

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

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi60

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 60

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 № 9 від 27.11.2025 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, професор, відповідальний секретар (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ірина	КУЗЬМА	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Борис	МАКСИМЧУК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ярослава	ОСПАНОВА	кандидат педагогічних наук, професор (Казахстан)
Вікторія	СТИНСЬКА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександр	ЯНКОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Елліна ПАНАСЕНКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Марія ЧЕПІЛЬ – 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 60. 200 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>Гаврилюк Г. М.</i> До питань формування національної ідентичності молодого покоління	8
Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	17
<i>Розман І. І.</i> Формування літературознавчої компетентності здобувачів як психолого-педагогічний контекст в умовах цифровізації сучасної освіти	18
<i>Толочко С. В., Хомич В. І.</i> Використання великих мовних моделей для індивідуалізації навчання української мови як іноземної	25
<i>Навроцька М. М.</i> Педагогічні стратегії формування відповідальної особистості	33
<i>Прокотів А. М., Деренюк М. П.</i> Наступність шкільної та професійної освіти у формуванні дослідницьких компетентностей здобувачів	40
<i>Філончук З. В.</i> Формування культурної компетентності учнів на уроках географії засобами інтеграції з мистецтвом	49
Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	57
<i>Бурак В. Г.</i> Імплементування цифрових освітніх технологій у професійну підготовку педагогів крафтового виробництва: від моделювання до практики	58
<i>Совач К. О.</i> Глобальна компетентність та штучний інтелект: синергія в освіті	66
<i>Шелест А. А.</i> Діагностика та моніторинг рівнів сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов	73
Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ.....	80
<i>Жорова І. Я.</i> Розвиток професійної компетентності керівника закладу освіти у вимірі сучасних освітніх трансформацій.....	81
<i>Бела О. В.</i> Теоретико-методологічні основи управління якістю освіти в закладах загальної середньої освіти	88
<i>Одайник С. Ф.</i> Значення результатів НМТ у контексті підвищення ефективності управління якістю освіти	96
<i>Олійник В. Ц.</i> Системний підхід як методологічна основа управління якістю освіти в закладі загальної середньої освіти	102
Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....	109
<i>Плачинда Т. С.</i> Особливості психомоторного розвитку дітей з індивідуальними траєкторіями становлення	110
<i>Чух Г. П.</i> Соціокультурна діяльність шкільних бібліотек у збереженні національної пам'яті: українсько-польські кореляції.....	116
Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	124
<i>Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В.</i> Вплив освітніх реформ на шкільну літературну освіту України (1991 – 2022 рр.)	125
<i>Примакова В. В.</i> Модернізаційний етап періодизації розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні: розширення хронологічних меж	134
<i>Болотникова Т. Г.</i> Історіографія проблеми фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних закладах України	141
<i>Досин В. І., Яцишин З. М.</i> Нормативно-правова база розвитку фармацевтичної освіти в Україні (1991–початок ХХІ ст.)	149
<i>Касаткін О. С.</i> Шкільна літературна освіта України в період реформ 2010–2016 років.....	157
<i>Романов О. М.</i> Екранні засоби навчання в шкільній природничій освітній галузі України в другій половині ХХ ст.....	169
<i>Сотер М. В.</i> Джерельна база розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві роки ХХ – початок ХХІ століття)	182
<i>Худенко О. М.</i> Шкільна літературна освіта України в контексті суспільних трансформацій у період 90-х рр. ХХ ст. – І чверті ХХІ ст.	189
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	199

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

ISSN 2616-5597 (Print)

DOI 10.37915/pa.vi60

**PEDAGOGICAL
ALMANAC**

PROCEEDINGS

ISSUE 60

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 № 9 dated 27.11.2025).

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: Ellina PANASENKO – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine);
Mariya CHEPIL – 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 60. 201 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>Havryliuk G. M.</i> Issues in forming the national identity of the younger generation	8
UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS	17
<i>Rozman I. I.</i> Forming students' literary competence as a psychological and pedagogical context in the conditions of digitalization of modern education	18
<i>Tolochko S. V., Khomych V. I.</i> Use of large language models to individualize the teaching of ukrainian as a foreign language	25
<i>Navrotska M. M.</i> Pedagogical strategies for the development of a responsible personality	33
<i>Prokopiv L. M., Dereniuk M. P.</i> Continuity of school and vocational education in the formation of research competencies of learners	40
<i>Filonchuk Z. V.</i> Formation of students' cultural competence in geography lessons through integration with art	49
UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES.....	57
<i>Burak V. G.</i> Implementation of digital educational technologies into professional training of crafts teachers: from modeling to practice.....	58
<i>Sovach K. O.</i> Global competence and artificial intelligence: integration in education.....	66
<i>Shelest L. L.</i> Diagnostics and monitoring of the formation levels of socio-cultural competence in future foreign language teachers	73
UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS	80
<i>Zhorova I. Ia.</i> Development of the professional competence of the head of an educational institution in the context of modern educational transformations	81
<i>Biela O. V.</i> Theoretical and methodological foundations of education quality management in general secondary education institutions	88
<i>Odainyk S. F.</i> The significance of NMT results for enhancing the effectiveness of education quality management.....	96
<i>Oliinyk V. Ts.</i> Systems approach as a methodological basis for education quality management in a general secondary education institution	102
UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY.....	109
<i>Plachynda T. S.</i> Features of psychomotor development of children with individual developmental trajectories	110
<i>Chukh G. P.</i> Socio-cultural activities of school libraries in preserving national memory: ukrainian-polish correlations	116
UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY	124
<i>Kuzmenko V.V., Slyusarenko N. V.</i> The impact of educational reforms on school literary education in Ukraine (1991 – 2022)	125
<i>Prymakova V. V.</i> Modernization stage of periodization of development of postgraduate education of primary teachers in Ukraine: expansion of chronological boundaries	134
<i>Bolotnykova T. H.</i> Historiography of the problem of adolescents' physical education in school and out-of-school institutions of Ukraine.....	141
<i>Dosin V. I., Yashchyshyn Z. M.</i> Legal and regulatory framework for the development of pharmacy education in Ukraine (1991–early 21st century).....	149
<i>Kasatkin O. S.</i> School literary education in Ukraine in the period of reforms (2010–2016)	157
<i>Romanov O. M.</i> Screen teaching aids in in the school natural education branch of Ukraine in the second half of the 20th century	169
<i>Soter M. V.</i> Source base of the development of students' foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine (1940s – early 21st century)	182
<i>Khudenko O. M.</i> School literary education in Ukraine in the context of social transformations from the 1990s to the first quarter of the 21st century	189
INFORMATION ABOUT AUTHORS	199

Розділ 1

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 37.015.31:172.15](477)(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.672>Гаврилюк Г. М.,
orcid.org/0000-0003-1543-3135

ДО ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

У статті висвітлено питання процесу формування національної ідентичності молоді в умовах повномасштабної воєнної агресії. Авторка зазначає, що в сучасному дискурсі ідентичність трансформується з етнографічної константи в динамічну соціокультурну структуру, яка ґрунтується на свідомому ціннісному виборі та є стратегічним складником національної безпеки держави.

Здійснено аналіз ієрархічної моделі державної політики, регламентованої Законом України щодо утвердження національної та громадянської ідентичності та Стратегією до 2030 року. Виокремлено три фундаментальні вектори впливу – національно-патріотичне виховання, військово-патріотичну підготовку та громадянську освіту. На основі синтезу підходів провідних учених (І. Беха, К. Журби, Т. Ремех та ін.) розкрито механізми «свідомого привласнення» цінностей через об'єктну рефлексію, що забезпечує внутрішню інтеріоризацію національних сенсів особистістю.

Визначено роль закладу загальної середньої освіти як україноцентованого простору. Висвітлено дидактичний потенціал навчальних дисциплін у подоланні деструктивних наративів та формуванні світогляду суб'єктної нації. Доведено ефективність волонтерства як соціально-психологічної технології, що сприяє розвитку резильєнтності молоді, трансформує пасивну приналежність в активну суб'єктність і зміцнює ідентифікаційний зв'язок між індивідуальним «Я» та національним «Ми».

Резюмовано, що синергія нормативно-правового регулювання, ціннісного змісту освіти та практичної діяльності формує цілісну екосистему утвердження національної свідомості. Результатом цього є становлення критично мислячої особистості, здатної забезпечувати ментальну та фізичну стійкість суверенітету України в глобалізованому світі.

Ключові слова: національна ідентичність, українська нація, національна безпека, молоде покоління, патріотичне виховання, освітнє середовище, державна політика, волонтерство, інтеріоризація цінностей, ментальна стійкість.

Постановлення проблеми. Процес формування національної ідентичності молодого покоління в сучасній Україні проходить через фазу глибокої трансформації, що зумовлена потребою переосмислення фундаментальних цінностей, історичної пам'яті та громадянської ролі особистості в умовах повномасштабної війни. Національна ідентичність у цьому контексті розглядається не як статичний набір етнографічних ознак, а як динамічна структура, що базується на свідомому виборі, суб'єктивному переживанні належності до українського народу та готовності пов'язати власну долю з майбутнім держави [4].

На основі наукових підходів, зокрема визначення К. Журби, можна стверджувати, що ідентичність включає усвідомлене прийняття моральних цінностей, формування національної гідності та високий рівень індивідуальної відповідальності за колективне благо [там само].

Центральним елементом трансформації ідентичності є перехід від суто етнічної моделі до моделі громадянської нації, де ключовим маркером належності стає активна участь людей у житті суспільства, відбудові країни та підтримці сил оборони. На нашу думку, загальна середня школа є ключовим майданчиком, де поступово відбувається

*© Гаврилюк Г. М.

свідоме формування національної ідентичності підрастаючого покоління. Такий процес відбувається в умовах безпрецедентної інформаційної війни, де соціальні мережі та цифрові платформи стають полем битви за людську свідомість. Відтак школа має трансформуватися з репродуктивного джерела знань на динамічне освітнє середовище, що забезпечує не лише інтелектуальний, а й емоційно-ціннісний захист особистості, усвідомлене та виважене, критично розвинене життєсприйняття наявних трансформаційних процесів.

Аналіз досліджень. У низці чинних нормативних документів [5-7] регламентовано основні ціннісні орієнтири, стратегії, напрямки спільнодії різних профільних інституцій з питань формування національної ідентичності молодого покоління. Їх детальний аналіз свідчить про те, що в Україні вибудовано чітку ієрархічну модель державної політики, де ідентичність офіційно визнана фундаментом національної безпеки.

Синтез наукових підходів І. Беха [1], К. Журби [3; 4], Т. Ремех [8], О. Вишневської [2] та В. Сухомлинського [9] дозволяє виділити цілісну концепцію формування національної ідентичності як стратегічного фундаменту сучасної освіти.

Спільний внесок цих дослідників полягає в переосмисленні ідентичності не як сукупності теоретичних знань, а як багаторівневого процесу, що поєднує глибоку психологічну рефлексію, емоційне переживання та практичну дію. Учені спільно обґрунтували, що національне самовизначення особистості досягається через механізм «свідомого привласнення» духовних цінностей, де ключовим інструментом є об'єктна рефлексія, що перетворює культурні надбання нації на внутрішні життєві орієнтири особистості. При цьому фундаментом процесу стають самоповага та національна гідність, які забезпечують щире, внутрішньо вмотивоване служіння Батьківщині, вільне від зовнішнього примусу. Водночас на тлі соціально-політичних подій, що відбуваються останніми роками в Україні, питання формування національної ідентичності молодого покоління набуває глибших сенсів як в особистісному, так і в соціальному аспектах та потребує подальших ґрунтовних досліджень.

Мета статті – дослідити окремі питання формування національної ідентичності молодого покоління через синергію державної політики, освітнього контенту та виховної діяльності.

Викладення основного матеріалу. Державна політика України у сфері формування національної та громадянської ідентичності набула системного та законодавчого оформлення через ухвалення низки нормативних документів. Так, Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» за № 2834-IX (редакція від 01.01.2025) заклав правовий фундамент для утвердження української ідентичності [5]. Його можна вважати стратегічним документом, який фактично виводить питання національної свідомості з гуманітарної площини у сферу національної безпеки.

Ключова філософія цього Закону базується на переконанні, що стійкість держави залежить не лише від міцності оборони, а й від того, наскільки чітко громадяни усвідомлюють свою приналежність до України. Саме тому цей документ закладає правовий фундамент для формування цілісної державної системи, яка працює на зміцнення української національної та громадянської ідентичності.

Структурно політика, визначена цим Законом, охоплює три взаємопов'язані вектори. Перший – це *національно-патріотичне виховання*, що базується на плеканні любові до Батьківщини, повазі до державної мови та відновленні історичної пам'яті про боротьбу за незалежність. Другий вектор – *військово-патріотичне виховання*, спрямоване на підготовку громадян до захисту країни та підвищення престижу військової служби. Третій – це *громадянська освіта*, яка має на меті формування відповідальної особистості, здатної захищати демократичні цінності та брати активну участь у житті громади.

Закон стимулює розвиток україномовного середовища та вшанування національних героїв, що є критично важливим для протидії зовнішнім інформаційним та ідеологічним

загрозам. Водночас держава визнає ідентичність не лише тих українців, що мешкають всередині країни, а й закордонного українства, інтегруючи їх у спільний культурний та державотворчий простір.

Тобто Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» перетворює утвердження ідентичності на системний процес, що об'єднує ресурси держави та ініціативу громадян задля майбутнього країни.

Законодавче підґрунтя цього Закону дозволило розробити та схвалити Стратегію утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року [7]. Вона є фундаментальним планом дій, що перетворює законодавчі норми на конкретні кроки для зміцнення державної єдності.

Головна сутність Стратегії полягає у формуванні стійкого суспільства, здатного ефективно протидіяти гібридним загрозам та зовнішній агресії через усвідомлення своєї самотності. Документ визначає пріоритетом розвиток україномовного простору та відновлення історичної справедливості через подолання наслідків тоталітарного минулого. Слід відзначити, що цей документ регламентує перехід від формального патріотизму до дієвого громадянства, де кожен українець та українка має володіти навичками критичного мислення та захисту демократичних цінностей.

Особлива увага в документі приділяється молоді та військово-патріотичному вихованню, що має на меті підготовку населення до захисту територіальної цілісності України. Стратегія також передбачає активне залучення ветеранів війни до виховного процесу як живих носіїв національного подвигу та досвіду. Реалізація документа базується на тісній співпраці держави, органів місцевого самоврядування та громадського сектору для створення мережі молодіжних центрів і хабів ідентичності.

Кінцевою метою реалізації Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року є створення середовища, де українська ідентичність є основою національної безпеки, а громадяни відчувають нерозривний зв'язок із долею своєї країни.

Разом із тим відповідні операційні плани заходів з питань національної ідентичності на 2023–2025 роки було задокументовано й у Концепції цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання до 2025 року [6]. Вона визначає стратегічні пріоритети формування у громадян, особливо молоді, почуття відданості своїй державі та готовності до її захисту. В її основу закладено ідею єдності українського народу, розвиток духовності, моральності та поваги до національних цінностей і символів.

Основним змістом згаданої Концепції є системна зміна підходів до виховання – від формальних заходів до змістовного вивчення історії, популяризації державної мови та вшанування сучасних героїв-захисників. Документ також акцентує потребу тісної співпраці між закладами освіти, державними структурами та громадськими організаціями для створення безпечного і свідомого суспільства.

Кінцевою метою Концепції цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання є формування стійкої громадянської позиції, що базується на європейському векторі розвитку України та, водночас, на глибокій повазі до власного коріння.

Аналіз вищезазгаданих документів [5-7] свідчить про те, що в Україні вибудовано чітку ієрархічну модель державної політики, де ідентичність офіційно визнана фундаментом національної безпеки. Отже, можна виділити три ключові аспекти, що об'єднують ці регуляторні акти:

1. Синхронізація сенсів та дій: якщо Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» закладає правову базу, а Концепція цільової національно-патріотичного виховання визначає оперативні кроки на найближчі роки, то Стратегія утвердження української

національної та громадянської ідентичності задає довгостроковий вектор розвитку. Це забезпечує спадковість і стабільність державних зусиль незалежно від політичних змін.

2. *Триаспектний підхід*: усі документи солідарні в тому, що сучасна українська ідентичність тримається на синергії трьох детермінант – національно-патріотичному вихованні (коріння та мова), військово-патріотичній підготовці (готовність до захисту) та громадянській освіті (демократична відповідальність). Це перетворює патріотизм із емоції на практичну життєву компетенцію.

3. *Екосистема співпраці*: Україна відходить від монополії на виховання, натомість створює платформу для взаємодії влади, місцевого самоврядування, ветеранів та громадського сектору. Це робить процес утвердження ідентичності «живим» та мережевим, що особливо важливо для інтеграції закордонного українства та деколонізації свідомості всередині країни.

Отже, сукупність наведених нормативних актів демонструють готовність України до тривалої та системної боротьби за власну суб'єктність. Головним результатом реалізації цієї політики до 2030 року має стати формування стійкого, критично мислячого суспільства, яке усвідомлює свою єдність, шанує героїв та здатне захистити свій суверенітет як на полі бою, так і в ментальному просторі.

Закладений нормативними документами фундамент виводить питання ідентичності у сферу національної безпеки. Проте науковий аналіз праць українських дослідників підтверджує, що ефективність цієї політики залежить від переходу від зовнішнього знання до внутрішнього переконання особистості. Вивчення здобутків провідних вітчизняних науковців дає змогу розкрити глибинні психолого-педагогічні механізми, на яких будується сучасна державна політика, де формування ідентичності в школі постає не як механічне передання інформації, а як складний процес внутрішньої трансформації особистості.

І. Бех у межах особистісноорієнтованого підходу розглядає ідентичність як результат «свідомого привласнення» духовних надбань народу. Ключовим інструментом тут є об'єктна рефлексія, що дозволяє здобувачам освіти не просто знати про цінність, а зробити її предметом власного внутрішнього аналізу та життєвим орієнтиром [1].

У дослідженнях К. Журби [3] національна ідентичність трактується як глибоке суб'єктивне переживання причетності до свого народу. В основі цього процесу, на думку дослідниці, лежать самоповага та національна гідність, завдяки яким дитина обирає шлях служіння Батьківщині через емоційну спорідненість, а не під впливом зовнішнього тиску.

Т. Ремех стверджує [8], що у фокусі громадянської освіти перебуває медіаграмотність людини як критично важливий елемент інформаційної безпеки. Це своєрідний «інтелектуальний щит», що дозволяє учнівській молоді розпізнавати маніпуляції та зберігати цілісність власної ідентичності в умовах гібридних загроз.

О. Вишневська наголошує, що школа має трансформуватися в цілісний україноцентрований простір [2]. Згідно з її підходом ідентичність виховується через «занурення» в етнокультурне середовище, де мова, традиції та символіка стають природним тлом повсякденного життя школяра, формуючи його світогляд на підсвідомому рівні.

Разом із тим у класичній педагогіці, зокрема у працях В. Сухомлинського, можемо знайти новітні інтерпретації про те, що ідентичність міцніє через працю задля спільного блага [9]. Шкільне середовище має стимулювати реальні соціальні проекти та волонтерство, щоб почуття належності підкріплювалося конкретною дією та відповідальністю за долю своєї громади.

Виконаний аналіз педагогічної спадщини вітчизняних науковців [1-3; 8; 9] дозволяє констатувати, що формування національної ідентичності – це динамічний перехід

від формального засвоєння історико-культурних фактів до глибокого внутрішнього переконання.

Педагогічна стратегія сучасної школи має остаточно змістити акцент із репродуктивного «вивчення» на активне «проживання» досвіду. У такій моделі учень перестає бути об'єктом впливу, стаючи активним соратником учителя у процесі самотворення та державотворення. Кінцевою метою цієї синергії є формування стійкого суспільства, в якому кожен громадянин відчуває нерозривний зв'язок із долею України та володіє інтелектуальними інструментами для її захисту.

Безсумнівно, шкільна освіта постає фундаментальним інститутом соціалізації, де процес формування національної ідентичності трансформується з теоретичного конструкту в життєву стратегію особистості. У сучасному українському контексті школа стає не просто джерелом знань, а специфічним україноцентрованим середовищем, де через зміст навчальних предметів відбувається інтеріоризація національних цінностей та формування цілісної картини світу. Цей процес реалізується через глибоку інтеграцію виховних завдань у кожную освітню галузь, перетворюючи уроки на простір для самоусвідомлення та громадянського згуртування.

Ключову роль у цьому процесі відіграє вивчення української мови та літератури, які є не лише засобами комунікації, а й кодами національної пам'яті. Ресурсною дією тут постає перехід від формального вивчення граматики до аналізу мови як інструмента державотворення та культурного спротиву. На уроках літератури важливо використовувати метод «проживання» досвіду героїв через творчі дискусії та написання есе-рефлексій, що дозволяє учням співвіднести класичні ідеї боротьби за свободу з сучасними реаліями.

Історія України, своєю чергою, формує тяглість поколінь, де основним методичним акцентом має стати відмова від образу «вічної жертви» на користь вивчення переможних сторінок та суб'єктності українського народу. Порадою для практичної реалізації є використання методу усної історії та дослідження локальних архівів, що робить велику історію країни близькою та особистою для кожного школяра чи школярки через призму історії власної родини чи міста.

Естетична та практична складові ідентичності ефективно реалізуються через предмети мистецького та технологічного циклів. На уроках мистецтва важливо не просто вивчати канонічні зразки, а залучати здобувачів освіти до створення сучасних візуальних продуктів, що інтерпретують національні коди в актуальних стилях (дизайн, медіа-арт), демонструючи світову конкурентоспроможність української культури. Технології ж стають платформою для відродження традиційних ремесел через інноваційне конструювання та етнодизайн, де практичне виготовлення виробів із національною символікою сприяє розвитку відчуття власної причетності до збереження матеріальної спадщини.

Завершальним, проте критично важливим етапом у цій системі є предмет «Захист України», який у сучасних умовах набув статусу дисципліни, що формує безпосередню готовність до виконання конституційного обов'язку. Ресурсна дія в межах цього предмета має бути спрямована на поєднання практичної військової підготовки із глибоким розумінням цінностей, які захищають військовослужбовці, що досягається через залучення ветеранів до освітнього процесу та модулів з тактичної медицини та цивільної безпеки.

Отже, шкільна освіта через синергію гуманітарних і прикладних дисциплін створює цілісну екосистему, де знання про мову та історію підкріплюються творчою працею та фізичною готовністю захищати свій суверенітет, що в сукупності й формує стійку національну та громадянську ідентичність нового покоління.

Формування національної ідентичності в умовах загальноосвітнього закладу є багатогранним процесом, що виходить далеко за межі суто навчальної діяльності, знаходячи своє найбільш повне втілення у площині позакласної виховної роботи. Саме

через різноманітні форми позаурочної активності відбувається перехід від теоретичних знань про державу до безпосереднього ціннісного переживання своєї приналежності до неї. Науково-педагогічна стратегія виховної роботи базується на створенні специфічного соціокультурного простору, де кожен учень отримує можливість реалізувати власну громадянську суб'єктність через діяльнісний підхід.

Одним із найбільш ефективних шляхів формування ідентичності є гурткова робота, яка дозволяє поглибити знання про національну культуру через прикладну творчість або наукові дослідження. Наприклад, гуртки етнографічного спрямування чи історичної реконструкції сприяють не лише вивченню фольклору, а й відтворенню матеріальної спадщини, що перетворює історію на відчутний та зрозумілий досвід.

Водночас засідання тематичних клубів (дискусійних, дебатних або кіноклубів) є платформою для формування критичного мислення та громадянської позиції. У межах таких клубів діти вчаться аналізувати сучасні суспільно-політичні процеси, обговорювати/аналізувати документальні та художні фільми про боротьбу за незалежність українського народу, розробляти власні проекти з дерусифікації міського простору, що сприяє усвідомленню себе активною частиною сучасного українського соціуму.

Важливим компонентом виховної системи є й екскурсійна діяльність, яка виконує роль візуалізації національної пам'яті та географічної цілісності країни. Відвідування місць історичної слави, меморіальних комплексів або наукових центрів дозволяє учням та ученицям відчувати масштабність національної спадщини та подолати вузькорегіональне сприйняття Батьківщини.

Особливого ціннісного забарвлення цей процес набуває й через зустрічі з відомими людьми – ветеранами, волонтерами, діячами культури чи лідерами думок. Такі живі контакти створюють умови для трансляції безпосереднього досвіду служіння державі, де «героїчне» постає не як книжковий ідеал, а як реальна життєва позиція сучасної людини.

Отже, інтеграція гурткової роботи, клубної діяльності та соціальних контактів у виховний процес школи формує цілісну екосистему, де національна ідентичність утверджується не через формальні заходи, а через активну участь, рефлексію та емоційне залучення. Це дозволяє молодшому поколінню вибудувати власну внутрішню опору, засновану на повазі до минулого та відповідальності за майбутнє України, що є запорукою стійкості національної безпеки в довгостроковій перспективі.

У вимірі нашого дослідження не оминемо й впливу волонтерства на формування національної самосвідомості учнівської молоді. На нашу думку, воно є одним із найбільш дієвих механізмів сучасного громадянського виховання.

У психологічному аспекті волонтерська діяльність є потужним каталізатором трансформації національних цінностей, перетворюючи абстрактні поняття «патріотизм» та «солідарність» на конкретні внутрішні переконання особистості. Через активну допомогу армії, внутрішньо переміщеним особам або екологічні ініціативи здобувачі освіти переходять із позиції пасивних спостерігачів до статусу активних суб'єктів державотворення, що є критично важливим для становлення зрілої ідентичності.

Із погляду соціальної психології, волонтерство сприяє формуванню стійкого відчуття колективної ефективності та соціальної приналежності. Участь у спільній суспільно корисній праці нівелює в особистості почуття відчуженості, замінюючи його усвідомленням власної значущості для громади та держави. Це створює міцний емоційний зв'язок між особистим «Я» і національним «Ми».

Також волонтерська практика у шкільному середовищі виконує роль терапевтичного інструменту: вона допомагає долати стан тривожності через дію, трансформуючи стресові переживання в конструктивну допомогу, що зміцнює психологічну стійкість (резильєнтність) молоді.

Важливим результатом такого впливу є формування діяльнійшої самосвідомості, де національна належність визначається не лише походженням чи мовою, а свідомим вибором і відповідальністю. Із власного досвіду нам відомо, що діти, залучені до волонтерства, демонструють вищий рівень емпатії, розвинені навички критичного мислення та готовність до захисту демократичних цінностей.

Отже, волонтерство в школі постає не просто як форма дозвілля, а як цілісна соціально-психологічна технологія, що інтегрує молодше покоління в єдиний національний організм, закладаючи фундамент для свідомого громадянства та довгострокової стійкості суспільства.

Висновки. Формування національної ідентичності молодого покоління в сучасних умовах трансформувалося із суто гуманітарного завдання у стратегічний пріоритет національної безпеки. Сутність цього процесу полягає в переході від етноцентрованої моделі ідентичності до моделі свідомої громадянської нації, де приналежність до України визначається не лише походженням, а й активною суб'єктністю, відповідальністю та щоденною діяльністю задля спільного блага.

Ефективність реалізації шляхів формування національної ідентичності сьогодні забезпечується передусім на нормативно-стратегічному рівні, де завдяки чинним нормативним документам було вибудовано ієрархічну модель державної політики, що дозволяє синхронізувати зміст освіти з актуальними безпековими проблемами часу. Цей системний підхід безпосередньо втілюється на змістовно-освітньому рівні, де ідентичність особистості формується через глибоку інтеріоризацію національних кодів у межах навчальних дисциплін. Зокрема, такий процес реалізується через розгляд мови як інструмента державотворчого спротиву, переосмислення історії з позиції національної суб'єктності та перемог. Прикладні уроки мистецтва та технологій через їх зміст дозволяють здобувачам освіти створювати цікаві візуальні продукти, вироби національно-патріотичного виховання, відроджувати традиційні ремесла й ін. А через зміст предмета «Захист України» в учнівській молоді формується практична готовність до оборони державного суверенітету.

Водночас завершальним етапом цієї трансформації є психолого-діяльнісний рівень, на якому виховна та волонтерська робота стають потужними каталізаторами перетворення зовнішніх теоретичних знань у глибокі внутрішні переконання. Завдяки механізмам об'єктної рефлексії та емоційної спорідненості волонтерство перетворюється на дієву соціально-психологічну технологію, що успішно долає відчуженість і вибудовує глибинну ідентифікацію особистості з нацією, що змінює колективні інтереси на внутрішні мотивації кожної особистості.

Зрештою така цілісна архітектура формування ідентичності перетворює національну свідомість на стійку внутрішню фортецю, що забезпечує не лише ментальну стійкість молодшого покоління, а й гарантує сталий розвиток і суверенне майбутнє української держави у глобалізованому світі.

Перспективи подальшого наукового пошуку полягають у дослідженні ефективності залучення ветеранів війни до освітнього процесу як безпосередніх носіїв національного подвигу та вивченні впливу україноцентрованого контенту на подолання нав'язаних історичних міфів і деструктивних ідеологічних впливів у свідомості молоді.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
2. Вишневецька О. В. Етнокультурний компонент у системі національного виховання школярів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Випуск 37. С. 45–51.*
3. Журба К. О. Формування національної ідентичності особистості: теоретико-методологічний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2014. Вип. 18 (1). С. 248–257.

4. Журба К. О. Формування національної ідентичності як стратегічне завдання сучасної освіти. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2023. Т. 6. С. 48–53.
5. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13 груд. 2022 р. № 2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
6. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 жовт. 2020 р. № 1233-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-%D1%80#Text>
7. Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 груд. 2023 р. № 1322. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhhvalennia-stratehii-utverdzhennia-ukrainskoi-na-a1322>
8. Ремех Т. О. Громадянська освіта: формування медіаграмотності учнів у процесі навчання суспільствознавчих предметів. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 83–91.
9. Сухомлинський В. О. у діалозі з сучасністю: виховуємо патріота, громадянина, гуманіста: зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. конф. / упоряд. О. В. Сухомлинська та ін. Київ: НАПН України, 2023. 142 с.

