м'якої сили, де спорт і освіта стають інструментами великої дипломатії та фундаментом для виховання нового покоління свідомих громадян. Ураховуючи зазначене, потребують більш детального дослідження основні напрямки діяльності Klitschko Foundation. Це може стати предметом подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Володимир Кличко. Чемпіон світу з боксу про виклики, поразки та екстремальну форму любові як складники успіху будь-якої справи. URL: <https://theukrainians.org/volodymyr-klitschko/>
2. Діалог культур: Interexchange Academy об'єднує молодь з України та Німеччини. URL: <https://www.klitschkofoundation.org/news/ua/діалог-культур-interexchange-academy-об-єднує-молодь-з-україни-та-німеччини/>
3. Кличко В., Б. Штефані. правління викликами. Як застосувати спортивну стратегію у житті та бізнесі [Текст]; пер. з нім. Євгенія Кузнецова. Київ : Наш формат, 2018. 199 с. Пер. изд.: Challenge management. Was Sie als Manager vom Spitzensportler Lernen können / Wladimir Klitschko, Stefanie Bilen. - Frankfurt, 2017.
4. Павленко І. О. Волонтери – не спринтери, волонтери – марафонці: досвід українців доброї волі в Німеччині. Ферайн BGG Bochum, Українсько-німецька ініціатива TURBOTA Bochum (м. Бахум, Німеччина). URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%20%D1%96%20%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0.pdf#page=310>
5. Річний звіт за 2019. file:///C:/Users/%D0%90/Downloads/report_2019.pdf
6. Річний звіт за 2021 рік. [file:///C:/Users/%D0%90/Downloads/report_2021%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%90/Downloads/report_2021%20(1).pdf)
7. Цибанюк О., Стасюк В., Петров А. Специфіка організації спортивних проєктів Klitschko Foundation. *Physical culture and sport: scientific perspective*. 2025. No. 1(1). Pp. 221–228. URL: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).29](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).29)
8. Cas study Course. St. Gallen. URL: <https://klitschko-ventures.com/en/cas-studiengang-en/>
9. Interexchange Academy. URL: <https://www.klitschkofoundation.org/ua/projects/interexchangeacademy/>
10. Tsybanyuk O., Dariichuk S., Pobocha T., Moseichuk Y. Global initiatives in physical education and sport development. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*. 2025. No. 14. Pp. 9-9.
11. Watzke W. Persönliche Werte als gelebte Werte im Sport – ein Praxisbeitrag. In: Schneider, A., Köhler, J., Schumann, F. (eds.) *Fairplay im Sport. Angewandte Forschung im Sport*. Springer VS, Wiesbaden. 2018. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21342-8_3
12. Unser Fussball ist Integration & Verständigung. URL: <https://www.dfb-stiftungen.de/stiftung/dfb-stiftung-egidius-braun>

References:

1. Klitschko, V. (2019). Chempion svitu z boksu pro vyklyky, porazky ta ekstremalnu formu liubovi yak skladnyky uspikhu bud-yakoi spravy [World boxing champion on challenges, defeats, and extreme form of love as components of success]. *The Ukrainians*. Retrieved from <https://theukrainians.org/volodymyr-klitschko/> [in Ukrainian].
2. Klitschko Foundation. (2024). Dialoh kultur: Interexchange Academy obiednuie molod z Ukrainy ta Nimechchyny [Dialogue of cultures: Interexchange Academy unites youth from Ukraine and Germany]. Retrieved from <https://www.klitschkofoundation.org/news/ua/діалог-культур-interexchange-academy-об-єднує-молодь-з-україни-та-німеччини/> [in Ukrainian].
3. Klitschko, V., & Bilen, S. (2018). Upravlinnia vyklykamy. Yak zastosuvaty sportyvnu stratehiu u zhytti ta biznesi [Challenge management. How to apply sports strategy in life and business] (Y. Kuznietsova, Trans.) [in Ukrainian].
4. Pavlenko, I. O. (2025). Volontery – ne spryntery, volontery – marafontsi: dosvid ukraintsiv dobroj voli v Nimechchyni [Volunteers are not sprinters, volunteers are marathoners: experience of Ukrainians of goodwill in Germany]. Verein BGG Bochum; Ukrainisch-deutsche Initiative TURBOTA Bochum. Retrieved from <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Психологія%20і%20соціальна.pdf#page=310> [in Ukrainian].

5. Klitschko Foundation. (2020). Richnyi zvit za 2019 [Annual report for 2019]. Retrieved from file:///C:/Users/%D0%90/Downloads/report_2019.pdf [in Ukrainian].
6. Klitschko Foundation. (2022). Richnyi zvit za 2021 rik [Annual report for 2021]. Retrieved from [file:///C:/Users/%D0%90/Downloads/report_2021%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%90/Downloads/report_2021%20(1).pdf) [in Ukrainian].
7. Tsybanyuk, O., Stasyuk, V., & Petrov, A. (2025). Spetsyfika orhanizatsii sportyvnykh proiektiv Klitschko Foundation [Specifics of organizing sports projects of Klitschko Foundation]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1(1), 221–228. doi: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).29](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).29) [in Ukrainian].
8. Cas study Course. St. Gallen. Retrieved from <https://klitschko-ventures.com/en/cas-studiengang-en/> [in English].
9. Klitschko Foundation. (n.d.). Interexchange Academy. Retrieved from <https://www.klitschkofoundation.org/ua/projects/interexchangeacademy/> [in English].
10. Tsybanyuk, O., Dariichuk, S., Pobocha, T., & Moseichuk, Y. (2025). Global initiatives in physical education and sport development. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 14, 9 [in English].
11. Watzke, W. (2018). Persönliche Werte als gelebte Werte im Sport – ein Praxisbeitrag [Personal values as lived values in sports – a practical contribution]. In A. Schneider, J. Köhler, & F. Schumann (Eds.), *Fairplay im Sport. Angewandte Forschung im Sport*, 35–48. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21342-8_3 [in German].
12. DFB-Stiftung Egidius Braun. (n.d.). Unser Fussball ist Integration & Verständigung. Retrieved from <https://www.dfb-stiftungen.de/stiftung/dfb-stiftung-egidius-braun> [in German].

Tsybanyuk O. O.,

orcid.org/0000-0001-5367-5747

Dariichuk S. V.,

orcid.org/0000-0001-8089-1293

THE F.A.C.E. – THE CHALLENGE METHODOLOGY AS A TOOLKIT FOR SOCIAL INITIATIVES OF THE KLITSCHKO FOUNDATION AND DFB-STIFTUNG EGIDIUS BRAUN

The article analyzes the strategic significance of socio-pedagogical initiatives as a tool for fostering proactive leadership and soft skills among youth in the context of modern globalization challenges and the realities of war in Ukraine. The aim of the study is to provide a theoretical substantiation and practical analysis of the F.A.C.E. – the Challenge methodology as a key toolkit for implementing programs focused on intercultural integration and the personal development of adolescents. The paper highlights the transformation of the Klitschko Foundation from local charitable actions to large-scale project management for social change. Strategic initiatives such as "Play for Equality", "Parcel of Success", "Rozkvitay", and "Democracy Hub", which contribute to overcoming stereotypes and promoting democratic values, are examined in detail. Special attention is given to the international project "Interexchange Academy", implemented in partnership with the German Egidius Braun Foundation. It is established that this initiative creates a platform for profound intercultural dialogue between Ukrainian and German youth, helping to overcome mental barriers and fostering the social integration of refugees in Germany. It is proven that the synergy of physical conditioning and the development of psychological resilience allows participants to transform challenges into opportunities. The conclusions emphasize that the activities of these foundations serve as an example of effective "soft power" where sport becomes a foundation for cultivating a new generation of conscious citizens prepared for active participation in the post-war reconstruction of Ukraine and the strengthening of its positive image on the international stage.

Key words: Klitschko Foundation, DFB-Stiftung Egidius Braun, endurance, social initiatives, leadership, F.A.C.E. methodology, Interexchange Academy, skills and abilities, social integration, challenge management.

Дата надходження статті: 21.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 04.06.2025 р.

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

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147.091.31-043.86:614.2-051](091):61-027.543

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.666>

Маруш І. В.*,

orcid.org/0000-0003-2476-0963

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В КОНТЕКСТІ СВІТОВОЇ МЕДИЦИНИ

У статті досліджено історичні аспекти розвитку професійної підготовки медиків, зокрема лікарів. Авторкою наголошено, що сучасна фахова підготовка спеціалістів галузі «Охорона здоров'я» орієнтована на реалізацію ключових завдань сучасної медичної освіти, що передбачають усебічний розвиток особистості майбутнього спеціаліста, зокрема формування громадянської свідомості, відповідальності, ініціативності, самостійності та професійної зрілості.

У статті розглянуто різні історичні періоди розвитку суспільства – від первісного ладу до Нового часу – та проаналізовано медичні досягнення цих періодів щодо надання медичної допомоги фахівцями-медиками різних спеціальностей. Зокрема наголошено, що базою для професійної медицини були здобутки народної медицини попереднього історичного періоду, що сприяло поступовому формуванню розуміння етіології захворювань і методи їх лікування відповідно до загального прогресу та змін у світоглядних установах тогочасного суспільства. Авторкою досліджено, що розвиток медичної справи в кожний історичний період мав специфічні риси, зумовлені соціально-економічними та географічними чинниками.

У статті зазначено, що вже в Середньовіччі з'явилися перші медичні школи, де готували фахівців-медиків, проте до становлення наукового підходу в підготовці медиків пройде ще декілька століть, але через війни та схоластичні напрямки значення фундаментальних наук ще тривалий час буде незнаним. Авторкою наголошено на численних відкриттях медичної науки XIX століття, які стали основоположними для нових підходів до професійної підготовки фахівців галузі охорони здоров'я, розмежували фундаментальну та клінічну медицину й зумовили новий підхід у підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, охорона здоров'я, історичні аспекти професійної підготовки, медичні фахівці.

Постановлення проблеми. Професійна підготовка фахівців галузі «Охорона здоров'я» за різними спеціальностями на сьогодні відіграє одну з провідних ролей у боротьбі за людське життя. В умовах сучасних соціально-економічних трансформацій суспільство ставить все складніші вимоги до якості професійної підготовки медичних працівників.

Дослідженню професійної підготовки фахівців галузі охорони здоров'я присвячено багато робіт вітчизняних і закордонних дослідників. Усі вони відображають сучасний стан досліджуваного явища, проте в цій статті звернемо увагу, як формувалася професійна медична допомога на різних історичних етапах.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика досліджень професійної підготовки майбутніх медиків розкрита в наукових працях багатьох учених. Зокрема В. Зливков, Ю. Коваль О. Кравчук, С. Лукомська присвятили свої дослідження медицині за часів Гіпократів. В. Куриляк, І. Утюж вивчали питання становлення підготовки медиків та відкриттів у медицині в добу Середньовіччя. Вивченню особливостей медичної підготовки доби Відродження деталізували у своїх роботах І. Дзевульська та О. Маліков. Підготовка медичних фахівців історичного періоду Нового часу стала предметом досліджень Я. Ганіткевича, О. Годяченка, М. Мегрелішвілі.

*© Маруш І. В.

Мета статті: дослідити історичні аспекти становлення професійної підготовки фахівців галузі охорони здоров'я в контексті світової медицини.

Виклад основного матеріалу. Згідно з результатами сучасних археологічних досліджень та аналізом найновіших палеоантропологічних знахідок виникнення первісної людини датується близько 3–4 мільйонами років тому. Цей період пов'язується з появою найдавніших представників роду *Hominini*, які почали демонструвати перші ознаки соціальної організації, використання знарядь праці та адаптації до змін навколишнього середовища, тоді ж і виникла медична допомога, яка полягала в застосуванні в разі захворювань і фізичних ушкоджень як у людини, так і у вищих тварин, дій, що мали характер генетично зумовлених або інстинктивних реакцій, спрямованих на збереження життя та відновлення функцій організму. У тваринному світі ці прояви є надзвичайно показовими: поранені тварини вилізують рани, що сприяє очищенню ушкодженої поверхні та загоєнню; при погіршенні стану здоров'я вони інтуїтивно шукають і споживають певні лікарські рослини, п'ють воду з мінеральних джерел, користуються природними покладами солі та здійснюють дії, спрямовані на позбавлення від паразитів. Подібні інстинктивні моделі поведінки, притаманні ранній людині, стали основою для виникнення первинних форм медичної самодопомоги. З часом ці дії поступово еволюціонували від несвідомої реакції на біль чи ушкодження до елементів цілеспрямованої допомоги, яка могла надаватися як самою особою, так і представниками її соціальної групи. Така трансформація поведінкових стратегій відображає зародження медицини як форми суспільної практики, спрямованої на збереження життя та здоров'я.