References:

1. Bekh, I. D. (2006). *Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti* [Education of the personality: Ascent to spirituality]. Lybid [in Ukrainian].
2. Vyshnevskaya, O. V. (2018). Etnokulturnyi komponent u systemi natsionalnoho vykhovannia shkoliariv [Ethnocultural component in the system of national education of schoolchildren]. *Pedahohichnyi almanakh*, (37), 45–51 [in Ukrainian].
3. Zhurba, K. O. (2014). Formuvannia natsionalnoi identychnosti osobystosti: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Formation of the national identity of the personality: Theoretical and methodological aspect]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 18-1, 248–257 [in Ukrainian].
4. Zhurba, K. O. (2023). Formuvannia natsionalnoi identychnosti yak stratehichne zavdannia suchasnoi osvity [Formation of national identity as a strategic task of modern education]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*, 6, 48–53. doi: <https://doi.org/10.18523/2617-3832.2023.6.48-53> [in Ukrainian].
5. On the basic principles of state policy in the field of strengthening Ukrainian national and civic identity, Law of Ukraine of December 13, 2022, No. 2834-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> [in Ukrainian].
6. On approval of the Concept of the State Targeted Social Program of National and Patriotic Education for the period until 2025, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated Oct. 9, 2020, No. 1233-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
7. On approval of the Strategy for Strengthening Ukrainian National and Civic Identity for the period until 2030 and approval of the operational plan of measures for its implementation in 2023–2025, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 15, 2023, No. 1322. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhhvalennia-stratehii-utverdzhennia-ukrainskoi-na-a1322> [in Ukrainian].
8. Remekh, T. O. (2019). Hromadianska osvita: formuvannia mediahramotnosti uchniv u protsesi navchannia suspilstvoznachnykh predmetiv [Civic education: Forming students' media literacy in the process of teaching social studies]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 83–91 [in Ukrainian].
9. Sukhomlynska, O. V. (Ed.). (2023). V. O. Sukhomlynskyi u dialozi z suchasnistiu: vykhovuemo patriota, hromadianyna, humanista [V. O. Sukhomlynskyi in dialogue with modernity: Educating a patriot, citizen, humanist], *Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Kyiv [in Ukrainian].

Havryliuk G. M.,

orcid.org/0000-0003-1543-3135

ISSUES IN FORMING THE NATIONAL IDENTITY OF THE YOUNGER GENERATION

The article elucidates the issue of the process of forming national identity of the youth in the conditions of full-scale military aggression. The author notes that in contemporary discourse, identity is transforming from an ethnographic constant into a dynamic socio-cultural structure, which is based on a conscious value-based choice and acts as a strategic component of the state's national security.

An analysis of the hierarchical model of state policy, regulated by the Law of Ukraine on the Establishment of Ukrainian National and Civic Identity and the Strategy until 2030, has been conducted. Three fundamental vectors of influence are identified: national-patriotic upbringing, military-patriotic training, and civic education. Based on a synthesis of approaches by leading scholars (I. Bekh, K. Zhurba, T. Remekh, etc.), the mechanisms of "conscious appropriation" of values through object reflection are revealed, ensuring the internal interiorization of national meanings by the individual.

The role of general secondary education institutions as Ukraine-centric spaces is defined. The didactic potential of academic disciplines in overcoming destructive narratives and shaping the worldview of a subjective nation is highlighted. The effectiveness of volunteering as a socio-psychological technology is proven; it promotes the development of youth resilience, transforms passive belonging into active agency, and strengthens the identificational bond between the individual "I" and the national "We".

It is summarized that the synergy of regulatory legal framework, value-oriented educational content, and practical activity forms a holistic ecosystem for the assertion of national consciousness. The result is the emergence of a critically thinking personality capable of ensuring the mental and physical resilience of Ukraine's sovereignty in a globalized world.

Key words: national identity, Ukrainian nation, national security, younger generation, patriotic education, educational environment, state policy, volunteering, internalization of values, mental resilience.

Дата надходження статті: 23.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 13.11.2025 р.

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

Розділ 2

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 37.016:82.09:159.9:004

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.673>

Розман І. І.^{*},
orcid.org/0000-0002-4951-0074

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема формування літературознавчої компетентності як складного психолого-педагогічного феномену в умовах цифровізації сучасної освіти. Зазначено на трансформації освітнього простору під впливом цифрових технологій. Акцентовано увагу на тому, що характер навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, способи роботи з художнім текстом і моделі педагогічної взаємодії істотно змінюються. Наголошено, що літературознавча компетентність інтерпретується як інтегративне утворення, яке поєднує знання з теорії та історії літератури. Зауважено, що вміння аналізу й інтерпретації художнього тексту належить до площини рефлексивного осмислення літературного явища.

У дослідженні обґрунтовується психолого-педагогічна природа літературознавчої компетентності, яка формується в процесі активної пізнавальної діяльності, діалогу, співтворчості та емоційно-ціннісного переживання художнього тексту.

У статті особливу увагу приділено ролі цифрових освітніх ресурсів, мультимодальних текстів, інтерактивних платформ і візуалізацій як чинників, що розширюють інтерпретаційні можливості здобувачів освіти та стимулюють мотивацію до читання. Наголошено, що такий вид діяльності сприяє розвитку критичного й образного мислення здобувачів.

Доведено, що ефективне формування літературознавчої компетентності в цифровому середовищі можливе за умови поєднання технологічних інновацій із психолого-педагогічними принципами гуманістичної, діалогічної та компетентнісноорієнтованої освіти.

Цифровізація розглядається не як самоціль, а як засіб створення умов для глибшого розуміння художнього тексту.

Ключові слова: літературознавство, психолого-педагогічний феномен, цифровізація, сучасна освіта, компетентність, літературознавча компетентність.

Постановлення проблеми. Цифрові технології змінюють рецептивні практики читання. Вони впливають на інтерпретаційні стратегії та визначають глибину текстового аналізу, які формують нові типи читацького досвіду.

Нами було з'ясовано, що більшість сучасних досліджень спрямовані передусім на розвиток цифрової компетентності здобувачів освіти. Однак проблема формування літературознавчої компетентності в умовах цифровізації залишається фрагментарно висвітленою.

При цьому психолого-педагогічні механізми осмислення художнього тексту, розвитку інтерпретаційних умінь, читацької рефлексії та ціннісно-сміслового сприйняття літератури в цифровому освітньому середовищі досі не мають достатнього теоретичного узагальнення, що зумовлює актуальність подальших наукових розвідок у цьому напрямку.

Значна увага в науковій літературі приділяється інформаційно-комунікаційним умінням. Водночас предметно-змістовий та психологічний аспекти літературознавчої підготовки залишається поза увагою. Як наслідок, він часто розглядається фрагментарно.

^{*}© Розман І. І.

Отже, формування літературознавчої компетентності через залучення психологічного контексту в цифрову епоху змінює підходи до читання й розуміння літератури. Воно відповідає випробуванням сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз досліджень. Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу в мовно-літературній освіті розкривають В. Кремень, О. Савченко, С. Гончаренко, Н. Бібік, О. Пометун, які акцентують увагу на інтегративному характері компетентностей та їх зв'язку зі змістом і результатами навчання. Проблеми літературної освіти, формування читацької, літературознавчої та інтерпретаційної компетентностей у шкільній і вищій освіті досліджують Л. Мірошніченко, Т. Яценко, О. Ніколенко, Г. Токмань, В. Шуляр, О. Ісаєва, які обґрунтовують значення аналітичної роботи з художнім текстом, культурологічного підходу та розвитку критичного мислення учнів і студентів.

Питання цифровізації освіти, розвитку цифрової та інформаційно-комунікаційної компетентності учасників освітнього процесу висвітлюють В. Биков, М. Жалдак, О. Спірін, Л. Карташова, О. Сухомлин, Н. Морзе, які розглядають цифрове освітнє середовище як чинник модернізації навчання та підвищення його якості. Дослідження щодо використання цифрових технологій у мовно-літературній освіті здійснюють Н. Дика, Л. Мацько, І. Кочан, О. Семенов.

Водночас аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування саме літературознавчої компетентності в умовах цифровізації освіти залишається недостатньо систематизованою. Більшість праць спрямовані на загальні аспекти цифрової або мовної компетентності, тоді як предметно-змістовий потенціал цифрових технологій у літературознавчій підготовці потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного обґрунтування. Це зумовлює потребу комплексного дослідження зазначеної проблеми в контексті сучасних освітніх трансформацій.

Мета статті – теоретично та практично обґрунтувати літературознавчу компетентність як психолого-педагогічний феномен та визначити особливості й умови її формування в цифровізованому освітньому просторі сучасної освіти.

Викладення основного матеріалу. У психолого-педагогічному контексті формування літературознавчої компетентності в цифровому середовищі пов'язане з розвитком діалогічного мислення, внутрішнього мовлення та емоційно-ціннісного ставлення до художнього слова. Саме через внутрішній і зовнішній діалог із текстом, автором, культурним контекстом і позиціями інших читачів відбувається інтеріоризація літературних смислів і становлення читацької ідентичності. Тобто цифровізація освітнього простору не знижує психологічної ролі літератури, а, навпаки, висуває підвищені вимоги до її сприйняття.

Насамперед потрібно визначити поняття «літературознавча компетентність». Так, дослідниця Т. Яценко в публікації «Компетентнісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань нової української школи» зауважує на те, що літературознавча компетентність розглядається як складова предметної читацької компетентності: «Літературознавча компетентність – якість особистості, що виражається в здатності орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі застосовувати засвоєні теоретико-літературні знання для аналізу та інтерпретації художнього твору» [10, с. 44].

Перейдімо до цифрових технологій, які використовуються для аналізу художнього тексту. Вони сприяють глибшій інтерпретації літературних творів та активізують творчу діяльність здобувачів освіти. Одночасно відбувається розвиток критичного мислення, формується інформаційна грамотність і розвивається медіакомпетентність.

Літературознавча компетентність є важливою складовою гуманітарної підготовки здобувачів освіти, оскільки забезпечує глибоке й усвідомлене розуміння художнього тексту та біографічного контексту творчості письменника. Як зазначають дослідники, опанування системи літературознавчих понять і термінів є необхідною умовою

формування здатності до інтерпретації художнього твору та аналізу його ідейно-естетичного змісту [7].

Засвоєння таких понять, як ліричний відступ, метафора, порівняння, сінкан, буктрейлер, сприяє осмисленню специфіки літературних явищ, розкриттю авторського задуму та усвідомленню особливостей художньої мови й образної системи тексту. На думку науковців, саме понятійно-термінологічна підготовка учнів забезпечує перехід від репродуктивного читання до аналітико-інтерпретаційного рівня сприйняття літератури [4].

О. Митник, А. Островершенко у праці «Психолого-педагогічні умови формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти» досліджують психолого-педагогічні умови формування літературознавчої компетентності як психолого-педагогічного контексту в умовах цифровізації сучасної освіти [5].

Отже, літературознавча компетентність у структурі літературної освіти виконує методологічну та інтерпретаційну функції, оскільки забезпечує акцентування уваги на семантичному наповненні й лексичному осмисленні літературних термінів як необхідній умові повноцінного аналізу художнього тексту [3].

Важливим компонентом є формування медіаграмотності. Здобувачі освіти навчаються критично оцінювати інформацію. Вони вчаться розрізняти факти й фейки. Вони опановують навички виявлення маніпуляцій у цифровому медіапросторі.

Модель формування літературознавчої компетентності включає кілька етапів. Проводиться діагностика рівня цифрових навичок. Визначаються освітні цілі. Організовується цифрове освітнє середовище. Реалізуються інтерактивні заняття та проектна діяльність. Здійснюється моніторинг результатів. Вносяться корективи в освітній процес [2].

Формування літературознавчої компетентності в умовах цифровізації освітнього простору доцільно розглядати в тісному зв'язку з психологічними механізмами пізнання, розвитку особистості та становлення суб'єктності учня. Цифрове освітнє середовище трансформує не лише способи доступу до художнього тексту, а й когнітивні, емоційно-вольові та рефлексивні процеси, що лежать в основі його сприйняття, інтерпретації й оцінювання. У психологічному вимірі літературознавча компетентність постає як інтегративне утворення, що поєднує читацьке сприйняття, образне та абстрактне мислення, емоційну емпатію, внутрішній діалог і здатність до смислотворення [1; 8].

Цифровізація освітнього простору активізує нові психологічні умови формування цієї компетентності – мультимодальність подання тексту, гіпертекстовість, інтерактивність і можливість діалогічної взаємодії з контентом та іншими суб'єктами навчання. Це сприяє розвитку метакогнітивних умінь, рефлексії читацького досвіду, а також переходу від репродуктивного сприйняття художнього твору до його особистісно значущої інтерпретації. Водночас психологічна складність цифрового читання потребує сформованості уваги, саморегуляції та критичного мислення, без яких літературознавча діяльність втрачає глибинний смисловий характер [6].

У межах нашого дослідження формування літературознавчої компетентності осмислюється як цілісний психолого-педагогічний процес, що розгортається в умовах цифровізації сучасної освіти та ґрунтується на активній, усвідомленій інтерпретаційній діяльності здобувачів освіти.

Ми зазначаємо, що літературна компетентність не може формуватися через механічне засвоєння термінологічного апарату чи репродуктивне відтворення готових інтерпретацій. Її сутність полягає в здатності особистості до смислотворення, аналітичного осмислення художнього тексту та рефлексивного використання літературознавчих понять як інструментів пізнання авторського задуму.

Ключовим у нашому підході є інтерпретаційно-моделювальна діяльність, що розглядається як дидактичний інструмент із виразним психологічним підґрунтям. Здобувачам пропонується здійснювати моделювання художнього твору через створення

концептуальних моделей (карти образів, система мотивів, ідейні домінанти), семантичних моделей (ключові метафори, символи, повторювані смислові вузли) та наративних моделей (логіка розгортання сюжету, композиційна організація, ліричні відступи).

Важливим компонентом запропонованого підходу є інтеграція традиційних і цифрових форм інтерпретації. Поряд із класичними видами аналізу тексту застосовуються сучасні цифрові формати, зокрема буктрейлери, сенкани, інфографіки, цифрові коментарі, що забезпечує міжмедійний характер осмислення літературного твору. Цифрові інструменти розглядаються не як самоціль, а як засіб розширення інтерпретаційного поля, візуалізації складних смислових структур та підвищення мотивації до читання.

Особливу увагу в дослідженні приділено контекстуалізації літературознавчих понять. Термінологія засвоюється не ізольовано, а в тісному зв'язку з конкретним художнім текстом, що дає змогу учням усвідомити функціональну роль теоретичних категорій у формуванні авторського задуму та ідейного змісту твору. Такий підхід сприяє переходу від формального знання термінів до їх свідомого й продуктивного використання в аналітичній діяльності.

Невід'ємним складником формування літературознавчої компетентності є рефлексивний компонент навчання, спрямований на осмислення учнями власного читацького досвіду, інтерпретаційних стратегій та динаміки розуміння художнього тексту.

У процесі формування літературознавчої компетентності здобувачам освіти було запропоновано працювати з ключовими літературними термінами, що охоплюють різні аспекти аналізу художнього тексту:

- концептуальні терміни, які відображають основні ідейні та образні компоненти твору, – «мотив», «тема», «ідея», «образ», «антитеза», «символ»;
- наративні терміни, що пов'язані з композицією та структурою твору, – «сюжет», «композиція», «експозиція», «кульмінація», «поворотний момент», «ліричний відступ»;
- семантичні та стилістичні терміни, які аналізують мову та виразні засоби, – «метафора», «епітет», «алегорія», «паралелізм», «гіпербола», «іронія», «символіка».

У результаті дослідження здобувачами найкраще засвоювалися концептуальні терміни («тема», «мотив», «образ») – понад 75 % респондентів демонстрували правильне їх розуміння і використання в моделюванні та інтерпретації художнього твору.

Труднощі спостерігалися переважно в семантичних та стилістичних термінах, особливо як «алегорія», «паралелізм», «іронія», «символіка» – лише 45–50 % респондентів правильно й послідовно застосовували ці категорії.

Складнощі з наративними термінами («експозиція», «поворотний момент», «ліричний відступ») відзначили близько 55 % учасників, що свідчить про потребу більш цілеспрямованого роз'яснення та інтеграції цих понять у практичні завдання моделювання сюжету.

Ми пояснюємо труднощі в засвоєнні термінів, пов'язані з кількома чинниками:

- абстрактність і багатозначність термінів (наприклад, «алегорія» чи «символіка» часто потребують інтерпретаційного досвіду, а не просто запам'ятовування дефініції);
- відсутність контекстуального зв'язку (здобувачі легше засвоювали терміни, якщо вони інтегровані в конкретний текст і модель твору, і складніше, якщо термін розглядався ізольовано).

Наше дослідження підтверджує, що усвідомлене конструювання смислів художнього тексту через моделювання сприяє більш ефективному засвоєнню концептуальних і наративних термінів, тоді як стилістичні та семантичні категорії потребують додаткових рефлексивних і цифрових завдань для формування стійкої компетентності. Пропонуємо аналіз результатів дослідження (90 респондентів).

Із метою вивчення ефективності формування літературознавчої компетентності як психолого-педагогічного феномену в умовах цифровізації сучасної освіти було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 90 респондентів. До вибірки увійшли здобувачі гуманітарного профілю, які впродовж певного періоду працювали за інтерпретаційно-моделювальним підходом з елементами цифрових освітніх технологій.

Методологічну основу дослідження становили аналіз навчальних продуктів діяльності (моделей художніх творів, цифрових інтерпретацій, рефлексивних письмових висловлювань), а також порівняльний аналіз рівнів сформованості літературознавчої компетентності до й після впровадження запропонованого підходу. Для оцінювання використовувалися такі критерії: розуміння літературознавчих понять, здатність до інтерпретації художнього тексту, рівень аналітичного та критичного мислення, сформованість рефлексивних умінь, мотивація до читання.

Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку в усіх визначених показниках. Зокрема, 72 % респондентів продемонстрували підвищення рівня усвідомленого використання літературознавчої термінології, що виявлялося у здатності застосовувати теоретичні поняття для пояснення художніх образів. 68 % учасників виявили зростання навичок самостійної інтерпретації тексту, що підтверджується більш аргументованими й структурованими письмовими та усними відповідями.

Аналіз результатів моделювальної діяльності показав, що понад 75 % респондентів успішно виконували завдання зі створення концептуальних, семантичних і наративних моделей художнього твору. Найвищі показники зафіксовано у сфері концептуального моделювання (карта образів, система мотивів), тоді як семантичне моделювання (робота з символами та метафорами) потребувало більшої підтримки з боку вчителя, що свідчить про складність цього рівня інтерпретації з психологічного погляду.

Важливим результатом дослідження стало виявлення зростання рефлексивної культури респондентів. Понад 60 % учасників зазначили, що рефлексивні завдання (щоденники читача, цифрові коментарі, самооцінювання інтерпретацій) допомогли їм усвідомити власні стратегії читання та зміну ставлення до художнього тексту. Це підтверджує значущість рефлексії як психологічного механізму формування літературознавчої компетентності.

Інтеграція цифрових форм інтерпретації (буктрейлерів, інфографік, візуальних схем) позитивно вплинула на мотиваційний компонент навчання.

Отже, результати аналізу роботи 90 респондентів підтверджують ефективність інтерпретаційно-моделювального підходу у формуванні літературознавчої компетентності в умовах цифровізації освіти. Отримані дані дають підстави стверджувати, що поєднання психолого-педагогічних принципів, рефлексивної діяльності та цифрових інструментів створює сприятливі умови для глибокого осмислення художнього тексту й розвитку особистісного читацького досвіду.

Подані дані засвідчують, що найвищі показники зафіксовано у сфері мотивації до читання та концептуального моделювання, що підтверджує ефективність використання інтерпретаційно-моделювального підходу в поєднанні з цифровими інструментами. Дещо нижчі показники семантичного моделювання та рефлексивних умінь свідчать про їх вищу когнітивну складність і потребу систематичної педагогічної підтримки.

Висновки. У статті обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування літературознавчої компетентності як складного психолого-педагогічного феномену в умовах цифровізації сучасної освіти. Показано, що літературна компетентність не є результатом механічного засвоєння термінологічного апарату, а формується через усвідомлене конструювання смислів художнього тексту на основі літературознавчих понять.

Емпіричне дослідження, проведене серед 90 респондентів, засвідчило ефективність інтерпретаційно-моделювального підходу. Застосування концептуальних, семантичних і наративних моделей художнього твору сприяло підвищенню усвідомленого використання літературознавчої термінології, розвитку аналітичного й критичного мислення, здатності до самостійної інтерпретації текстів та формуванню стійкої мотивації до читання.

Водночас результати дослідження виявили, що стилістичні й семантичні терміни, а також деякі наративні категорії викликали труднощі у засвоєнні, що підкреслює потребу диференційованих педагогічних стратегій та використання цифрових ресурсів для підтримки глибокого розуміння художнього тексту.

Отже, поєднання психолого-педагогічних принципів, рефлексивної діяльності та цифрових освітніх інструментів забезпечує ефективне формування літературознавчої компетентності, що є необхідною умовою розвитку особистості, здатної до самостійного осмислення літературного матеріалу, критичного мислення та творчої інтерпретації сучасного художнього тексту.

Отримані результати підтверджують перспективність подальших досліджень у напрямку інтеграції цифрових технологій та психолого-педагогічних підходів у процес формування літературознавчої компетентності здобувачів освіти.

Список використаних джерел:

1. Башманівська Л. Методика викладання української літератури як освітній компонент. 2025. URL: <http://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/330883/320220>
2. Бондаренко Л. Ю., Вершков О. О., Вершков А. А. Психолого-педагогічні умови формування компетентності майбутніх фахівців під час навчання у вищому навчальному закладі. *Збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету*. 2011. С. 112–118.
3. Грицак Н. Розвиток компетентності студента-філолога у аналізі художньої літератури зі світової літератури. 2019. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.155115>
4. Куцевол О. М. Теорія і практика літературної освіти. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017.
5. Митник О. Я. Психолого-педагогічні умови формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти. *Освітньо-науковий простір. Educational Scientific Space* : науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; [гол. ред. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2025. Вип. 8 (1-2025), том 1. С. 83-93. URL: <https://surl.lt/hihogg>
6. Островершенко А. Інноваційні методи навчання в цифрову епоху. *Collection of Scientific Papers «ЛОГОΣ»*. (October 18, 2024; Cambridge, UK). 2024. С. 364–366.
7. Ніколенко О. М. Компетентнісний підхід у навчанні літератури. Київ: Академія, 2019.
8. Сікора Я. Б. Цифрова компетентність фахівця як основа трансформації системи освіти. *Журнал освіти України*. 2024. № 10. С. 122–130.
9. Сухомлин О. Цифрова компетентність здобувачів вищої філологічної освіти. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/256055?utm>
10. Яценко Т. О. Компетентнісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань нової української школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 4. С. 43–48.

References:

1. Bashmanivska, L. (2025). *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury yak osvitnii component* [Methodology of teaching Ukrainian literature as an educational component]. Retrieved from <http://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/330883/320220> [in Ukrainian].
2. Bondarenko, L. Yu., Vershkov, O. O., & Vershkov, A. A. (2011). *Psykhologo-pedahohichni umovy formuvannia kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pid chas navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Psychological and pedagogical conditions for the formation of competence in future specialists during their studies at a higher education institution]. *Zbirnyk naukovometodychnykh prats Tavriiskoho derzhavnogo ahrotekhnolohichnoho universytet*, 112–118 [in Ukrainian].

3. Hrytsák, N. (2019). The competence development of world literature fictional analysis of the student-philologist [Development of competence in the analysis of world literature fiction among student philologists]. doi: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.155115> [in Ukrainian].
4. Kutsevol, O. M. (2017). Teoriia i praktyka literaturnoi osvity [Theory and practice of literary education]. Vinnytsia: Nilan-LTD [in Ukrainian].
5. Mytnyk, O. Ya. (2025). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Psychological and pedagogical conditions for the formation of digital competence of higher education students]. *Educational and Scientific Space: Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University*, 8 (1), 1, 83–93. Retrieved from <https://surl.lt/hihogg> [in Ukrainian].
6. Ostrovershenko, A. (2024). Innovatsiini metody navchannia v tsyfrovu epokhu [Innovative teaching methods in the digital age]. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, 364-366 [in Ukrainian].
7. Nikolenko, O. M. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni literatury [Competency-based approach to teaching literature]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
8. Sikora, Ya. B. (2024). Tsyfrova kompetentnist fakhivtsia yak osnova transformatsii systemy osvity [Digital competence of a specialist as the basis for the transformation of the education system]. *Zhurnal osvity Ukrainy*, 10, 122–130 [in Ukrainian].
9. Sukhomlyn, O. Tsyfrova kompetentnist zdobuvachiv vyshchoi filolohichnoi osvity [Digital competence of higher philological education students]. Retrieved from <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/256055?utm> [in Ukrainian].
10. Yatsenko, T. O. (2018). Kompetentnisno oriietovana literaturna osvita v konteksti zavdan novoi ukrainskoi shkoly [Competency-oriented literary education in the context of the tasks of the new Ukrainian school]. *Psychological and pedagogical sciences. Scientific Notes of the Nizhyn State University named after M. Gogol*, 4, 43–48 [in Ukrainian].

Rozman I. I.,

orcid.org/0000-0002-4951-0074

FORMING STUDENTS' LITERARY COMPETENCE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF MODERN EDUCATION

The article discusses the problem of forming literary competence as a complex psychological and pedagogical phenomenon in the context of the digitalization of modern education. It is highlighted the transformation of the educational space under the influence of digital technologies. It is underlined that the nature of the educational and cognitive activities of students, methods of working with literary texts, and models of pedagogical interaction are changing significantly. It is emphasized that literary competence is interpreted as an integrative formation that combines knowledge of literary theory and history. It is noted that the ability to analyze and interpret literary texts relates to the reflective understanding of literary phenomena.

The study substantiates the psychological and pedagogical nature of literary competence, which is formed in the process of active cognitive activity, dialogue, co-creation, and emotional and value-based experience of literary texts.

The article pays special attention to the role of digital educational resources, multimodal texts, interactive platforms, and visualizations as factors that expand the interpretive capabilities of students and stimulate motivation to read. It is emphasized that this type of activity contributes to the development of critical and imaginative thinking in students.

It has been proven that effective formation of literary competence in a digital environment is possible provided that technological innovations are combined with psychological and pedagogical principles of humanistic, dialogical, and competence-oriented education.

Digitalization is seen not as a goal in itself, but as a means of creating conditions for a deeper understanding of literary texts.

Key words: literary studies, psychological and pedagogical phenomenon, digitalization, modern education, competence, literary competence.

Дата надходження статті: 04.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 14.11.2025 р.

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

УДК 378.147/4:004

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.674>

Толочко С. В.*,

orcid.org/0000-0002-9262-2311

Хомич В. І.*,

orcid.org/0000-0003-2641-5805

ВИКОРИСТАННЯ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглядається теоретико-методичне обґрунтування та практичні аспекти використання великих мовних моделей (ВММ) у ролі інноваційного інструмента індивідуалізації навчання української мови як іноземної. За використання міждисциплінарного підходу проаналізовано лінгводидактичні, когнітивні й технологічні аспекти іншомовної підготовки, визначено педагогічні умови, принципи й методичні підходи інтеграції штучного інтелекту (ШІ) у процес формування мовної й комунікативної компетентності іноземних здобувачів освіти. Особлива увага приділяється можливостям ВММ забезпечувати персоналізацію навчального контенту й адаптацію освітніх траєкторій до індивідуальних потреб студентів, що дозволяє підвищити мотивацію, залученість та ефективність засвоєння матеріалу. Висвітлено потенціал ВММ у розвитку автономності здобувачів освіти через надання миттєвих пояснень, рекомендацій, інтерактивних вправ і рефлексивних завдань, що сприяє формуванню саморегуляції й метапізнавальних навичок. Досліджено роль ВММ у підвищенні якості зворотного зв'язку між викладачем і студентом через автоматизоване коригування граматичних, лексичних і стилістичних помилок, надання контекстуалізованих пояснень і пропозицій щодо вдосконалення мовлення. Підкреслено синергетичний ефект поєднання технічних можливостей ВММ із педагогічним супроводом та експертною оцінкою, що забезпечує ефективність освітнього процесу та сприяє розвитку професійної комунікативної компетентності. Висвітлено методичні й етичні аспекти інтеграції ВММ у процес навчання включно з підготовкою викладачів, навчанням студентів критичного оцінювання результатів роботи моделей, забезпеченням академічної доброчесності й захистом персональних даних. Запропоновано практичні рекомендації щодо розроблення адаптивних навчальних сценаріїв, поєднання автоматичного фідбеку ВММ із періодичною експертною перевіркою й організації цифрового освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальний розвиток студентів.

Ключові слова: іншомовна підготовка, українська мова, іноземні здобувачі освіти, індивідуалізація навчання, великі мовні моделі.

Постановлення проблеми. Сучасна система іншомовної підготовки іноземних здобувачів освіти в українських і закордонних закладах вищої освіти зазнає суттєвих трансформацій під впливом цифровізації, глобалізації освітнього простору й інтенсивного розвитку ШІ. Традиційні методики викладання української мови як іноземної, засновані переважно на стандартизованих програмах і фіксованих навчальних траєкторіях, не завжди здатні задовольнити індивідуальні освітні потреби студентів, які різняться за рівнем мовної підготовки, комунікативним досвідом, культурними особливостями й когнітивними стилями. Це створює проблему недостатньої індивідуалізації навчання, що зі свого боку впливає на якість засвоєння мовного матеріалу, рівень мотивації й ефективність міжкультурної комунікації. У контексті цих проблем дедалі актуальнішим постає питання впровадження інноваційних технологій, здатних забезпечити персоналізований підхід до навчання

*© Толочко С. В.

*© Хомич В. І.

української мови як іноземної. Одним із найперспективніших інструментів у цьому напрямку є ВММ (Large Language Models, LLMs), що функціонують на основі алгоритмів машинного навчання та здатні до оброблення, генерування й адаптації мовного контенту відповідно до потреб конкретного користувача.

Потенціал ВММ полягає у створенні умов для індивідуалізації навчання: побудови адаптивних траєкторій вивчення, надання миттєвого й контекстуального зворотного зв'язку, моделювання автентичних ситуацій мовленнєвої взаємодії, формування навичок академічного письма й усного мовлення. Водночас упровадження таких моделей у процес іншомовної підготовки українською мовою потребує теоретико-методологічного осмислення, визначення педагогічних умов їхнього ефективного використання, а також етичного й дидактичного регулювання.

Аналіз досліджень. Проблематика іншомовної підготовки іноземних здобувачів освіти з української мови активно досліджується сучасними науковцями, які зосереджуються на методичних, лінгводидактичних і технологічних аспектах удосконалення цього процесу. Так, у працях Л. Гмирі [1] акцентовано на теоретико-методичних основах викладання української мови як іноземної, зокрема на поєднанні традиційних і комунікативно-орієнтованих підходів до формування мовних і мовленнєвих компетенцій. Дослідниця підкреслює потребу розроблення сучасних методичних матеріалів, орієнтованих на реальні комунікативні потреби студентів. Подібною позиції дотримуються Т. Гуркина та Л. Кушнір [2], які розглядають викладання української мови як іноземної у вищій школі крізь призму гуманістичної парадигми освіти, що передбачає активізацію мовленнєвої діяльності, культурну адаптацію та створення іншомовного освітнього середовища.

Фундаментальні положення лінгводидактичної підготовки майбутніх викладачів і студентів відображені в колективній монографії під ред. М. Сідуна й Т. Полонської [4], де обґрунтовано принципи інтеграції мовної, комунікативної й культурологічної компетентностей. Автори підкреслюють важливість варіативності методів навчання й педагогічної рефлексії в процесі формування іншомовної компетентності. Ці положення конкретизуються в роботі Г. Швець [11], яка ґрунтовно дослідила теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, розробивши ефективну модель комплексного формування лексико-граматичних і соціокультурних умінь.