Згідно з науковими даними перші свідчення усвідомленої медичної допомоги простежуються вже в епоху кам'яного віку. Зокрема, археологічні матеріали свідчать про наявність медичних втручань серед неандертальців, що дозволяє вважати цей період початковим етапом становлення медицини як окремої галузі людської діяльності [5].

У процесі емпіричного пізнання навколишнього світу первісна людина поступово оволодівала елементарними методами лікування, які ґрунтувалися на безпосередньому досвіді. Зокрема, було встановлено доцільність використання природних чинників з лікувальною метою – води, сонячного тепла, а також механічних дій на уражені ділянки тіла, наприклад розтирання. Людина навчилася зупиняти кровотечу через прикладання, стискування, а також здійснювати іммобілізацію при переломах, використовуючи підручні матеріали – гілки, шматки кори дерев тощо.

Із розвитком знарядь праці, зокрема із появою списа, лука, ножа, що значно підвищило ефективність полювання та рибальства, арсенал засобів лікування розширився за рахунок використання продуктів тваринного походження. Первісна людина почала застосовувати кров, жир, внутрішні органи тварин як лікувальні засоби, що відображало поступове накопичення медичних знань у межах практичного досвіду.

Подальший розвиток технологій, зокрема опанування гончарного ремесла, відкрив нові можливості для зберігання харчових продуктів і лікарських засобів, а також удосконалення методів їх приготування. Перехід до скотарства сприяв розширенню знань у сфері догляду за тваринами. Нагляд за пораненнями, реакцією тварин на вживання певних рослин дав змогу людині поглибити своє розуміння лікувальних властивостей природи та удосконалити підходи до лікування. Згодом до практики почали включати й мінеральні речовини як потенційно терапевтичні засоби, що стало черговим кроком у розвитку ранньої медицини.

На зміну первісному суспільству прийшов період формування держави. Першою цивілізацією, де це відбулося, вважають долину річки Ніл та Межиріччя – Месопотамію. Професійна медицина, спираючись на здобутки народної медицини попереднього історичного періоду, поступово формує нові уявлення про етіологію захворювань і методи їх лікування відповідно до загального прогресу та змін у світоглядних настановах тогочасного суспільства. Розвиток медичної справи в ранніх рабовласницьких державах

мав специфічні риси, зумовлені соціально-економічними та географічними чинниками. У цей період з'являються перші писемні джерела медичного змісту, які є важливим свідченням професійної діяльності лікарів того часу. Знайдені археологами папіруси свідчать про знання хвороб травної та статеві систем, травми хребта, топографо-анатомічну будову тіла, оскільки єгиптяни практикували бальзамування трупів. У Стародавньому Єгипті були лікарі різних спеціальностей, зокрема дитячі та військові, які зналися на травмах, ранах і мали поняття про різні види інфекцій. Саме тут були засновані об'єктивні методи дослідження хворих, які й зараз не втратили свого значення – пальпація та аускультация; був установлений профілактичний підхід до попередження захворювань [2].

Цікавим є історичний факт, що під час будівництва легендарних пірамід не було масових захворювань, адже лікарі слідували за станом робітників, стежили, щоб останні щодня милися, змінювали стегові пов'язки, які були єдиним одягом у ті часи; якщо працівник хворів, його ізолювали; бараки, де жили будівельники, щороку спалювали й будували нові. Отже, можна зробити висновок, що єгиптяни в основі профілактики вбачали гігієну, за чим і стежили лікарі [там само].

У Стародавньому Китаї більшу увагу приділяли діагностиці захворювань, хоча фундаментальних знань їм бракувало через релігійні заборони розтину трупів. Так, саме в Китаї з'явилося поняття про анамнез та важливість збору скарг, а також дослідження виділень хворих, на основі яких здійснювався прогноз захворювань [5].

У Стародавній Індії найбільш розвиненою з усіх медичних практик була хірургія. Лікарі вміли визначати крепітацію при переломах, зупиняти кровотечу, робити трепанацію черепа та надавати допомогу на різних етапах пологів [там само].

У період Античності розвиток медичної професійної підготовки розглянемо на прикладі Греції, вплив на медицину якої мали Єгипет та Індія.

Найвидатнішим лікарем Греції був Гіппократ, якого вважають батьком медицини. Він розглядав хворобу як природне явище, зумовлене порушенням внутрішньої рівноваги в організмі. Його вчення базувалося на концепції чотирьох тілесних соків (humores), дисбаланс яких визначав не лише здоров'я, а й темперамент людини. У «Corpus Hippocraticum», збірнику праць Гіппократа та його послідовників, порушуються ключові питання анатомії, терапії, хірургії, гінекології, професійної етики лікаря. Гіппократ підкреслював значення зовнішніх чинників (клімату, води, способу життя) у виникненні хвороб та виступав за індивідуальний підхід у лікуванні. Його хірургічні напрацювання, зокрема в галузі травматології, зберігають практичну цінність і сьогодні. Також термінологічна база «Кодексу Гіппократа» стала основою сучасної медичної лексики. Отже, в античний період було закладено основи медичної термінології, знання про захворювання, які належали до певного розділу медицини, та було продовжено підготовку наступників – «посвячених у справу» [3].

У період Середньовіччя у традиційній народній медичній практиці існував широкий спектр профілактичних, діагностичних, прогностичних і терапевтичних засобів, що поєднували елементи архаїчних магічних ритуалів, пов'язаних із природними кельтами та культом предків. Характерним для Середньовіччя є поява перших медичних шкіл, де готували фахівців-медиків. Першою справжньою медичною школою в Європі вважається Салернська школа, яка досягла широкої популярності наприкінці XI століття та була трансформована в університет 1213 року. Вона функціонувала не лише як освітній центр, а й як осередок практичної медицини, де поряд із терапією активно розвивалися хірургія, гінекологія та фармакологія. Саме в Салерно було закладено основи теоретичної анатомії: лікарі, виходячи за межі коментування античних текстів (зокрема праць Галена, як-от «Про призначення частин людського тіла»), починаючи з XII століття здійснювали анатомічні дослідження на трупах тварин [4].

На межі XIII–XIV століть в Європі сформується новий тип лікаря – науковець (magister або doctor medicinae), але школа в Салермо продовжить зберігати практичну орієнтацію в підготовці фахівців, передбачаючи обов'язкове проходження студентами річної медичної практики.

Епоха Відродження відома своїм людиноцентризмом та гуманізмом. Яскравим представником цього історичного періоду є Андреас Везалій, який вивчав анатомію на людських трупах, був основоположником знань про ангіологію (описав кола кровообігу). Саме він систематизував попередні знання з анатомії, перетворивши останню на першу базову дисципліну, на основі якої починає свій підготовчий шлях кожен майбутній фахівець медичної галузі [1].

XV–XVII століття ввійшли в історію як час військових захоплень. Революції та війни призупинили науковий напрямок у підготовці та практиці медичних фахівців і тільки у другій половині XVIII – середині XIX століття під впливом фундаментальних відкриттів у галузі природничих наук, що суттєво вплинули на розвиток медицини. Серед найвизначніших слід відзначити формування клітинної теорії, відкриття законів перетворення енергії та становлення уявлень про еволюційний розвиток живих організмів.

Клітинна теорія будови організмів спричинила переосмислення тодішніх уявлень про патологію, що вимагало створення нової основи для патологічної анатомії. Цю реформу здійснив видатний німецький учений Рудольф Вірхов. До кінця свого життя він дотримувався концепції повної автономності життєвих процесів, що відбуваються в клітинах організму, трактуючи патологію як локалізований процес, обмежений певною ділянкою тіла, не враховуючи системної єдності організму та його взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Наукова школа Вірхова розглядала патологічні явища переважно як морфологічні зміни на клітинному рівні, приділяючи основну увагу їх структурним проявам, а не патогенезу, що поклало новий фундаментальний напрямок з деталізацією етапів патологічного процесу в підготовці фахівців галузі Охорони здоров'я. Використовуючи сучасні на той час досягнення мікроскопічної та лабораторної техніки, Вірхов і його учні здійснили значний внесок у опис, класифікацію та формування наукової термінології для позначення патологічних змін, що супроводжують різні захворювання. Досягнення у вивченні функціонування центральної нервової системи, механізмів кровообігу та діяльності органів травлення, а також формулювання рефлекторної теорії та вдосконалення хірургічних методик сприяли утвердженню фізіології як однієї з фундаментальних наук, що становлять основу клінічної медицини. У структурі лікувальних закладів почали створюватися клініко-фізіологічні лабораторії, що стало першим етапом формування парадигми навчання медиків через дослідження.

Одночасно було закладено підґрунтя нової наукової дисципліни – мікробіології, яка відіграла ключову роль у встановленні етіології захворювань, зокрема інфекційних, а також у розробленні науково обґрунтованих профілактичних і терапевтичних заходів. Подальший розвиток мікробіології мав суттєвий вплив не лише на медицину, а й на інші галузі – сільське господарство, харчову та переробну промисловість. Досягнення бактеріології стали визначальними для багатьох напрямків медичної науки, значно розширивши можливості лікування. Так, вона дозволила встановити справжні причини інфекційних захворювань, дослідити захисні механізми організму та розробити ефективні методи боротьби з інфекціями, зокрема через використання біологічних властивостей самих мікроорганізмів, сформованих у процесі еволюції, що поклало основу для медико-профілактичного напрямку підготовки фахівців галузі охорони здоров'я.

На початку XVIII століття в європейських клініках ще не застосовувалися діагностичні прилади, а інструментальні та лабораторні методи обстеження пацієнтів були відсутні. Діагностика базувалася переважно на суб'єктивних даних, отриманих шляхом збирання анамнезу, візуального огляду, пальпації пульсу та аналізу виділень

хворого. Значний внесок у розвиток методів фізикального обстеження зробив віденський лікар Леопольд Ауенбруггер, який увів у клінічну практику метод перкусії (від лат. *percussio* – «удар»), що стало тогочасним проривом у навчанні фахівців із внутрішніх хвороб [2].

У хірургії почали активно впроваджувати інструментальні методи діагностики та лікування, що стало основою переходу цієї галузі на якісно новий науковий рівень. Значне розширення обсягу знань у галузі хірургії в другій половині XIX століття спричинило виокремлення низки спеціалізованих медичних дисциплін, як-от офтальмологія, гінекологія, оториноларингологія, урологія, ортопедія, а згодом – онкологія, нейрохірургія та інші, що залишаються актуальними й сьогодні.

Висновки. Становлення професійної підготовки медичних фахівців відбувалося в різні історичні періоди, що відображало рівень розвитку суспільства. Медична підготовка постійно вдосконалювалася, цьому приділяли увагу керівники держав та представники релігійних організацій, адже від неї залежала тривалість життя населення та добробут країни. У наукових працях учених ми спостерігаємо, що здатність ефективно діяти в різноманітних клінічних і соціальних ситуаціях високо цінувалася, тому це дозволяє дійти висновку, що медичний працівник – це не лише фахівець у галузі охорони здоров'я, а й носій філософських поглядів, активний громадянин і суспільний діяч.

Перспективи подальших досліджень – дослідження історичних аспектів професійної підготовки фахівців галузі охорони здоров'я в Україні.

Список використаних джерел:

1. Дзевульська І. В., Маліков О. В. Творчість Андрія Везалія та її значення для сучасної анатомії. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Любляна (Словенія): ГО «ВАДНД», 07 липня 2022 р.). Любляна: ГО «ВАДНД». С. 157–160.
2. Драч О. О., Борисенко Н. М. Історія медицини і фармації (від найдавніших часів до середини XVII ст.): навчальний посібник. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. 244 с.
3. Коваль Ю. І. Давньогрецька медицина за працями Гіппократа та Теофраста: дипломна робота бакалавра. Одеса, 2023. 64 с.
4. Куриляк В. В. Огляд медичних практик доби Середньовіччя та Ренесансу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. 2020. № 4. С. 159–164. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-5984/2020/4.23>
5. Полущкін П. М. Посібник до вивчення курсу «Історія медицини» Д.: ДНУ, 2016. 242 с.

References:

1. Dzevulska, I., Malikov, O. (2022). Tvorchist Andriia Vezaliiia ta yii znachennia dlia suchasnoi anatomii [The work of Andreas Vesalius and its significance for modern anatomy]. *Suchasni aspekty modernizatsii nauky: stan, problemy, tendentsii rozvytku, materialy XXII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Modern aspects of science modernization: status, problems, development trends: Prosseding of the XXII International Scientific and Practical Conference]. Liubliana [in Ukrainian].
2. Drach, O., & Borysenko, N. (2018) Istoriiia medytsyny I farmatsii (vid naidavnishykh chasiv do seredyny XVII st.) [History of medicine and pharmacy (from ancient times to the middle of the 17th century)]. Cherkasy.[in Ukrainian].
3. Koval, Yu. (2023). *Davnogretska medytsyna za pratsiamy Hippokrata ta Teofasta* [Ancient Greek medicine according to the works of Hippocrates and Theophrastus]. (Bachelor's thesis). Odessa [in Ukrainian].
4. Kuryliak, V. (2020). Ohliad medychnykh praktyk dobu Serednovichchia ta Renesansu [A review of medical practices during the Middle Ages and Renaissance]. *Vcheni zapysyri tavriskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho*, 4, 159-164. <https://doi.org/10.32782/2663-5984/2020/4.23> [in Ukrainian].
5. Polushkin, P. (2016). Posibnyk do vyvchennia kursu «Istoria medytsyny» [Study guide for the course «History of Medicine»]. D : DNU [in Ukrainian].