У площині професійноорієнтованого навчання проблеми іншомовної підготовки аналізує М. Цуркан [10], яка досліджує особливості викладання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти, акцентуючи на специфіці фахової термінології, ситуативних діалогах і професійних комунікативних стандартах. О. Шевченко [12] розглядає питання контролю сформованості мовленнєвої компетентності, пропонуючи гнучкі форми оцінювання результатів навчання, що сприяють індивідуалізації освітнього процесу.

Окремий напрямок сучасних досліджень становить інтеграція цифрових і технологій ШІ в процес викладання української мови як іноземної. Так, Н. Коновальчук [3] визначає перспективи застосування інструментів ШІ для підвищення ефективності навчання, серед яких – адаптивні онлайн-платформи, автоматизовані системи оцінювання, чат-боти й моделі прогнозування результатів навчання. Подібною думки дотримуються Н. Опришко та В. Тараненко [5], які наголошують, що ВММ можуть стати ефективним засобом індивідуалізації освітньої траєкторії іноземних студентів, забезпечуючи динамічну взаємодію й когнітивну підтримку в режимі реального часу.

Концептуальні основи використання ВММ у науці й освіті глибоко розкрито в роботі авторського колективу (С. Толочко, В. Хомич і Т. Колесник) [7], де підкреслено, що ці інструменти сприяють розвитку критичного мислення, підвищенню когнітивної автономії студентів і створенню адаптивного освітнього контенту. Водночас І. Юрчак, А. Хіч і В. Оксентюк [13] пояснюють технічні принципи функціонування ВММ,

підкреслюючи їхній потенціал у моделюванні навчального дискурсу та формуванні аналітичних навичок користувачів.

Питання культури мовлення, академічної риторики й розвитку комунікативної компетентності детально розкрито в наших попередніх працях (С. Толочко [6] і С. Толочко, В. Хомич [8]), де наголошується на потребі формування культури наукового мовлення, академічної доброчесності й риторичної грамотності викладачів, що є особливо важливим у контексті іншомовної підготовки іноземних студентів. Ці ідеї логічно перегукуються з положеннями статті колективу авторів на чолі із С. Толочко [14], у якій досліджено розвиток мовно-комунікативної компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти, підкреслено роль саморефлексії й самоосвіти у формуванні мовленнєвої культури педагогів.

Додаткову увагу приділено сучасним інноваційним методам навчання, зокрема інтерактивним і гейміфікаційним, які сприяють підвищенню мотивації й пізнавальної активності студентів. Е. Тран [9] узагальнює п'ятнадцять найкращих інноваційних методів викладання, серед яких – кейс-методи, колаборативне навчання, рольові ігри, що можуть бути ефективно інтегровані у процес вивчення української мови як іноземної.

Отже, аналіз наукових праць засвідчує поступовий перехід методики викладання української мови як іноземної до нової парадигми – цифрово-комунікативної, де поєднуються лінгводидактичні засади, педагогічна творчість та інтелектуальні технології. Це створює наукове підґрунтя для подальших досліджень щодо використання ВММ як засобу індивідуалізації навчання української мови іноземних здобувачів освіти.

Актуальність проблеми зумовлена потребою пошуку нових підходів до індивідуалізації навчання української мови як іноземної в умовах цифрової трансформації освіти, що вимагає комплексного аналізу можливостей, обмежень і педагогічного потенціалу ВММ у системі іншомовної підготовки іноземних здобувачів освіти.

Мета статті полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні та практичному окресленні можливостей використання ВММ у ролі інноваційного інструмента індивідуалізації навчання української мови як іноземної. Здійснюючи міждисциплінарний аналіз лінгводидактичних, когнітивних і технологічних аспектів іншомовної підготовки, ставимо завданням визначити педагогічні умови, принципи й методичні підходи до інтеграції ШІ в процес формування мовної й комунікативної компетентності іноземних здобувачів освіти. Також розглянемо завдання дослідити забезпечення ВММ персоналізації навчального контенту, адаптації до індивідуальних освітніх потреб студентів, розвитку автономності в навчанні, а також підвищення ефективності зворотного зв'язку між викладачем і студентом у цифровому освітньому середовищі.

Викладення основного матеріалу. Сучасна парадигма іншомовної підготовки базується на засадах гуманізації, компетентнісного підходу й цифрової трансформації освіти, що передбачає активне впровадження технологій ШІ у процес навчання. Використання ВММ, таких як ChatGPT, Gemini чи Claude, відкриває нові можливості для індивідуалізації освітньої траєкторії іноземних здобувачів освіти, які вивчають українську мову. Теоретико-методичне підґрунтя цієї інновації базується на положеннях когнітивно-комунікативного підходу (Л. Гмиря [1]; Г. Швець [11]), лінгводидактичної інтеграції (М. Сідун, Т. Полонська [4]) та адаптивного навчання (Н. Коновальчук [3]; Н. Опришко, В. Тараненко [5]).

ВММ за своєю сутністю є складною нейронною системою глибокого навчання, що аналізує контекст, структуру й семантику мови, створюючи адаптивні відповіді залежно від запитів користувача (І. Юрчак, А. Хіч, В. Оксентюк [13]). У лінгводидактичному контексті це означає, що вона здатна моделювати діалогічну взаємодію, забезпечувати ситуативне навчання, адаптувати рівень мовних завдань відповідно до рівня володіння українською мовою й навчальних потреб конкретного студента. Такий підхід сприяє реалізації принципів індивідуалізації, диференціації та гнучкості освітнього процесу.

Із позицій компетентнісноорієнтованої освіти, ВММ є інструментом формування мовленнєвої, соціокультурної та стратегічної компетентностей. Нами зазначено [6], що розвиток комунікативної компетентності передбачає інтеграцію пізнавального, діяльнісного й рефлексивного компонентів, що може бути ефективно реалізовано завдяки ІІІ, здатному моделювати автентичні комунікативні ситуації, надавати негайний зворотний зв'язок і пропонувати мовні конструкції, релевантні культурному контексту. Використання ВММ у навчанні української мови як іноземної відповідає також положенням соціокультурного й аксіологічного підходів, оскільки такі моделі здатні репрезентувати мовно-культурну специфіку України, інтегрувати елементи національної ідентичності в навчальні сценарії, формувати толерантність до культурних відмінностей (С. Толочко, В. Хомич [8]; С. Толочко, В. Хомич і Р. Деда [14]).

Методично обґрунтованим є впровадження ВММ у чотири основні напрямки навчання:

Лексико-граматичний тренінг (створення адаптивних вправ, що автоматично коригують складність матеріалу, добирають приклади й контекст з урахуванням рівня володіння мовою).

Формування мовленнєвих навичок (організація інтерактивного діалогу між студентом і моделлю, що імітує комунікативні ситуації – діалог у кафе, в університеті, під час подорожі).

Розвиток писемного мовлення (автоматизована перевірка граматики, стилістики, семантики текстів з поясненнями й рекомендаціями, спрямованими на вдосконалення навичок академічного письма).

Оцінювання навчальних результатів (генерація персоналізованих тестових завдань і надання розгорнутого аналітичного зворотного зв'язку, що допомагає студентам усвідомлювати свої сильні і слабкі сторони).

Із практичного погляду, інтеграція ВММ у процес викладання української мови як іноземної передбачає створення інтелектуальних освітньо-наукових середовищ, у яких студент може навчатися у власному темпі, взаємодіяти з віртуальним наставником та отримувати миттєву корекцію помилок. Нами встановлено (С. Толочко, В. Хомич і Т. Колесник [7]), що ВММ можуть виступати не лише як мовні тренажери, а й у ролі когнітивних партнерів, які підтримують аналітичне мислення, рефлексію та здатність до самонавчання. Важливим практичним аспектом є і питання академічної доброчесності й критичного мислення у використанні ВММ. Викладач має навчити студентів оцінювати достовірність отриманих відповідей, виявляти маніпулятивні конструкції, критично ставитися до інформації, що узгоджується з положеннями підручника «Основи культури мовлення й академічної риторики» (С. Толочко, В. Хомич [8]).

Здійснюючи міждисциплінарний аналіз лінгводидактичних, когнітивних і технологічних аспектів іншомовної підготовки, доцільно визначити педагогічні умови, принципи й методичні підходи, що забезпечують ефективну інтеграцію ІІІ, зокрема ВММ, у процес формування мовної й комунікативної компетентності іноземних здобувачів освіти. Лінгводидактичний вимір такої інтеграції спирається на положення про комунікативну спрямованість навчання, його ситуативність, культуроцентризм і професійну релевантність (Л. Гмиря [1]; М. Сідун [4]; Г. Швець [11]). Когнітивний аспект передбачає використання ВММ для моделювання мисленнєво-мовленнєвої діяльності, активізації механізмів пам'яті, уваги й мовного прогнозування, що сприяє розвитку критичного й аналітичного мислення іноземних студентів (С. Толочко, В. Хомич, Т. Колесник [7]; І. Юрчак, А. Хіч, В. Оксентюк [13]).

Серед провідних *педагогічних умов* інтеграції ВММ у процес іншомовної підготовки виділяємо:

– цифрову готовність викладача до використання інтелектуальних технологій, що включає здатність до алгоритмічного мислення, володіння навичками цифрової педагогіки й медіаграмотності (С. Толочко [6]);

– формування в студентів умінь критичного оцінювання результатів роботи ІІІ, що сприяє академічній доброчесності й усвідомленому навчанню (Н. Коновальчук [3]);

– забезпечення автентичного іншомовного середовища за допомогою ВММ, які створюють адаптивні комунікативні ситуації, симулюють діалогічну взаємодію й сприяють культурній інтерналізації (Н. Опришко, В. Тараненко [5]);

– реалізацію принципу індивідуалізації навчання через персоналізований підбір навчальних завдань, мовних ситуацій і тем, відповідно до рівня володіння мовою, стилю навчання й когнітивного профілю студента (Е. Тран [9]).

До **принципів** упровадження ВММ у лінгводидактичний процес належать:

– *принцип інтерактивності*, що забезпечує двосторонню комунікацію між студентом і системою;

– *принцип динамічної адаптивності*, за яким навчальні матеріали автоматично підлаштовуються до темпу й результативності здобувача освіти;

– *принцип когнітивної візуалізації*, що втілюється в застосуванні інтелектуальних підказок, семантичних карт і візуальних схем для підтримки розуміння (О. Шевченко [12]);

– *принцип культуроцентризму*, який передбачає засвоєння української мови як носія національної культури, традицій і ментальних кодів (С. Толочко, В. Хомич [8]; С. Толочко, В. Хомич і Р. Деда [14]).

Із позиції **методичних підходів**, інтеграція ВММ у процес викладання української мови як іноземної передбачає застосування поєднання комунікативного, компетентнісного, когнітивного й технологічного підходів. Комунікативний підхід реалізується через діалогову взаємодію між студентом і ВММ, що сприяє формуванню мовленнєвих стратегій у реалістичних контекстах. Когнітивний підхід виявляється у розвитку навичок аналізу мовних структур, розпізнавання смислових зв'язків і рефлексії власного мовлення. Технологічний підхід забезпечує інтеграцію ІІІ у платформенні рішення, зокрема чат-боти, віртуальні асистенти, адаптивні системи тестування й автоматизовані тренажери вимови (Н. Опришко, В. Тараненко [5]; Н. Коновальчук [3]).

Практичне окреслення можливостей використання ВММ в іншомовній підготовці охоплює створення інтелектуальних навчальних середовищ, у яких здобувачі освіти можуть відпрацьовувати мовні конструкції в реальному часі, отримувати миттєвий зворотний зв'язок, брати участь у віртуальних рольових іграх і симуляціях міжкультурного спілкування. ВММ також ефективні для автоматизованого оцінювання рівня мовленнєвої компетентності, виявлення типових граматичних і фонетичних помилок та надання індивідуальних рекомендацій для їхнього усунення (Т. Гуркіна, Л. Кушнір, 2022 [2]; М. Цуркан, 2020 [10]).

ВММ відкривають новий вектор розвитку методики навчання української мови як іноземної, адже забезпечують інтелектуальну персоналізацію освітнього процесу, орієнтовану на індивідуальні потреби здобувачів освіти. Їхня здатність аналізувати мовні патерни, комунікативні помилки й динаміку засвоєння знань дозволяє створювати контент, що відповідає когнітивним особливостям, рівневі мовної підготовки та професійним інтересам студентів. Така форма адаптивного навчання узгоджується з лінгводидактичними засадами, викладеними у працях Л. Гмирі [1] та в колективній монографії (відп. за вип. М. Сідун) [4], де підкреслюється значення диференціації як умови успішного оволодіння мовою. Використання ВММ дає змогу реалізувати принцип когнітивно-комунікативного підходу: навчальні завдання генеруються відповідно до індивідуальної траєкторії розвитку кожного іноземного студента, що сприяє підвищенню мотивації й залученості в процес навчання. За висновками Н. Коновальчук [3] та Н. Опришко і В. Тараненка [5], адаптивний потенціал моделей

ШІ забезпечує гнучке налаштування навчального контенту, перехід до нової парадигми цифрової педагогіки, де здобувач освіти стає активним суб'єктом власного навчання.

ВММ ефективно підтримують розвиток автономності в навчанні, надаючи студентам можливість самостійно взаємодіяти з навчальним матеріалом, отримуючи миттєвий фідбек, поради й пояснення в зручний для них час. Це сприяє формуванню рефлексивних навичок, саморегуляції та здатності до самонавчання, що особливо актуально в контексті глобалізації освітнього простору. У попередніх дослідженнях нами зазначено [6; 7], що інтеграція інтелектуальних інструментів у систему післядипломної освіти та в підготовку іноземних здобувачів вищої школи трансформує традиційну роль викладача: із носія знань він перетворюється на фасилітатора, який координує когнітивно-комунікативну взаємодію студента із цифровими освітніми системами. Автоматизовані рекомендації ВММ щодо лексичних, граматичних і стилістичних аспектів мовлення підвищують якість і точність освітнього процесу, а миттєвий зворотний зв'язок оптимізує процес корекції помилок. Це узгоджується з підходами, описаними в працях О. Шевченко [12] і М. Цуркан [10], де наголошується на важливості індивідуалізованого контролю мовленнєвої компетентності.

Однак інтеграція ВММ у процес іншомовної підготовки вимагає врахування низки методичних і етичних аспектів. Серед ключових педагогічних умов – наявність підготовленого викладача, здатного оцінювати коректність і доцільність результатів роботи моделі, розвиток у студентів критичного мислення щодо інформації, отриманої від ШІ, а також забезпечення академічної доброчесності під час виконання завдань. І. Юрчак, А. Хіч і В. Оксентюк [13] слушно зазначають, що ВММ не може повністю замінити викладача, однак її синергія з людською педагогічною експертизою створює нову якість освітнього процесу, де технологія виступає інструментом пізнання, а не заміном мислення. Практична інтеграція таких моделей у викладання української мови як іноземної сприяє ефективному оволодінню мовними навичками, розвитку комунікативної культури, міжкультурної компетентності й академічної самостійності здобувачів освіти, що повністю відповідає сучасним тенденціям гуманістично орієнтованої цифрової освіти.

Висновки. Отже, теоретико-методичне підґрунтя використання ВММ у навчанні української мови як іноземної спирається на інтеграцію когнітивно-комунікативних, лінгводидактичних і цифрово-адаптивних принципів. Практичне застосування дає змогу реалізувати справжню індивідуалізацію навчання, підвищити ефективність мовної підготовки іноземних здобувачів освіти, розширити їхній доступ до української культури та створити умови для формування автономної особистості, здатної до безперервного іншомовного саморозвитку. Інтеграція ВММ у процес навчання української мови як іноземної є технологічною інновацією, методично виваженим кроком до побудови особистісноорієнтованої, інтелектуально насиченої й культурно релевантної системи іншомовної підготовки, що відповідає вимогам цифрової доби й гуманістичним орієнтирам сучасної освіти. Це може бути підтверджено під час подальших наукових досліджень порушеної проблематики.

Список використаних джерел:

1. Гмиря Л. В. Методика викладання української мови як іноземної: навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2023. 40 с.
2. Гуркіна Т., Кушнір Л. Викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах. *SWorldJournal*. 2022. Issue 11. Part 5. Pp. 129–133. DOI: [10.30888/2663-5712.2022-11-05-024](https://doi.org/10.30888/2663-5712.2022-11-05-024)
3. Коновальчук Н. Перспективи застосування інструментів на основі штучного інтелекту у викладанні української мови як іноземної. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/786/949>
4. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія / відп. за вип. М. М. Сідун, Т. К. Полонська. Мукачево: МДУ, 2018. 342 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710790/1/Monograph_Mukachevo.pdf

5. Опришко Н., Тараненко В. Перспективні напрямки застосування штучного інтелекту у мовній підготовці студентів-іноземців. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2025. № 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2025.19.4801>
6. Толочко С. В. Розвиток мовно-комунікативної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 5. С. 138–143. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/5/33.pdf>
7. Толочко С. В., Хомич В. І., Колесник Т. П. Великі мовні моделі в освітній і науковій діяльності. *Science in the Environment of Rapid Changes: Proceedings of the 3rd international scientific and practical conference* (Brussels, August 16-18, 2023). Brussels, 2023. Pp. 92–100. URL: <https://media.neliti.com/media/publications/626607-veliki-movni-modeli-v-osvitnii-i-naukovi-c63b543c.pdf>
8. Толочко С. В., Хомич В. І. Основи культури мовлення й академічної риторики : підручник. Київ: Компрінт, 2025. 332 с. <https://doi.org/10.32405/978-617-8571-69-6-2025-332>
9. Тран Е. 15 інноваційних методів навчання з посібником і прикладами. *Найкраще у 2024 році*. 2024. URL: <https://ahaslides.com/uk/blog/15-innovative-teaching-methods/>
10. Цуркан М. В. Методологія навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2020. Вип. 36. С. 149–163. DOI: [10.26565/2073-4379-2020-36-11](https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-11)
11. Швець Г. Д. Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2021. 730 с.
12. Шевченко О. М. Форми контролю мовленнєвої компетентності іноземних студентів на заняттях з іноземної мови (української). *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 2 (22). С. 12–16. DOI: [10.15587/2519-4984.2018.123951](https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.123951)
13. Юрчак І., Хіч А., Оксентюк В. Розуміння великих мовних моделей: майбутнє штучного інтелекту. *Computer design systems. theory and practice*. 2024. Vol. 6, № 2. Pp. 51–60. URL: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-aper/2024/oct/36178/626.pdf>
14. Tolochko S., Khomych V., Deda R. Language communicative competence in system of postgraduate education. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2017. № 2(20). Pp. 118 – 125. DOI: [10.15584/eti.2017.2.14](https://doi.org/10.15584/eti.2017.2.14)
15. State of AI report. 2025. URL: https://docs.google.com/presentation/d/1xiLl0VdrINMAei8pmaX4ojlOfej6lhvZbOIK7Z6C-Go/preview?fbclid=IwY2xjawNXZzVleHRuA2FlbQlXMAbicmlkETF3ZFZWa1VQUUZIZ1VFR0p0AR53seMOM8FMCb3cjvxb6HVRenLZ6-6Guq7IJh1DKP6j3bO0j24oEcG26JqgBw_aem_GNeWff0yKCQjSNM-toFjmA&pru=AAABmgD67S0*ryVZXLMoiXcmLfODETXLfg&slide=id.g309a25a756d0_85

References:

1. Hmyria, L. V. (2023). *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Methods of teaching Ukrainian as a foreign language]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Hurkyna, T., & Kushnir, L. (2022). *Vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Teaching Ukrainian as a foreign language in higher education institutions]. *SWorldJournal*, 11 (5), 129–133. doi: [10.30888/2663-5712.2022-11-05-024](https://doi.org/10.30888/2663-5712.2022-11-05-024) [in Ukrainian].
3. Konovalchuk, N. (2024). *Perspektyvy zastosuvannya instrumentiv na osnovi shtuchnoho intelektu u vykladanni ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Prospects for the use of artificial intelligence-based tools in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/786/949> [in Ukrainian].
4. Sidun, M. M., & Polonska, T. K. (2018). *Linhvodydaktychni zasady navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi ta zahalnoi serednoi osvity* [Linguodidactic principles of foreign language teaching in higher pedagogical and general secondary education institutions]. Mukachevo. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710790/1/Monograph_Mukachevo.pdf [in Ukrainian].
5. Opryshko, N., & Taranenko, V. (2025). *Perspektyvni napriamky zastosuvannya shtuchnoho intelektu u movnii pidhotovtsi studentiv-inozemtsiv* [Perspective directions of artificial intelligence application in language training of foreign students]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*, 19. doi: <http://dx.doi.org/10.30970/ufl.2025.19.4801> [in Ukrainian].
6. Tolochko, S. V. (2018). *Rozvytok movno-komunikatyvnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Development of linguistic and communicative competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Innovatsiina pedahohika*, 5, 138–143. Retrieved from <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/5/33.pdf> [in Ukrainian].

7. Tolochko, S. V., Khomych, V. I., & Kolesnyk, T. P. (2023). Velyki movni modeli v osvitnii i naukovi diialnosti [Large language models in educational and scientific activities], *Science in the Environment of Rapid Changes: Proceedings of the 3rd international scientific and practical conference*. Brussels. Retrieved from <https://media.neliti.com/media/publications/626607-veliki-movni-modeli-v-osvitnii-i-naukovi-c63b543c.pdf> [in Ukrainian].
8. Tolochko, S. V., & Khomych, V. I. (2025). Osnovy kultury movlennia y akademichnoi rytoryky [Fundamentals of speech culture and academic rhetoric]. Kyiv. doi: <https://doi.org/10.32405/978-617-8571-69-6-2025-332> [in Ukrainian].
9. Tran, E. (2024). 15 innovatsiinykh metodiv navchannia z posibnykom i prykladamy [15 innovative teaching methods with a guide and examples]. *The best in 2024*. Retrieved from <https://ahaslides.com/uk/blog/15-innovative-teaching-methods/> [in Ukrainian].
10. Tsurkan, M. V. (2020). Metodolohiia navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [Methodology of teaching Ukrainian as a foreign language in medical higher education institutions]. *Vykładannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity*, 36, 149–163. doi: [10.26565/2073-4379-2020-36-11](https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-11) [in Ukrainian].
11. Shvets, H. D. (2021). Teoretyko-metodychni zasady navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsialnostei [Theoretical and methodological bases of teaching Ukrainian to foreign students of humanities]. (Doctor's thesis). Kyiv. [in Ukrainian].
12. Shevchenko, O. M. (2018). Formy kontroliu movlennievoi kompetentnosti inozemnykh studentiv na zaniattiakh z inozemnoi movy (ukrainskoi) [Forms of control of foreign students' speech competence in foreign language (Ukrainian) classes]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2(22), 12–16. doi: [10.15587/2519-4984.2018.123951](https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.123951) [in Ukrainian].
13. Yurchak, I., Khich, A., & Oksentiuk, V. (2024). Rozuminnia velykykh movnykh modelei: maibutnie shtuchnoho intelektu [Understanding large language models: the future of artificial intelligence]. *Computer design systems. Theory and practice*, 6 (2), 51–60. Retrieved from <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-aper/2024/oct/36178/626.pdf> [in Ukrainian].
14. Tolochko, S., Khomych, V., & Deda, R. (2017). Language communicative competence in system of postgraduate education. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2(20), 118 – 125. doi: [10.15584/eti.2017.2.14](https://doi.org/10.15584/eti.2017.2.14) [in English].
15. State of AI report. (2025). Retrieved from https://docs.google.com/presentation/d/1xiLl0VdrINMAei8pmaX4ojlOfej6lhvZbOIK7Z6C-Go/preview?fbclid=IwY2xjawNXZzVleHRuA2FlbQlXMAbicmlkETF3ZFZWa1VQUUZIZ1VFR0p0AR53seMOM8FMCb3cjvxb6HVReNLZ6-6Guq7Ijh1DKP6j3bQ0j24oEcG26JqgBw_aem_GNewff0yKCOjSNM-toFjmaA&pru=AAABmgD67S0*ryVZXLMOiXcmLfODETXLfg&slide=id.g309a25a756d_0_85 [in English].

Tolochko S. V.,

orcid.org/0000-0002-9262-2311

Khomych V. I.,

orcid.org/0000-0003-2641-5805

USE OF LARGE LANGUAGE MODELS TO INDIVIDUALIZE THE TEACHING OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article examines the theoretical and methodological foundations as well as practical aspects of using large language models (LLMs) as an innovative tool for individualizing the learning of Ukrainian as a foreign language. Employing an interdisciplinary approach, the study analyzes the linguodidactic, cognitive, and technological aspects of foreign language training and identifies the pedagogical conditions, principles, and methodological approaches for integrating artificial intelligence into the process of developing linguistic and communicative competence of international students. Particular attention is paid to the potential of LLMs to provide personalized learning content and adapt educational trajectories to the individual needs of students, thereby enhancing motivation, engagement, and learning efficiency.

The article highlights the potential of LLMs to foster learner autonomy by offering instant explanations, recommendations, interactive exercises, and reflective tasks, which contribute to the development of self-regulation and metacognitive skills. The role of LLMs in improving the quality of feedback between teacher and student is examined through automated correction of grammatical, lexical, and stylistic errors, as well as the provision of contextualized explanations and suggestions

for language improvement. The synergistic effect of combining the technical capabilities of LLMs with pedagogical guidance and expert evaluation is emphasized, ensuring the effectiveness of the educational process and promoting the development of professional communicative competence.

The study also addresses the methodological and ethical aspects of integrating LLMs into the learning process, including teacher preparation, training students to critically evaluate model outputs, ensuring academic integrity, and protecting personal data. Practical recommendations are proposed for designing adaptive learning scenarios, combining automated feedback from LLMs with periodic expert review, and organizing a digital educational environment oriented toward the individualized development of students.

Key words: foreign language training, Ukrainian language, foreign students, individualized learning, large language models.

Дата надходження статті: 04.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 13.11.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Бордюг Н. С.

УДК 378.046-021.68

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.675>

Навроцька М. М.*,

orcid.org/0009-0006-0870-5365

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено педагогічним стратегіям формування відповідальної особистості. Уточнено сутність поняття «відповідальність» та визначено її багатокомпонентну структуру, що формується під впливом соціальних норм, досвіду та виховання.

Особливу увагу приділено молодшому шкільному віку як критичному періоду у становленні особистості дитини. Обґрунтовано, що ефективне формування відповідальності в освітньому процесі потребує застосування особистісноорієнтованого навчання, яке враховує індивідуальні особливості, розвиває самостійність, внутрішню мотивацію та відповідальність за результати власного навчання.

Окреслено роль інтерактивного навчання в розвитку відповідальної особистості, зокрема через стимулювання критичного мислення, створення навчальних ситуацій та інтеграцію освітніх стандартів як засобу розвитку. Наголошено на значенні спільної діяльності, обміну ідеями, аргументації власної думки у формуванні відповідальної та активної особистості.

Зазначено, що формування відповідальності вимагає комплексного підходу, який поєднує традиційні та інноваційні педагогічні методи. В умовах воєнного стану та вимушеного дистанційного навчання ця якість набуває особливого значення, оскільки учні змушені організовувати навчальний процес самостійно, а вчителі – адаптувати освітній процес до нових реалій. Використання сучасних технологій і адаптивних методик не лише забезпечує ефективне навчання, а й сприяє розвитку відповідальності, самостійності та критичного мислення, що є ключовими компетенціями для майбутнього покоління.

Зроблено висновок, що педагогічні стратегії формування відповідальної особистості потребують системного підходу та активного залучення учнів до навчального процесу, ухвалення рішень і соціальної взаємодії. Використання сучасних педагогічних стратегій дозволить підготувати молодше покоління до усвідомленої, відповідальної діяльності в суспільстві.

Ключові слова: відповідальність, педагогічні стратегії, особистісно-орієнтоване навчання, інтерактивне навчання, освітній процес.

*© Навроцька М. М.

Постановлення проблеми. Сучасне суспільство потребує особистостей, здатних брати на себе відповідальність за власне життя, професійну діяльність і громадянську позицію. В умовах швидких соціокультурних змін зростає значення педагогічних стратегій, спрямованих на формування відповідальної особистості. Відповідальність як інтегральна якість виявляється в усвідомленні наслідків власних рішень, здатності діяти відповідно до моральних і соціальних норм, а також у готовності до саморозвитку та співпраці.

Формування цієї риси є важливим завданням освіти, що передбачає застосування комплексного підходу, який включає розвиток критичного мислення, самостійності, емпатії та здатності до рефлексії. Сучасні педагогічні стратегії мають відповідати проблемам часу, поєднуючи традиційні методи виховання з інноваційними технологіями навчання, що сприяють особистісному зростанню учнів.

Аналіз досліджень. Проблема формування відповідальної особистості є предметом досліджень у педагогіці та психології. Багато науковців розглядають відповідальність як інтегральну якість, що включає моральну свідомість, здатність до самоконтролю, критичне мислення та автономність в ухваленні рішень. Вітчизняні та зарубіжні дослідники (В. Сухомлинський, Ж. Піаже, Е. Еріксон, Я. Коменський, К. Ушинський, Й. Песталоцці, А. Макаренко, І. Бех, Ш. Амонашвілі, М. Левківський, Т. Колесіна, М. Левківський, Б. Ніколаїчев, Н. Левітов) наголошують, що розвиток відповідальності відбувається у процесі соціалізації, коли особистість набуває досвіду взаємодії, засвоює норми суспільства та вчиться прогнозувати наслідки своїх дій. Сучасні дослідження підтверджують, що ефективними педагогічними стратегіями розвитку відповідальності є проєктна діяльність, проблемне навчання, ситуаційний аналіз і наставництво (К. Роджерс, Г. Гарднер).

Мета статті – визначити та проаналізувати педагогічні стратегії, які спрямовані на формування відповідальної особистості в освітньому процесі.

Викладення основного матеріалу. Категорія відповідальності є основоположною в системі духовно-моральних цінностей, оскільки вона об'єднує розвиток таких моральних рис, як сумління, рішучість і доброчесність. Саме рівень сформованості відповідальності у свідомості особистості є запорукою життєстійкості як окремої людини, так і суспільства загалом.

Відповідальність у загальному сенсі є моральною рисою особистості, що характеризує здатність людини відповідати за свої вчинки [7, с. 46]. З іншого боку, відповідальність дає змогу суспільству здійснювати моральне оцінювання вчинків людини, оскільки, як і інші риси особистості, вона виявляється в різних сферах людської діяльності [16].

Із педагогічної точки зору важливо, що особистість є не лише об'єктом відповідальності, а й її суб'єктом, який самостійно та добровільно виконує свої обов'язки перед суспільством. Тому відповідальність нерозривно пов'язана зі свободою особистості і є способом її вираження.

За словами С. Занюка, відповідальність людини за свої вчинки виявляється в усіх аспектах її життя. Тому зміст відповідальності розкривається через взаємозв'язок таких особистісних якостей, як мужність, терпимість, стриманість, цілеспрямованість, працьовитість, дисциплінованість, чесність, точність, діловитість та інших [4].

М. Іванчук пропонує аналізувати цю проблему в межах семантичного поля відповідальності, що, на його думку, дозволить виявити глибинні зв'язки між такими важливими категоріями, як якість особистості, цінність, відповідальність, свобода та інші [5].

На думку Т. Федорченко, відповідальність слід розуміти як свідому та активну спрямованість особистості на досягнення певного результату своєї діяльності [15]. З цього можна зробити висновок, що відповідальність дозволяє встановити бажаний результат виконуваних дій і вимагає прикладання необхідних вольових зусиль для його досягнення.

В. Сахарова визначає відповідальність як чотирикомпонентну систему, що включає суб'єкта відповідальності (того, хто відповідає), інстанцію (того, перед ким несе відповідальність), об'єкт відповідальності (те, за що відповідає) та санкцію (ступінь відповідальності й способи впливу – як саме відбувається відповідь). Натомість Т. Сидорова, аналізуючи соціальну відповідальність, окрім когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів, також виокремлює її зовнішню та внутрішню структуру [14].

Є. Сап'ян та О. Милославська вважають, що відповідальність формується як результат суб'єктивного сприйняття соціальних норм і вимог у свідомості людини. Вони виокремлюють семикомпонентну структуру відповідальності, що включає емоційний, поведінковий, вольовий, нормативний, когнітивний, мотиваційний і ціннісно-смысловий компоненти. На їхню думку, саме така комплексна взаємодія складових дає змогу повноцінно відобразити індивідуально-психологічні особливості відповідальності особистості, а також визначає характер її відповідальних учинків і поведінки [12, с. 135].

М. Савчин у своїх педагогічних дослідженнях щодо відповідальності як особистісної якості дітей визначає її як цілісну інтегративну характеристику, що є внутрішнім критерієм рівня розвитку учнів початкової школи. Учений виокремлює у структурі відповідальності такі компоненти:

- ідейно-спонукальний – включає обмежене уявлення дітей про відповідальність, що зумовлює невелику свободу відповідальних дій через недостатнє засвоєння норм і навичок відповідальної поведінки;

- інтелектуальний – зорієнтований передусім на кінцевий результат, а не на процес чи мотив діяльності;

- вольовий – виявляється у нестійкості, слабкій ефективності та недостатній усвідомленості відповідальних дій;

- емоційний – відзначається безпосередністю, імпульсивністю й активним впливом на всі інші компоненти відповідальності [11, с. 192].

Відповідальність, як і інші духовно-моральні якості, формується з раннього дитинства. Молодший шкільний вік відіграє ключову роль у становленні особистості дитини, адже саме в цей період закладаються основи моральної поведінки та формується її суспільна спрямованість.

Здійснюючи аналіз історичного розвитку взаємодії школи та сім'ї, С. Заєць зазначає, що впродовж навчання в початкових класах моральна свідомість учнів зазнає значних змін. У міру розширення їхнього кола спілкування та формування колективу однокласників у класі відбувається поступове накопичення морального досвіду. За таких умов суспільна оцінка вчинків, знань і особистісних якостей набуває для дитини все більшого значення [3].

Аналізуючи різні підходи до структури відповідальності, можна зробити висновок, що ця якість є багатокомпонентною й інтегративною характеристикою особистості, яка формується під впливом соціальних норм, досвіду та виховання.

Загалом відповідальність включає когнітивний (знання про відповідальність), мотиваційний (внутрішні спонукання до відповідальних дій), поведінковий (реальні дії), емоційний (переживання, пов'язані з відповідальністю) та вольовий (здатність до свідомого самоконтролю) компоненти. Деякі дослідники також додають нормативний (усвідомлення суспільних вимог) і ціннісно-смысловий (відображення відповідальності в системі особистісних цінностей) аспекти. Відповідальність є не лише усвідомленою поведінковою характеристикою, а й глибоким особистісним утворенням, що наповнює всі рівні психічної діяльності людини та визначає її здатність діяти відповідно до моральних і соціальних норм.

Формування відповідальності особистості в освітньому процесі потребує застосування ефективних педагогічних стратегій, серед яких важливе місце займає

особистісноорієнтоване навчання. Цей підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожного учня, що сприяє розвитку самостійності, внутрішньої мотивації та відповідальності за власне навчання.

Прикладом такого підходу в освіті та вихованні є методика М. Монтесорі. У її основі лежать три ключові принципи: виховання має бути вільним, індивідуальним і базуватися на спостереженні за дитиною. Це постає проти уніфікованих навчальних програм, які обмежують можливість дитини розвиватися у власному темпі та відповідно до своїх інтересів.

А. Макаренко та В. Сухомлинський також приділяли значну увагу віковим та індивідуальним особливостям учнів. Так, другий із них наголошував, що ефективність виховання залежить від розуміння внутрішнього світу дитини, її особистих переживань, досягнень і труднощів. Він закликав учителів не лише працювати з класом як колективом, а й бачити в кожному учневі унікальну особистість [8].

А. Макаренко у своїй роботі керувався принципом «Максимальна повага до людини – і водночас високі вимоги до неї».

І. Смагін виділяє такі ознаки особистісноорієнтованого навчання:

- у його центрі – унікальність та цінність кожної дитини, її суб'єктивний досвід у процесі навчання. На відміну від традиційного підходу, який спрямований на засвоєння соціальних функцій і стандартних моделей поведінки, цей метод акцентує увагу на індивідуальному розвитку;

- воно не просто враховує особливості учня, а передбачає активне залучення його особистісного досвіду, що сприяє глибшому засвоєнню знань;

- сутність цього підходу розкривається через стимулювання особистісних функцій учня на основі його переживань та індивідуального досвіду, підкреслюючи його унікальність і діяльнісний характер;

- навчальний процес будується таким чином, щоб викликати осмислення та аналіз, зокрема через зіставлення різних поглядів, суперечності у сприйнятті змісту, зміну статусу учня в навчальній діяльності тощо;

- основною одиницею для розуміння і побудови навчального процесу є навчальна ситуація, яка дозволяє гнучко адаптувати матеріал під потреби учня;

- освітній стандарт у цьому підході не є кінцевою метою, а виконує функцію орієнтира, що визначає напрямки та межі використання навчального матеріалу для розвитку особистості на різних етапах освіти. Він також забезпечує узгодженість між рівнями навчання та вимогами до особистісного зростання учня;

- критерії оцінювання особистісноорієнтованого навчання пов'язані з параметрами особистісного розвитку, проте їх складно чітко визначити та виміряти в практичній діяльності [13].

Особистісноорієнтоване навчання ґрунтується на врахуванні унікальності кожного учня, активному використанні його особистісного досвіду та створенні умов для самостійного осмислення знань. Його ключові особливості – індивідуальний підхід, стимулювання критичного мислення, застосування навчальних ситуацій та інтеграція освітніх стандартів як засобу розвитку, а не кінцевої мети.

Активна участь учнів у процесі навчання, розвиток їхніх особистісних якостей, як-от самостійність, ініціативність і відповідальність, зосереджено на стратегії формування відповідальної особистості через інтерактивне навчання.

Інтерактивні методи навчання – це підхід до пізнання та організації взаємодії між учителем і учнями, який відбувається у формі спільної діяльності. У такому процесі всі учасники активно взаємодіють, обмінюються інформацією, разом розв'язують проблеми, моделюють різні ситуації, аналізують власні та чужі дії, а також занурюються в атмосферу ділової співпраці для пошуку рішень [1].

Використання інтерактивних технологій на будь-якому уроці дає змогу вчителю зробити навчальний процес більш дослідницьким, сприяти пошуку, аналізу

та порівнянню різних фактів, явищ і точок зору. Це допомагає учням краще сформувати та усвідомити власну позицію [10, с. 6]. Інтерактивні технології навчання включають такі методи, як «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Навчаючи – вчуся», робота в парах і трійках, розігрування сюжетних завдань, «Ажурна пилка», «Коло ідей», «Акваріум» та інші [9].

О. Буштрук зазначає такі ознаки інтерактивного навчання:

- наявність спільної мети (яка може бути різною для кожного учня) та чітко визначених очікуваних результатів навчання;
- орієнтація на суб'єктивний досвід кожного учня під час навчання;
- навчання побудоване на основі діалогу, що може мати різні форми – між викладачем та учнями, між учнями між собою, між учнями та комп'ютером;
- співпраця в навчанні, позитивна взаємозалежність учнів, заохочення до творчості;
- досягнення особистих успіхів можливе тільки при досягненні успіху всіма учасниками навчального процесу;
- ініціативність і активність всіх учнів у навчанні;
- створення комфортних умов для навчання, щоб учень відчував свою інтелектуальну спроможність;
- наявність проблемних завдань, обмін знаннями, ідеями, методами діяльності, а також формування і відстоювання власної думки в атмосфері взаємної підтримки та доброзичливості;
- уникання домінування однієї точки зору чи виступів, які ставлять одного учасника над іншими;
- комбінація індивідуальної, парної, групової та колективної роботи [2, с. 155].

Наведені принципи інтерактивного навчання сприяють розвитку відповідальної особистості, підвищенню активності учнів та їхній здатності до самостійного ухвалення рішень. Вони допомагають створити таке навчальне середовище, де кожен учень може зробити свій внесок, спираючись на власний досвід, а також розвивати творчість і ініціативність. Спільна мета, взаємозалежність у досягненні успіху, обмін ідеями та аргументація власної думки в атмосфері взаємопідтримки і доброзичливості дозволяють досягти не лише інтелектуального розвитку, а й формування соціально відповідальної та активної особистості.

Формування відповідальності в освітньому процесі потребує застосування різноманітних педагогічних стратегій, що поєднують традиційні та інноваційні підходи. В умовах війни та вимушеного переходу на дистанційне навчання ця якість набуває ще більшого значення, адже учні змушені самостійно організовувати свій навчальний процес, а педагоги – знаходити ефективні методи взаємодії в нових реаліях. Використання сучасних технологій та адаптивних методик сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку самостійності, відповідальності та здатності до критичного мислення, що є важливими навичками для майбутнього суспільства.

І. Крамаренко вважає, що сучасні інноваційні технології суттєво підвищують ефективність освіти, даючи учням змогу активніше взаємодіяти з навчальними матеріалами та застосовувати отримані знання на практиці. Використання віртуальних лабораторій і штучного інтелекту сприяє розвитку критичного мислення, практичних навичок та аналітичних здібностей. Проте вчений стверджує, що традиційні методи навчання залишаються ключовими для засвоєння теоретичних знань, формування комунікативних і соціальних навичок. Поєднання традиційного й інноваційного підходів забезпечує збалансований освітній процес, що сприяє всебічному розвитку учнів. Класичні методи допомагають краще опанувати базові концепції та формують академічну дисципліну, тоді як інноваційні технології, зокрема віртуальні симуляції, роблять навчання більш інтерактивним і захопливим. Такий комплексний підхід забезпечує глибоке засвоєння знань, що є надзвичайно важливим для підготовки молоді до сучасних випробувань і наукових досягнень [6].

Висновки. Отже, педагогічні стратегії формування відповідальної особистості потребують системного підходу та активного залучення учнів до навчального процесу, ухвалення рішень і соціальної взаємодії. Використання сучасних педагогічних стратегій дозволить підготувати молодше покоління до усвідомленої, відповідальної діяльності в суспільстві.

Подальший науковий пошук у сфері формування відповідальної особистості може бути пов'язаний із дослідженням впливу цифрових технологій на розвиток у молодого покоління відповідальності.

Список використаних джерел:

1. Арделян О. Г. Загальнопізнавальні вміння як компонент критичного мислення молодших школярів. *Рідна школа*. 2016. № 4. С. 78–80.
2. Буштрук О. Інтерактивні методи навчання у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 38 (1). С. 153–158. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/38_2021/part_1/25.pdf
3. Заєць С. С. Ретроспективний аналіз становлення педагогічної взаємодії школи і сім'ї. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2011. Вип. 29. С. 40–50.
4. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ, 2002. 303 с.
5. Іванчук М. Г., Цуркан Т. Г. Зарубіжний досвід впровадження освітніх програм для батьків. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. 2017. No 7 (23). С. 60–68.
6. Крамаренко І. С., Галегова О. В. Інноваційні підходи до навчання в умовах воєнного стану. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія : педагогіка та психологія*. 2024. № 5. С. 22–32. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2024-5-06-01/2024-5-06-01>
7. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ, 2001. 514 с.
8. Розенберг А. Я. Системний підхід у педагогіці В. О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 3. С. 5–13.
9. Руденко Н. М. Інтерактивність як спосіб ефективної взаємодії і навчання студентів. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 25–29.
10. Савченко О. Я. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок. *Початкова школа*. 2014. № 10. С. 6.
11. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав. 2005. 360 с.
12. Сап'ян Є. О., Милославська О. В. Відповідальність як особистісна характеристика. *Особистість, суспільство, закон: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті професора С. П. Бочарової / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків. Харків, 2019. С. 133–136.*
13. Смагін І. І. Особистісно орієнтоване навчання в сучасній загальноосвітній школі: реальність чи перспективи? *Вісник Житомирського державного університету: науковий журнал. Педагогічні науки*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка Житомир, 2012. Вип. 61. С. 50–54.
14. Ушакова Т. Ю. Структурні компоненти відповідальності: теоретико-методологічний аналіз. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 106–112.
15. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: автореф. ... дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05; Держ. закл. «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 44 с.
16. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. Т. VI. 742 с.

References:

1. Ardelian, O. H. (2016). Zahalnopiznavalni vminnia yak komponent krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv [General cognitive skills as a component of critical thinking of younger schoolchildren]. *Native school*, 4, 78–80 [in Ukrainian].
2. Bushtruk, O. (2021). Interaktyvni metody navchannia u pochatkovii shkoli [Interactive teaching methods in primary school]. *Current Issues of Humanities*, 38 (1), 153–158. Retrieved from https://www.aphn-journal.in.ua/archive/38_2021/part_1/25.pdf [in Ukrainian].
3. Zaiets, S. S. (2011). Retrospektyvnyi analiz stanovlennia pedahohichnoi vzaiedodii shkoly i simi [Retrospective analysis of the formation of pedagogical interaction between school and family]. *Theory and methods of teaching and upbringing*, 29, 40–50 [in Ukrainian].

4. Zaniuk, S. S. (2011). *Psykhologhiia motyvatsii* [Psychology of motivation]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Ivanchuk, M. H., & Tsurkan, T. H. (2017). Zarubizhnyi dosvid vprovadzhennia osvithnikh prohran dlia batkiv [Foreign experience in implementing educational programs for parents]. *Wschodnioeuropejskie Magazine Naukowe*, 7 (23), 60–68 [in Ukrainian].
6. Kramarenko, I. S., & Halehova, O. V. (2024). Innovatsiini pidkhody do navchannia v umovakh voiennoho stanu [Innovative approaches to education under martial law]. *Problems of modern transformations. Series: pedagogy and psychology*, 5, 22–32. Retrieved from <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2024-5-06-01/2024-5-06-01> [in Ukrainian].
7. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedahohichni slovnky* [Pedagogical Dictionary]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Rozenberh, A. Ya. (1998). Systemnyi pidkhid u pedahohitsi V. O. Sukhomlynskoho [Systemic approach in pedagogy of V. O. Sukhomlynsky]. *Pedagogy and Psychology*, 3, 5–13 [in Ukrainian].
9. Rudenko, N. M. (2014). Interaktyvnist yak sposib efektyvnoi vzaiemodii i navchannia studentiv [Interactivity as a method of effective interaction and teaching of students]. *New pedagogical thought*, 1, 25–29 [in Ukrainian].
10. Savchenko, O. Ya. (2014). Formuvannia u molodshykh shkoliariv zahalnonavchalnykh komunikativnykh umin i navychok [Formation in the younger schoolchildren general education communicative skills and abilities]. *Primary School*, 10, 6 [in Ukrainian].
11. Savchyn, M. V. (2005). *Vikova Psykhologhiia* [Age Psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Sapian, Ye. O., & Myloslavska, O. V. (2019). Vidpovidalnist yak osobystisna kharakterystyka [Responsibility as a personal characteristic], *Osobystist, suspilstvo, zakon, Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoj pamiaty profesora S. P. Bocharovoi* [Personality, society, law, Proceedings of the international scientific and practical conference dedicated to the memory of Professor S. P. Bocharova]. Kharkiv [in Ukrainian].
13. Smahin, I. I. (2012). Osobystisno oriietovane navchannia v suchasni zahalnoosvitni shkoli: realnist chy perspektyvy [Personally oriented learning in a modern comprehensive school: reality or prospects]. *Bulletin of I. Franko Zhytomyr State University. Pedagogical sciences*, 61, 50–54 [in Ukrainian].
14. Ushakova, T. Yu. (2015). Strukturni komponenty vidpovidalnosti: teoretyko-metodolohichni analiz [Structural components responsibility: theoretical and methodological analysis]. *Science and Education*, 3, 106–112 [in Ukrainian].
15. Fedorchenko, T. Ye. (2013). Sotsialno-pedahohichni zasady profilaktyky deviantnoi povedinky shkoliariv v umovakh sotsiokulturnoho seredovyshcha [Socio-pedagogical principles of prevention of deviant behavior of schoolchildren in the conditions of socio-cultural environment]. (Extended Abstract of Doctor's Thesis). Luhansk Taras Shevchenko National University. Luhansk [in Ukrainian].
16. Shynkaruk, V. I. (Ed.). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Kyiv [in Ukrainian].

Navrotska M. M.,

orcid.org/0009-0006-0870-5365

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF A RESPONSIBLE PERSONALITY

The article is dedicated to the pedagogical strategy of forming a responsible personality, where responsibility is considered an integral quality that manifests in the awareness of the consequences of one's decisions, adherence to moral and social norms, and readiness for self-development and cooperation. The essence of the concept of "responsibility" is clarified, and its multi-component structure, which is shaped under the influence of social norms, experience, and upbringing, is defined.

Particular attention is given to early school age as a critical period in the formation of a child's personality. It is substantiated that the effective development of responsibility in the educational process requires the implementation of a learner-centered approach that takes into account individual characteristics, fosters independence, internal motivation, and accountability for one's learning.

The role of interactive learning in developing a responsible personality is outlined, particularly through stimulating critical thinking, creating learning situations, and integrating educational standards as a means of development. The importance of collaborative activities, idea exchange, and argumentation of one's opinion in shaping a socially responsible and active personality is emphasized.

It is noted that the formation of responsibility requires a comprehensive approach that combines traditional and innovative pedagogical methods. Under martial law and forced distance learning, this quality becomes especially significant, as students must organize their learning process independently, while teachers need to adapt the educational process to new realities. The use of modern technologies and adaptive methodologies not only ensures effective learning but also promotes the development of responsibility, independence, and critical thinking—key competencies for the future generation.

It is concluded that pedagogical strategies for fostering responsibility contribute to the upbringing of conscious, active, and socially responsible citizens capable of making independent decisions and engaging in productive interactions within society.

Key words: responsibility, pedagogical strategies, learner-centered learning, interactive learning, educational process.

Дата надходження статті: 09.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 20.10.2025 р.

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

УДК 373.3/.5+377]:005.336.2-047.37

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.676>

Прокопів Л. М.*

orcid.org/0000-0001-8661-510X

Деренюк М. П.*

orcid.org/0000-0002-6914-8797

НАСТУПНІСТЬ ШКІЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування дослідницьких компетентностей здобувачів освіти в контексті забезпечення наступності між шкільною та професійною освітою. Актуальність дослідження зумовлена сучасними освітніми трансформаціями, орієнтацією на компетентнісний підхід і потребою підготовки здобувачів, здатних до самостійної пізнавальної та науково-дослідницької діяльності.

Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності поняття «дослідницька компетентність», розкрито її інтегративний характер та структурні компоненти, зокрема мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, інформаційно-комунікаційний і рефлексивний. Обґрунтовано положення про те, що формування дослідницької компетентності є поетапним процесом, який реалізується впродовж усього освітнього шляху здобувача та потребує узгодженості змісту й результатів навчання на різних рівнях освіти.

Увагу зосереджено на аналізі принципу наступності як педагогічної умови забезпечення безперервного розвитку дослідницьких умінь від загальної середньої до професійної та вищої освіти. Розкрито особливості реалізації змістовної та методичної наступності у формуванні дослідницьких компетентностей, окреслено роль інноваційних освітніх технологій, проєктної діяльності, тьюторського супроводу, наукових гуртків і студентського самоврядування в розвитку дослідницької активності здобувачів освіти.

У статті узагальнено теоретичні положення та сформульовано практичні рекомендації щодо забезпечення наступності шкільної та професійної освіти у процесі формування дослідницьких компетентностей здобувачів.

Ключові слова: компетентність, науково-дослідницька діяльність, студентське самоврядування, професійна підготовка, професійна освіта, вища освіта, компетентності, інноваційні технології, заклад вищої освіти, педагогіка новітньої школи, тьюторство, педагогіка професійної освіти.

*© Прокопів Л. М.

*© Деренюк М. П.

Постановлення проблеми. У сучасних умовах трансформації освітньої системи та реалізації компетентнісної парадигми особливої актуальності набуває проблема формування дослідницьких компетентностей здобувачів освіти як необхідної передумови їхньої успішної професійної самореалізації, здатності до критичного мислення, самостійного пізнання та інноваційної діяльності. Зміни соціально-економічного середовища, цифровізація освіти, зростання ролі наукового знання й потреба у фахівцях, здатних до аналізу, проектування та ухвалення обґрунтованих рішень, зумовлюють потребу переосмислення підходів до організації навчально-дослідницької діяльності на всіх рівнях освіти. У цьому контексті дослідницька компетентність постає як інтегративний результат навчання, формування якого не може обмежуватися окремим освітнім рівнем, а потребує системної та безперервної реалізації впродовж усього освітнього шляху здобувача.

Водночас аналіз сучасної освітньої практики свідчить про наявність суперечностей між задекларованою потребою формування дослідницьких компетентностей і реальним станом забезпечення наступності між шкільною та професійною освітою. Недостатня узгодженість освітніх програм, фрагментарність використання дослідницьких методів навчання, різний рівень підготовленості здобувачів до науково-дослідницької діяльності ускладнюють процес переходу від навчально-дослідницьких дій у школі до професійноорієнтованих досліджень у системі професійної та вищої освіти. Зазначене зумовлює потребу наукового осмислення педагогічних механізмів забезпечення наступності між шкільною та професійною освітою як ключової умови цілісного формування дослідницьких компетентностей здобувачів.

Аналіз досліджень. Проблематика формування дослідницьких компетентностей здобувачів освіти широко представлена у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях. У працях С. Сисоевої та Л. Козак дослідницька компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Питання реалізації принципу наступності між різними рівнями освіти висвітлено в дослідженнях О. Савченко, Л. Ващенко, О. Ковшар, де наступність визначається як умова безперервного розвитку компетентностей і цілісності освітньої траєкторії здобувача.

Окремі аспекти формування дослідницьких компетентностей у професійній та вищій освіті розкрито в контексті впровадження інноваційних педагогічних технологій. Зокрема, С. Саяпіна та ін. обґрунтовують потенціал цифрового освітнього середовища в розвитку дослідницької самостійності; Н. Дем'яненко акцентує увагу на тьюторському супроводі як чиннику індивідуалізації дослідницької підготовки; Л. Нікітченко аналізує роль наукових гуртків у формуванні дослідницьких умінь здобувачів. Водночас, попри наявність значної кількості наукових напрацювань, проблема забезпечення цілісної наступності між шкільною та професійною освітою у формуванні дослідницьких компетентностей залишається недостатньо систематизованою та потребує подальшого наукового осмислення.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми та обґрунтувати значення забезпечення наступності між шкільною та професійною освітою у процесі формування дослідницьких компетентностей здобувачів освіти.

Викладення основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці компетентність розглядається не лише як сукупність знань, умінь і навичок, а як цілісна інтегративна характеристика особистості, що охоплює способи діяльності, ціннісні орієнтації, мотивацію та готовність до ефективної професійної і соціальної взаємодії. Реалізація компетентнісного підходу в освіті зумовлює зміщення акценту з накопичення навчальної інформації на формування результатів навчання, які забезпечують здатність здобувачів застосовувати набуті знання й уміння в реальних життєвих і професійних ситуаціях. У межах такого підходу компетентність постає як здатність особистості успішно діяти в умовах сучасних викликів, розв'язувати проблеми, адаптуватися до змін

та реалізовувати власний творчий потенціал. Саме в цьому контексті особливого значення набуває формування ключових компетентностей, зокрема дослідницької компетентності, яка є важливим чинником забезпечення наступності між різними рівнями освіти [14].

Дослідницька компетентність у науковій літературі визначається як «вміння співпрацювати, вступати у контакти, легку сумісність, готовність до змін, до самовизначення; є інтегральною якістю особистості, що виражається у готовності і здатності до самостійного пошуку розв'язку нових проблем і творчому перетворенню дійсності на основі сукупності особистісно-осмислених знань, умінь і навичок, способів діяльності і ціннісних настанов» [2, с. 3].

С. Сисоева та Л. Козак виокремлюють такі компоненти дослідницької компетентності [11, с. 40-41]:

- *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлене прагнення займатися дослідженнями, інтерес до нових знань;
- *когнітивний* – знання про наукові методи, логіку дослідження, структуру наукового пізнання;
- *процесуально-діяльнісний* – уміння планувати, виконувати й оцінювати дослідницькі дії;
- *інформаційно-комунікаційний* – уміння опрацьовувати різноманітні інформаційні джерела;
- *комунікаційний компонент* – здатність аргументовано презентувати результати дослідження та працювати в команді;
- *професійно-рефлексивний* – здатність оцінювати власну діяльність і визначати шляхи її вдосконалення.

Такий підхід демонструє, що сформованість дослідницької компетентності передбачає не лише оволодіння окремими вміннями, а й розвиток здатності виконувати повний цикл дослідження.

Тобто дослідницька компетентність не формується в межах окремого рівня освіти, а є результатом тривалого, поетапного й цілеспрямованого освітнього процесу, що охоплює шкільну, професійну та вищу освіту. Її становлення передбачає поступове ускладнення змісту, форм і методів навчально-дослідницької діяльності, а також узгодженість освітніх цілей і результатів навчання на різних освітніх рівнях. У цьому контексті принцип наступності є методологічною основою, що забезпечує системність і безперервність формування дослідницької компетентності здобувачів освіти, зумовлюючи потребу його ґрунтовного наукового аналізу.

У науково-педагогічній літературі *наступність у навчанні* – це «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу» [4, с. 227]. Наведене визначення акцентує увагу на двох важливих положеннях: по-перше, наступність постає не лише як хронологічний перехід між рівнями освіти, а як структурна характеристика освітньої системи; по-друге, вона забезпечує поетапне ускладнення вмінь та способів діяльності, що є необхідною умовою формування складних інтегративних компетентностей, зокрема дослідницької. Таке розуміння узгоджується з концепцією безперервної освіти, відповідно до якої кожен рівень навчання створює когнітивні й діяльнісні передумови для успішного переходу на наступний етап освітньої траєкторії здобувача.

Поняття наступності тісно пов'язане з низкою базових педагогічних категорій [7], серед яких – *безперервність освіти* як організація навчання впродовж життя; а також *перспективність*, яка відображає спрямованість освітнього процесу на майбутні етапи особистісного й професійного розвитку здобувача освіти.

У площині формування дослідницької компетентності реалізація принципу наступності виявляється в поетапному розвитку дослідницьких умінь і способів діяльності: у закладах загальної середньої освіти здобувачі опановують елементарні

навички формулювання запитань, роботи з інформаційними джерелами та виконання простих дослідницьких завдань; на рівні професійної освіти відбувається перехід до прикладних досліджень, безпосередньо пов'язаних із майбутньою спеціальністю; у вищій школі формується цілісний дослідницький стиль мислення, засвоюються наукові методи пізнання та реалізуються складні дослідницькі й проектні роботи.

Так, наступність є ключовим методологічним механізмом, що забезпечує розвиток дослідницької компетентності як цілісної інтегративної системи та гарантує безперервність становлення особистості дослідника впродовж усіх етапів освіти. Реалізація цього принципу передбачає поетапне формування дослідницьких умінь, починаючи з базового рівня шкільної освіти, з подальшим їх поглибленням і професійною спрямованістю у закладах професійної та вищої освіти.

Отже, у межах дослідження нашої проблеми актуалізується питання забезпечення наступності між шкільним рівнем освіти та підготовкою здобувачів у закладах професійної освіти. Ідеться про те, яким чином результати навчання, сформовані на рівні загальної середньої освіти, трансформуються та розвиваються у професійній освіті, зокрема в аспекті формування дослідницьких компетентностей. Зазначене питання перебуває у площині змістової, методичної та нормативно-організаційної наступності, яка є необхідною умовою цілісного та безперервного розвитку особистості здобувача освіти.

Система освіти України охоплює загальну середню та професійну освіту як взаємопов'язані складові єдиного освітнього простору. Нормативним підґрунтям для забезпечення наступності між цими рівнями є законодавче визначення місця професійної освіти у структурі освітньої системи. Зокрема, у Законі України «Про професійну освіту» професійна освіта трактується як «систематизована сукупність здобутих особою результатів навчання і компетентностей», а також зазначається можливість її здобуття «на основі базової середньої освіти чи повної загальної середньої освіти» [10]. Тобто на законодавчому рівні формалізується логічний зв'язок між шкільною та професійною освітою, що створює нормативні умови для реалізації принципу наступності.

Реалізація сучасної освітньої реформи в Україні передбачає функціонування профільної середньої та професійної освіти як складників єдиної системи з можливістю інтеграції освітніх траєкторій і послідовних переходів між рівнями. У цьому контексті результати навчання, сформовані в закладах загальної середньої освіти, мають узгоджуватися з очікуваними результатами професійної освіти, що є основою для забезпечення змістовної наступності [1].

Наведене законодавче й структурне підґрунтя створює передумови для змістовної наступності (наявності освітніх траєкторій, що безперервно розвивають компетентності) і є нормативним критерієм якості освітньої системи.

Змістова наступність передбачає використання результатів навчання шкільного рівня як фундаменту для подальшого професійного навчання. У контексті формування дослідницьких компетентностей це означає, що первинні дослідницькі уміння, навички роботи з інформацією, критичного мислення, аналізу проблем і самостійної пізнавальної діяльності, сформовані на рівні загальної середньої освіти, мають бути сумісними зі змістом програм професійної освіти та поглиблюватися у процесі опанування професійно орієнтованих дисциплін.

У профільних класах закладів загальної середньої освіти відповідно до державних стандартів особлива увага приділяється розвитку ключових і предметних компетентностей, що формують когнітивно-методологічну основу для подальшої дослідницької діяльності. Саме ці компетентності створюють передумови для переходу від навчально-дослідницьких дій у школі до професійноспрямованих дослідницьких практик у закладах професійної освіти [1].