Marush I. V.,

orcid.org/0000-0003-2476-0963

HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR HEALTHCARE SPECIALISTS

The article explores the historical aspects of the development of professional training for medical workers, particularly doctors. The author emphasises that modern professional training for healthcare specialists focuses on fulfilling the key objectives of contemporary medical education, which include the comprehensive development of the future professional's personality – namely, the formation of civic awareness, responsibility, initiative, independence, and professional maturity.

The article examines various historical periods in the development of society – from the primitive community system to the Modern Era – and analyses the medical achievements of these periods in relation to the provision of healthcare by medical professionals of different specialisations. It is particularly noted that the foundation of professional medicine lay in the achievements of folk medicine of earlier historical periods, which contributed to the gradual formation of an understanding of the aetiology of diseases and methods of treatment, in line with the overall progress and changes in the worldview of society at that time. The author finds that the development of medical practice in each historical period had distinctive features determined by social, economic, and geographical factors.

The article states that as early as the Middle Ages, the first medical schools emerged, where medical specialists were trained. However, several more centuries would pass before a scientific approach to medical education was established. Due to wars and the dominance of scholastic thought, the significance of the fundamental sciences would remain unrecognised for quite some time. The author highlights the numerous discoveries in medical science during the nineteenth century, which became fundamental to new approaches to the professional training of healthcare specialists, distinguishing between fundamental and clinical medicine and introducing a new, specialisation-based approach to the preparation of future professionals.

Key words: professional training, healthcare, historical aspects of professional training, medical specialists.

Дата надходження статті: 16.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 05.06.2025 р.

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

УДК 37.014.531-053.2(=214.58)(477.87)»1991/2020»(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.662>

Савватеев Є. Ю.*,

orcid.org/0009-0001-6849-1745

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ РОМСЬКИХ ДІТЕЙ НА ЗАКАРПАТТІ В 1991– 2020 РР. У ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті здійснено огляд та проаналізовано дослідження, присвячені проблематиці освіти ромських дітей на Закарпатті в період незалежності України. Проаналізовано низку дисертаційних робіт, у яких розкриваються соціокультурні, освітні, правові та інституційні аспекти становища ромського населення в регіоні. Особливу увагу приділено працям таких дослідників, як: О. Беліков, О. Добош, М. Зан, Н. Зіневич, О. Кухарчук, Т. Молнар, О. Фізеши, які з різних наукових позицій висвітлюють складну ситуацію в галузі освіти ромів, окреслюють динаміку змін й основні труднощі в процесі інтеграції ромських дітей у загальноосвітню систему. Проаналізовано статистичні дані, які вказують на стабільно низький рівень освіти серед ромського населення, а також розглянуто соціальні чинники, що впливають на доступ

*© Савватеев Є. Ю.

до освіти, зокрема ранні шлюби, економічну нестабільність, багатодітність, міграційні процеси, а також стійкі міжетнічні упередження. У статті згадано роль ромських культурно-просвітницьких організацій («Рома», «Романі Яг», «Амаро Дром») у створенні альтернативних форм освіти – недільних шкіл, дошкільних закладів, гуртків, класів підготовки до вступу до закладів вищої освіти. Перераховано системні проблеми, серед яких – відсутність підготовки вчителів до роботи в міжкультурному середовищі, сегрегація в освітніх закладах, брак методичних розробок з викладання ромською мовою, відсутність сталої державної політики у сфері інклюзивної освіти, недостатній рівень залученості батьків до освіти дітей. Аналізовані дослідження також порушують питання образу ромів у масовій свідомості, що відображає глибоку соціальну дистанцію та дискримінацію, які стають перешкодою в реалізації освітніх прав.

Ключові слова: освіта ромів, роми Закарпаття, інтеграція ромської спільноти, національні спільноти, система освіти.

Постановлення проблеми. За період незалежності України (зокрема у 1991–2020 рр.) проблема освіти ромських дітей на Закарпатті залишається однією з найменш вирішених у сфері державної освітньої політики щодо національних спільнот. Незважаючи на численні ініціативи, залучення міжнародної допомоги, створення спеціалізованих програм та діяльність ромських громадських організацій, освітній рівень ромського населення в регіоні залишається стабільно низьким. Цей факт підтверджується статистикою, яка свідчить про обмежений доступ ромських дітей до повної загальної середньої освіти, незначну кількість випускників середніх і вищих навчальних закладів та високий рівень передчасного вибуття з навчального процесу.

Актуальність дослідження зумовлена системністю соціальних, культурних, правових і педагогічних бар'єрів, які обмежують інтеграцію ромських дітей у загальноосвітню систему. Серед них – високий рівень безробіття та бідності ромського населення, ранні шлюби, низька мотивація до навчання в батьків, а також відсутність належної підготовки вчителів до роботи в полікультурному середовищі. Значною проблемою є також сегрегація в освітніх закладах, брак методичних матеріалів, дискримінаційні упередження в суспільстві та відсутність послідовної державної політики щодо освіти ромської спільноти.

Означені вище проблеми частково відображено в дисертаційних дослідженнях, однак, незважаючи на наявність певного їх масиву, комплексного узагальнення здобутків та виявлення тенденцій розвитку освітньої ситуації ромських дітей Закарпаття в період незалежної України в науковому дискурсі наразі бракує. У зв'язку з цим виникає потреба систематизації наукового знання про цю проблему, оцінювання ефективності реалізованих освітніх ініціатив, а також окреслення головних напрямків для подальшого наукового пошуку та практичних рішень.

Аналіз досліджень. У науковому дискурсі незалежної України питання освіти ромських дітей на Закарпатті неодноразово підіймалося в дисертаційних дослідженнях, у яких розкриваються різні аспекти цієї проблематики – соціальні, культурні, правові, освітні. Роботи таких дослідників, як О. Беліков, О. Добощ, М. Зан, Н. Зіневич, О. Кухарчук, Т. Молнар, О. Фізеші, охоплюють широкий спектр тем – від історичного становища ромів і специфіки їх інтеграції в суспільство до аналізу діяльності культурно-просвітницьких товариств і педагогічної практики. У дослідженнях простежується спільна теза про те, що освіта є критично важливим, але системно проблемним інструментом соціальної інклюзії ромської спільноти. Також висвітлено складнощі доступу до якісної освіти, кадрові проблеми, відсутність методик міжкультурного навчання, соціальні упередження та низький рівень залученості ромських батьків до освітнього процесу.

Метою статті є здійснення комплексного аналізу дисертаційних досліджень, присвячених проблемам освіти ромських дітей на Закарпатті в 1991–2020 роках. Автор

прагне виокремити ключові теми, підходи та висновки дослідників, а також окреслити основні виклики та тенденції в освітній політиці щодо ромського населення. Стаття має на меті узагальнити науковий доробок у цій сфері, щоб визначити перспективи подальших досліджень і вироблення ефективних освітніх стратегій.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалося, низка українських дослідників звертаються до теми освіти ромських дітей на Закарпатті у своїх дисертаційних роботах. Так, М. Зан у своєму дослідженні «Етнічні процеси на Закарпатті (1989-2001 рр.)» (2003 р.) торкається проблеми переходу від радянської системи освіти. Він зосереджується на аналізі становища та розвитку етнічних спільнот у цьому регіоні. Дослідник аналізує результати переписів населення 1989 та 2001 років. Дані 1989 року, які стосуються ромів, указують на те, що, на думку дослідника, для них була характерна мовна асиміляція. Адже з-поміж 12131 представника ромської спільноти (автор дослідження в тексті використовує також слово «циганської») 2491 особа вказала як рідну ромську мову (20,5 %). 7973 особи вказали рідною мовою угорську (65,7 %) [4, с. 51].

Дані перепису населення 2001 року засвідчують, що 62,4 % ромів Закарпаття визнають своєю рідною мовою угорську. Варто зазначити, що дослідник дає зрозуміти, що часто роми під час соціологічних опитувань зараховували себе до українців, угорців чи інших національностей, отже можна припускати, що фактична їхня чисельність вища, ніж показники офіційної статистики [4, с. 64].

Дослідник стверджує, що специфіка ромської спільноти, яка вирізняє її з-поміж інших, – низький освітній рівень. М. Зан пише, що дані перепису 1989 року та результати соціологічних досліджень показали низькі освітньо-культурні та кваліфікаційні показники. 83,6 % дітей шкільного віку отримали тільки неповну середню освіту. 14,5 % отримали загальну середню освіту. Професійно-технічну освіту отримали 22 особи (1,4 %), середню спеціальну – 4 особи (0,3 %), вищу освіту – одна. Згідно з переписом населення 2001 року початкову загальну освіту мали 5122 особи, базову загальну середню – 1776, повну загальну середню – 396, неповну вищу – 18, базову вищу – 1, повну вищу – 2 [4, с. 159].

М. Зан у своєму дослідженні робить огляд перших праць, які стосуються ромською тематики. Він зауважує, що 1991 року з'явилася перша наукова праця, присвячена етнонаціональним меншинам області: «Цигани Закарпаття: проблеми, шляхи вирішення». Автори дослідили 3697 сімей ромів і виявили низькі показники зайнятості та освіти, складні житлово-побутові умови і низький рівень матеріального забезпечення ромських сімей [4, с. 27].

Дослідник також згадує роботи А. Адама, Ю. Бідзілі, Б. Дяченко, Н. Зіневич, Г. Ємця, М. Макара, І. Миговича, Є. Навроцької, В. Фернеги, Т. Фернеги, де приділяється увага таким проблемам ромської спільноти перших років незалежності України, як низький рівень освіти, бідність, ізоляваність [4, с. 28].

До того ж М. Зан зазначає, що проблеми, зокрема щодо низького рівня освіти ромської спільноти, висвітлювало видання «Романі Яг», яке почало виходити 1999 року й мало постійну рубрику «Освіта» [4, с. 160-161].

М. Зан наводить думки дослідників, зокрема А. Адама, щодо причин низького рівня освіти серед ромів, зокрема проблема була в тому, що батьки залучали дітей до роботи з 12-13 років. Дослідник пише, що для вирішення цієї проблеми було створено організацію «Рома». Це товариство відкрило першу в Україні недільну ромську школу, де вивчали ромську мову та літературу, ремесла, танці та співи. Також учні ужгородської школи № 13 могли отримувати допомогу у виконанні домашніх завдань. Пізніше були відкриті класи недільної школи в селах Концово та Холмок Ужгородського району. Товариство «Романі Яг» готувало здібних дітей до навчання в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах [4, с. 160].

Автор робить висновок, що упродовж другої половини 90-х років XX століття така діяльність дала важливі результати, адже в середніх спеціальних закладах, державних

і недержавних ВНЗ навчалися студенти-роми. М. Зан зазначає, що в такий спосіб виховувалася інтелігенція, еліта цієї спільноти Закарпаття, що сприяло подоланню комплексу в оцінюванні життєдіяльності циган іншими національними групами [4, с. 160].

Також товариство «Романі Яг» 1996 року ініціювало створення першого в Україні дитячого дошкільного закладу для ромських дітей [там само].

Не можемо оминати увагою дисертаційне дослідження О. Белікова «Циганське населення України (XVI – XX ст.)» (2003 р.). Воно містить значний статистичний матеріал і аналіз становища, в якому перебували роми на території сучасної України упродовж сторіч. Автор констатує, що проблема освіти ромів після розпаду СРСР залишалася основною для незалежної України. Він наводить такі дані Держкомстату: 1999 року на тисячу ромів Закарпаття середню спеціальну освіту мали п'ять осіб, загальну середню – 79, неповну середню – 406, початкову – 384. О. Беліков стверджує, що держава намагалася поліпшити ситуацію. Наприкінці 1990-х років у деяких населених пунктах Закарпаття створювалися навчальні класи безпосередньо на території ромських поселень. Зокрема, у селі Лінці було відкрито початкову школу, де навчалося 130 дітей. 2000 року в смт Міжгір'я місцева влада провела роз'яснювальну роботу серед ромського населення. На базі Міжгірської загальноосвітньої школи відкрили спеціальний клас, де ромські діти опановували стислу версію програми початкових класів. Учнів забезпечили одягом із гуманітарної допомоги. У селі Воловець учителі відвідували родини ромів, спілкувалися з батьками та закликали їх підтримувати шкільне навчання дітей. У тому ж році в загальноосвітній школі I–II ступенів № 13 м. Ужгорода за підтримки відділу освіти міськвиконкому було відкрито десятий клас вечірньої форми навчання, в якому навчалося 22 учні ромського походження, а також створено клас для дітей віком від шести до чотирнадцяти років. Усі ці заходи свідчать про перші цілеспрямовані зусилля щодо підвищення освітнього рівня ромських дітей та залучення їх до системи загальної середньої освіти [2, с. 108].