У професійній освіті зміст навчальних програм має бути спрямований не лише на формування фахових знань і вмінь, а й на інтеграцію елементів дослідницької діяльності у професійний контекст. Це передбачає залучення здобувачів до аналізу виробничих ситуацій, планування й виконання дослідницьких завдань, інтерпретації результатів вимірювань та оцінювання технологічних процесів. Водночас аналіз сучасної освітньої практики свідчить, що змістова наступність між шкільним і професійним рівнями реалізується фрагментарно, а узгодження освітніх програм залишається актуальним завданням педагогічної науки і практики [13].

Поряд зі змістовною важливе значення має методична наступність, яка полягає в узгодженні педагогічних методів і технологій, що застосовуються на різних рівнях освіти. Формування дослідницьких компетентностей потребує цілісної методичної стратегії, що охоплює проблемно-пошукові методи навчання, проєктно-дослідницькі технології та інтегровані навчальні практики, орієнтовані на поєднання теоретичних знань із професійними ситуаціями. Проте в наукових дослідженнях наголошується, що у практиці професійної освіти методична наступність часто порушується, оскільки шкільні підходи не завжди корелюють із методами професійного навчання, зосередженими на прикладному застосуванні знань [9]. Це ускладнює перенесення сформованого досвіду зі шкільного середовища у професійні практики.

Незважаючи на наявність концептуальних і нормативних передумов, реалізація наступності у формуванні дослідницьких компетентностей стикається з низкою проблем, зокрема нерівномірністю підготовки здобувачів; недосконалістю програмно-методичного забезпечення; відсутністю системної взаємодії між закладами загальної середньої та професійної освіти; а також фрагментарністю дослідницьких завдань у професійному навчанні. Зазначені бар'єри свідчать про потребу переходу від декларативного розуміння наступності до її практичної реалізації через розроблення узгоджених освітніх програм, методичних стратегій і інструментів оцінювання результатів навчання.

У цьому контексті актуалізується питання пошуку педагогічних механізмів, здатних забезпечити реальну, а не формальну наступність у формуванні дослідницьких компетентностей здобувачів освіти. Саме такими механізмами в сучасній педагогіці професійної освіти є інноваційні педагогічні підходи й технології навчання, що орієнтовані на активну, дослідницько спрямовану діяльність здобувачів у професійно значущих ситуаціях. Їх упровадження дозволяє не лише узгодити зміст і методи навчання між рівнями освіти, а й забезпечити поступовий перехід від базових дослідницьких умінь до професійно орієнтованих дослідницьких компетентностей у системі закладів професійної освіти.

У сучасній педагогічній науці інноваційні освітні технології розглядаються як один із ключових чинників підвищення якості освітнього процесу та формування компетентностей здобувачів. Так, у дослідженні І. Книш та ін. розглядаються інноваційні освітні технології як засіб удосконалення системи вищої освіти, підкреслюється їхній взаємозв'язок із методологією професійної підготовки та їхній вплив на підготовку конкурентоспроможного фахівця. Автори виокремлюють різні форми інноваційних технологій, зокрема гібридні курси, що поєднують дистанційні та очні форми навчання, й зазначають, що саме такі технології сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, адаптації змісту навчання до вимог сучасності та розвитку професійно значущих умінь здобувачів, що включають критичне мислення, здатність працювати з інформацією та вирішувати складні завдання [15]. Саме впровадження подібних інтегрованих і діяльнісноорієнтованих технологій навчання створює умови для формування дослідницьких компетентностей, оскільки стимулює здобувачів до активної пізнавальної діяльності, самостійного аналізу навчального матеріалу та застосування знань у нових, проблемних ситуаціях, що відповідає сучасним вимогам професійної освіти.

Забезпечення реальної наступності у формуванні дослідницьких компетентностей здобувачів освіти потребує впровадження таких педагогічних технологій, які б не лише

активізували пізнавальну діяльність, а й забезпечували поетапний перехід від елементарних дослідницьких дій до складних, професійно орієнтованих форм наукового пошуку. У цьому контексті особливої уваги набувають інноваційні освітні технології, здатні інтегрувати попередній досвід здобувачів, сформований у закладах загальної середньої освіти, з вимогами професійної та вищої освіти.

Однією з найбільш ефективних технологій реалізації такої наступності є проектна діяльність, яка органічно поєднує навчальний і дослідницький компоненти освітнього процесу. Як засвідчують результати дослідження Н. Борбич, участь здобувачів у навчально-дослідницьких і наукових проєктах сприяє формуванню цілісного комплексу дослідницьких умінь – від планування дослідження та формулювання мети і завдань до добору методів, аналізу результатів і їх публічної презентації. Авторка наголошує, що проектна діяльність активізує самостійну пізнавальну діяльність здобувачів і формує відповідальне ставлення до результатів дослідження, що є важливими характеристиками дослідницької компетентності [3]. Водночас проектна діяльність є практичним механізмом наступності, оскільки спирається на дослідницькі навички, набуті в школі, та забезпечує їх подальший розвиток і професійну спрямованість у системі професійної освіти.

Подальше ускладнення дослідницької діяльності й розширення її можливостей забезпечується завдяки використанню цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій, які істотно трансформують освітнє середовище. У дослідженнях С. Саяпіної та ін. [12] обґрунтовано, що застосування електронних платформ, онлайн-бібліотек, цифрових інструментів опрацювання даних і віртуальних наукових середовищ сприяє розвитку дослідницької самостійності здобувачів, формуванню навичок інформаційного пошуку, критичного аналізу джерел і систематизації результатів дослідження. Тобто цифрове освітнє середовище не лише підтримує проектну діяльність, а й забезпечує безперервність дослідницької підготовки на різних освітніх рівнях, створюючи умови для поступового переходу до більш складних форм наукової роботи.

Особливе місце серед інноваційних педагогічних практик, що сприяють реалізації наступності в формуванні дослідницьких компетентностей, посідає тьюторський супровід. Тьюторство розглядається не лише як інструмент індивідуалізації освітнього процесу, а й як засіб розвитку пізнавальної активності здобувачів і формування їх дослідницької автономії. Українські науковці, зокрема Н. Дем'яненко, підкреслюють, що тьюторський супровід є педагогічною діяльністю, яка забезпечує індивідуальну підтримку здобувача в реалізації освітніх цілей та побудові індивідуальних освітніх траєкторій, зокрема у сфері науково-дослідницької діяльності, що особливо важливо для формування професійноорієнтованих дослідницьких компетентностей у системі професійної й вищої школи [6].

Важливу роль у розвитку дослідницьких і соціальних компетентностей здобувачів відіграє діяльність студентського самоврядування і наукових спільнот, що є платформою для реалізації студентської ініціативи, самостійної організації діяльності та участі в науковому просторі. Дослідження вітчизняних науковців (О. Гулько, О. Ярогенко та ін.) показують, що діяльність органів студентського самоврядування сприяє розвитку лідерських якостей, відповідальності, комунікативних умінь та здатності до організації освітнього процесу, що позитивно впливає на підготовку здобувачів до професійної діяльності та активної участі в наукових ініціативах [5]. Ці характеристики є ключовими компонентами дослідницької компетентності, оскільки наукова діяльність передбачає не лише предметні знання, але й уміння спільно координувати діяльність, ухвалювати рішення й обґрунтовувати власні позиції.

Важливим чинником розвитку дослідницьких навичок у здобувачів освіти є їх цілеспрямоване залучення до діяльності наукових гуртків і студентських наукових об'єднань як складової організованої науково-дослідницької роботи в закладах освіти. Як зазначає Л. Нікітченко, науковий гурток є ефективним засобом формування

дослідницьких умінь, оскільки забезпечує систематичне включення студентів у навчально-дослідницьку діяльність, сприяє оволодінню навичками формулювання дослідницьких проблем, добору методів дослідження, збору й аналізу емпіричних даних, а також представлення та апробації результатів наукової роботи [8]. Участь у такій позааудиторній діяльності стимулює розвиток професійної рефлексії, самостійності та відповідальності за результати власного наукового пошуку. Водночас науково-дослідницька діяльність у межах гуртків доповнює формальне навчання, створюючи умови для реалізації принципу наступності розвитку дослідницької мотивації – від її формування на шкільному етапі до розв'язання професійноорієнтованих дослідницьких завдань у системі професійної та вищої освіти.

Отже, комплексне використання тьюторського супроводу, діяльності студентського самоврядування та наукових гуртків є ефективним механізмом реалізації наступності освіти в формуванні дослідницьких компетентностей здобувачів, оскільки передбачає поєднання індивідуальної підтримки, активної пізнавальної діяльності, соціально-організаційних умінь та самостійної наукової роботи.

Відтак на основі проведеного аналізу теоретичних і практичних досліджень щодо формування дослідницьких компетентностей здобувачів освіти нами сформульовано практичні рекомендації щодо забезпечення наступності шкільної та професійної освіти у формуванні дослідницьких компетентностей здобувачів.

1. *Забезпечувати систематичне залучення учнів закладів загальної середньої освіти до навчально-дослідницької діяльності через упровадження навчальних проєктів, мінідосліджень, участі в предметних олімпіадах, конкурсах і наукових заходах, що сприяє формуванню базових умінь постановки проблеми, пошуку та аналізу інформації, узагальнення й презентації результатів.*

2. *Інтегрувати дослідницькі завдання у зміст професійної та вищої освіти, передбачаючи поступове ускладнення характеру дослідницької діяльності, включення її елементів у фахові дисципліни, проєктну та виробничу практику, а також діяльність наукових гуртків і проблемних груп.*

3. *Реалізовувати тьюторський супровід здобувачів освіти як механізм індивідуалізації освітнього процесу, що забезпечує узгодження попереднього дослідницького досвіду, сформованого у школі, з вимогами професійної підготовки та сприяє розвитку самостійності, відповідальності й дослідницької автономії.*

4. *Активно використовувати цифрові та інформаційно-комунікаційні технології з метою створення єдиного дослідницького освітнього середовища, яке забезпечує доступ до електронних ресурсів, наукових баз даних, онлайн-платформ і цифрових інструментів опрацювання результатів досліджень.*

5. *Сприяти розвитку студентської ініціативи через діяльність органів студентського самоврядування та наукових спільнот, залучаючи здобувачів до організації наукових заходів, участі в конференціях і проєктах, що формує лідерські, комунікативні та організаційні уміння як складові дослідницької компетентності.*

6. *Забезпечувати поетапне ускладнення дослідницької діяльності відповідно до освітнього рівня здобувачів, що передбачає логічний перехід від елементарних дослідницьких дій у шкільній освіті до комплексних, професійноорієнтованих і науковообґрунтованих досліджень у системі професійної та вищої освіти.*

7. *Запроваджувати систематичний моніторинг й оцінювання рівня сформованості дослідницьких компетентностей, використовуючи портфолію, індивідуальні та групові проєкти, презентації результатів досліджень і рефлексивні завдання з метою корекції освітнього процесу та забезпечення його наступності.*

Висновки. Отже, формування дослідницьких компетентностей здобувачів освіти в умовах наступності шкільної та професійної освіти є складним і багатоаспектним процесом, що потребує узгодженості змісту, форм і методів навчання на різних освітніх рівнях. Проведений аналіз засвідчив, що ефективна реалізація цього процесу можлива

за умови комплексного використання інноваційних педагогічних підходів, зокрема цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій, тьюторського супроводу, діяльності студентського самоврядування та наукових гуртків.

Запропоновані практичні рекомендації спрямовані на поетапне ускладнення дослідницької діяльності здобувачів освіти – від формування базових дослідницьких умінь на шкільному етапі до виконання професійноорієнтованих наукових завдань у системі професійної та вищої освіти. Їх реалізація забезпечує розвиток пізнавальної активності, дослідницької автономії, навичок наукової комунікації та рефлексії, що є ключовими складовими дослідницької компетентності майбутніх фахівців.

Отже, забезпечення наступності між шкільною та професійною освітою у формуванні дослідницьких компетентностей здобувачів потребує цілісного педагогічного підходу, орієнтованого на інтеграцію навчальної, науково-дослідницької та позааудиторної діяльності. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності запропонованих рекомендацій та розроблення моделей їх упровадження в освітній практиці.

Список використаних джерел:

1. Базова середня, профільна середня та професійна (професійно-технічна) освіта. URL: <https://eurydice.ia.gov.ua/національна-система-освіти-україни/6-базова-середня-профільна-середня-та/>
2. Біда О. Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Вісник Черкаського університету*. 2017. № 15. С. 3–6.
3. Борбич Н. Специфіка формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів спеціальності 012 Дошкільна освіта. *Академічні студії*. 2025. № 2. С. 31–38.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375 с.
5. Гулько О., Ярогенко О. Вплив студентського самоврядування на розвиток лідерських якостей здобувачів вищої освіти: судження науково-педагогічних працівників. *Неперервна освіта: теорія і практика*. 2023. № 1 (74). С. 90–104.
6. Дем'яненко Н. Архітектоніка тьюторингу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. № 2 (8). С. 13–17.
7. Ковшар О. Роль принципів наступності і перспективності в організації безперервної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1 (50). С. 176–185.
8. Нікітченко Л. Науковий гурток як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів біології. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. № 12 (2). С. 53–59.
9. Приведенна К. Проблема наступності у системі шкільної та професійно-технічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2008. № 19. С. 163–168.
10. Про професійну освіту: Закон України від 21.08.2025 № 4574-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>
11. Сисоєва С., Козак Л. Дослідницька компетентність викладача вищої школи: програма розвитку. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 1–2 (46–47). С. 39–44.
12. Сяпіна С., Кривошея Н., Кривошея Д. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів у закладі вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 2 (106). С. 7–16.
13. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Вип. 19 / за ред. І. А. Зязюна. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 523 с.
14. Щербань І., Савченко В. Сутність поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2022. № 2 (6). С. 240–247.
15. Knysh I., Budanova O., Vakulenko S., Syrotina O., Popychenko S. Innovative educational technologies as a way of higher education enhancement. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12, No. 68. Pp. 21–32.

References:

1. Bazova serednia, profilna serednia ta profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita [Basic secondary, profile secondary and vocational (vocational-technical) education]. Retrieved from

<https://eurydice.iea.gov.ua/національна-система-освіти-україни/6-базова-середня-профільна-середня-та/> [in Ukrainian].

2. Bida, O. (2017). Zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist» u vitchyzniani ta zarubizhnii literaturi [The content of the concept of “research competence” in domestic and foreign literature]. *Cherkasy University Bulletin*, 15, 3–6 [in Ukrainian].

3. Borbych, N. (2025). Spetsyfika formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentiv-bakalavriv spetsialnosti 012 Doshkilna osvita [Specifics of forming research competence of bachelor students in Preschool Education]. *Akademichni studii*, 2, 31–38 [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

5. Hulko, O., & Yarohenko, O. (2023). Vplyv studentskoho samovriaduvannia na rozvytok liderskykh yakosti zdobuvachiv vyshchoi osvity: sudzhennia naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv [The influence of student self-government on leadership development of higher education students: the opinion of academic staff]. *Neperervna osvita: teoriia i praktyka*, 1(74), 90–104 [in Ukrainian].

6. Demianenko, N. (2018). Arkitektonika tiutorynhy u vyshchii shkoli [Architecture of tutoring in higher education]. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 2(8), 13–17 [in Ukrainian].

7. Kovshar, O. (2017). Rol printsypiv nastupnosti i perspektyvnosti v orhanizatsii bezperervnoi osvity [The role of the principles of continuity and perspective in organizing lifelong education]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 1(50), 176–185 [in Ukrainian].

8. Nikitchenko, L. (2024). Naukovi hrutky yak zasib formuvannia doslidnytskykh umin maibutnikh uchyteliv biolohii [Scientific circles as a means of forming research skills of future biology teachers]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(2), 53–59 [in Ukrainian].

9. Pryvedenna, K. (2008). Problema nastupnosti u systemi shkilnoi ta profesiino-tekhnichnoi osvity [The problem of continuity in the system of school and vocational-technical education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 19, 163–168 [in Ukrainian].

10. On vocational education: Law of Ukraine No. 4574–IX, August 21, 2025. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> [in Ukrainian].

11. Sysoieva, S., & Kozak, L. (2016). Doslidnytska kompetentnist vykladacha vyshchoi shkoly: prohrama rozvytku [Research competence of higher education teacher: development program]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1–2(46–47), 39–44 [in Ukrainian].

12. Siapina, S., Kryvosheia, N., & Kryvosheia, D. (2024). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv u zakladi vyshchoi osvity [Formation of research competence of future teachers in higher education institution]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 2(106), 7–16 [in Ukrainian].

13. Ziazun, I. A. (Ed.). (2008). *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern information technologies and innovative teaching methods in specialist training: methodology, theory, experience, problems]. Kyiv–Vinnytsia [in Ukrainian].

14. Shcherban, I., & Savchenko, V. (2022). Sutnist poniattia «doslidnytska kompetentnist» u vitchyzniani ta zarubizhnii literaturi [The essence of the concept of “research competence” in domestic and foreign literature]. *Psykhologho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 2(6), 240–247 [in Ukrainian].

15. Knysh, I., Budanova, O., Vakulenko, S., Syrotina, O., & Popychenko, S. (2023). Innovative educational technologies as a way of higher education enhancement. *Amazonia Investiga*, 12(68), 21–32 [in English].

Prokopiv L. M.,
orcid.org/0000-0001-8661-510X

Dereniuk M. P.,
orcid.org/0000-0002-6914-8797

CONTINUITY OF SCHOOL AND VOCATIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCIES OF LEARNERS

The article provides a theoretical analysis of the problem of forming research competencies of learners in the context of ensuring continuity between school and vocational education. The relevance of the study is determined by contemporary educational transformations, the implementation

of the competency-based approach, and the need to prepare learners capable of independent cognitive and research activities.

The study analyzes scientific approaches to defining the essence of the concept of research competence and reveals its integrative nature and structural components, including motivational-value, cognitive, activity-based, information and communication, and reflective components. It is substantiated that the formation of research competence is a gradual process carried out throughout the learner's educational trajectory and requires coherence of educational content and learning outcomes at different levels of education.

Special attention is paid to the analysis of the principle of continuity as a pedagogical condition for ensuring the consistent development of research skills from general secondary to vocational and higher education. The article highlights the features of content-related and methodological continuity in the formation of research competencies and outlines the role of innovative educational technologies, project-based activities, tutoring support, scientific clubs, and student self-governance in fostering learners' research activity.

The article summarizes theoretical findings and formulates practical recommendations aimed at ensuring continuity between school and vocational education in the process of forming learners' research competencies.

Key words: competence, research activity, student self-government, professional training, vocational education, higher education, competencies, innovative technologies, institution of higher education, pedagogy of the new school, tutoring, pedagogy of vocational education.

Дата надходження статті: 29.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 07.11.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кленар М. В.

УДК 373.5.016:91

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.677>

Філончук З. В.*,

orcid.org/0009-0002-0873-110X

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ З МИСТЕЦТВОМ

У статті досліджено проблему формування культурної компетентності учнів як одного з визначальних складників сучасної географічної освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Актуальність розвідки зумовлена потребою подолання когнітивного розриву між засвоєнням суто фактологічних географічних даних та розумінням їхнього глибокого соціокультурного змісту. Автором теоретично обґрунтовано та практично апробовано методику міжпредметної інтеграції шкільної географії з образотворчим та музичним мистецтвом.

Центральну увагу приділено авторському методичному прийому «Історія однієї картини», який трансформує художнє полотно з ілюстративного додатка на повноцінне джерело наукової інформації. У роботі представлено покроковий алгоритм аналізу творів живопису, що включає культурно-історичне сприйняття, географічну ідентифікацію об'єкта, природничий та соціально-економічний аналіз ландшафту.

На прикладі шедевра Архипа Куїнджі «Місячна ніч на Дніпрі» продемонстровано можливості візуалізації гідрологічних особливостей та формування ментального образу рідного краю. Особливий акцент зроблено на патріотичному вихованні та формуванні громадянської ідентичності через аналіз картини Альбера Беттаньє «Урок географії» («Чорна пляма»). Автор

*© Філончук З. В.

проводить концептуальні паралелі між історичним досвідом Франції та сучасними випробуваннями України щодо збереження територіальної цілісності та вивчення географії тимчасово окупованих територій як невід'ємної частини національного простору.

Додатково висвітлено потенціал аудіальної інтеграції через прийом «Аудіальний ландшафт регіону» на прикладі карти «музичних» штатів США, де музичні жанри (джаз, кантрі) аналізуються як наслідок взаємодії людини з конкретним географічним середовищем.

У висновках підсумовано, що запропоновані інтегративні технології сприяють розвитку візуальної грамотності, критичного мислення та емоційного інтелекту учнів, перетворюючи географію на дієвий інструмент самоідентифікації особистості у глобальному культурному просторі та засіб виховання свідомого громадянина.

Ключові слова: культурна компетентність, шкільна географія, міжпредметна інтеграція, мистецтво в освіті, національна ідентичність, методичний прийом, візуальна грамотність, художньо-географічний образ.

Постановлення проблеми. Сучасний етап розвитку української освіти характеризується переходом від знанневої парадигми до компетентнісного підходу, що зафіксовано в концепції «Нова українська школа», Законі України «Про освіту», Державному стандарті базової середньої освіти та інших нормативних документах. У цьому контексті формування культурної компетентності стає одним із пріоритетних завдань, оскільки вона передбачає не лише обізнаність учнів у сфері мистецтва, а й глибоке розуміння культурного розмаїття світу, повагу до національної спадщини та здатність до самовираження засобами культури.

Географія як інтегративна наука має унікальний потенціал для реалізації цього завдання. Вона вивчає не просто територіальні комплекси, а культурні ландшафти, де природні умови та творча діяльність людини перебувають у нерозривній єдності. Проте в реальній шкільній практиці часто спостерігається певний когнітивний розрив: учні сприймають географічні об'єкти як сукупність цифр і фактів, не усвідомлюючи їхнього культурного та духовного значення. Саме тому актуальним є розроблення методик, що дозволяють інтегрувати географічні знання з мистецтвом.

Аналіз досліджень. Питання міжпредметної інтеграції та формування ключових компетентностей на уроках географії перебувають у центрі уваги багатьох науковців. Зокрема, педагогічна значущість мистецтва як способу відображення дійсності ґрунтовно проаналізована у працях Т. Борисової [3]. Дослідженню місця живопису в шкільному курсі географії та розробленню моделей його системного застосування присвячено праці О. Байтерякова [2]. Питання впливу географічних відкриттів на світову культуру висвітлювали О. Байтеряков і Н. Байтерякова [1].

Попри наявність ґрунтовних напрацювань, потребує додаткового дослідження систематизація інтегративних прийомів, що дозволяють використовувати мистецтво не лише як ілюстративний матеріал, а як повноцінне джерело географічної інформації та інструмент формування національної ідентичності в умовах сучасних випробувань.

Метою статті є обґрунтування та систематизація методики формування культурної компетентності учнів на уроках географії через інтеграцію навчального матеріалу з образотворчим і музичним мистецтвом, а також розкриття потенціалу цієї інтеграції для виховання громадянської свідомості.

Викладення основного матеріалу. Формування культурної компетентності як ключової передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передавання ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури й мистецтва [4].

Компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі є тим орієнтиром, що дозволяє визначити основні завдання, на вирішення яких має бути спрямований освітній процес задля формування культурної компетентності в учнів, зокрема і на уроках географії:

- формування уміння застосовувати досягнення природничих наук і технологій, технічних засобів для втілення мистецьких ідей;
- пояснення природничо-наукового підґрунтя різних видів мистецтва;
- усвідомлення значення природничих наук і техніки в розвитку культури;
- шанування науки як складника світової культури.

Формування культурної компетентності у процесі вивчення географії вимагає відходу від репродуктивних методів навчання на користь інтегративних технологій. Мистецтво в цьому контексті розглядається не як декоративний елемент уроку, а як специфічна мова, що кодує географічну та соціокультурну інформацію.

Натомість формування культурної компетентності в процесі вивчення шкільного курсу географії потребує пошуку нових підходів до інтеграції змісту навчального матеріалу з певними видами мистецтва, адже художньо-географічний образ країни, ландшафту, певного географічного об'єкта – необхідний компонент навчання географії. Він створюється через безпосереднє сприйняття об'єктів та явищ на основі художньої та науково-популярної літератури, творів живопису, що відіграє значну роль у формуванні світогляду учнів [5].

Можливі варіанти інтеграції змісту шкільної географії з певними видами мистецтва.

1. Інтеграція з образотворчим мистецтвом: аналіз творів живопису, скульптури, архітектури як джерела географічної інформації (методичний прийом «Історія однієї картини»).

2. Інтеграція з музичним мистецтвом: віртуальні музичні мандрівки, аналіз музичних творів, пов'язаних з певними регіонами/культурами.

3. Інтеграція з історією та культурою: як приклад, вивчення впливу географічних відкриттів на культуру.

Автором розроблено та апробовано методику комплексного аналізу творів живопису, яка дозволяє учням «розшифровувати» ландшафт. Важливим є добір картин, де природні умови постають детермінантою композиції [5].

Головним завданням учителя в роботі з картиною є спрямування зусиль учнів на сприйняття і розуміння основного змісту картини, який важливо пов'язати з матеріалом уроку. Учитель має навчити учнів бачити на картинах те, що істотне й важливе саме для географії, правильно розуміти ті явища та процеси, які на ній зображені.

Вирішенню завдань формування культурної компетентності учнів на уроках географії сприяє використання інтегративних технологій, які дозволяють розширити й зробити більш яскравішими географічні уявлення та образи, що формуються. В епоху кліпового мислення аналіз картин навчає учнів глибокого, вдумливого читання візуальних образів.

Наприклад, використання методичного прийому «Історія однієї картини» допомагає вчителю географії створити уявлення про певне географічне середовище чи об'єкт, показати більш глибоко та емоційно типові ландшафти окремих районів світу. Особливої уваги географів заслуговують ті художники, поштовхом у творчості яких стали географічні дослідження та наукові відкриття; які ставали учасниками дослідницьких експедицій та своєю творчістю сприяли справі пізнання природи [6].

Розглядаємо прийом «Історія однієї картини» як інструмент міжпредметної інтеграції, який перетворює твір мистецтва з простої ілюстрації на повноцінне джерело географічної інформації. Мета прийому – створення емоційно-насичених географічних образів, формування навичок географічного аналізу мистецьких творів. Для його

реалізації потрібно чітко описати алгоритм дій учителя та учнів, приклади завдань, очікувані результати (компетенції, що формуються).

Пропонуємо алгоритм аналізу картини, який дозволяє системно перейти від художнього образу до географічних знань (табл. 1).

Таблиця 1

Алгоритм аналізу картини

Етапи	Завдання на уроці	Компетентність, що формується
Культурно-історичне сприйняття картини	Визначте автора, назву картини, рік створення. З'ясуйте, в якому регіоні чи країні відбувалася дія, зображена на полотні.	Інформаційно-цифрова, культурна (обізнаність із творчою спадщиною)
Географічна ідентифікація об'єкта	Ідентифікуйте зображений географічний об'єкт (ландшафт, місто, річка, озеро тощо)	Просторова (визначення місця перебування)
Природничий аналіз («прочитання» пейзажу)	Визначте кліматичні умови, характерну рослинність та тваринний світ регіону на основі деталей картини (наприклад, характер хмар, освітлення, види дерев)	Екологічна (розуміння взаємозв'язків у природі)
Соціально-економічний аналіз (людина і середовище)	Як художник відобразив вплив природного середовища на побут, господарську діяльність, архітектуру та традиції місцевого населення?	Підприємливість та фінансова грамотність (аналіз діяльності), культурна (оцінювання традицій)
Картографічна «проекція» (карта і картина)	Використовуючи атлас, знайдіть місцевість, зображену на полотні. Складіть короткий опис регіону на основі аналізу карти та картини	Просторова (робота з різними джерелами інформації)

Для формування культурної компетентності критично важливо використовувати твори, які не лише ілюструють об'єкт, а й передають його енергетику та унікальність. У цьому контексті картина Архипа Куїнджі «Місячна ніч на Дніпрі» є незамінним дидактичним матеріалом у вивченні теми «Внутрішні води України» або «Природні комплекси України».

Робота з картиною дозволяє вчителю організувати дослідження гідрологічних особливостей Дніпра (низовинний характер течії, широка заплава). Аналіз полотна сприяє розумінню Дніпра як сакральної артерії України, що формувала ментальність народу. Через поєднання географічного опису з мистецьким образом учні усвідомлюють річку не просто як водний ресурс, а як стрижень національного культурного ландшафту, оспіваний у літературі (Т. Шевченко, М. Гоголь) та живописі.

Особливе місце в системі формування культурної та громадянської компетентностей посідає використання творів мистецтва, що рефлексують над темою національної ідентичності та територіальної цілісності. Показовим прикладом для методичного аналізу є полотно французького художника Альбера Беттаньє «Урок географії» (1887), відоме також під назвою «Чорна пляма». Якщо Куїнджі формує любов до рідної природи, то Беттаньє вчить захищати та цінувати державний простір.

На картині зафіксовано момент уроку в звичайній французькій школі кінця XIX століття. Учитель вказує учням на карту Франції, де департаменти Ельзас та Лотарингія, втрачені внаслідок франко-пруської війни 1870–1871 років, зафарбовані в глибокий чорний колір. Ця «чорна пляма» стала для цілого покоління французів

не просто географічною помилкою чи картографічною умовністю, а потужним візуальним символом незламності, національної пам'яті та надії на майбутнє відродження. Після перемоги Франції в Першій світовій війні та з підписанням Комп'єнського миру 1918 року Ельзас і Лотарингія стали знову частиною Франції.

У контексті сучасної української освіти цей мистецький твір набуває особливого значення. Сьогодні український вчитель географії, як і герой картини Беттаньє, виконує не лише освітню, а й місію ціннісної орієнтації учнів. Формування культурної компетентності передбачає розуміння того, що державні кордони – це не лише лінії на папері, а частина національної ідентичності. Вивчення географії тимчасово окупованих територій України має відбуватися через призму їхньої невід'ємності від загальнонаціонального культурного ландшафту.

Використання цієї картини на уроці дозволяє організувати дискусію про роль географічних знань у збереженні державної єдності. Це допомагає учням усвідомити, що географія – це наука, яка вчить не лише «де перебуває об'єкт», а й «ким ми є у цьому просторі». Тобто культурна компетентність інтегрується з громадянською, виховуючи особистість, здатну критично сприймати історико-географічні зміни та шанувати державний суверенітет.

Для реалізації практичного складника методики нами пропонуються такі проблемні завдання за картиною А. Беттаньє:

- Чому вчитель обрав саме карту для пояснення політичної ситуації? Як кордони впливають на ідентичність людей, що там проживають? (географічна дедукція).
- Навіщо французький уряд десятиліттями залишав ці території на картах, але зафарбовував їх у чорний колір? Яку психологічну роль це відігравало для учнів (майбутніх громадян)? (прогностичне завдання).
- Які паралелі можна провести між «чорною плямою» Ельзасу-Лотарингії та сучасними картами України, де частину територій позначено як тимчасово окуповані? (актуалізація).

Виконання різноманітних завдань на підставі географічного аналізу змісту картин може бути в нагоді для формування і закріплення вмінь складання характеристик географічних об'єктів, місцевості або географічних явищ, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, виконання картографічних вправ. Достатньо детальний аналіз картин дозволяє сприймати їх не просто як яскравий малюнок, але як повноцінне джерело інформації, що передається спеціальними художніми засобами.

Формування культурної компетентності не можливе без залучення аудіальних образів, які дозволяють учням відчувати «звуковий ландшафт» регіону. Музичне мистецтво є специфічним відображенням історико-географічних процесів, міграцій та особливостей природокористування.

Інтеграція з музичним мистецтвом дозволяє сформувати уявлення про етнокультурний ландшафт. Методичний прийом «Аудіальний ландшафт регіону» – це використання характерних музичних жанрів для ідентифікації природних та етногеографічних особливостей території.

Автором пропонується методика інтегративного аналізу, де музичні жанри розглядаються як наслідок взаємодії людини з певним географічним середовищем. Найбільш репрезентативним для реалізації цього підходу є вивчення теми «Сполучені Штати Америки» [7].

На прикладі США (кейс «Музичні штати Америки») учні досліджують генезу музичних жанрів (джаз, блюз, кантрі) у зв'язку з історією колонізації, міграційними процесами та природними особливостями регіонів (наприклад, дельта Міссісіпі як колиска джазової культури). Через розуміння джазу як синтезу африканських та європейських традицій учні вчать поважати культурне розмаїття та внесок різних народів у світову спадщину.

Використання фольклору різних народів дозволяє виділити опис типових природних явищ, рослинності чи господарської діяльності, що закріплює знання про природні зони світу.

Такий підхід дозволяє реалізувати дослідницький метод: учні не просто слухають музику, а шукають відповідь на запитання «Які географічні чинники сприяли появі цієї мелодії саме в цій точці планети?». Це стимулює розвиток аналітичного мислення та здатності сприймати світ як цілісну соціокультурну систему.

Систематизація роботи дозволила виокремити етапи взаємодії учня з мистецьким контентом на уроці географії:

- етап дешифрування – виявлення географічних об'єктів на полотні чи у музичному творі;
- етап установлення зв'язків – пошук причинно-наслідкових залежностей (чому саме цей ландшафт визначив таку культурну форму?);
- етап рефлексії – особистісне ставлення учня до культурного здобутку як частини світової спадщини.

Такі вправи розвивають візуальну грамотність і критичне мислення учнів, що є надзвичайно важливим в епоху цифрових маніпуляцій.

Ефективність запропонованої методики визначається за здатністю учнів самостійно інтерпретувати географічний зміст художнього твору та висловлювати ціннісне ставлення до нього.

Висновки. У статті обґрунтовано, що культурна компетентність у процесі вивчення географії є ключовим складником, який дозволяє учням не лише засвоювати фактологічний матеріал, а й усвідомлювати цілісність світової та національної культури через призму географічного простору.

Доведено, що найбільш ефективним методом формування цієї компетентності є міжпредметна інтеграція, зокрема залучення творів образотворчого та музичного мистецтва. Це дозволяє перетворити географічний об'єкт з абстрактного поняття на емоційно насичений художній образ.

Систематизовано та запропоновано до впровадження конкретні інтегративні прийоми, як-от аналіз художньої картини як джерела інформації та віртуальні «музичні» мандрівки.

Визначено, що використання творів із гострим соціально-політичним контекстом (на прикладі картини «Чорна пляма») сприяє поєднанню культурної компетентності з громадянською ідентичністю, що є критично важливим для сучасної української школи.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розроблення цілісної системи оцінювання рівнів сформованості культурної компетентності учнів у різних вікових групах та у систематизації прийомів інтеграції географії з театральним та кіномистецтвом.

Список використаних джерел:

1. Байтеряков О. З., Байтерякова Н. Ю. Методичні аспекти відображення історії географічних відкриттів у сучасній культурі. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2024. № 3. С. 506–520. URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/13672/>.
2. Байтеряков О. З. Теоретичні основи застосування творів живопису на уроках географії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Географічні науки»*. 2017. № 7. С. 254–260.
3. Борисова Т. В. Формування культурної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво». *Психолого-педагогічні науки*. 2024. № 2. С. 24–43. URL: <https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/issue/view/58>

4. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
5. Філончук З. В. Пейзаж як медіаресурс шкільної географії. *Методика інтеграції в проєкті «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність»*: збірник матеріалів; редкол. В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2022. С. 136–142.
6. Філончук З. В. Історія однієї картини. Практична медіаграмотність у НУШ. 5–7 класи: навчальний посібник / за ред. Волошенюк О., Дегтярьової Г., Шаламова Р. Київ: ЦВП. 2024. С. 84–90.
7. Філончук З. В. «Музичні» штати Америки: подорожуємо разом!. *Географія*. 2020. № 23/24. С. 32–35.

References:

1. Baiteriakov, O. Z., & Baiteriakova, N. Yu. (2024). Metodichni aspekty vidobrazhennia istorii heohrafichnykh vidkryttiv u suchasni kulturi [Methodological aspects of reflecting the history of geographical discoveries in modern culture]. *Bulletin of Science and Education*, 3, 506–520. Retrieved from <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/13672/> [in Ukrainian].
2. Baiteriakov, O. Z. (2017). Teoretychni osnovy zastosuvannia tvoriv zhyvopysu na urokakh heohrafii [Theoretical foundations of using painting works in Geography lessons]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Geographical Sciences*, (7), 254–260 [in Ukrainian].
3. Borysova, T. V. (2024). Formuvannia kulturnoi kompetentnosti uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity na urokakh intehrovanoho kursu «Mystetstvo» [Formation of cultural competence of general secondary education students in "Art" integrated course lessons]. *Psychological and Pedagogical Sciences*, (2), 24–43. Retrieved from <https://lkip.ndu.edu.ua/index.php/nz/issue/view/58> [in Ukrainian].
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, September 30). *Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy No. 898* [State Standard of Basic Secondary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
5. Filonchuk, Z. V. (2022). Peizazh yak mediaresurs shkilnoi heohrafii [Landscape as a media resource for school Geography]. *Methodology of integration in the project "Learn and Discern: Info-Media Literacy"*, 136–142 [in Ukrainian].
6. Filonchuk, Z. V. (2024). Istoriia odniiei kartyny Praktychna mediahramotnist u NUSh. 5–7 klasy [The story of a painting. Practical media literacy in NUS. Grades 5–7]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Filonchuk, Z. V. (2020). «Muzychni» shtaty Ameryky: podorozhuemo razom! ["Musical" states of America: traveling together]. *Geography*, (23/24), 32–35 [in Ukrainian].

Filonchuk Z. V.,

orcid.org/0009-0002-0873-110X

FORMATION OF STUDENTS' CULTURAL COMPETENCE IN GEOGRAPHY LESSONS THROUGH INTEGRATION WITH ART

The article provides a comprehensive examination of the formation of students' cultural competence as one of the key components of contemporary geographical education within the framework of the New Ukrainian School concept. The relevance of this study stems from the need to bridge the cognitive gap between the acquisition of purely factual geographical knowledge and the understanding of its deeper socio-cultural significance. The author offers both a theoretical substantiation and practical validation of a methodology for the interdisciplinary integration of school geography with the visual and musical arts.

Central focus is placed on the author's methodological technique, "The Story of a Painting", which transforms an artistic canvas from an illustrative supplement into a full-fledged source of scientific information. The study presents a step-by-step algorithm for analyzing works of art, including cultural-historical perception, geographical identification of the object, as well as natural and socio-economic analysis of the landscape.

Using Arkhip Kuindzhi's masterpiece "Moonlit Night on the Dnieper", the article demonstrates the potential for visualizing hydrological features and forming a mental image of the native land. Special emphasis is placed on patriotic upbringing and the formation of civic identity through the analysis of Albert Bettannier's painting "The Geography Lesson" ("The Black Spot"). The author draws conceptual parallels between the historical experience of France and the contemporary challenges of Ukraine regarding the preservation of territorial integrity and the study of the geography of temporarily occupied territories as an integral part of the national space.

Additionally, the potential of auditory integration is highlighted through the "Auditory Landscape of a Region" technique, illustrated by the example of a musical map of the United States, in which musical genres (jazz, country, techno) are analyzed as outcomes of human interaction with specific geographical environments. The conclusions emphasize that the proposed integrative approaches foster the development of students' visual literacy, critical thinking, and emotional intelligence, transforming geography into an effective instrument for an individual's self-identification within the global cultural space and a means of educating a conscious citizen.

Key words: cultural competence, school geography, interdisciplinary integration, art in education, national identity, methodological technique, visual literacy, artistic-geographical image.

Дата надходження статті: 09.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 12.11.2025 р.

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

Розділ 3

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

УДК 378.091.12.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.678>

Бурак В. Г.*,
orcid.org/0000-0001-9085-9000

ІМПЛЕМЕНТУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ПЕДАГОГІВ КРАФТОВОГО ВИРОБНИЦТВА: ВІД МОДЕЛЮВАННЯ ДО ПРАКТИКИ

У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади й розроблено методичні рекомендації щодо поєднання цифрової компетентності, інноваційних педагогічних методів і технологічноорієнтованого змісту навчання з метою забезпечення готовності майбутніх педагогів ефективно діяти в умовах цифрової трансформації освіти та сталого розвитку харчових і крафтових виробництв. Здійснено аналіз сучасних наукових підходів до формування цифрової компетентності педагогів, визначено її місце як базового елементу професійної майстерності викладача у ХХІ столітті. Обґрунтовано доцільність інтеграції цифрових освітніх платформ, хмарних сервісів, штучного інтелекту й імерсивних технологій (VR, AR) в освітній процес задля підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Запропоновано практичні механізми реалізації інноваційних педагогічних методів – проектного, кейс-методу, гейміфікації, бізнес-симуляцій – у поєднанні з технологічноорієнтованим змістом навчальних дисциплін. Акцентовано увагу на тому, що цифрова трансформація професійної освіти вимагає володіння цифровими інструментами, розвитку критичного, системного й інженерного мислення, здатності до адаптації в умовах швидких технологічних змін. Підкреслено, що формування цифрово-інноваційної компетентності майбутніх педагогів крафтового виробництва є ключовим чинником підготовки фахівців нового покоління, спроможних забезпечити конкурентоспроможність української освіти і виробництва в глобальному цифровому середовищі. Визначено педагогічні умови реалізації означеного процесу, зокрема інтеграцію міждисциплінарних знань, поєднання теоретичного й практичного компонентів підготовки, а також створення цифрового освітнього середовища, орієнтованого на самостійність і творчість студентів. У статті запропоновано напрямки подальших досліджень, пов'язані з моделюванням процесу формування цифрово-інноваційної компетентності, оцінюванням ефективності використання цифрових педагогічних технологій у професійній освіті й розробленням системи показників готовності педагогів до цифрових перетворень у сфері крафтового виробництва.

Ключові слова: цифрова компетентність, технологічноорієнтований зміст навчання, цифрова трансформація освіти, крафтові виробництва, сталий розвиток, професійна підготовка педагогів.

Постановлення проблеми. Система вищої професійної освіти зазнає радикальних змін унаслідок суттєвого впливу глобальних інтегративних тенденцій. Усеохопна світова конкуренція вимагає від фахівців не стільки значного обсягу професійних і загальних компетентностей, скільки формування спеціальних умінь і навичок, які виробляються впродовж терміну навчання, здійснення виробничої діяльності й підвищення кваліфікації в процесі реалізації парадигми освіти впродовж життя.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити кілька тематичних напрямків, що відображають сучасні тенденції імплементації цифрових технологій у професійну підготовку педагогів крафтового виробництва. Перший напрямок стосується розвитку цифрової педагогіки та формування цифрової

*© Бурак В. Г.

компетентності викладачів. Так, О. Буйницька та С. Василенко [1] обґрунтували корпоративні стандарти цифрової компетентності викладача університету як складову його професійної ідентичності. Схожі підходи представлено в дослідженнях І. Петрової [8] та А. Хоменко [10], які наголошують на методологічних засадах формування цифрових компетентностей майбутніх педагогів і практичних аспектах інтеграції цифрових технологій у педагогічну діяльність. Ці положення узгоджуються з висновками Т. Волотовської [4] та Ю. Мельник [5], які аналізують проблеми й перспективи цифровізації освіти, акцентуючи на потребі в розвитку цифрової грамотності, педагогічної рефлексії та здатності використовувати технологічні ресурси для індивідуалізації навчання.

Другий напрямок охоплює питання цифрової трансформації освітнього середовища. Дослідження О. Орлова [7] акцентує на інноваційних аспектах віртуальної реальності як чинника модернізації освітнього процесу, тоді як О. Шевченко [11] розглядає стратегічні напрямки цифрової трансформації вищої освіти через призму інноваційного управління й інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій. У контексті глобалізації освітнього простору С. Толочко та ін [12] пропонують концепцію цифрової педагогіки відкритої освіти, що ґрунтується на ефективності цифрових рішень, забезпеченні доступності знань і гнучкості навчальних траєкторій. Тобто цифрові технології розглядаються як засіб створення відкритих освітніх екосистем, здатних адаптуватися до потреб сучасного ринку праці.

Третій напрямок пов'язаний із розвитком крафтового виробництва як інноваційного освітнього й економічного феномена. У наших попередніх працях [2; 3] представлено концептуальні підходи до організації виробництва крафтової рослинної продукції й технології виготовлення овочевих і фруктових чипсів зі збереженням біологічної цінності. Дослідження І. Савченко, В. Кавари, О. Ройко та Л. Стещенко [6] доповнюють цей аспект, розкриваючи «зелені» аспекти крафтових технологій і принципи сталого розвитку харчових виробництв. Водночас В. Рибачек [9] аналізує крафтове виробництво як інноваційну модель післявоєнного розвитку аграрного сектору, що поєднує локальність, екологічність та економічну ефективність. Отже, досвід крафтового виробництва стає основою для моделювання змісту професійної підготовки педагогів, орієнтованої на інноваційне мислення та сталий розвиток.

Узагальнюючи результати аналізу, можна констатувати, що сучасна наукова думка рухається в напрямку інтеграції цифрових освітніх технологій у професійну підготовку педагогів через поєднання цифрової компетентності, педагогічної творчості й технологічної культури. Дослідження вказаних авторів [1–12] створюють методологічне підґрунтя для переходу від теоретичного моделювання до практичної реалізації цифровоорієнтованих освітніх моделей у системі підготовки педагогів крафтового виробництва.

Метою статті є наукове обґрунтування та практичне розроблення підходів до імплементації цифрових освітніх технологій у процес професійної підготовки педагогів крафтового виробництва та харчових технологій, що передбачає поєднання цифрової компетентності, інноваційних педагогічних методів і технологічно орієнтованого змісту навчання для забезпечення готовності майбутніх педагогів ефективно діяти в умовах цифрової трансформації освіти та сталого розвитку харчових і крафтових виробництв.

Викладення основного матеріалу. Наукове обґрунтування мети статті ґрунтується на міждисциплінарному поєднанні теорій цифрової педагогіки, компетентнісного підходу й концепції сталого розвитку професійної освіти. Сучасна освітня парадигма орієнтує підготовку педагогів на засвоєння змісту професійних дисциплін, формування здатності ефективно інтегрувати цифрові технології в освітнє середовище. О. Буйницька та С. Василенко зазначають [1], що цифрова компетентність викладача стає базовим показником його професійної готовності до діяльності в умовах

цифрової освіти. У цьому контексті І. Петрова [8] підкреслює потребу методологічного осмислення процесу формування цифрових компетентцій, які забезпечують здатність майбутніх педагогів здійснювати цифрове моделювання, управління інформаційними потоками та створення інноваційного навчального контенту.

З позицій компетентнісного підходу, розробленого в працях А. Хоменко [10] та Ю. Мельник [5], ефективність професійної підготовки залежить від інтеграції цифрових інструментів у навчальні практики. Це сприяє розвитку аналітичного мислення, креативності й технологічної автономності майбутніх педагогів, які мають володіти технологіями та критично оцінювати їхню дидактичну доцільність. Водночас, як зазначає Т. Волотовська [4], цифровізація освіти потребує переосмислення змісту професійної підготовки через інноваційні педагогічні методи, що поєднують гнучкість, адаптивність і міждисциплінарність.

З огляду на специфіку крафтового виробництва мета статті набуває додаткової наукової ваги. Ми [2; 3] обґрунтували, що крафтове виробництво є сферою, де поєднуються технологічна культура, екологічна відповідальність і підприємницька ініціатива. Це потребує від педагогів здатності навчати майбутніх фахівців методів сталого виробництва із застосуванням цифрових технологій контролю, автоматизації й цифрового моделювання. Зі свого боку В. Рибачек [9] доводить, що розвиток крафтового виробництва післявоєнного періоду вимагає нових педагогічних стратегій підготовки кадрів, зорієнтованих на інноваційність і цифрову мобільність.

Отже, наукове обґрунтування мети статті полягає в потребі створення цілісної системи цифровоорієнтованої професійної підготовки педагогів крафтового виробництва, яка поєднує інструменти цифрової освіти, методики практичного моделювання виробничих процесів і компетентнісні засади професійного розвитку. Тож досягнення цієї мети сприятиме формуванню нової генерації педагогів, здатних діяти як фасилітатори цифрових інновацій у галузі крафтового виробництва та харчових технологій, інтегруючи технологічні, економічні й екологічні складники сталого розвитку освіти.

Практичне розроблення реалізації імплементації цифрових освітніх технологій у професійну підготовку педагогів крафтового виробництва та харчових технологій передбачає створення інтегрованої моделі цифрово орієнтованого освітнього середовища, у якому поєднуються освітні, технологічні й виробничо-прикладні компоненти. На основі узагальнення наукових положень, розроблених попередньо нами [2; 3], а також І. Савченко, В. Кавари, О. Ройко та Л. Стещенко [6] можемо стверджувати, що така модель має забезпечувати практичну підготовку майбутніх педагогів через поєднання навчальних симуляцій, цифрових лабораторій і виробничих кейсів, що імітують реальні технологічні процеси крафтового виробництва та харчових технологій.

Практична складова полягає в упровадженні цифрових інструментів – систем візуального моделювання, аналітичних платформ, інтерактивних тренажерів, віртуальних і доповнених середовищ навчання (VR/AR), що дають змогу майбутнім педагогам засвоювати складні виробничі процеси в безпечних і контрольованих умовах. О. Орлов зазначає [7], що такі технології відкривають нові можливості для занурення в навчальні ситуації та формування практичних навичок через віртуальне експериментування. Це дає змогу перейти від традиційної демонстрації до активної діяльності, що підсилює когнітивну залученість і сприяє розвитку критичного мислення.

Важливим етапом практичного розроблення є формування системи цифрово-педагогічних компетентностей майбутніх викладачів. Згідно з підходами О. Буйницької і С. Василенко [1] це вимагає впровадження корпоративних стандартів цифрової компетентності, що передбачають використання LMS-платформ, електронних журналів, хмарних сервісів для спільної роботи, цифрових карт знань і онлайн-портфоліо.

Практичний результат – підготовка педагогів, які володіють цифровими засобами, здатні проектувати цифрові освітні середовища, у яких інтегруються крафтові виробництва та харчові технології, сталий розвиток і технологічна культура.

Реалізація практичного розроблення передбачає також створення авторських освітніх програм і навчальних курсів з урахуванням специфіки крафтового виробництва та харчових технологій. За рекомендаціями А. Хоменко [10] та Т. Волотовської [4], така програма має бути структурована за модулями «Цифрове моделювання виробничих процесів», «Інноваційні технології харчових продуктів», «Екологічна та технологічна культура виробництва», «Цифрова педагогіка та методика навчання крафтового виробництва». У кожному модулі реалізуються інтерактивні завдання, ситуаційні тренінги, бізнес-ігри та проектна діяльність, спрямована на вирішення реальних виробничо-технологічних проблем.

У Херсонському державному університеті у складі робочої групи ми розробили освітньо-професійну програму «Професійна освіта (Крафтові виробництва та харчові технології)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А5 Професійна освіта за спеціалізацією А5.37 «Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології» галузі знань А «Освіта» ([https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%905_%D0%9E%D0%A0%D0%A0_Vocation_al%20education%20\(craft%20production%20and%20food%20technologies\)_B_2025.pdf?id=656a5c96-3841-4971-a92f-263532470a90](https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%905_%D0%9E%D0%A0%D0%A0_Vocation_al%20education%20(craft%20production%20and%20food%20technologies)_B_2025.pdf?id=656a5c96-3841-4971-a92f-263532470a90)).

Значущими обов'язковими компонентами освітньо-професійної програми визначено такі: «Крафтові технології рослинної продукції», «Крафтові технології тваринної продукції», «Проектування крафтових харчових підприємств», «Крафтові технології напоїв та продуктів бродіння», «Економіка та менеджмент крафтових харчових виробництв», «Управління безпечністю харчової продукції за принципами системи НАССР», «Гастрономічні інновації», «Сучасні інформаційні технології у професійній діяльності» тощо. Серед вибірових компонент освітньо-професійної програми в контексті нашого дослідження запропонуємо такі: «Інноваційні освітні платформи та цифрові інструменти в навчанні крафтових технологій», «Інтерактивні й віртуальні методи навчання в крафтовому виробництві», «Методологія проектного навчання з використанням цифрових інструментів у крафтовому виробництві», «Практичне впровадження цифрових освітніх технологій у підготовку педагогів», «Цифрова педагогіка й технологічне забезпечення професійної освіти майбутніх викладачів» тощо.

Викладання та навчання на вищеозначеній ОПП передбачає проведення лекційних, практичних і лабораторних занять; організацію майстер-класів, круглих столів, наукових конференцій і семінарів; залучення здобувачів до участі в конкурсах наукових робіт та олімпіадах, проведення занять кваліфікованих фахівців-практиків. Заняття переважно відбуваються в малих групах із предметними дискусіями. Заплановано виконання й захист кваліфікаційної роботи. Використання цифрових освітніх технологій відбувається із застосуванням інноваційних технологій дистанційного навчання з використанням корпоративної платформи ХДУ24 для проведення навчальних занять та організації освітнього процесу. Активно впроваджено проблемні, інтерактивні, проектні, інформаційно-комп'ютерні саморозвивальні, колективні й інтегративні, контекстні технології навчання, зокрема навчальні симуляції, цифрові лабораторії і виробничі кейси.

Тож практичне розроблення процесу імплементації цифрових освітніх технологій у професійну підготовку педагогів крафтового виробництва та харчових технологій полягає у створенні комплексного цифрового освітнього простору, який поєднує в собі сучасні інформаційні технології, педагогічні інновації та зміст галузевої підготовки. Такий підхід забезпечує формування компетентного педагога нового покоління – носія

цифрової культури, інноваційного мислення й екологічно орієнтованих професійних цінностей.

У наступній частині нашого дослідження пропонуємо до ознайомлення й використання методичні рекомендації щодо поєднання цифрової компетентності, інноваційних педагогічних методів і технологічно орієнтованого змісту навчання в професійній підготовці педагогів крафтового виробництва. Означені рекомендації включатимуть такі структурні елементи: інтеграція цифрової компетентності у зміст професійної освіти, використання інноваційних педагогічних методів у цифровому середовищі, технологічноорієнтований зміст навчання, створення цифрового освітнього середовища, розвиток рефлексивно-аналітичних умінь педагогів, методичний супровід і підвищення кваліфікації викладачів, моніторинг та оцінювання сформованості компетенцій. Здійснимо деталізований аналіз означених компонент.

1. Інтеграція цифрової компетентності у зміст професійної освіти. Потрібно впроваджувати системне формування цифрової компетентності майбутніх педагогів відповідно до корпоративного стандарту цифрової грамотності викладача (О. Буйницька, С. Василенко [1]). Це передбачає розроблення міждисциплінарних навчальних модулів («Цифрові технології в освіті крафтового виробництва», «Інформаційні системи харчової промисловості»), де студенти навчаються використовувати цифрові платформи для моделювання виробничих процесів, аналітики якості продуктів, управління ресурсами тощо. Важливо забезпечити поступовість формування компетентностей – від базових (володіння ІКТ) до професійно-орієнтованих (цифрове моделювання, VR-тренінг, створення цифрових кейсів).

2. Використання інноваційних педагогічних методів у цифровому середовищі. У процесі підготовки майбутніх педагогів доцільно застосовувати інтерактивні методи, які посилюють когнітивну активність і професійне мислення: *проектне навчання, проблемно-ситуаційні завдання, кейс-метод, симуляційні модулі, ділові та рольові ігри*. Як доводять А. Хоменко [10] та Т. Волотовська [4], такі методи в поєднанні із цифровими технологіями (онлайн-симулятори, доповнена реальність, навчальні платформи типу *Moodle, Google Classroom, Canva for Education*) формують уміння ухвалювати професійні рішення, аналізувати виробничі ситуації, планувати навчальні дії в умовах цифрової економіки. Викладачеві слід бути не лише транслятором знань, а й фасилітатором освітнього процесу, який організовує діяльність студентів у колаборативному цифровому середовищі.

3. Технологічноорієнтований зміст навчання. Ми в попередніх дослідженнях [2; 3] і В. Рибачек [9] наголосили, що підготовка педагогів крафтового виробництва та харчових технологій має ґрунтуватися на інтеграції технологічної культури, екологічної свідомості й цифрових рішень. Тому до змісту професійних дисциплін слід включати блоки, пов'язані із *цифровими технологіями харчового виробництва, інтелектуальними системами контролю якості, зеленими технологіями крафтового виробництва, цифровим маркетингом продукції*. Практичні заняття слід орієнтувати на моделювання процесів виробництва за допомогою симуляційних програм (*Food Process Design Simulator, Smart Factory Studio* тощо), створення навчальних відеопроєктів та електронних портфоліо виробничих практик.

4. Створення цифрового освітнього середовища. Відповідно до досліджень О. Шевченко [11] та С. Толочко зі співавт. [12], ефективність цифровізації освіти забезпечується розбудовою інтегрованого освітньо-наукового простору, де об'єднано ресурси LMS, електронні бібліотеки, бази даних, платформи для віртуальних експериментів. Доцільно створювати *цифрові лабораторії крафтового виробництва та харчових технологій*, які імітуватимуть технологічні процеси виготовлення харчових продуктів, забезпечуватимуть аналіз рецептур, енергозбереження, логістики й пакування. Використання віртуальних і доповнених середовищ сприятиме формуванню в студентів комплексного розуміння інноваційного виробництва.

5. Розвиток рефлексивно-аналітичних умінь педагогів. Формування цифрової компетентності потребує рефлексивного аналізу власної діяльності. Рекомендується

впроваджувати цифрові щоденники педагогічної практики, електронні карти компетенцій, самооцінювання через інтерактивні опитувальники. Це дає можливість здобувачам вищої освіти усвідомлювати динаміку власного розвитку, фіксувати освітні досягнення та планувати подальше професійне зростання.

6. Методичний супровід і підвищення кваліфікації викладачів. Ефективне впровадження цифрових технологій у підготовку педагогів крафтового виробництва та харчових технологій можливе лише за умови постійного методичного супроводу. Доцільно організовувати тренінги із цифрової педагогіки, воркшопи з розроблення цифрових навчальних матеріалів, спільні науково-практичні лабораторії викладачів і студентів, орієнтовані на створення навчальних кейсів і технологічних стартапів у сфері крафтового виробництва та харчових технологій.

7. Моніторинг та оцінювання сформованості компетентностей. Для діагностики рівня інформаційно-цифрової й технологічної компетентності доцільно застосовувати комбіновані методи оцінювання – цифрове тестування, портфоліо-оцінювання, проєктний аналіз, само- та взаємооцінювання. Критерії оцінювання мають охоплювати знання цифрових інструментів, уміння застосовувати їх у професійних ситуаціях, рівень творчої інтеграції технологій в освітній процес.

Поєднання цифрової компетентності, інноваційних методів і технологічно орієнтованого змісту забезпечує формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти та сталого розвитку крафтового виробництва. Реалізація представлених методичних рекомендацій сприятиме створенню нової моделі педагогічної освіти, у якій цифрова культура, технологічне мислення й інноваційна педагогіка є єдиним інтегративним підґрунтям професійного становлення педагога.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що імплементація цифрових освітніх технологій у професійну підготовку педагогів крафтового виробництва та харчових технологій є стратегічним напрямком розвитку сучасної професійної освіти, який забезпечує її інноваційність, гнучкість і відповідність вимогам цифрової економіки й сталого розвитку. Науковий аналіз джерел підтвердив, що цифрова компетентність педагога є технологічною й педагогічною категорією, яка визначає його готовність до ефективного використання цифрових інструментів в освітньому процесі.

Професійна підготовка педагогів крафтового виробництва та харчових технологій потребує синергії трьох компонентів – цифрової компетентності, інноваційних педагогічних методів і технологічно орієнтованого змісту навчання. Саме таке поєднання створює умови для розвитку творчого потенціалу, технологічного мислення й аналітичних умінь майбутніх педагогів, спрямованих на впровадження цифрових інновацій у харчові й крафтові технології. Практичне розроблення цифрової моделі підготовки педагогів передбачає використання віртуальних лабораторій, VR/AR-середовищ, платформ управління навчанням (*Moodle, Google Classroom*), симуляційних ігрових систем і цифрових кейсів. Такий підхід дає змогу майбутнім педагогам оволодіти технологіями, навчитися проєктувати навчальні ситуації, що імітують реальні виробничі процеси.

Методичні рекомендації, розроблені на основі дослідження, доводять доцільність побудови освітнього процесу на засадах інтерактивності, міждисциплінарності й рефлексивного аналізу. Вони сприяють переходу від репродуктивного навчання до діяльнісного типу освіти, у якому педагог виступає фасилітатором цифрових перетворень.

Отже, імплементація цифрових освітніх технологій у підготовку педагогів крафтового виробництва є комплексним процесом, який поєднує цифрову культуру, технологічну інноваційність і педагогічну майстерність. Результатом такого підходу стає формування педагогів нового покоління – професійно мобільних, творчих, екологічно свідомих і готових до інтеграції цифрових рішень у сферу харчових і крафтових виробництв. Це відповідає

стратегічним завданням модернізації української освіти та забезпечує її конкурентоспроможність у глобальному освітньому просторі.

Напрямок подальшого спрямування наукових пошуків є розроблення комплексної моделі формування цифрово-інноваційної компетентності майбутніх педагогів крафтового виробництва та харчових технологій, що інтегрує технологічні, методичні, комунікативні й етичні компоненти професійної діяльності. Перспективним також є дослідження впливу цифрових педагогічних платформ, штучного інтелекту й імерсивних технологій (VR, AR) на якість підготовки педагогів у системі професійної освіти, а також розроблення критеріїв і показників оцінювання рівня готовності фахівців до впровадження цифрових рішень у виробничо-технологічний і освітній процес крафтових і харчових виробництв.