Автор виділяє роботу національно-культурних товариств ромів задля інтеграції в українське суспільство та виокремлює кілька основних напрямів їх діяльності. На перше місце він ставить освітню складову. Товариство «Романі Яг» 1998 року відкрило школу-дитячий садок № 13 у м. Ужгороді, де займалися 30 ромських дітей від 3 до 7 років. Після завершення школи-дитячого садка діти переходили до ЗОШ I–II ступенів № 13. Директорка цього закладу М. Савко зазначала, що випускники школи-дитсадка успішно вчилися б, «тільки б батьки відпускали їх на навчання» [2, с. 148].

О. Беліков наводить приклад Жнятинської ромської школи, що складалася з одного класу, який відвідували діти віком від 6 до 14 років. Вона розпочала свою роботу 2000 року. Серед занять були читання, письмо, математика, фізкультура, співи, уроки малювання. Уроки проводилися з дванадцятої до сімнадцятої години угорською мовою. Також поміж освітніх ініціатив наприкінці 90-х років XX століття велася робота щодо створення умов для навчання ромів у ВНЗ. Була запроваджена програма «Success for Roma Students», спрямована на підготовку здібної ромської молоді до вступу у вищі. Але в процесі реалізації проекту було виявлено, що підтримувати було майже нікого, оскільки якщо 1997 року було десять студентів, які були зараховані до ВНЗ, а на другому етапі – тільки чотири, 1998-го вже не було з кого вибирати [2, с. 148].

У ході дослідження О. Беліков виявив важливу проблему: ефективніше налагоджується навчально-виховний процес із ромськими дітьми в разі, коли його здійснюють педагоги ромського походження. Це пов'язано з тим, що робота з учнями ромської національності потребує специфічних підходів, форм і методів, відмінних від традиційно використовуваних у загальноосвітньому процесі. Проте спроби підготовки таких педагогічних кадрів серед ромської молоді стикаються з низкою труднощів. Одна з основних – це поширена практика ранніх шлюбів. Дослідник наводить дані опитування 3600 ромів у Закарпатській області. Результати говорять про те,

що 62,6 % жінок вступили у шлюб у віці 15–18 років, з них 26,9 % – у 15–16 років; серед чоловіків 30,5 % одружилися до 16 років, а лише 33,6 % – у віці понад 19 років. Зафіксовано декілька випадків, коли ромські дівчата демонстрували високі навчальні результати та готувалися до педагогічної професії, однак батьки вирішували про їхній ранній шлюб, що зводило нанівець зусилля освітян [2, с. 148–149].

О. Беліков ставить під сумнів доцільність функціонування окремих навчальних закладів для ромського населення. Первинна ідея створення таких шкіл полягала в забезпеченні підготовки ромських дітей до загальноосвітнього рівня. Проте, як зазначає дослідник, серед ромів існувало сприйняття подібної освітньої сегрегації як форми «теттоїзації» у сфері освіти. До недоліків таких навчальних закладів автор відносить низький рівень освітньої підготовки, що унеможлиблює подальше навчання в закладах вищої освіти. Також у класах могли одночасно навчатися діти різного віку, що негативно впливало на якість освітнього процесу. Також дослідник звертає увагу на те, що представники ромської еліти зазвичай не бажали віддавати своїх дітей до таких шкіл, що додатково зумовлювало їхню маргіналізацію та обмежену перспективу подальшого розвитку [2, с. 149].

Теми стану освіти ромів Закарпаття в ХХІ сторіччі торкається дослідниця Н. Зіневич у роботі «Циганський етнос в Україні (історіографія та джерела)» (2005 р.). Вона зазначає, що 2002 року в Києві відбувся Перший з'їзд громад та громадських організацій ромів України, на якому обговорювали проблеми ромського населення. Того ж року відбувся Перший з'їзд ромських громад України, де обговорювалися питання інтеграції ромів в українське суспільство. На цих подіях однією з головних тем була освіта дітей ромів [5, с. 112–113].

Спираючись на висновки О. Данілкина, авторка стверджує, що низький рівень освіти серед ромів зумовлений соціальними і психологічними чинниками, а саме: неписьменністю батьків, багатодітністю родин, відсутністю стабільних доходів [5, с. 116].

О. Кухарчук у своєму дисертаційному дослідженні «Суспільно-політичні процеси в Закарпатті (1991–2020 рр.)» (2011 р.) теж торкається теми включеності ромів в українське суспільство й ролі освіти в цьому контексті. Дослідниця зазначає, що в 2000-х роках на Закарпатті працювало, крім суто україномовних, 123 заклади з мовами навчання національних спільнот: 70 – з угорською, 12 – румунською, 3 – російською, 1 – українською і словацькою та 41 заклад, де є дві або три мови викладання. А також 2 гімназії та 2 ліцеї – з угорською, 1 ліцей – з румунською мовами. Також діяло 5 приватних ліцеїв з угорською мовою навчання [6, с. 135].

О. Кухарчук наводить статистику, що в середині 2000-х років працювало 17 недільних шкіл з ромською мовою, у 86 дошкільних закладах послуговувалися мовами національних спільнот, зокрема в 65 – угорською, в 1 – російською, у 2 – румунською та у 18 – двома, трьома і більше мовами – угорською, російською, румунською, ромською та німецькою [6, с. 135].

Дослідниця теж приділяє увагу розвитку ромських організацій, які мають культурно-просвітницьку мету. Крім зазначених вище, вона згадує Закарпатське обласне товариство «Амаро Дром» (1995), Закарпатське молодіжне товариство ромів (циганів у тексті дослідження) «Амаро Дром-Терненгеро» (1995), Культурне товариство ромів Закарпаття «Ром сом» (1997), Товариство музичної культури ромів Закарпаття «Лаутарі» (1998), Закарпатську асоціацію ромських громадських організацій «Єкгіпе» (1998), Закарпатське обласне культурно-просвітне товариство ромських жінок «Терне чая по нево дром» (1999), Культурне товариство по захисту інтересів угорських ромів Закарпаття «Унг-Ромен» (1999) [6, с. 153–154].

О. Кухарчук зазначає, що ці організації діяли в різних напрямках – від культурно-мистецького, спортивного до освітнього й правозахисного. Дослідниця зауважує, що роми є однією із найчисельніших спільнот Закарпаття і водночас мають високі освітньо-виховні потреби. Перераховані організації проводили роботу, що мала

задовольнити освітні права ромів на різних рівнях системи освіти [6, с. 154].

Теми освіти ромів торкається О. Фізеші у дисертації «Початкові школи Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини XIX – початку XXI століття» (2016 р.). Дослідниця аналізує, як розвивалися початкові школи Закарпаття після 1991-го року і звертає увагу на питання охоплення початковою освітою ромського населення. У дослідженні згадано цільову програму «Ромське населення», мета якої – залучати ромських дітей шкільного віку до навчання. О. Фізеші наводить статистику, що на початок 2005–2006 навчального року на Закарпатті у 115 школах здобували освіту 5383 учні-роми. Вона відзначає, що працювали школи, в яких навчалися тільки роми. Це, наприклад, в м. Берегово (№ 7), м. Мукачево (№ 14), м. Свалява (№№ 3, 5), м. Ужгород (№№ 13, 14), с. Вишково Хустського району (тільки початкова школа) [10, с. 362–363].

Дослідниця уточнює, що ромське населення водночас інтегрувалося в україномовні та угорськомовні школи Березівського, Виноградівського, Мукачівського та Ужгородського районів. У дослідженні згадано проблему організації роботи початкових шкіл для ромського населення, а саме: кадрового забезпечення, оскільки, як зазначає О. Фізеші, в області немає навчальних закладів із підготовки вчителів початкових шкіл, в яких би навчали методиці вивчення ромської мови [10, с. 363].

Дослідниця підсумовує, що одна з основних тенденцій у сфері освіти на Закарпатті у перші роки 21-го сторіччя – це намагання забезпечити можливості здобувати початкову освіту рідною мовою, що передбачає інтенсифікацію створення національних шкіл, дво- і тримовних шкіл залежно від потреб населення в місцях компактного проживання представників певної національності [10, с. 363–364].

Дисертаційне дослідження «Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття» (2022 р.) авторства Т. Молнар надає погляд на проблему освіти дітей ромів на Закарпатті з боку вчителя. Дослідниця не обмежується констатацією проблемного становища ромів у контексті здобуття освіти, а пропонує підходи щодо залучення ромських дітей до навчального процесу. Зокрема описано вправу, де йдеться про те, що в класі з'явилася дитина ромського походження. Майбутнім педагогам пропонується проаналізувати причини того, що ромські діти часто відчують значні труднощі в початковій школі. Також пропонується класифікувати шкільні труднощі ромської дитини, виокремити серед них ті, подолання яких залежить більшою мірою від самої дитини, від допомоги батьків, від участі педагогів [8, с. 176].

Т. Молнар наводить результати дослідження В. Чикут, яка провела анкетування учнів одного з ліцеїв Ужгорода. Дослідниця пише, що етнічний склад міста такий: 77,8 % українців, 9,6 % росіян, 6,9 % угорців, 2,2 % словаків, 1,5 % ромів. Етнічний склад учнів ліцею, де відбувалося анкетування, такий: 78 % українців, 8 % – ромів, 3 % – росіян і 1 % – азербайджанців. Українську мову рідною вважають 77 % учнів, російську – 8 %, ромську – 6 %, деякі учні відзначили, що рідними мовами є дві – українська і ромська – 3 %, українська і російська – 4 %, українська й угорська – 1 %, українська і чеська – 1 %. Отже, відсоток ромів у цій школі вищий, ніж по місту, також у цьому ужгородському освітньому закладі роми майже одноставно визначили рідною мовою ромську, а не, наприклад, угорську [8, с. 80].

Дослідження Т. Молнар також цінне аналізом того, який образ ромів сформувався в пересічних українців. Це дозволяє краще зрозуміти причини низького рівня інтеграції ромів у суспільство та почасти дає розуміння контексту, який впливає на низький рівень залученості до освітнього процесу серед ромських дітей. Дослідниця наводить дані щорічних досліджень Інституту соціології НАН (2005–2016 рр.) щодо вимірювання соціальної дистанції за шкалою Богардуса. Ці дані свідчать, що українці найбільш нетолерантно ставляться саме до ромів. Для прикладу, 2005 року кількість тих, хто не хоче пускати ромів до країни, сягає 42 %. 2016 року цей показник становить 41 %. Т. Молнар наводить типологізацію, яку пропонують соціологині Гурій та Грабовська на основі

глибинних інтерв'ю. Згідно з ними серед опитаних побутує образ ромів як жебраків, злочинців, артистів, кочівників, ледарів, нероб. Частина респондентів відповіла, що не має достатньо інформації щодо ромів, інша частина говорить, що «в Україні роми погані, в інших країнах цікаві та хороші» [8, с. 77–78].

У дослідженні А. Берені «Суспільно-політичне становище та культурний розвиток угорської національної меншини закарпатської області (1991–2004 рр.)» (2007 р.) розглянуто також угорськомовні джерела. Зокрема згадана роль в освіті ромських дітей реформатської церкви на Закарпатті. У 1998–2002 рр. ця церква мала місію, яка полягала в навчанні та догляді за дітьми, насамперед ромами, в угорськомовних селах Ужгородського та Мукачівського районів. 2000 року для них була збудована загальноосвітня школа у с. Серне Мукачівського району. У с. Сюрте Ужгородського району була збудована школа для ромських дітей. А у 5 населених пунктах створено дитячі садки, в яких 1997 року виховувалося 178 дітей (с. Есень – 35, с. Чорний Потік – 40, м. Свалява – 50, с. Ботрадь – 18, с. Серне – 35 ромських дітей) [1, с. 161].

О. Добош у дослідженні «Педагогічна просвіта батьків у полікультурному середовищі Закарпаття (остання чверть ХХ століття)» (2008 р.) пише про те, що проблема інтеграції ромського населення на Закарпатті залишається складною. Серед головних вона виділяє такі: значна багатодітність; ранні шлюби; особливості сімейного побуту; демографічні сезонні міграції родин; нівелювання відповідальності батьків за виховання дітей; зuboжіння; безробіття [3, с. 176];

За О. Добош – це характерні особливості соціальних та сімейно-побутових умов ромів. На її думку, ця спільнота якнайбільше відчуває соціальні проблеми в усіх вікових групах. У значної частини ромського населення немає чіткої позиції щодо організації шкіл для навчання своїх дітей як в окремих школах, так і спільно з дітьми інших національностей. Авторка зазначає, що здебільшого саме батьки стоять на перешкоді навчання дітей у ДНЗ і у школах. Для них актуальною є дидактична адаптація програм і усунення стереотипу батьків про непотрібність освіти. Дослідниця зауважує, що лише 20% ромів вважають ромську мову своєю рідною. Робота з представниками ромського етносу вимагає певних підходів, відмінних від загальноприйнятих форм і методів роботи [3, с. 176].

Дослідниця констатує, що батьківська просвіта на Закарпатті зіштовхується з низкою причин, які спираються на упередження в суспільній свідомості та в міжособистісних взаєминах (здебільшого в запитах освіти діти і батьки демонструють неприязнь до представників окремих етнічних спільнот), і виокремлює дві основні групи причин. Перша – це недосконалість українського законодавства в галузі освіти станом на середину 2000-х років. О. Добош зауважує, що в законах не враховано традиції країн, представники яких є меншинами на Закарпатті. Також до причин першої групи належить сегрегація дітей з особливими потребами в розвитку. На думку дослідниці, варто подбати про інтеграцію таких дітей і зведення до мінімуму ізолюваних закладів освіти. Ще одна причина – це відсутність в Україні альтернативних освітніх систем та якісних освітніх програм з методиками навчання дітей рідною мовою, зокрема й у сім'ї. О. Добош також називає такі причини, як централізація освітніх систем і зведення до мінімуму інститутів приватної освіти та відсутність управлінських структур, які б регулювали функціонування інституцій родинного виховання не лише в напрямку дотримання прав дитини, а й забезпечення для неї умов навчання та виховання в сім'ї. Наостанок до першої групи причин вона відносить безсистемність у підвищенні педагогічної культури батьків не лише в сільській, а й у міській місцевості та ін. [3, с. 182–183].

До другої групи чинників, які, на думку О. Добош, негативно впливають на освітній процес, належать занижені очікування з боку значної частини батьків і педагогів щодо навчальних успіхів дітей, а також рівня сформованості в них загальнолюдських моральних якостей; особливо виразно ця тенденція спостерігається в ромських родинах.

Водночас відзначається відсутність якісного теле- та радіомовлення, спрямованого на формування в інтеркультурному суспільстві обізнаності щодо культур етнічних спільнот. Авторка зазначає, що проблемою залишається і нестача системної роботи у сфері дошкільного виховання, де важливими мали б бути розвиток міжособистісної толерантності та культури взаємин. Вона підкреслює, що діалог між батьками дітей різних національностей зазвичай має формальний характер, а система обміну позитивним досвідом родинного виховання фактично відсутня. О. Добош зазначає, що часто причини низького рівня педагогічної культури батьків шукають поза межами формальної освіти, хоча саме заклади дошкільної освіти, інститути післядипломної педагогічної освіти й культурно-просвітницькі організації мають відігравати ключову роль у цьому процесі. Крім того, в регіоні бракує мережі служб педагогічного патронату, що істотно ускладнює проведення цільових досліджень з питань родинного виховання [3, с. 183].

У дисертаційному дослідженні К. Лабос «Розвиток освіти ромського населення в Словаччійській республіці: кінець ХХ – початок ХХІ століття» (2024 р.) розкрито проблему освіти дітей ромів в Україні. У дисертації виявлено особливості організації освітнього процесу для ромського населення в Словаччійській Республіці та обґрунтовано можливості творчої адаптації словацького досвіду в умовах модернізації освітнього процесу України. К. Лабос цитує дослідження 2018 року, яке показало, що близько 24 % ромів не мають жодної освіти, а 31 % ромських дітей взагалі не відвідують школу. Близько кожен четвертий ром не володіє навичками читання та письма українською мовою і тільки 1 % ромського населення здобув вищу освіту [7, с. 37].

К. Лабос констатує, що в Україні не вистачає демографічних даних та інформації щодо потреб та життєвих умов ромських громад. Вона зазначає, що за приблизними підрахунками в Україні може бути від 200000 до 400000 ромів. Її дослідження цінне описом соціальних умов, в яких живе значна частина ромів Закарпаття. К. Лабос посилається на досвід громадських організацій, які акцентують увагу на високому рівні злиднів серед ромів, а також на інших викликах, для прикладу – на труднощах, які виникають з отриманням документів. Також значна частина ромських сімей проживають у неналежних умовах – у переповнених помешканнях, часто ізольованих населених пунктах з обмеженим доступом до медичних, соціальних і адміністративних, а часто і до комунальних послуг. Дослідниця наводить статистичні дані, які вказують на те, що понад 60 % ромів не мають роботи; близько 40% не мають документів і лише 1 % ромських дітей отримують атестат про повну загальну середню освіту [7, с. 161].

К. Лабос констатує, що тривала ізоляція сприяє виникненню відкритого циклу проблем, які ускладнюють життя ромських громад в Україні, включаючи історію переслідувань і дискримінації. Вона згадує те, що український уряд ухвалив закони й політику на захист прав меншин, включно зі Стратегією інтеграції ромів до 2020 року. План передбачав забезпечення рівних прав і можливостей для ромів у всіх сферах суспільного життя, зокрема у сфері освіти. Дослідниця зазначає, що національні та місцеві урядові структури часто ігнорують питання, пов'язані з маргіналізацією ромів, вважаючи їх другорядними порівняно з проблемами безпеки та управління країною в умовах військового конфлікту та економічних проблем. Такі дії, хоч і в контексті серйозних викликів, показують, що роми страждають значною мірою. Позиція ромів не може бути відділена від загального контексту демократії та громадянського суспільства, оскільки їхня стигматизація та бідність є індикаторами стійкості демократичних перетворень у державі [7, с. 162].

К. Лабос відзначає, що освіта ромів в Україні стикається з численними викликами, зокрема через історичну маргіналізацію та сучасні кризові події, серед яких і пандемія COVID-19, і військові дії. Вона виокремлює такі ключові проблеми, як недостатній доступ до освітніх ресурсів, ізоляцію ромських спільнот, а також стигматизацію та дискримінацію в освітніх установах [7, с. 163].

Також варто звернути увагу на дисертаційне дослідження К. Туліна «Розвиток середньої та вищої освіти національних меншин Румунії» (2024 р.), яке містить аналіз ситуації в Україні. Автор, як і попередні дослідники, констатує проблему доступу ромських дітей до освіти. К. Тулін вбачає вирішення проблеми в тому, щоб для ромської спільноти була створена окрема програма впровадження освіти ромською мовою, яка б передбачила:

- кодифікацію мови (на основі одного з найбільш поширених діалектів);
- запровадження навчання ромів рідною мовою шляхом створення системи навчальних закладів (від дошкільного до ЗВО) з ромською мовою викладання;
- підготовку та впровадження державних навчальних програм для відповідної школи;
- підготовку підручників ромською мовою;
- вивчення історії ромської народності як частини історії української нації;
- виховання толерантного ставлення до ромів через запровадження відповідного курсу (або частини іншого курсу) у всіх закладах освіти незалежно від мови викладання [9, с. 160].

Автор пропонує використати педагогічні кадри серед ромського населення, які вже здобули вищу (середню спеціальну) освіту, і спробувати запровадити експериментальне навчання ромською мовою в рамках окремого класу чи експериментальної групи [там само].

К. Тулін звертає увагу на те, що офіційно у Закарпатській області немає шкіл з ромською мовою навчання. А те, що словосполучення «ромська школа» інколи використовується, пояснюється тим, що такі школи (для прикладу – школи № 13 та №14 в Ужгороді, № 14 у Мукачеві, № 13 у Береговому) так називають тільки тому, що їх відвідують ромські діти. Навчання в цих закладах провадиться українською (в Ужгородських школах) та угорською (в Мукачеві та Берегові) мовами. Виключно «ромських» шкіл в області нараховується 13. Дослідник наводить дані облдержадміністрації, згідно з якими ромські діти навчаються в 127 школах області, але кількість, яка здобуває неповну середню освіту, не достатня. Завідувачка сектором відділу національностей Закарпатської ОДА Любов Петришин зазначає, що із класу чисельністю 20 дітей ледве 5–6 доходять до випускного класу. К. Тулін зазначає, що згідно з офіційною статистикою в навчальних закладах області, які відвідують ромські діти, не працює жоден представник ромської народності. На думку автора дисертації, це призводить до непорозумінь між вчителями та учнями [9, с. 163–164].

Дослідник наводить приклад, як на Закарпатті намагаються вийти з цієї ситуації. Для прикладу, у деяких місцях компактного проживання ромів старости або місцеві священики організовують класи чи школи (часто недільні школи), які відвідують діти різного віку, щоб навчитися читанню і письму [9, с. 164].

Висновки. Аналіз дисертаційних досліджень, присвячених ромській освіті на Закарпатті у 1991–2020 рр., свідчить про багатогранність проблем, з якими стикаються представники цієї спільноти. Основні тенденції, які простежуються в працях О. Беліков, О. Добош, М. Зан, Н. Зіневич, О. Кухарчук, К. Лобош, Молнар, О. Фізеші та інших дослідників, дають підстави говорити про системність освітньої маргіналізації ромів, що поєднується з соціально-економічними, культурними та політичними чинниками.

У дослідженнях фіксується низький рівень освіти серед ромського населення, значна частка дітей, що не охоплені освітою, а також відсутність належних умов для інтеграції в освітній простір. Варто відзначити, що дослідники не обмежуються лише констатацією проблем, вони вказують на позитивні зрушення, ініційовані зокрема самою ромською громадою (через діяльність організацій «Рома», «Романі Яг», «Амаро Дром» тощо) та за підтримки церковних і міжнародних інституцій.

Окрему увагу в дисертаційних дослідженнях приділено угорськомовним ромам, які становлять значну частину ромського населення Закарпаття. Їхня інтеграція в освітні

заклади є викликом для системи освіти, дослідники звертають увагу на брак кваліфікованих педагогів, здатних працювати у міжкультурному середовищі.

Отже, у дисертаційних дослідженнях проблема освіти ромських дітей на Закарпатті в 1991–2020 роках розкривається як комплексна, що вимагає міждисциплінарного підходу – поєднання соціології, педагогіки, етнології, культурології, соціальної роботи. Разом із тим спостерігається зростання інтересу до практичних моделей вирішення проблем освітньої інтеграції ромів, зокрема через інклюзивну освіту, педагогічну просвіту батьків, розвиток мережі недільних шкіл та залучення громадських організацій до формування освітньої політики. Проблематика залишається відкритою та актуальною, а отже потребує подальших досліджень і комплексних рішень на державному рівні.

Список використаних джерел:

1. Берені А. Суспільно-політичне становище та культурний розвиток угорської національної меншини Закарпатської області (1991–2004 pp.). URL: <https://uacademic.info/ua/document/0407U001032>
2. Беліков О. В. Циганське населення України (XVI – XX ст.). URL: <https://uacademic.info/ua/document/0404U000501#>
3. Добош О. М. Педагогічна просвіта батьків у полікультурному середовищі Закарпаття (остання чверть століття). URL: <https://uacademic.info/ua/document/0408U005346>
4. Зан М. П. Етнічні процеси на Закарпатті (1989–2001 pp.). URL: <https://uacademic.info/ua/document/0403U002637>
5. Зіневич Н. О. Циганський етнос в Україні (історіографія та дослідження). URL: <https://uacademic.info/ua/document/0406U000114>
6. Кухарчук О. С. Суспільно-політичні процеси в Закарпатті (1991–2010 pp.). URL: <https://uacademic.info/ua/document/0411U003285>
7. Лабос К. Я. Розвиток освіти ромського населення в Словаччійській республіці: кінець XX – початок XXI століття. URL: https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/09/Дисертація_Лабос_PDF.A.pdf
8. Молнар Т. І. Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0523U100015>
9. Тулін К. С. Розвиток середньої та вищої освіти національних меншин Румунії. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0824U000919/>
10. Фізеши О. Й. Початкова школа Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини XIX – початку XXI ст URL: <https://uacademic.info/ua/document/0516U000758>

References:

1. Bereni, A. (n.d.). Suspilno-politychne stanovushche ta kulturnyi rozvytok uhorskoï natsionalnoi menshyny Zakarpatskoi oblasti (1991–2004 rr.) [The socio-political situation and cultural development of the Hungarian national minority of Transcarpathian region (1991–2004)]. Retrieved from <https://uacademic.info/ua/document/0407U001032> [in Ukrainian].
2. Bielikov, O. V. (n.d.). Tsyhanske naseleння Ukrainy (XVI – XX st.) [The Roma population of Ukraine (16th–20th centuries)]. Retrieved from <https://uacademic.info/ua/document/0404U000501#> [in Ukrainian].
3. Dobosh, O. M. (n.d.). Pedahohichna prosvita batkiv u polikulturnomu seredovyshchi Zakarpattia (ostannia chvert XX stolittia) [Parental pedagogical education in the multicultural environment of Transcarpathia (the last quarter of the 20th century)]. Retrieved from <https://uacademic.info/ua/document/0408U005346> [in Ukrainian].
4. Zan, M. P. (n.d.). Etnichni protsesy na Zakarpatti (1989–2001 rr.) [Ethnic processes in Transcarpathia (1989–2001)]. Retrieved from <https://uacademic.info/ua/document/0403U002637> [in Ukrainian].
5. Zinevych, N. O. (n.d.). Tsyhanskyi etnos v Ukraini (istoriografii ta doslidzhennia) [The Roma ethnic group in Ukraine: historiography and research]. Retrieved from <https://uacademic.info/ua/document/0406U000114> [in Ukrainian].