Список використаних джерел:

1. Буйницька О., Василенко С. Корпоративний стандарт цифрової компетентності викладача університету. *Відкрите освітнє у-середовище сучасного університету*. 2022. № 12. С. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.121>
2. Буряк В. Г. Крафтове виробництво рослинної продукції: концептуальні підходи й сучасні тенденції розвитку. *Наука і техніка сьогодні* (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»). 2025. Вип. 9(50). С. 321–334. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-9\(50\)-321-334](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-9(50)-321-334)
3. Буряк В. Г. Особливості технології виробництва крафтових овочевих і фруктових чипсів зі збереженням біологічної цінності. *Наукові перспективи*. 2025. № 9(63). С. 709–720. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9\(63\)-709-720](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9(63)-709-720)
4. Волотовська Т. П. (2025). Інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку педагогів: виклики та перспективи для розвитку компетентностей. *Наука та освіта: збірка праць XIX Міжнародної наукової конференції, 15–22 січня 2025 р., м. Хайдусобосло, Угорщина*. – Хмельницький: ХНУ. С. 18–26. <https://elar.khmn.edu.ua/server/api/core/bitstreams/93031a3b-af07-49eb-9202-27a7e189ae08/content>
5. Мельник Ю. І. Інтеграція цифрових технологій у процес підготовки майбутніх викладачів: практичні аспекти. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. Випуск 52. С. 201–207.*
6. Модернізація харчових виробництв. «Зелені» аспекти крафтових технологій функціональних харчових продуктів: навч. посіб. / укладачі І. Савченко, В. Кавара, О. Ройко, Л. Стещенко, О. Ройко. 2025. 126 с. URL: https://drive.google.com/file/d/12nP2dBos8nANXkBRgQ3mBBAHxmZeQS_A/view
7. Орлов О. П. Цифрові інновації в освіті: крок у віртуальну реальність. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 4 (217). С. 87–91. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-4\(217\)-87-91](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-4(217)-87-91)
8. Петрова І. С. Формування цифрових компетентностей у майбутніх педагогів професійної освіти: методологічні засади. *Актуальні проблеми професійної освіти та підготовки кадрів*. 2024. № 1. С. 131–137.
9. Рибачек В. К. Деякі аспекти розвитку крафтового виробництва в Україні як інноваційної моделі в післявоєнному розвитку агровиробництва. *Сучасна парадигма публічного та приватного права в умовах сталого розвитку: Scientific monograph. Vol. 2. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2023. 408 p. С. 218–234. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-331-6-28>*
10. Хоменко А. В. Інтеграція цифрових технологій у педагогічну практику викладача вищої школи: компетентнісний підхід. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 4 (223). С. 31–39. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-31-39](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-31-39)
11. Шевченко О. Л. Цифрова трансформація вищої освіти: стратегічні напрями та інноваційні підходи. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70. С. 52–57.
12. Tolochko S., Kanishevsk L., Vasyuk O., Vygovska S., Prylypko V., Lesyk A. Digital pedagogy of open education: essence, content, efficiency. *In press. Educational policy and reforms: the impact of globalization: Scientific monograph*. 2025. Pp. 35–69. <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch2>

References:

1. Buinytska, O., & Vasylenko, S. (2022). Korporatyvnyi standart tsyfrovoi kompetentnosti vykladacha universytetu [Corporate standard of digital competence of a university teacher]. *Open educational e-environment of modern University*, 12, 1–20. doi: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.121> [in Ukrainian].
2. Burak, V. H. (2025). Kraftove vyrobnytstvo roslynnoi produktsii: kontseptualni pidkhody y suchasni tendentsii rozvytku [Craftsmanship production of plant products: conceptual approaches and current development trends]. *Science and Technology Today*, 9(50), 321–334. doi: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-9\(50\)-321-334](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-9(50)-321-334) [in Ukrainian].
3. Burak, V. H. (2025). Osoblyvosti tekhnolohii vyrobnytstva kraftovykh ovochevykh i fruktovykh chypsyv zi zberezhenniam biolohichnoi tsinnosti [Features of the production technology of crafted vegetable and fruit chips with preservation of biological value]. *Scientific Perspectives*, 9(63), 709–720. doi: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9\(63\)-709-720](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9(63)-709-720) [in Ukrainian].
4. Volotovska, T. P. (2025). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii u profesiinu pidhotovku pedahohiv: vyklyky ta perspektyvy dlia rozvytku kompetentnostei [Integration of Digital Technologies in Teacher Education: Challenges and Prospects for Competence Development], *Nauka ta osvita*, zbirka prats XIX Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii [Science and education, Proceedings of the 19th International Scientific Conference]. Hajduszoboszlo – Khmelnytskyi. Retrieved from <https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/93031a3b-af07-49eb-9202-27a7e189ae08/content> [in Ukrainian].
5. Melnyk, Yu. I. (2023). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii u protses pidhotovky maibutnykh vykladachiv: praktychni aspekty [Integration of digital technologies in the process of training future teachers: practical aspects]. *Pedagogical Almanac*, 52, 201–207 [in Ukrainian].
6. Savchenko, I., Kavara, V., Roiko, O., Steshenko, L., & Roiko, O. (2025). Modernizatsiia kharchovykh vyrobnytstv. «Zeleni» aspekty kraftovykh tekhnolohii funktsionalnykh kharchovykh produktiv [Modernization of food production. "Green" aspects of craft technologies of functional food products]. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/12nP2dBos8nANXkBRgQ3mBBAHxmZeQS_A/view [in Ukrainian].
7. Orlov, O. P. (2024). Tsyfrovi innovatsii v osviti: krok u virtualnu realnist [Digital Innovation in Education: A Step into Virtual Reality]. *The image of a modern teacher*, 4 (217), 87–91. doi: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-4\(217\)-87-91](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-4(217)-87-91) [in Ukrainian].
8. Petrova, I. S. (2024). Formuvannia tsyfrovyykh kompetentnostei u maibutnykh pedahohiv profesiinoï osvity: metodolohichni zasady [Formation of digital competencies in future teachers of professional education: methodological foundations]. *Current problems of professional education and training*, 1, 131–137 [in Ukrainian].
9. Rybachek, V. K. (2023). Deiaki aspekty rozvytku kraftovoho vyrobnytstva v Ukraini yak innovatsiinoï modeli v pisliavoiennomu rozvytku ahrovyrobnytstva [Some aspects of the development of craft production in Ukraine as an innovative model in the post-war development of agricultural production]. *Modern paradigm of public and private law in the context of sustainable development*, 2, 218–234. doi: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-331-6-28> [in Ukrainian].
10. Khomenko, A. V. (2025). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii u pedahohichnu praktyku vykladacha vyshchoi shkoly: kompetentnisnyi pidkhid [Integration of digital technologies into the pedagogical practice of higher education teachers: a competency-based approach]. *The image of a modern teacher*, 4 (223), 31–39. doi: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-31-39](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-31-39) [in Ukrainian].
11. Shevchenko, O. L. (2024). Tsyfrova transformatsiia vyshchoi osvity: stratehichni napriamy ta innovatsiini pidkhody [Digital transformation of higher education: strategic directions and innovative approaches]. *Innovative pedagogy*, 70, 52–57 [in Ukrainian].
12. Tolochko, S., Kanishevska, L., Vasiuk, O., Vyhovska, S., Prylypko, V., & Lesyk, A. (2025). Digital pedagogy of open education: essence, content, and effectiveness. *Educational policy and reforms: the impact of globalization*, 35–69. doi: <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch2> [in English].

Burak V. G.,

orcid.org/ 0000-0001-9085-9000

IMPLEMENTATION OF DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES INTO PROFESSIONAL TRAINING OF CRAFTS TEACHERS: FROM MODELING TO PRACTICE

The article substantiates the theoretical and methodological foundations and develops methodological recommendations for integrating digital competence, innovative pedagogical methods, and technologically oriented learning content to ensure the readiness of future educators to act effectively in the conditions of digital transformation of education and sustainable development of food and craft production. A comprehensive analysis of contemporary scientific approaches to the formation of educators' digital competence is carried out, highlighting its role as a fundamental element of professional mastery in the twenty-first century. The feasibility of integrating digital educational platforms, cloud services, artificial intelligence, and immersive technologies (VR, AR) into the educational process is justified to enhance the effectiveness of professional training for future specialists. Practical mechanisms for implementing innovative pedagogical methods – project-based learning, case-method, gamification, and business simulations – combined with technologically oriented course content are proposed. Attention is drawn to the fact that the digital transformation of professional education requires not only proficiency in digital tools but also the development of critical, systemic, and engineering thinking, as well as the ability to adapt to rapid technological changes. It is emphasized that the formation of digital-innovative competence among future craft production educators is a key factor in preparing a new generation of specialists capable of ensuring the competitiveness of Ukrainian education and production in the global digital environment. Pedagogical conditions for implementing this process are identified, including the integration of interdisciplinary knowledge, the combination of theoretical and practical components of training, and the creation of a digital educational environment oriented toward student autonomy and creativity. The article also outlines directions for further research, including modeling the process of forming digital-innovative competence, assessing the effectiveness of digital pedagogical technologies in professional education, and developing a system of indicators for educators' readiness for digital transformations in craft production.

Key words: digital competence, technologically oriented learning content, digital transformation of education, craft production, sustainable development, professional training of educators.

Дата надходження статті: 04.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 14.11.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Толочко С. В.

UDC 37.091.12:004.8: 316.77

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.680>

Sovach K. O.*,

orcid.org/0000-0002-8376-7623

GLOBAL COMPETENCE AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: INTEGRATION IN EDUCATION

The article presents a theoretical analysis of the effectiveness of integrating artificial intelligence (AI) into teaching a foreign language, specifically English, for higher education students. The relevance of the research is driven by the need to overcome challenges of traditional education, such as low motivation, limited learning time, and the lack of correlation between language training and future professional activities of students.

*© Sovach K. O.

It has been substantiated that AI is an innovative tool for individualisation and personalisation of the educational process, contributing to the systematic development of global competence. Based on an analysis of scientific sources, key areas of AI application in education have been identified, including interactive platforms, chatbots, game simulations, and adaptive learning.

It has been established that the integration of AI into the educational process provides: systematic and targeted learning, relevance of academic content through the integration of global issues, the development of 21st-century skills, including critical thinking and intercultural communication, preparation of students for effective professional and intercultural interaction, and increased motivation through gamification and personalised tasks. It also has been outlined how AI tools can be implemented within eight strategies for enhancing global competence.

It has been concluded that AI acts as a catalyst, enabling the transformation of foreign language teaching, making it more dynamic, relevant, and deeply integrated into real-world contexts.

The prospects for further research are seen in the specifics of training non-linguistic students in professionally oriented vocabulary using AI.

Key words: artificial intelligence, global competence, personalised approach, intercultural interaction, real-world scenario modelling, critical thinking, creativity, motivation, immersive learning experience.

The statement of the issue. The growth of global communications demands that professionals in all fields possess foreign language skills. However, students of non-linguistic disciplines often face a shortage of time, low motivation, and a lack of connection between language learning and their primary profession. Conventional teaching methods do not always meet the needs and goals of these students. Artificial intelligence (AI) can become an innovative tool that allows for individualising the learning process, making it more interactive and goal-oriented. It applies to all academic disciplines in general, and to English language learning in particular. AI enables the creation of diverse and engaging content that covers a wide range of language contexts, allowing students to become familiar with authentic language usage in various situations. Furthermore, AI can be used to develop interactive and immersive educational experiences. Generating characters and simulations based on AI allows students to practise speaking and listening skills in a controlled and supportive environment. “Speech understanding, language awareness, decisionmaking, and visual perception are aspects of human intelligence that can be understood by artificial intelligence” [16, p. 214].

Thus, creating an English class framework utilising AI should enhance the English teaching and learning journey. Integrating language and digital literacy presents a well-rounded approach to boosting global competence.

The analysis of relevant research. In the academic community, the topic of AI and its impact on education sparks significant interest. This is evidenced by the large number of studies dedicated to the application of AI in teaching English in higher education institutions. The analysis of these papers allows for identifying key areas, including the urgent need to utilise digital resources in foreign language classes, investigations of positive and negative consequences, and potential risks associated with implementing such technologies, as well as an analysis of individual interactive platforms.

Research by I. Romanyshyn, T. Chukhno, and N. Fyisa demonstrates the effectiveness of mobile applications with AI in language learning. The authors propose methods for updating educational programmes, paying particular attention to the necessity of implementing digital resources, including online diaries, electronic workbooks, and interactive manuals [6].

O. Zubenko emphasises AI's role in studying a foreign language within an academic environment [3, p. 81]. The author employs various definitions of AI, providing his own: “the ability of a system to independently select the most optimal solution to a problem, the property of correctly interpreting external data in accordance with the set goal” [3, p. 82].

Based on the pedagogical experience, the researcher carefully analyses the interactive platform MyEnglishLab by Pearson, highlighting its main didactic functions: cognitive, developmental, training, diagnostic, and communicative [3, p. 83-84].

The exploration of the intricate relationship between innovative AI technologies and conventional teaching methods are presented in I. Kovalenko and N. Baranivska's paper. The authors analyse how AI can improve language learning results and tailor education to individual needs [17, p. 86]. The scholars confirm that incorporating AI into English language instruction presents promising opportunities for improving language learning results and customising educational experiences.

The purpose of the article. Our paper aims to analyse and substantiate the effectiveness of integrating AI into foreign language teaching. We focus on how AI can serve as a tool for systematically developing global competence, increasing motivation, and preparing students for successful professional and intercultural interaction in a globalised world.

The body of the research. Global competence involves "students' abilities to actively learn about and comprehend different cultures and norms, maintain an open mindset, and apply their global knowledge to effectively communicate, interact, and collaborate beyond their own cultural context" [18, p. 2]. Implementing strategies to develop global competence during foreign language lessons is extremely important, especially with AI. It is related to several key reasons. Let us clarify them.

Firstly, strategies provide a systematic approach to teaching, helping the teacher to consistently develop the necessary skills (let us recall that global competence is a set of knowledge, skills, attitudes, and values that enable people to understand global issues, interact with representatives of different cultures, and act for sustainable development). Without clearly defined strategies, integrating such complex elements into foreign language learning will be chaotic and ineffective [10]. AI tools, such as chatbots or adaptive learning platforms, can offer personalised approaches by analysing the students' progress and offering tasks that match their level and needs [3, p. 80; 9, p. 306; 16, p. 215]. For example, AI can provide additional materials and simulations if a student has difficulty understanding specific cultural nuances. It helps to systematise learning and make it more targeted. Therefore, the first reason is **the effective achievement of learning objectives**.

Secondly, strategies enable the teacher to plan lessons in such a way that they are optimally aimed at developing global competence [8, p. 87]. It means not just studying grammar or vocabulary, but also integrating topics related to: global issues (climate change, migration, healthcare), intercultural interaction (traditions, values, stereotypes), different perspectives and their analysis. AI can assist in integrating global themes into the educational process by providing access to a vast array of authentic materials [14]. For example, AI can generate lessons based on current news and events from various countries, automatically adapting texts and exercises [16, p. 214]. It allows students to analyse different viewpoints and deepen their understanding of intercultural interaction. The second reason is **structured and goal-oriented learning**.

Thirdly, global competence is closely linked to 21st-century skills such as: critical thinking (analysis of information, forming one's own opinion on global issues), communication (effective interaction with representatives of different cultures, overcoming language and cultural barriers), collaboration (teamwork, solving joint tasks), creativity (finding non-standard solutions to global challenges) [1, p. 56]. Strategies help deliberately develop these skills through interactive methods, project work, discussions, and modelling real-life situations. AI simulations and gaming scenarios allow students to "experience" situations that require decision-making regarding global problems. They can analyse information from various sources presented by AI and form their own opinion. Chatbots with generative AI can simulate conversations with representatives of different cultures, assisting in overcoming language and cultural barriers [16, p. 217]. Students can practise dialogues on topics related to global challenges, receiving immediate feedback. AI-based platforms can

facilitate intercultural projects, connecting students from different countries to collaborate on virtual projects [7, p. 24]. AI can assist in translation and coordination. Moreover, it can provide tools for creating multimedia projects (e.g., videos, presentations) that demonstrate creative approaches to solving global problems. The third reason is **the development of key 21st-century skills**.

Fourthly, the implementation of global competence development strategies prepares learners for interaction with foreign colleagues, understanding international events, and participating in solving global problems [4, p. 461]. With the help of AI, virtual travels and immersive learning experiences can be created [16, p. 216]. Students can visit virtual museums and cities or participate in simulated international conferences. It helps them to interact with foreign colleagues and prepares them for real intercultural communications. The fourth reason is **to prepare students for the real world**.

Additionally, when learning a foreign language is connected to current and significant global topics, it dramatically enhances students' motivation. They see the practical value of learning the language, as it becomes a tool for understanding and influencing the world. Strategies involving interactive and problem-based tasks make learning more interesting and engaging. AI makes foreign language learning more interactive and exciting, transforming it into a game [2]. Tools that utilise gamification and personalised challenges maintain high interest [5, p. 64]. Students see how AI helps them solve real and relevant problems, reinforcing their motivation. The fifth reason is **students' motivation**.

The indicated reasons naturally correspond with eight effective strategies to enhance global competence. They are offered by T. V. Ark and E. Liebttag [11]. They are the following: promoting proficiency in a world language; embracing a broader perspective; showing intercultural competence (being engaged with multiple cultures both in class and globally); embracing diversity (fostering pen pal relationships and school/university partnerships to promote intercultural understanding and explore their own cultural identities, beliefs, and norms); encouraging travel; allowing for projects; from global to local (discussing local issues that are deeply connected with global ones); an immersive learning experience that connects students with regional heritage, cultures, landscapes, opportunities, and experiences [11].

Thus, AI tools that correct pronunciation and grammar in real-time significantly speed up the learning process [16, p. 216; 17, p. 86], which correlates with promoting proficiency in a world language. AI can provide analytical materials that highlight the same issue from the perspectives of different cultures [20, p. 2] (embracing a broader perspective). Intercultural competence can be developed through chatbots that imitate representatives of various cultures, helping to practise communication and empathy. AI platforms can automatically select "pen pals" from different countries, facilitating intercultural communication [19; 20, p. 2] (embracing diversity). Virtual tours and immersive simulations enable students to explore new places without leaving the classroom [12, p. 1] (encouraging travel). AI can generate ideas for projects based on global issues and provide resources for their realization [13, p. 8] (allowing for projects). The connections between students' local problems and their international context can be identified and analysed using AI [15] (from global to local). AI creates virtual environments that reproduce cultural landscapes and historical sites, making learning as immersive as possible [12] (an immersive learning experience).

Conclusions. Consequently, global competence increases when students strive to understand others from diverse cultures and effectively express themselves. AI is not just a tool, but a powerful catalyst for implementing global competence strategies, making foreign language learning more dynamic, relevant, and, most importantly, deeply connected to the real world. AI helps overcome key issues of traditional education, such as low motivation, lack of time, and a disconnect between the language and future profession. It provides a systematic, targeted, and individualised approach to learning.

We see promising prospects in defining the specifics of teaching students of non-linguistic specialities, where the focus is on professionally oriented vocabulary and situations involving AI tools.

Bibliography:

1. Біляковська О. О., Прусак Ю. В., Якимович Т. Д. Цифрова компетентність як чинник якості професійно-педагогічної діяльності викладача. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 55. С. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi55.504>*
2. Дембіцька С., Яровий Р., Дук Я. Вплив ШІ-тьюторів на мотивацію та навчальну ефективність здобувачів. *Педагогіка безпеки. 2024. Вип. 9 (1). С. 43–49. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-1-043-049>*
3. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії. 2022. Вип. 27. Том 2. С. 80–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15>*
4. Луців Р. С., Мороз Н. І., Сабат С. І. Використання мультимедійних платформ YOUTUBE і TED-ED у викладанні іноземних мов: методичні підходи. *Вісник науки та освіти. Серія: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія. 2025. Вип. 6(36). С. 451–464. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6\(36\)-451-464](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36)-451-464)*
5. Нікон Н. О., Медведєва М. О. Мотивація до навчання здобувачів ЗВО в умовах цифровізації та використання штучного інтелекту. *Габітус. 2025. Вип. 74. С. 63–68. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.10>*
6. Романишин І. М., Чухно Т. В., Фийса Н. В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *АКАДЕМІЧНИ ВІЗІЇ. 2023. Вип. 24. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10023920>. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/645/583>*
7. Сошинська Я. Є. Креативні індустрії та штучний інтелект: напрями взаємного впливу. *Х Львівський міжнародний бібліотечний форум «Нова бібліотека – відповідальність кожного»: збірник матеріалів. Київ, 2019. С. 23–25.*
8. Стребна О. В. Проблеми використання моделі CHATGPT у педагогічній діяльності вчителів початкових класів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2024. Випуск 57. С. 86–96. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.594>*
9. Хомик А. Роль штучного інтелекту у процесі вивчення англійської мови майбутніми фахівцями з інформаційних технологій у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 84. Том 3. С. 303–309. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-3-44>*
10. Яблоков С. В. Системний підхід до викладання англійської мови за професійним спрямуванням. *Директор школи, ліцею, гімназії: Всеукраїнський науково-практичний журнал. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2018. № 6. Кн. 2. Том IV (82). Київ: Гнозис. С. 384–396.*
11. Ark T. V., Liebttag E. Educating for global competence: 6 reasons, 7 competencies, 8 strategies, 9 innovations. 2017. URL: https://aurora-institute.org/cw_post/educating-for-global-competence-6-reasons-7-competencies-8-strategies-9-innovations/#:~:text=8%20Strategies%20That%20Promote%20Global,Project%20to%20spur%20interdisciplinary%20studies
12. Bekteshi L. Education in the Era of AI and Immersive Technologies: A Systematic Review. *Journal of Research in Engineering and Computer Sciences. 2025. Vol. 3. No. 1. Pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.63002/jrecs.31.779>*
13. Bieser J. CREATIVE THROUGH AI. How artificial intelligence can support the development of new ideas. GDI Gottlieb Duttweiler Institute, 2022. 30 p.
14. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology. 2024. Vol. 55. Issue 6. URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13460>*
15. Explainable AI (XAI) Techniques: A Global and Local Perspective. 2025. URL: <https://medium.com/@nlphci.phd/explainable-ai-xai-techniques-a-global-and-local-perspective-4f93051e6a>

16. Fitria T. N. The Use Technology Based on Artificial Intelligence in English Teaching and Learning. *The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*. 2021. Vol. 6 (2). Pp. 213–223. DOI: <https://doi.org/10.24235/eltecho.v6i2.9299>
17. Kovalenko I., Baranivska N. Integrating artificial intelligence in English language teaching: exploring the potential and challenges of AI tools in enhancing language learning outcomes and personalized education. *European socio-legal and humanitarian studies*. 2024. No 1. Pp. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.61345/2734-8873.2024.1.9>
18. Liu Y., Yin Y., Wu R. Measuring graduate students' global competence: instrument development and an empirical study with a Chinese sample. *Studies in Educational Evaluation*. 2020. № 67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100915>
19. Yang S., Zhao H., Luo W. The Impact of Artificial Intelligence on Intercultural Communication. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.1006172> URL: <https://www.intechopen.com/chapters/1197055>
20. Zmire Z., Chen X. AI's Role in Enhancing Cross Cultural Competence and Leadership through Online Education Programs. *Proceedings of the International Conference on New Findings in Humanities and Social Sciences*. 2024. Vol. 1. Issue 1. Pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.33422/hsconf.v1i1.268>

References:

1. Biliakovska, O. O., Prusak, Yu. V., & Yakymovych, T. D. (2024). Tsyfrova kompetentnist yak chynnyk yakosti profesiino-pedahohichnoi diialnosti vykladacha [Digital competence as a factor of the quality of the teacher's professional and pedagogical activity]. *Pedahohichnyi almanakh*, 55, 56–63. doi: <https://doi.org/10.37915/pa.vi55.504> [in Ukrainian].
2. Dembitska, S., Yarovyi, R., & Duk, Ya. (2024). Vplyv SHI-tutoriv na motyvatsiiu ta navchalnu efektyvnist здобувачів [The impact of AI-tutors on the motivation and learning effectiveness of students]. *Pedahohika bezpeky*, 9 (1), 43–49. doi: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-1-043-049> [in Ukrainian].
3. Zubenko, O. V. (2022). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and foreign language learning]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 27(2), 80–85. doi: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15> [in Ukrainian].
4. Lutsiv, R. S., Moroz, N. I., & Sabat, S. I. (2025). Vykorystannia multymediinykh platform YOUTUBE i TED-ED u vykladanni inozemnykh mov: metodychni pidkhody [Use of multimedia platforms YOUTUBE and TED-ED in teaching foreign languages: methodological approaches]. *Visnyk nauky ta osvity. Serii: filolohiia, kultura i mystetstvo, pedahohika, istoriia ta arkhеolohiia, sotsiolohiia*, 6 (36), 451–464. doi: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6\(36\)-451-464](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36)-451-464) [in Ukrainian].
5. Nikon, N. O., & Medvedieva, M. O. (2025). Motyvatsiia do navchannia здобувачів ZVO v umovakh tsyfrovizatsii ta vykorystannia shtuchnoho intelektu [Motivation for education of university students in the conditions of digitalization and the use of artificial intelligence]. *Habitus*, 74, 63–68. doi: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.10> [in Ukrainian].
6. Romanyshyn, I. M., Chukhno, T. V., & Fyisa, N. V. (2023). Transformatsiia metodiv navchannia y vykladannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli: vykorystannia shtuchnoho intelektu, analiz vplyvu, perspektyvy [Transformation of learning and teaching English methods in higher school: use of artificial intelligence, impact analysis, perspectives]. *AKADEMICHNI VIZII*, 24. doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10023920>. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/645/583> [in Ukrainian].
7. Soshynska, Ya. Ye. (2019). Kreatyvni industrii ta shtuchnyi intelekt: napriamy vzaiemnogo vplyvu [Creative industries and artificial intelligence: areas of mutual influence], *X Lvivskyi mizhnarodnyi bibliotechnyi forum «Nova biblioteka – vidpovidalnist kozhnoho»*, zbirnyk materialiv [X Lviv International Library Forum “New Library – Everyone’s Responsibility”, Proceedings of International Library Forum]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Strebna, O. V. (2024). Problemy vykorystannia modeli CHATGPT u pedahohichnii diialnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv [Problems of using the CHATGPT model in the pedagogical activities of primary school teachers]. *Pedahohichnyi almanakh*, 57, 86–96. doi: <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.594> [in Ukrainian].
9. Khomyk, A. (2025). Rol shtuchnoho intelektu u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy maibutnimy fakhivtsiamy z informatsiinykh tekhnolohii u zakladakh vyshchoi osvity [The role of artificial intelligence in the process of learning English by future information technology specialists]

- in higher education institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 84 (3), 303–309. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-3-44> [in Ukrainian].
10. Yablokov, S. V. (2018). Systemnyi pidkhid do vykladannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [A systematic approach to teaching English for professional purposes]. *Vseukrainskyi naukovy-praktychnyi zhurnal «Dyktor shkoly, litseiu, himnazii». Spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru»*, 6, 2 (82), 384–396 [in Ukrainian].
 11. Ark, T. V., & Liebttag, E. (2017). *Educating for global competence: 6 reasons, 7 competencies, 8 strategies, 9 innovations*. Retrieved from https://aurora-institute.org/cw_post/educating-for-global-competence-6-reasons-7-competencies-8-strategies-9-innovations/#:~:text=8%20Strategies%20That%20Promote%20Global,Project%20to%20spur%20interdisciplinary%20studies [in English].
 12. Bekteshi, L. (2025). Education in the Era of AI and Immersive Technologies: A Systematic Review. *Journal of Research in Engineering and Computer Sciences*, 3(1), 1–14. doi: <https://doi.org/10.63002/jrecs.31.779> [in English].
 13. Bieser, J. (2022). *CREATIVE THROUGH AI. How artificial intelligence can support the development of new ideas*. GDI Gottlieb Duttweiler Institute [in English].
 14. Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55 (6). Retrieved from <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13460> [in English].
 15. Explainable AI (XAI) Techniques: A Global and Local Perspective. (2025). Retrieved from <https://medium.com/@nlphci.phd/explainable-ai-xai-techniques-a-global-and-local-perspective-4f8e93051e6a> [in English].
 16. Fitria, T. N. (2021). The Use Technology Based on Artificial Intelligence in English Teaching and Learning. *The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 6 (2), 213–223. doi: <https://doi.org/10.24235/eltecho.v6i2.9299> [in English].
 17. Kovalenko, I., & Baranivska, N. (2024). Integrating artificial intelligence in English language teaching: exploring the potential and challenges of AI tools in enhancing language learning outcomes and personalized education. *European socio-legal and humanitarian studies*, 1, 86–95. doi: <https://doi.org/10.61345/2734-8873.2024.1.9> [in English].
 18. Liu, Y., Yin, Y., & Wu, R. (2020). Measuring graduate students' global competence: instrument development and an empirical study with a Chinese sample. *Studies in Educational Evaluation*, 67. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100915> [in English].
 19. Yang, S., Zhao, H., & Luo, W. (2024). The Impact of Artificial Intelligence on Intercultural Communication. doi: <https://doi.org/10.5772/intechopen.1006172> Retrieved from <https://www.intechopen.com/chapters/1197055> [in English].
 20. Zmire, Z., & Chen X. (2024). AI's Role in Enhancing Cross Cultural Competence and Leadership through Online Education Programs. *Proceedings of the International Conference on New Findings in Humanities and Social Sciences*, 1 (1), 1–16. doi: <https://doi.org/10.33422/hsconf.v1i1.268> [in English].

Совач К. О.,

orcid.org/0000-0002-8376-7623

ГЛОБАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: СИНЕРГІЯ В ОСВІТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз ефективності інтеграції штучного інтелекту (ШІ) у викладання іноземної мови, зокрема англійської, для здобувачів вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена потребою подолання проблем традиційного навчання, як-от низька мотивація, обмеженість навчального часу та відсутність кореляції між мовною підготовкою й майбутньою професійною діяльністю здобувачів.

Обґрунтовано, що ШІ є інноваційним інструментом для індивідуалізації та персоналізації освітнього процесу, що сприяє системному формуванню глобальної компетентності. На основі аналізу наукових джерел виокремлено ключові напрямки застосування ШІ в освіті, що охоплюють використання інтерактивних платформ, чат-ботів, ігрових симуляцій та адаптивного навчання.

Установлено, що інтеграція ШІ в освітній процес забезпечує системність і цілеспрямованість навчання, релевантність навчального контенту через інтеграцію

глобальних проблем, розвиток навичок ХХІ століття, включаючи критичне мислення та міжкультурну комунікацію, підготовку здобувачів до ефективної професійної та міжкультурної взаємодії, підвищення мотивації через гейміфікацію та персоналізовані завдання. Окреслено, як інструменти ІІІ можуть бути імплементовані у вісім стратегій підвищення глобальної компетентності.

Зроблено висновок, що ІІІ постає каталізатором, який дозволяє трансформувати викладання іноземної мови, роблячи його більш динамічним, актуальним та глибоко інтегрованим у контекст реального світу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні специфіки навчання здобувачів немовних спеціальностей професійноорієнтованої лексики з використанням ІІІ.