6. Kukharchuk, O. S. (n.d.). Suspilno-politychni protsesy v Zakarpatti (1991–2010 rr.) [Socio-political processes in Transcarpathia (1991–2010)]. Retrieved from <https://uacademic.info/ua/document/0411U003285> [in Ukrainian].
7. Labosh, K. Ya. (n.d.). Rozvytok osvity romskoho naselennia v Slovatskii Respublitsi: kinets XX – pochatok XXI stolittia [Development of education of the Roma population in the Slovak Republic: late 20th – early 21st century]. Retrieved from https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/09/Дисертація_Лабощ_ПДФ.А.pdf [in Ukrainian].
8. Molnar, T. I. (n.d.). Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do roboty z uchniamy v mizhkulturnomu prostori Zakarpattia [System of training future primary school teachers to work with students in the multicultural environment of Transcarpathia]. Retrieved from <https://uacademic.info/ua/document/0523U100015> [in Ukrainian].
9. Tulin, K. S. (n.d.). Rozvytok serednoi ta vyshchoi osvity natsionalnykh menshyn Rumunii [Development of secondary and higher education of national minorities in Romania]. Retrieved from <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0824U000919/> [in Ukrainian].
10. Fizeshi, O. Y. (n.d.). Pochatkova shkola Zakarpattia v systemnykh osvitnikh transformatsiakh druhoi polovyny XIX – pochatku XXI st. [Primary school of Transcarpathia in the systemic educational transformations of the second half of the 19th – early 21st century]. Retrieved from <https://uacademic.info/ua/document/0516U000758> [in Ukrainian].

Savvatiev Y. I.,
orcid.org/0009-0001-6849-1745

ADDRESSING THE ISSUE OF ROMA CHILDREN'S EDUCATION IN TRANSCARPATHIA (1991–2020) IN DISSERTATION RESEARCH

This article provides an overview and analysis of research dedicated to the education of Roma children in Transcarpathia during Ukraine's independence period. A number of dissertation studies are examined, revealing the sociocultural, educational, legal, and institutional aspects of the Roma population's situation in the region. Particular attention is given to the works of scholars such as M. Zan, O. Bielikov, N. Zinevych, O. Kukharchuk, O. Fizeshi, T. Molnar, and O. Dobosh, who, from various academic perspectives, highlight the complex challenges in Roma education, trace the dynamics of change, and identify key obstacles to the integration of Roma children into the general education system.

The article analyzes statistical data indicating a consistently low level of education among the Roma population, and explores social factors influencing access to education - such as early marriages, economic instability, large families, migration processes, and persistent interethnic prejudice. The article also references the role of Roma cultural and educational organizations such as "Roma," "Romani Yag" and "Amaro Drom" in developing alternative educational formats, including Sunday schools, preschools, clubs, and preparatory courses for university admission.

Systemic issues are outlined, including the lack of teacher training for work in intercultural environments, insufficient number of Roma educators, segregation in educational institutions, absence of teaching materials in the Romani language, the lack of a stable national policy on inclusive education, and the limited involvement of parents in their children's education. The analyzed studies also address the portrayal of Roma in public consciousness, reflecting a deep social distance and discrimination that hinder the realization of educational rights.

Key words: Roma education, Roma of Transcarpathia, integration of the Roma community, national minorities, education system.

Дата надходження статті: 21.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 02.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Бурак В. Г.

УДК 378.141

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.668>Сотер М. В.^{*},
orcid.org/0000-0002-4626-0137

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (40-ВІ РР. XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

Статтю присвячено періодизації розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.). Підкреслено, що складність проблеми періодизації історико-педагогічних явищ і процесів зумовлена тим, що їх становлення і розвиток реалізується в контексті значущих загальних суспільно-політичних, соціально-економічних та соціокультурних перетворень і трансформацій у суспільстві.

На основі аналізу розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.) з урахуванням результатів наукових досліджень учених та базуючись на нормативно-правовій базі вищої освіти та архівних матеріалах виокремленого проміжку часу представлено такі чотири періоди: I-й період – реконструкційно-відбудовчий (1940–1960), субперіоди: 1) 1940–1950; 2) 1951–1960. II-й період – організаційно-установчий (1961–1990), субперіоди: 1) 1961–1968; 2) 1969–1990. III-й період – системно-оновлювальний (1991–2013), субперіоди: 1) 1991–2007; 2) 2008–2013. IV-й період – конвергенційно-інтеграційний (2014–2024), субперіоди: 1) 2014–2016; 2) 2017–2024.

Наголошено, що розвиток іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України в досліджуваний час реалізовувався під впливом низки чинників, серед яких – соціальні, економіко-політичні, організаційно-правові та історико-культурологічні.

Подальші наукові дослідження можуть бути присвячені аналізу нормативно-правової бази іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.).

Ключові слова: періодизація історико-педагогічних явищ і процесів, іншомовна підготовка, технічні заклади вищої освіти, періоди розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України.

Постановлення проблеми. Випробування, що постали перед сучасною вищою технічною освітою в Україні, зокрема повномасштабна війна, катастрофічні руйнування університетської інфраструктури і, поряд з цим, глобальні процеси – швидкий технологічний розвиток, цифровізація, конкуренція – вимагають нових підходів щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних інженерів, здатних швидко адаптуватися до змін. Їх подолання потребує системних реформ, тісної співпраці між освітою, бізнесом і державою, а також орієнтації на інвестиції в наукові дослідження, інтеграції дуальної освіти, безперервного навчання та інновацій.

Модернізація та системне вдосконалення інженерно-технічної підготовки здобувачів вищої освіти в закладах вищої технічної освіти України мають здійснюватися з урахуванням позитивного досвіду її історичного розвитку. З метою наукового узагальнення результативних освітніх практик, виявлення та обґрунтування раціональних ідей, що зберігають актуальність і можуть бути імplementовані в сучасну систему вищої освіти, об'єктивно зумовлюється потреба звернення до історико-педагогічного аналізу розвитку вищої технічної освіти України другої половини XX століття.

Аналіз досліджень. Різні аспекти іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України досліджували І. Онисіна – «Навчання студентів технічних

^{*}© Сотер М. В.

вузів аудіювання професійно спрямованої мови (III етап, англійська мова)» (Київ, 1990), В. Кудряшова – «Методика навчання читання та перекладу термінологічних словосполучень з дієслівним компонентом у науково-технічній літературі зі зв'язку / технічний вуз, англійська мова» (Київ, 1993), І. Свердлова – «Методика формування лексико-граматичних навичок говоріння на професійні теми при понятійній організації матеріалу (I курс техн. ВНЗ, англійська мова)» (Харків, 1996), Ю. Давиденко – «Інтенсифікація навчання граматиці французької мови на 1 курсі технічного вузу (на матеріалі французького дієслова)» (Дніпропетровськ, 1998), В. Топалова – «Формування соціокультурної компетенції студентів технічного вузу (матеріалом англійської мови)» (Київ, 1998), Н. Муліна – «Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти)» (Київ, 2001), В. Тітова – «Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти» (Київ, 2001), Н. Макоед – «Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій» (Одеса, 2002), Д. Бубнова – «Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів» (Київ, 2007), М. Гордієнко – «Формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів» (Київ, 2008), Т. Корж – «Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анутовання англійських професійно орієнтованих текстів» (Київ, 2008), В. Александров – «Методика інтенсивного навчання інженерів професійно орієнтованої англійської мови» (Одеса, 2009), С. Ісаєнко – «Формування професійної культури у студентів інженерно-технічних спеціальностей засобами іноземної мови» (Київ, 2009), Ю. Петровська – «Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей» (Київ, 2010), І. Секрет – «Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти» (Київ, 2012), В. Лапіна – «Навчальний діалог як засіб формування мовленевої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу в процесі вивчення іноземних мов» (Кривий Ріг, 2015), О. Юхно – «Діяльність політехнічних ВНЗ у контексті розвитку вищої технічної освіти в Україні (друга половина XX століття)» (Суми, 2016), О. Кабанкова – «Формування пізнавальної самостійності студентів технічного університету в процесі вивчення іноземної мови» (Луцьк, 2018), З. Корнева – «Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах» (Київ, 2018), Н. Осіпчук – «Навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України (друга половина XX - початок XXI століття)» (Рівне; Тернопіль, 2018), Н. Кікіна – «Розвиток кредитної системи навчання іншомовного спілкування студентів технічних університетів США (друга половина XX – початок XXI століття)» (Рівне, 2019), Ю. Лавриш – «Дидактична система індивідуалізації навчання іноземної мови студентів інженерних спеціальностей у технічних університетах» (Полтава, 2020), Г. Зеленін – «Теоретичні і методичні засади іншомовної професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін» (Харків, 2021), Я. Нечепорук – «Іншомовна підготовка в історії розвитку вітчизняної професійної освіти у льотних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття)» (Кропивницький, 2023) та ін.

Однак вивчення численної джерельної бази дослідження засвідчило, що періодизація розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України у 40-ві роки XX – початок XXI століття не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – на основі ретроспективного аналізу джерельної бази дослідження обґрунтувати періодизацію розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.).

Виклад основного матеріалу. Питання періодизації історико-педагогічних явищ і процесів є багатограним, багатовекторним і таким, що складає квінтесенцію наукового знання. Як підтверджує Є. Хриков, ця проблема є однією з «найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання» [6, с. 183]. Н. Гупан відзначає, що під періодизацію історико-педагогічної науки вчені розуміють «науковий метод, що передбачає систему процедур, прийомів і способів, спрямованих на виділення в історико-педагогічному процесі найбільш важливих відтінків часу за спільними ознаками і критеріями: епоха (доба), період, етап» [1, с. 118]. Складність проблеми періодизації історико-педагогічних явищ і процесів зумовлена також тим, що їх становлення і розвиток реалізується в контексті значущих загальних суспільно-політичних, соціально-економічних та соціокультурних перетворень і трансформацій в суспільстві.

Під періодизацією іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України досліджуваного періоду вбачаємо науково обґрунтований поділ зазначеного хронологічного проміжку на впорядковані періоди, що забезпечує комплексне представлення ключових закономірностей, динаміки розвитку та процесів трансформації досліджуваного освітнього явища.

Представлення періодизації зумовило потребу ґрунтовного вивчення та системного аналізу наукових досліджень багатьох учених (Г. Зеленін, М. Кабанова, Я. Нечепорук, Н. Осіпчук, І. Секрет, О. Тарнопольський, Н. Терентьева, О. Юхно та ін.).

Зокрема виявлено, що Н. Терентьева в дисертаційному дослідженні «Розвиток політехнічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (XX ст.)» (2007) схарактеризувала шість періодів розвитку політехнічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України та представила провідні тенденції її розвитку, до яких віднесено технізацію, професіоналізацію та технологізацію. І період (1988–1920), за твердженням вченої, належить до започаткування політехнічної освіти на теренах України; II період (1921–1936) – до становлення політехнічної освіти; III період (1937–1955) – період загального погіршення стану політехнічної освіти; IV період (1956–1985) – активна імплементація політехнічної освіти у педагогічні заклади; V період (1986–2001) – ослаблення впливу політехнічної освіти; VI період (з 2002) – стрімка модифікація суспільства, його технологізація зумовили потребу забезпечення політехнічної освіти педагогічним працівникам [4, с. 11-12].

У науковій праці «Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)» (2016) Н. Терентьева представила тенденції розвитку університетської освіти України в досліджуваний період та виокремила два основні періоди з представленням їх докладного обґрунтування: I-й (1959–1991) – період радянської доби, II-й (1991 – до сьогодні) – період незалежності України. У межах першого періоду вчена схарактеризувала два етапи: I-й (50-і – 70-і рр. XX ст.) – поєднання освіти і науки, II-й (80-і рр. XX ст.) – модернізації в епоху нестабільності. У рамках другого періоду також окреслено два етапи: I-й (90-і рр. XX – початок XXI ст. / 2003 р.) – інтегрування освіти, науки і виробництва; II-й (2004 – 2014 рр.) – реформаційні процеси в умовах євроінтеграції [5, с. 135].

Вагомим доробком у контексті нашого дослідження є періодизація, представлена в дисертаційному дослідженні О. Юхно «Діяльність політехнічних ВНЗ у контексті розвитку вищої технічної освіти в Україні (друга половина XX століття)» (2016). Авторка окреслила чотири послідовні етапи розвитку вищої технічної освіти в Україні у другій половині XX ст.: I етап (1950–1957) – відновлювальний (відбудова технічних вишів у повоєнні роки; розширення підготовки фахівців відповідно до потреб народного господарства); II етап (1958–1965) – промислово-інтеграційний (збільшення випуску спеціалістів інженерного профілю, розширення виробничо-практичної складової їх підготовки; оптимізація мережі вищих технічних навчальних закладів, їх територіальне наближення до місць працевлаштування випускників; розширенням доступу до вищої

освіти спеціалістами-практиками); III етап (1966–1986) – розбудовний (розширення денної форми навчання за рахунок скорочення заочної та вечірньої; відкриття нових вищих технічних навчальних закладів згідно з потребами народного господарства; перетворення галузевих технічних вишів у провідні центри підготовки інженерних кадрів); IV етап (1987–1999) – університетський (його розподілено на дві фази у зв'язку з проголошення незалежності України): перебудова системи вищої технічної освіти; поява цільової підготовки спеціалістів; скорочення планів прийому за деякими інженерно-технічними спеціальностями через відмову від планової економіки та занепад системи розподілу випускників; адаптація технічних вишів до вимог ринкової економіки та науково-технічного прогресу; покращення міжнародного співробітництва; отримання більшістю технічних інститутів статусу університетів; виникненням на базі філій політехнік нових самостійних вишів) [7, с. 8-9].

Н. Осіпчук у дисертаційному дослідженні «Навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття)» (2018) представила та обґрунтувала авторську періодизацію розвитку іншомовної освіти, а також визначила та класифікувала етапи розвитку навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах України у другій половині XX на початку XXI століття. I етап (1955–1969 рр.) – установчо-відновлювальний – учена зумовлює розвитком навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах у контексті вироблення його законодавчого врегулювання; II етап (1970–1990 рр.) – пошуково-розбудовний, викликаний підвищенням ролі іноземної мови, а також демократизацією й гуманізацією педагогічного процесу у вищих технічних навчальних закладах; III етап (1991–2002 рр.) – розвивально-концептуальний, який характеризується формуванням національного вектору змісту іншомовної освіти, досягненням технічними інститутами статусу університетів, переходом на ступеневу освіту, установленням співпраці із зарубіжними науковими установами; IV етап (2003–2005 рр.) – експериментально-реформаторський, зумовлений інтеграцією вищої школи України до Болонського процесу, зростанням ролі вивчення іноземних мов у зв'язку із взаємодією в межах європейського освітнього простору, початком спільних проєктів із закордонними вищими технічними навчальними закладами [3, с. 77-78].

У науковій розвідці Я. Нечепорук «Іншомовна підготовка в історії розвитку вітчизняної професійної освіти у льотних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття)» (2023) окреслено та обґрунтовано періодизацію розвитку іншомовної професійної льотної підготовки України (середина XX ст. – початку XXI ст.). Учена виокремила чотири основних періоди: I-й (1961–1970 рр.) – пов'язаний з іншомовною підготовкою в ході утворення льотної освітньої системи цивільної авіації в контексті технічного переозброєння; II-й (1971–1984 рр.) – асоційований з міжнародною співпрацею та роллю іншомовної підготовки здобувачів в освітній системі цивільної авіації; III-й (1985–1992 рр.) – зумовлений іншомовною підготовкою у процесі перетворення мереж і структур загальної і вищої освіти, зокрема, авіаційної; IV-й (1993–2007 рр.) – викликаний переходом до усталених, загальноприйнятих міжнародних стандартів і вимог у іншомовній професійній льотній підготовці в період незалежності України [2, с. 438].

Аналіз розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.), урахування результатів наукових досліджень учених, нормативно-правової бази вищої освіти та архівних матеріалів окресленого періоду дає можливість виокремити такі періоди:

I-й – реконструкційно-відбудовний (1940–1960). У межах цього періоду виділяємо два субперіоди: 1) 1940–1950; 2) 1951–1960.

II-й – організаційно-установчий (1961–1990), який диференціюємо на два субперіоди: 1) 1961–1968; 2) 1969–1990.

III-й – системно-оновлювальний (1991–2013) включив два субперіоди: 1) 1991–2007; 2) 2008–2013.

IV-й – конвергенційно-інтеграційний (2014–2024) розмежовано на два субперіоди: 1) 2014–2016; 2) 2017–2024.

Ключові аспекти нормативно-правового забезпечення досліджуваного періоду, які стали підґрунтям для виокремлення цієї періодизації, представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Обґрунтування хронологічних меж періодів розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.)

Назва періоду і його хронологічні межі	Законодавче і нормативно-правове забезпечення	
	Назва документа	Концептуальний зміст
1	2	3
I-й період – реконструкційно-відбудовний (1940-1960)	Постанова Ради Народних Комісарів Спілки РСР «Про викладання німецької, англійської та французької мов» від 16 вересня 1940 року № 1696	Інтенсифікація вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти через запровадження їх вивчення протягом 4 років по 2-3 години на тиждень; по закінченні курсу студент має вміти читати спеціальну літературу та користуватися розмовною іноземною мовою; не склавши іспит з іноземної мови наприкінці курсу студент не допускався до захисту дипломного проекту/ державного іспиту.
II-й період – організаційно-установчий (1961-1990)	Постанова Ради Міністрів СРСР «Про покращення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 року № 468	Покращення вивчення іноземних мов через збільшення обсягу аудиторних занять для немовних факультетів не менш як 240 годин, розширення факультативних занять з іноземної мови й позааудиторної роботи, поліпшення навчальних планів, установлення кількості студентів для аудиторних занять немовних спеціальностей не більш як 12–15 осіб, збільшення випуску навчальних фільмів з вивчення іноземних мов для ВНЗ, придбання закордонних навчальних фільмів з вивчення мов, довгограючих грампластинок із записами занять, пісень, віршів, оповідань, уривків з художніх творів, програми радіо і телебачення з вивчення мов, словників, розмовників, брошур з класичною й сучасною літературою англійською, німецькою, французькою, іспанською мовою як адаптовані, так і в оригіналі та ін.
III-й період – системно-оновлювальний (1991-2013)	Закон України «Про освіту» (1991)	Установлено право укладати договори про співпрацю, установлювати прямі зв'язки з навчальними закладами, науковими установами системи освіти зарубіжних країн, міжнародними організаціями, фондами тощо, передбачене також сприяння державою міжнародній співпраці навчальних закладів та органів управління освітою, що у свою чергу посилює іншомовну складову підготовки фахівців.

Продовження табл. 1

1	2	3
IV-й період – конвергентно-інтеграційний (2014-2024)	Закон України «Про вищу освіту» (2014)	Визначено, що одним з основних принципів освіти в Україні є взаємозв'язок з освітою інших країн, а також забезпечення зв'язку із навчальними закладами та державними органами інших країн, організація впровадження у практику досягнень науки й передового досвіду. Передбачено потребу проводити роботу, пов'язану зі встановленням еквівалентності атестатів і дипломів, міжнародним визнанням навчальних курсів, кваліфікацій, вчених ступенів і звань. Вищевказані положення, виокремлені законом, посилюють потребу іншомовної підготовки фахівців з вищою освітою.
	Закон України «Про застосування англійської мови в Україні» (2024)	Сприяння вивченню англійської мови громадянами України, забезпечення її застосування як однієї з мов міжнародного спілкування на всій території України в публічних сферах суспільного життя. Обов'язкова вимога володіння англійською мовою для державних посад, офіцерського та сержантського складу за контрактом та ін., а також організація проведення іспиту на визначення рівня володіння ними англійською мовою. Ініціювання створення, запровадження та/або поширення інноваційних цифрових ресурсів з вивчення англійської мови та ін.

I-й період – реконструкційно-відбудовчий (1940–1960). Перший субперіод (1940–1950) пов'язаний з посиленням вектору влади на вищу технічну освіту унаслідок затребуваності в інженерно-технічних кадрах спершу для військової промисловості, а потім – для масштабної повоєнної відбудови об'єктів цивільної, критичної, транспортної та промислової інфраструктури; нагальною потребою всіх галузей господарства в інженерно-технічних та інженерно-будівельних фахівцях; організацією факультетів при інститутах для підготовки відповідних кадрів; потребою у збільшенні контингенту прийому на технічні спеціальності; повоєнною відбудовою, поверненням з евакуації вишів, зокрема технічних; швидким повоєнним розвитком Відділу технічних наук Національної академії наук України; посиленням ролі іншомовної підготовки на нормативно-правовому рівні, зокрема й інженерно-технічних спеціальностей; включенням іноземної мови (німецької, французької або англійської) до вступних іспитів на інженерно-технічні спеціальності; оновленням вимог до вступного іспиту та до вивчення іноземних мов в аспірантурі; нестачею посібників, підручників, періодичної літератури для вивчення іноземних мов і відповідно активізацією видавничого плану з іноземних мов для вузів).

Другий субперіод (1951–1960) передбачав підвищення якості підготовки фахівців для промисловості, сільського господарства та будівництва; приділення особової уваги підготовці інженерних кадрів для галузей нової техніки, подальшому розвитку наукової та проектно-конструкторської роботи; зростаючу потребу технічних закладів вищої освіти у професорсько-викладацьких кадрах; популяризацію вищої технічної освіти; покращення і розвиток заочної і вечірньої вищої освіти; відкриття нових заочних та вечірніх відділень при інститутах, а також філіалів і навчально-консультаційних пунктів; організацію заводів вищих технічних навчальних закладів, промислових підприємств і цехів при вищих навчальних закладах; упровадження досягнень науки й техніки у виробництво і підвищення кваліфікації інженерних кадрів; посилення ролі

наукових інженерно-технічних товариств у залученні інженерно-технічних працівників та науковців для сприяння господарському будівництву, впровадженню нової техніки, підвищення продуктивності праці та технічної культури виробництва; поліпшення науково-дослідної роботи та дослідно-конструкторських розробок у вищих технічних навчальних закладах (нових конструкцій автоматів та автоматичних обладнань); покращення викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах; підвищення рівня володіння іноземними мовами студентами, зокрема для наукових і технічних цілей з акцентом на розмовній мові; запровадження масових заходів з іншомовної підготовки (гуртки розмовної мови і перекладу; анотування іноземної літератури; випуск стінних газет, бюлетенів тощо).

II-й період – організаційно-настановчий (1961–1990). Перший субперіод (1961–1968) зумовлений збільшенням терміну навчання на більшості технічних спеціальностей закладів вищої освіти до 5 років 6 місяців (інженерно-фізичні; фізично-хімічні; кібернетика, радіо електрика і приладобудування; динамікою і міцністю машин, кораблебудування і авіабудування; суднобудування на морських шляхах; архітектура); встановленням культурно-наукових зв'язків з відповідними за профілем закордонними вузами, обміном досвіду між ними, а також стажуванням студентів, відрядженням викладачів і аспірантів у цих вишах; поліпшенням вивчення іноземних мов студентами, аспірантами, викладачами профільних дисциплін, науковими співробітниками; посиленням заходів щодо практичного оволодіння іноземною мовою, запровадженням гуртків розмовної практики; зменшенням кількості студентів у групах з вивчення іноземних мов; збільшенням обсягу аудиторних занять для немовних спеціальностей, який мав складати не менше 240 годин; поліпшенням навчально-матеріальної бази через створення фонетичних кабінетів і лабораторій; устаткуванням вишів найновітнішими технічними засобами; обміном досвідом роботи методичних об'єднань викладачів іноземних мов; зміцненням зв'язків між кафедрами іноземних мов та профілюючими кафедрами; інтенсифікацією видання навчальної і наукової літератури, зокрема для технічних спеціальностей; підготовкою радіо і телепередач з іншомовної підготовки; використання фахової літератури іноземною мовою при написанні курсових і дипломних робіт.

Другий субперіод (1969-1990) характеризувався стимулюванням інновацій та впровадження винаходів у систему народного господарства; посиленням ролі закладів вищої освіти у науково-технічному прогресі; посиленням їх відповідальності за впровадження результатів наукових досліджень у практику (виробництво, галузі народного господарства); покращенням матеріально-технічної бази для досліджень та фінансування науково-дослідних проєктів; розширенням можливостей щодо залучення студентів до реальних наукових досліджень, що виконуються за замовленнями підприємств або держбюджетними темами; приведенням навчальних планів у відповідність до вимог науково-технічного прогресу та потреб народного господарства із зверненням особливо уваги на збільшення обсягу та якості виробничої практики та науково-дослідної роботи студентів; тісним зв'язком навчальних дисциплін з майбутньою професійною діяльністю; забезпеченням уніфікації навчальних планів для закладів вищої освіти однієї профільної групи; врегулюванням процесу атестації науково-педагогічних кадрів; прийняттям положення про аспірантуру при вищих навчальних і науково-дослідницьких закладах із чітко врегульованим процесом, спрямованим на отримання кандидатського ступеня; вступ до аспірантури передбачав здавання іспиту з однієї з іноземних мов (англійської, французької, німецької, іспанської, італійської), в окремих випадках за дозволом керівника навчального закладу можливим було здавання кандидатського іспиту з інших іноземних мов (замість вказаних), якщо володіння ними було необхідне для написання дисертаційної роботи).

III-й період – системно-оновлювальний (1991–2013). Перший субперіод (1991–2007) вирізнявся розбудовою національної системи вищої освіти України після здобуття

незалежності; інтеграцією вищої освіти України до єдиного, сумісного та конкурентоспроможного європейського та світового освітніх просторів, зокрема через залучення до Болонського процесу; оптимізацією мережі вищих навчальних закладів III–IV рівнів; переходом до ступеневої системи навчання; диверсифікацією та особистісною зорієнтованістю вищої освіти; поглибленням міжнародної співпраці; розширенням можливостей щодо участі вищих навчальних закладів, науковців і студентів у міжнародних освітніх і науково-дослідних проєктах; інтенсифікацією заходів щодо сприяння іншомовної підготовки; гармонізацією підходів до мовної освіти в європейському просторі; створенням спільних критеріїв опису мовної компетентності, незалежно від мови, країни або освітнього рівня.

Другий субперіод (2008–2013) відзначався впорядкуванням мережі вищих навчальних закладів, координацією й гармонізацією української системи вищої освіти з європейськими стандартами (Болонський процес); реалізацією кроків для сприяння доступності та безперервності освіти впродовж усього життя та її людиноцентрованості; інформатизацією освіти; розширенням автономії вищих навчальних закладів; упровадженням інформаційних і комунікаційних технологій в освіті та науці; розширенням участі навчальних закладів, науковців, студентів у різних проєктах і програмах міжнародних організацій та співтовариств (програми Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне тощо); проведенням міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів тощо; створенням умов для вивчення іноземних мов; підтримкою мобільності, міжкультурної комунікації та багатомовності.

IV-й період – конвергенційно-інтеграційний (2014–2024). Перший субперіод (2014–2016) зумовлювався оптимізацією результатів наукових досліджень з метою їх імплементації для розвитку всіх сфер суспільного життя; визначенням наукової та науково-технічної діяльності в закладах вищої освіти як невід’ємної частини освітньої діяльності, що здійснюється задля інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти; популяризацією вивчення іноземних мов; посиленням ролі англійської як мови міжнародного спілкування та активізацією її вивчення серед громадян; організацією курсів із вивчення англійської мови на базі закладів вищої освіти; організацією фахових конкурсів, олімпіад та інших змагань з англійської мови; збільшенням мережі літніх мовних таборів з метою вивчення іноземних мов в Україні; поширенням використання освітніх теле- та радіопрограм із вивчення англійської мови; розширенням програм підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування шляхом включення вивчення англійської мови; посиленням практики підтримки англійськомовних версій офіційних вебсайтів органів державної влади.

Другий субперіод (2017–2024) відзначався сприянням вивченню англійської мови громадянами України та надання їй офіційного статусу мови міжнародного спілкування в Україні; вивченням англійської мови на всіх рівнях освіти; володіння англійською мовою встановлюється як обов’язкова вимога до зайняття певних посад (державні службовці; посадовці органів виконавчої влади; військовослужбовці, поліцейські та правоохоронці; прокурори; посадові особи державних підприємств; керівники закладів вищої освіти та наукових установ); використанням англійської мови в різних публічних сферах (у діяльності органів державної влади та місцевого самоврядування; у сфері освіти, культури, транспорту, охорони здоров’я; у взаємодії із міжнародними партнерами та під час перетину кордону; у роботі екстрених служб та під час оформлення міжнародних документів); покращенням якості навчально-методичного забезпечення дисциплін у закладах вищої освіти).

Розвиток іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України в досліджуваній час реалізовувався під впливом низки чинників, серед яких: соціальні (повоєнна індустріалізація; відбудова народного господарства; гостра потреба у висококваліфікованих інженерно-технічних кадрах, підвищене соціальне замовлення на їх підготовку; зростання соціального престижу інженерних професій; прискорення

науково-технічного прогресу; масовізація вищої технічної освіти; зміна соціального статусу інженера в умовах ринкової економіки; потреба у фахівцях із міждисциплінарними компетентностями; інтернаціоналізація вищої технічної освіти), економіко-політичні (тісний зв'язок вищої технічної освіти з промисловістю та виробництвом; пріоритет військово-оборонної, машинобудівної, металургійної та енергетичної галузей; державне замовлення на інженерів; перехід до ринкової економіки; інтеграція у європейський освітній та науковий простір), організаційно-правові (централізоване управління технічними закладами вищими освіти; єдині навчальні плани з домінуванням фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін; чітка регламентація навчального процесу; після здобуття незалежності надання автономії технічним закладам вищої освіти; реформування законодавства у сфері вищої освіти) та історико-культурологічні (ігнорування гуманітарної складової підготовки інженерів; переосмислення ролі гуманітарних дисциплін у технічній освіті; гуманітаризації інженерної підготовки; інтеграція технічних, соціальних і гуманітарних знань).

Висновки. Аналіз наукових досліджень учених, нормативно-правової бази вищої освіти та архівних матеріалів досліджуваної доби надали змогу виокремити чотири періоди розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України: 1) реконструкційно-відбудовний (1940–1960), субперіоди: 1940–1950 та 1951–1960; 2) організаційно-настановчий (1961–1990), субперіоди: 1961–1968 та 1969–1990; 3) системно-оновлювальний (1991–2013), субперіоди: 1991–2007 та 2008–2013; 4) конвергенційно-інтеграційний (2014–2024), субперіоди: 2014–2016 та 2017–2024. Також репрезентовано зміни, які характеризували суспільно-політичний розвиток України в контексті реалізації системних урядових реформ і перетворень означених років та розвиток мережі технічних закладів вищої освіти України досліджуваного періоду (модифікація мети, змісту, принципів, форм, методів, освітніх технологій і засобів іншомовної підготовки здобувачів).

Подальші наукові дослідження вбачаємо в аналізі нормативно-правової бази іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.).

Список використаних джерел:

1. Гупан Н. М. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях. *Український педагогічний журнал*. № 1. 2016. С. 116-121. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714212/1/%D0%B3%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BD3.pdf>
2. Нечепорук Я. С. Іншомовна підготовка в історії розвитку вітчизняної професійної освіти у льотних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... д-ра. пед. н.: 13.00.01. Кропивницький, 2023. 480 с.
3. Осіпчук Н. В. Навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рівне; Тернопіль, 2018. 336 с.
4. Терентьєва Н. О. Розвиток політехнічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2007. 20 с.
5. Терентьєва Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2016. 567 с.
6. Хриков Є. М. Аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. № 6 (1). С. 182-196. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2016_6%281%29_26
7. Южно О. І. Діяльність політехнічних ВНЗ у контексті розвитку вищої технічної освіти в Україні (друга половина XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Суми, 2016. 20 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1871>

References:

1. Hupan, N. M. (2016). Problemy khronolohii v suchasnykh istoryko-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Problems of chronology in modern historical and pedagogical research]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 116–121. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714212/1/%D0%B3%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BD3.pdf> [in Ukrainian].
2. Necheporuk, Ya. S. (2023). Inshomovna pidhotovka v istorii rozvytku vitchyznianoï profesiinoï osvity u lotnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [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)]. (Doctor's thesis). Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
3. Osipchuk, N. V. (2018). Navchannia inozemnykh mov u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX - pochatok XXI stolittia) [Foreign languages teaching in higher educational institutions of Ukraine (the second half of the XX – the beginning of the XXI century)]. (Candidate's thesis). Rivne State Humanitarian University, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Rivne; Ternopil [in Ukrainian].
4. Terentieva, N. O. (2007). Rozvytok politekhnichnoi osvity u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (XX st.) [Development of polytechnic education in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (XX century)]. (Extended abstracts of Candidate's thesis). Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
5. Terentieva, N. O. (2016). Tendentsii rozvytku universytetskoï osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Trends in the development of university education in Ukraine (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century)]. (Doctor's thesis). Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
6. Khrykov, Ye. M. (2016). Analiz stanu periodyzatsii istoryko-pedahohichnykh yavyschch [Analysis of the state of periodization of historical and pedagogical phenomena]. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical Sciences*, 6 (1), 182–196. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2016_6%281%29_26 [in Ukrainian].
7. Yukhno, O. I. (2016). Diialnist politekhnichnykh VNZ u konteksti rozvytku vyshchoi tekhnichnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX stolittia) [The activity of polytechnic HEI in the context of development of higher technical education in Ukraine (the second half of the XX century)]. (Candidate's thesis). Makarenko Sumy State Pedagogical University. Sumy. Retrieved from <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1871> [in Ukrainian].

Soter M. V.,

orcid.org/0000-0002-4626-0137

PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS AT TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE (THE 40S OF THE XX – THE EARLY 21ST CENTURY)

The article focuses on the periodization of the development of foreign language training of students at technical higher education institutions in Ukraine from the 1940s to the early twenty-first century. It is emphasised that the complexity of periodizing historical and pedagogical phenomena and processes stems from the fact that their formation and development take place within the context of profound socio-political, socio-economic, and socio-cultural changes and transformations in society.

Based on the analysis of the development of foreign language training of students at technical higher education institutions in Ukraine from the 1940s to the early twenty-first century, and with due consideration of relevant scholarly research, the regulatory and legal framework of higher education, and archival materials from the period under review, four distinct periods have been identified. The first period, reconstruction and recovery (1940–1960), is subdivided into two subperiods: (1) 1940–1950 and (2) 1951–1960. The second period, organizational and institutional development (1961–1990), is also divided into two subperiods: (1) 1961–1968 and (2) 1969–1990. The third period, systemic development and renewal (1991–2013), includes two subperiods: (1) 1991–2007 and (2) 2008–2013. The fourth period, convergence and integration (2014–2024), is divided into two subperiods: (1) 2014–2016 and (2) 2017–2024.

It is noted that the development of foreign language training of students at technical higher education institutions in Ukraine during the period under consideration was shaped by a range of factors, including: social, economic and political, organisational and legal, as well as historical and cultural.

Further scholarly research is envisaged in the analysis of the regulatory framework governing foreign language training at technical higher education institutions in Ukraine from the 1940s to the early twenty-first century.

Key words: periodisation of historical and pedagogical phenomena and processes, foreign language training, technical higher education institutions in Ukraine, periods of the development of foreign language training of students at technical higher education institutions in Ukraine (1940s – early twenty-first century).

Дата надходження статті: 16.05.2025 р.

Прийнято до публікації: 04.06.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Рускуліс Л. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андреев Андрій Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та прикладної фізики Запорізького національного університету.

Андреева Олена Андріївна – практичний психолог, м. Запоріжжя.

Бедевельська Маріанна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету.

Бела Олена Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Бойко Ксенія Леонідівна – старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Бутенко Антон Євгенійович – старший викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут; аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Гладюк Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Дарійчук Сергій Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Іванченко Євгенія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фундаментальних наук Військової академії (м. Одеса).

Клепар Марія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Кравчина Тетяна Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету.

Куц Віктор Анатолійович – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології, філософії та суспільних наук Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

Куценко Ірина Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, філософії та суспільних наук Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

Маруш Інна Вікторівна – доктор філософії, викладач 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».

Пастернак Ігор Миколайович – кандидат юридичних наук, доцент, професор кафедри продовольчого та речового забезпечення Військової академії (м. Одеса).

Пуйо Ольга Ігорівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Розман Ірина Іллівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету.

Савватеев Євген Юрійович – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Стребна Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Харлан Гліб Андрійович – слухач штатний центру підвищення кваліфікації Військової академії (м. Одеса).

Цибанюк Олександра Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спорту та фітнесу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Чайковська Ганна Богданівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Чінчой Олександр Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничих наук і методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Шагова Олександра Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фундаментальних наук Військової академії (м. Одеса).

Швед Ганна Володимирівна – доктор філософії, доцент кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шпак Марія Мирославівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 59

ISSN 2616-5597

Коректори – Демченко В. М., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 25.06.2025 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 18,7. 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