Ключові слова: штучний інтелект, глобальна компетенція, персоналізований підхід, міжкультурна взаємодія, моделювання реальних ситуацій, критичне мислення, креативність, мотивація, імерсивний навчальний досвід.

Дата надходження статті: 09.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 20.10.2025 р.

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

УДК 378.147:81'243]:37.014.6-047.36

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.679>

Шелест Л. Л.*

orcid.org/0009-0000-3404-304X

ДІАГНОСТИКА ТА МОНІТОРИНГ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто складний і динамічний процес педагогічної діагностики у вищій школі як послідовного контролю, оцінювання та прогнозування результатів освіти разом зі шляхами і способами їх досягнення. Доведено, що організація діагностики та моніторингу в ЗВО потребує постійного перегляду підходів до їх упровадження та внесення коректив в інструментарій для ефективного й об'єктивного вимірювання досліджуваних параметрів, процесів, явищ. Уточнено сутність поняття «діагностика рівнів сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов» як педагогічної діяльності, що передбачає володіння сукупністю методів і форм контролю, перевірки рівня знань та вмінь здобувачів вищої освіти для аналізу певних результатів і корекції подальших дій із метою вдосконалення формування цієї професійної якості. Визначено, що у процесі проведення педагогічної діагностики важливим є добір відповідних діагностичних методик згідно з певними критеріями й показниками або структурних компонентів досліджуваного феномену. Розроблено комплексну діагностику із 8 методик для визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов відповідно до виокремлених чотирьох структурних компонентів досліджуваного феномену (ціннісно-емоційного, інформаційно-когнітивного, діяльнісно-комунікативного, особистісно-рефлексивного). За означеною діагностичною методикою проведено констатувальний експеримент серед майбутніх учителів іноземних мов трьох вітчизняних університетів на виборці 147 респондентів, проаналізовано отримані емпіричні дані. З'ясовано, що в досліджуваних майбутніх учителів іноземних мов превалює середній і низький рівні соціокультурної компетентності, а формування цієї інтегративної якості у вищій школі потребує додаткових зусиль із боку як викладачів, так і здобувачів вищої освіти.

*© Шелест Л. Л.

Ключові слова: діагностика, моніторинг, соціокультурна компетентність, майбутні вчителі іноземних мов, констатувальний експеримент, структурні компоненти і показники, рівні.

Постановлення проблеми. Сучасна педагогічна діагностика та моніторинг її результатів є ключовими елементами персоналізації освітнього процесу ЗВО з метою підвищення його ефективності щодо збирання, аналізування даних про успішність здобувачів вищої освіти й діяльність викладачів. Їх значущість у процесі проведення експериментальної роботи у вищій школі полягає в науково обґрунтованому оцінюванні стану дослідження певного феномену за допомогою контролю, перевірки, накопичення статистичних даних, їх аналізування, визначення динаміки освітніх процесів та прогнозування постійного вдосконалення на підґрунті індивідуального підходу до кожного респондента.

Погоджуємося з Л. Савченко, що в сучасній педагогіці діагностика сприймається як процес, у ході якого проводяться вимірювання рівнів засвоєння знань, навченості респондентів, а також певних чинників їх розвитку, узагальнення й висновки щодо коригування формульованого впливу на них, тому потрібно виводити діагностику на новий рівень з активним розширенням її можливостей [8, с. 355]. Отже, організація педагогічної діагностики в ЗВО потребує постійного перегляду підходів до її упровадження і внесення певних коректив, особливо в створенні нових інструментів для ефективного й об'єктивного вимірювання багатьох параметрів освітнього процесу, доведення результативності проведеної експериментальної роботи засобами сучасних цифрових технологій тощо.

Звернення до діагностики й моніторингу соціокультурної компетентності (СКК) майбутніх учителів іноземних мов (МУІМ) пояснюється потребою формування цієї інтегрованої особистісної якості в умовах входження України до європейського освітнього простору та поширенням у світі процесів інтернаціоналізації освіти. *Діагностику рівнів сформованості СКК МУІМ* розглядаємо як педагогічну діяльність, що передбачає володіння сукупністю методів і форм контролю, перевірки рівня знань і вмінь здобувачів вищої освіти для аналізу певних результатів і корекції подальших дій із метою вдосконалення формування цієї професійної якості. Моніторинг результатів дослідження СКК допомагає науковцям зрозуміти, наскільки ефективно формуються показники цього феномену.

Аналіз досліджень. Результати визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти презентовано в дослідженнях таких науковців, як Н. Бобаль [1], О. Жупаник [2], О. Квасник [3], Л. Ліпшиць [4], В. Романюк [7], К. Фодор [9] та ін. Особливу увагу дослідники звертають на добір діагностичного інструментарію для вивчення певного педагогічного явища з різних боків у процесі його діагностики.

Мета статті – розробити діагностичну методiku для визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов і проаналізувати отримані емпіричні дані у процесі констатувального експерименту.

Викладення основного матеріалу. Потреба багатоаспектного діагностування знань, умінь і навичок, якостей здобувачів вищої освіти відповідає потребам сучасної практики педагогічної діяльності щодо отримання достовірних експериментальних даних щодо якості вищої освіти.

Саме використання валідних діагностичних методик згідно зі структурою досліджуваного феномену забезпечує достовірність емпіричних даних, співвідношення яких дозволяють отримати повну уяву щодо його розвитку. Так, В. Романюк у дослідженні виокремлює 12 показників, що є значущими для розвитку СКК МУІМ, та обирає до них 12 діагностичних методик, а саме «Тест на визначення рівня мотивації

особистості до соціокультурної діяльності» (за методикою Н. Білоцерківської у модифікації Т. Фоменко); анкету щодо визначення внутрішньої особистісної потреби у формуванні соціокультурної компетентності (за Т. Фоменко); анкету щодо виявлення ставлення та інтересу майбутніх учителів іноземних мов до рідної та іншомовної культур (за Т. Фоменко); тест «British and American Culture Quiz» (за Т. Фоменко); анкету «Визначення рівня обізнаності про соціокультурну компетентність» (Л. Ліпшиць, в авторській модифікації); анкету «Чи знаєте Ви правила поведінки в іншомовному середовищі?» (за Ю. Ніколаєнко); діагностику комунікативного контролю (за М. Шнайдер); «Діагностику міжособистісної взаємодії» (за методикою А. Солодкої); анкету на виявлення здібностей до рефлексії (за А. Килівник); «Методику визначення рівня рефлексивності» (за А. Карповим); опитувальник соціальних навичок (за А. Гольдштейн) [7, с. 114-115]. Отже, у процесі проведення педагогічної діагностики важливим є добір відповідних діагностичних методик згідно з певними критеріями й показниками, або структурних компонентів.

У нашому дослідженні під час добору діагностичних методик ураховувався компонентний склад досліджуваної дефініції та відомі практики застосування певних анкет і тестів для моніторингу рівнів сформованості означеного феномену. Так, виміри сформованості рівнів ціннісно-емоційного компоненту соціокультурної компетентності МУІМ у процесі проведеної експериментальної роботи досліджувалися за допомогою методик визначення спрямованості поведінки (В. Смейкл і М. Кучер) [10, с. 34-40] та діагностики рівня емпатичних здібностей (В. Бойко) [10, с. 85-88]; інформаційно-когнітивного компоненту – анкет «Визначення рівня обізнаності про соціокультурну компетентність» (Л. Ліпшиць, у авторській модифікації) [4, с. 232] і «Чи знаєте Ви правила поведінки в іншомовному середовищі?» (Ю. Ніколаєнко) [5]; діяльнісно-комунікативного компоненту – анкет вивчення комунікативності [6, с. 186-188] та визначення рівня громадянської і соціокультурної активності здобувачів вищої освіти (О. Шикиринською, О. Войчун [10, с. 429-430] в авторській модифікації); особистісно-рефлексивного компоненту – тест-анкети «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (О. Сергєєнкова) [6, с. 111-112] і методики «Рівень самоконтролю» (М. Снайдер) [10, с. 92-93].

Організація констатувального експерименту передбачала вибір ЗВО та проведення в них опитувань із метою з'ясування сформованості СКК МУІМ, об'єктивного оцінювання отриманих емпіричних даних. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базах Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», які розташовані в різних регіонах України та надавали можливість отримати усереднену інформації щодо сформованості досліджуваного феномену.

У процесі проведення констатувального експерименту у 2022-2023 навчальному році на вибірці 147 досліджуваних отримано наступні результати. Так, аналіз результатів за методикою визначення спрямованості поведінки (за В. Смейкл і М. Кучер) [10, с. 34-40] довів, що в переважній більшості респондентів (50,34 %, 74 осіб) превалює спрямованість на себе. Отримані статистичні дані засвідчили, що цей тип спрямованості (на себе) має найвищі середні значення, що вказує на переважання у вибірці досліджуваних егоцентричних настанов. Спрямованість на завдання продемонстрували 24,49 % (36 респондентів), що доводить їх недостатню мотивацію до виконання завдань та досягнення поставлених цілей. Спрямованість на взаємодію із іншими продемонстрували лише 25,17 % (37 респондентів), що означає низьку зацікавленість досліджуваних до колективної діяльності, недостатність можливостей до співпраці, труднощі в побудові міжособистісних взаємин.

За другою діагностичною методикою з'ясування рівнів емпатійних здібностей (за В. Бойко) [10, с. 85-88] простежено певні закономірності в проявах загального рівня

емпатії МУІМ. У піддослідних виявлено переважання емоційного (4,6 балів), інтуїтивного (4,1 бали) й ідентифікаційного (3,8 бали) каналів емпатії, що відповідало їх середньому рівню прояву. Високий рівень прояву складника «проникальна здатність» був зафіксований лише у 12 респондентів (5,2 бали). У піддослідних низький рівень виявлено для показників «емпатійна установка» (2,8 бали) і «раціональний канал емпатії» (2,5 бали). Тобто низькі параметри прояву означених показників продемонструвала значна частина піддослідних, яким не були притаманні: спрямованість уваги, сприйняття та мислення людини на розуміння співрозмовника, його стан, проблеми чи поведінкові реакції. У той же час частка осіб із високим рівнем прояву показника «проникальна здатність» становила невелику кількість.

Отже, аналіз отриманих результатів анкетування засвідчив превалювання емоційної, інтуїтивної й ідентифікаційної установок емпатії. Результати проведеного анкетування респондентів щодо вимірювання їх загального рівня емпатії показали низький відсоток осіб із проявами високого рівня – 8,16 % (12 осіб). Середній рівень емпатії превалював і був виявлений у 63,95 % респондентів (94 особи). Низький рівень дослідженої якості зафіксований у 27,89 % (41 особа) респондентів. Таким досліджуваням не притаманно встановлювати емоційний контакт із комунікантами, проникнення в їх проблему, у них було зафіксовано домінування зовнішнього співпереживання і співчуття над внутрішнім. Загальний показник за ціннісно-емоційним компонентом сформованості СКК МУІМ за результатами констатувального експерименту становив: високий рівень – 17,00 % (25 осіб), середній – 44,22 % (65 осіб), низький – 38,78 % (57) осіб.

Результати дослідження за третьою діагностичною методикою «Визначення рівня обізнаності про соціокультурну компетентність» (Л. Ліпшиць, у авторській модифікації) [4, с. 232] довели, що в усвідомленні респондентами значення соціокультурної компетентності превалює середній рівень – 38,78% (57 осіб). Значення високого – 31,97 % (47 осіб) та низького рівнів – 29,25 % (43 осіб) анкетування різняться дуже несуттєво (2,72 %). Отже, респонденти були недостатньо обізнаними з феноменом соціокультурної компетентності.

У підсумку анкетування МУІМ «Чи знаєте Ви правила поведінки в іншомовному середовищі?» (за методикою Ю. Ніколаєнко) [5] були отримані результати, що довели переважання середнього і низького рівнів (відповідно 40,82 % – 60 осіб і 39,45 % – 58 осіб), на відміну від високого рівня (19,73 % – 29 осіб) щодо ознайомлення з національно-культурними особливостями носіїв іноземної мови. Отримані дані засвідчили, що здобувачі вищої освіти є недостатньо обізнаними з особливостями здійснення ефективної комунікації в мультинаціональному середовищі. У підсумку за третьою і четвертою діагностичними методиками визначено показники сформованості інформаційно-когнітивного компоненту СКК МУІМ, а саме: високий рівень – 25,85 % (38 осіб), середній рівень – 39,46 % (58 осіб), низький рівень – 34,69 % (51 особа).

За п'ятою анкетною вивчення комунікативності [6, с. 186-188] визначалася типологія особистості з притаманними їй якостями. Моніторинг результатів анкетування МУІМ за цією методикою показав, що 32,65 % (48 осіб) – це студенти-екстраверти, яким притаманний високий рівень комунікативності, активність, відкритість, лідерство у групі; амбіверти з середнім рівнем комунікативності складали в процесі констатувального експерименту 42,86 % (63 особи). Проведене дослідження довело, що група таких людей є найбільшою, бо поєднує риси екстравертів та інтровертів. Таким респондентам були притаманні адаптивність, гнучкість, баланс між індивідуальною та груповою роботою. Найменшу кількість респондентів (36) було віднесено до інтровертів (низький рівень розвитку комунікативності – 24,49 %), які виявляли такі риси, як стриманість, схильність до самостійної діяльності, песимістичність у поглядах. Однак їх глибина мислення та аналітичність часто компенсували нижчу соціальну активність у соціокультурній діяльності.

Результати анкетування рівнів громадянської і соціокультурної активності здобувачів вищої освіти (за О. Шикиринською, О. Войчун [10] в авторській модифікації) довели, що в майбутніх учителів іноземних мов превалює низький рівень сформованості цього показника СКК (56,46 % – 83 особи). Пояснити цей факт можна як особистісними (відсутність зацікавленості до соціокультурного розвитку та стимулів для участі, страх публічності, пасивність тощо), так і середовищними чинниками впливу (недостатня інтеграція культурних заходів в освітній процес ЗВО, відсутність системної роботи з формування соціокультурної активності, нестача фінансування культурних проєктів тощо). Відповідно високий і середній рівні виявляли 23 респондента – 15,65 % і 41 – 27,89 %. Підсумовуючи результати дослідження за п'ятьою і шостою діагностичними методиками було визначено показники сформованості діяльнісно-комунікативного компоненту СКК МУІМ: високий рівень – 23,81 % (35 осіб), середній рівень – 35,37 % (52 особи), низький рівень – 40,82 % (60 осіб).

Сьома і восьма діагностична методика (тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості (О. Сергеевкова) [6, с. 111] і «Рівень самоконтролю» (за М. Снайдер) [10, с. 92-93] були спрямовані на визначення показників особистісно-рефлексивного компоненту СКК МУІМ, їх здатності до самоосвіти й рефлексії, самоконтролю. Отримані у процесі констатувального експерименту результати довели, що за сьомою анкетною переважає середній рівень сформованості здатності до самоосвіти (53,74 % – 79 осіб), що вказує на наявність у досліджуваних певних навичок самоаналізу та усвідомлення власних дій, які не є системними й глибокими. Моніторинг високого і низького рівнів за цією методикою довів, що низький рівень (31,29% – 46 осіб) перевищує високий (14,97 % – 22 особи) на 16,32 %. Восьма діагностика показала, що домінує низький рівень самоконтролю, що зумовлює прямолінійність і небажання МУІМ змінювати власну позицію залежно від ситуації (55,10% – 81 опитуваних). Високий і середній рівні мають ідентичні прояви на означеній виборці респондентів, а саме – 22,45 % (33 особи). Узагальнені емпіричні дані за особистісно-рефлексивним компонентом СКК МУІМ довели потребу додаткового формувального впливу на розвиток рефлексивної сфери здобувачів вищої освіти (високий рівень – 18,37 % (27 осіб); середній – 38,10 % (56 осіб); низький – 43,53 % (64 особи)).

Проведена на етапі констатувального експерименту діагностика СКК МУІМ дозволила через моніторинг отримати емпіричні дані щодо сформованості досліджуваного феномену та зробити узагальнені висновки.

Висновки. Значущість педагогічної діагностики у проведенні сучасних педагогічних досліджень є вагомою із погляду полтреби обґрунтованого оцінювання стану та динаміки освітніх процесів. Однак організація педагогічної діагностики в закладах вищої освіти потребує систематичного перегляду підходів до її реалізації та внесення коректив, створення нових інструментів для ефективного й об'єктивного вимірювання параметрів освітнього процесу, а також у прогнозуванні їхнього подальшого вдосконалення.

Проблема діагностики рівнів сформованості соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є процесом визначення та оцінювання вихідного рівня розвитку їх знань, умінь, навичок і здатностей із цієї ключової професійної якості. Розроблена комплексна діагностична методика дозволила визначити ступінь сформованості компонентів і показників досліджуваного феномену. Отримані в констатувальному експерименті емпіричні дані довели, що в досліджуваних МУІМ превалювали середній і низький рівні СКК, а формування цієї інтегративної якості у вищій школі потребує додаткових зусиль із боку як викладачів, так і здобувачів вищої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблематики та потребує подальшого аналізу перспективних напрямків вивчення таких питань,

як розроблення розвивальної програми формування досліджуваного феномену, описування результатів контрольного етапу експерименту після впровадження в практику роботи ЗВО експериментальної методики тощо.

Список використаних джерел:

1. Бобаль Н. Р. Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 20 с.
2. Жупаник О. Проблеми формування соціокультурної компетентності учителів іноземних мов у період цифровізації освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. Вип. 2. С. 13-19.
3. Квасник О. В. Формування соціокультурної компетентності студентів технічних університетів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 25 с.
4. Ліпшиць Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2018. 253 с.
5. Ніколаєнко Ю. О. Оцінювання готовності студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі. *EDUCAUSE Review*. 2008. Т. 43. Вип. 2. С. 40–56.
6. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / укл. М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.
7. Романюк В. Моніторинг стану сформованості соціокультурної компетентності майбутніх вчителів англійської мови (констатувальний етап педагогічного експерименту). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4 (138). С. 112–123. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/08/%D0%A0%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%8E%D0%BA.pdf>
8. Савченко Л. О. Педагогічна діагностика особливості проведення контролю за якістю освіти майбутніх учителів. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2011. № 4. С. 355–358.
9. Фодор К. Й. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на засадах міждисциплінарного підходу: дис. ... доктора філософії: сп. 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачеве, 2021. 317 с.
10. Шикиринська О., Войчун О. Діагностика стану сформованості громадянської активності студентів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Ч. 1. С. 426-432. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2015/1/58.pdf

References:

1. Bobal, N. R. (2013). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of socio-cultural competence of future journalists in the process of professional training]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Vinnytsia [in Ukrainian].
2. Zhupanyk, O. (2024). Problemy formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti uchyteliv inozemnykh mov u period tsyfrovizatsii osvity [Problems of forming sociocultural competence of foreign language teachers in the period of digitalization of education]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2, 13-19 [in Ukrainian].
3. Kvasnyk, O. V. (2014). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh universytetiv u protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin [Formation of sociocultural competence of students of technical universities in the process of studying psychological and pedagogical disciplines]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Borys Hrinchenko Kyiv Metropolitan University. Kyiv [in Ukrainian].
4. Lipshyts, L. V. (2018). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv mizhnarodnykh reisiv u protsesi vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of socio-cultural competence of future shipmasters of international voyages in the process of studying social and humanitarian disciplines]. (Candidate's thesis). Kherson State University. Kherson [in Ukrainian].
5. Nikolaienko, Yu. O. (2008). Otsiniuvannia hotovnosti studentiv ahrarnykh spetsialnostei do profesiinoho spilkuvannia v inshomovnomu seredovyshchi [Assessment of the readiness

- of students of agricultural specialties for professional communication in a foreign language environment]. *EDUCAUSE Review*, 43, 2, 40–56 [in Ukrainian].
6. Lemak, M. V., & Petryshche, V. Yu. (Eds.). (2012). *Psykhologu dlia roboty. Diahnostychni metodyky* [Psychologist for work. Diagnostic techniques]. Uzhhorod [in Ukrainian].
 7. Romaniuk, V. (2024). Monitorynh stanu sformovanosti sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv anhliskoi movy (konstatuvalnyi etap pedahohichnoho eksperymentu) [Monitoring the state of development of sociocultural competence of future English teachers (confirmatory stage of the pedagogical experiment)]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 4 (138), 112–123. Retrieved from <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/08/%D0%A0%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%8E%D0%BA.pdf> [in Ukrainian].
 8. Savchenko, L. O. (2011). Pedahohichna diahnostyka osoblyvosti provedennia kontroliu za yakistiu osvity maibutnikh uchyteliv [Pedagogical diagnostics of the features of monitoring education quality of future teachers]. *Nauka i osvita*, 4, 355–358 [in Ukrainian].
 9. Fodor, K. Y. (2021). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov na zasadakh mizhdystsyplinarnoho pidkhodu [Formation of sociocultural competence of future foreign language teachers based on an interdisciplinary approach]. (Doctor's thesis). Mukachevo State University. Mukachevo [in Ukrainian].
 10. Shykyrynska, O., & Voichun, O. (2015). Diahnostyka stanu sformovanosti hromadianskoi aktyvnosti studentiv [Diagnostics of the state of formation of students' civic activity]. *Collection of scientific papers of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*, 1, 426–432. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2015/1/58.pdf [in Ukrainian].

Shelest L. L.,

orcid.org/0009-0000-3404-304X

DIAGNOSTICS AND MONITORING OF THE FORMATION LEVELS OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

This article examines the complex and dynamic process of pedagogical diagnostics in higher education, viewing it as the continuous assessment, evaluation, and prediction of educational outcomes alongside the methods used to achieve them. It is argued that organizing diagnostics and monitoring within higher education institutions requires the constant revision of implementation approaches and the adjustment of tools to ensure the effective and objective measurement of studied parameters, processes, and phenomena.

The study refines the concept of "diagnostics of the levels of formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers." This concept is defined as a pedagogical activity involving the mastery of specific control methods to assess the knowledge and skills of students, aiming to analyze results and correct subsequent actions to enhance this professional quality. It is determined that conducting pedagogical diagnostics requires selecting methods aligned with specific criteria and indicators, specifically the structural components of the phenomenon under study.

Consequently, a comprehensive diagnostic framework comprising eight methods has been developed to determine the levels of formation of socio-cultural competence in future foreign language teachers, corresponding to the four structural components of the quality: value-emotional, information-cognitive, activity-communicative, and personal-reflective. Based on this diagnostic methodology, a baseline experiment was conducted involving a sample of 147 future foreign language teachers across three domestic universities. Analysis of the empirical data has revealed that the respondents predominantly exhibit average to low levels of socio-cultural competence. These findings suggest that the formation of this integrative quality in higher education requires intensified efforts from both instructors and students.

Key words: diagnostics, monitoring, sociocultural competence, future foreign language teachers, ascertainment experiment, structural components and indicators, levels.

Дата надходження статті: 16.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 27.10.2025 р.

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

Розділ 4

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

УДК 37.091.113:005.336.2:378.046

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.681>

Жорова І. Я.*,

orcid.org/0000-0003-4304-4962

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ВИМІРІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

У статті проаналізовано особливості розвитку професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах сучасних освітніх трансформацій. Обґрунтовано, що суттєві трансформації освітнього процесу, спричинені умовами воєнного стану, тривалими перебоями електропостачання, вимушеною міграцією учасників освітнього процесу, зростанням психоемоційного навантаження та активним розвитком освітніх цифрових технологій, істотно актуалізували та розширили зміст професійних управлінських компетентностей керівника закладу освіти.

На основі аналізу міжнародних підходів і результатів дослідження TALIS окреслено ключові засади професіоналізму освітнього управління, зокрема фахову підготовку, професійну автономію, етичне регулювання, участь у професійних спільнотах і соціальне визнання. Визначено напрямки оновлення управлінських компетентностей у воєнних і посткризових умовах, зокрема посилення цифрової, кризово-управлінської, соціально-емоційної, комунікативної, інклюзивної та стратегічно-прогнозувальної складових.

Проаналізовано можливості розвитку професійної компетентності керівника через поєднання формальної освіти з неформальними та інноваційними форматами професійного зростання, зокрема самоосвітою, коучингом і менторингом, участю в професійних спільнотах, стажуваннями та практикоорієнтованими освітніми експериментами. Доведено, що ефективність управлінської діяльності зумовлюється здатністю керівника інтегрувати різні траєкторії професійного розвитку, здійснювати рефлексивне осмислення власної управлінської практики та адаптувати компетентнісний профіль до динамічних змін освітнього простору. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням моделей оновленого компетентнісного профілю керівника закладу освіти з урахуванням кризових і посткризових контекстів; та емпіричне вивчення ефективності різних форматів професійного розвитку управлінських кадрів.

Ключові слова: керівник закладу освіти, професійна компетентність, управлінська діяльність, освітні трансформації, професійний розвиток, безперервна освіта.

Постановлення проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими децентралізацією управління, активною цифровізацією освітнього простору та тривалими військовими випробуваннями, що істотно вплинули на всі рівні функціонування системи освіти. За цих умов відбувається докорінна зміна ролі керівника закладу освіти, який постає не лише як адміністратор, а передусім як лідер інституційних змін, здатний ухвалювати виважені управлінські рішення в ситуації підвищеної невизначеності, ефективно діяти в динамічному середовищі та забезпечувати стратегічне спрямування розвитку освітнього процесу. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку професійної компетентності керівника, що розглядається як ключовий ресурс адаптації закладу освіти до нових соціальних, організаційних і педагогічних реалій.

Аналіз досліджень. Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел засвідчує сталий інтерес дослідників до проблематики впливу цивілізаційних трансформацій на розвиток освіти та управлінську діяльність у цій сфері. У працях вітчизняних і зарубіжних науковців висвітлено різні аспекти професійної компетентності керівників закладів освіти, зокрема питання освітнього менеджменту, лідерства, стратегічного

*© Жорова І. Я.

управління та професійного зростання управлінських кадрів. Значний внесок у розроблення означеної проблематики зробили І. Боднар, В. Громовий, О. Мармаза, Є. Павлютенков, А. Покка, Т. Сорочан, І. Трунда та інші дослідники, у працях яких обґрунтовано концептуальні засади управління освітою й окреслено підходи до розвитку професійної компетентності освітніх управлінців.

Активізація наукового пошуку в цьому напрямку зумовлена ускладненням управлінських завдань у сучасному освітньому середовищі та зростанням суспільних очікувань щодо результативності діяльності керівника закладу освіти. Водночас аналіз літератури свідчить про потребу подальшого поглиблення досліджень, спрямованих на визначення впливу сучасних процесів в освітній сфері на професійний розвиток керівників

Метою статті є аналіз розвитку професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Викладення основного матеріалу. Нормативно-правові зміни, закріплені в Законі України «Про освіту», відображають переорієнтацію управлінських практик від традиційної адміністративної моделі до стратегічно зорієнтованого, інноваційного та партнерського підходу. Законодавче визнання автономії закладів освіти у фінансовій, академічній, кадровій та організаційній площинах суттєво підвищує відповідальність керівника за результати діяльності установи та вимагає формування принципово нової якості управлінської діяльності. Така діяльність ґрунтується на сучасному розумінні освітнього лідерства, передбачає готовність до ухвалення відповідальних рішень, відкритість до взаємодії з різними стейкхолдерами та здатність вибудовувати прозорі механізми управління освітнім середовищем.

У зазначених умовах керівник закладу освіти має виходити за межі використання традиційного інструментарію управління та демонструвати спроможність до комплексного поєднання різних управлінських підходів, адаптованих до потреб конкретного освітнього контексту. Ідеться про інтегроване застосування таких видів менеджменту:

- організаційного, спрямованого на вибудовування ефективної структури функціонування закладу освіти та оптимізацію внутрішніх процесів;
- освітнього, що передбачає цілеспрямоване управління освітнім процесом, ініціювання та підтримку педагогічних інновацій;
- фінансово-господарського, орієнтованого на раціональне та відповідальне використання матеріальних і фінансових ресурсів у межах затвердженого бюджету;
- кадрового, пов'язаного зі стратегічним формуванням педагогічного колективу, розвитком людського капіталу та створенням умов для професійного зростання працівників;
- менеджменту системи якості освіти, який охоплює проектування, впровадження й системний моніторинг внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності [2].

Отже, у сучасному теоретико-практичному дискурсі освітнього управління керівник закладу освіти постає як високопрофесійний управлінець, діяльність якого ґрунтується на принципах стратегічного мислення, системного аналізу та науково обґрунтованого ухвалення рішень. Він забезпечує реалізацію ключових управлінських функцій – планування, організації, координації та оцінювання діяльності педагогічного колективу, поєднуючи аналітичний підхід із практичною орієнтацією на розвиток освітньої установи. Водночас його професійна роль виходить за межі поточного адміністрування та охоплює формування стратегічної візії закладу, ініціювання й супровід змін, а також створення інституційних умов для досягнення сталих показників якості освіти.

Особливістю управлінської діяльності у сфері освіти є її виразна педагогічна спрямованість. Навіть у процесі розв'язання фінансово-господарських, адміністративних чи організаційних завдань керівник орієнтується передусім на досягнення освітніх

цілей, пов'язаних зі створенням безпечного, інклюзивного та розвивального середовища, зорієнтованого на особистісний і соціальний успіх здобувача освіти. У зв'язку з цим управління закладом освіти доцільно трактувати не лише як сукупність технологічних процедур, а як педагогічно зумовлену діяльність, що інтегрує гуманістичні цінності, соціокультурні контексти та етичні засади професійної взаємодії [1; 4].

Аналіз специфіки управлінської діяльності керівника закладу освіти свідчить про принципові відмінності порівняно з іншими формами соціального управління. Зокрема результати управлінських рішень мають відтермінований і суспільнозначущий характер і виявляються через показники якості освіти, рівень професійної майстерності педагогів і ефективність внутрішніх систем забезпечення якості, що вимагає стратегічного мислення, довгострокового планування та системного аналізу розвитку освітньої організації.

Водночас об'єктом управлінського впливу є різномірні суб'єкти освітнього процесу, що актуалізує потребу високої соціальної чутливості керівника, розвиненого емоційного інтелекту та володіння інструментами фасилітації й медіації [3, с. 124-127].

Суттєві трансформації освітнього процесу, спричинені умовами воєнного стану, тривалими перебоями електропостачання, вимушеною міграцією учасників освітнього процесу, зростанням психоемоційного навантаження та активним розвитком освітніх цифрових технологій, істотно актуалізували та розширили зміст професійних управлінських компетентностей керівника закладу освіти.

Одним із ключових напрямків стала цифрова та організаційна компетентність, яка передбачає здатність керівника забезпечувати функціонування дистанційних і змішаних форматів навчання із застосуванням цифрових платформ та інтерактивних сервісів, координувати діяльність віртуальних педагогічних команд і здійснювати моніторинг якості освітнього процесу в онлайн-середовищі. У сучасних умовах цифрова грамотність керівника трансформується в комплексну управлінську компетентність, що поєднує технологічну обізнаність із організаційною ефективністю.

Не менш значущого розвитку набули лідерські та кризово-управлінські компетентності, пов'язані зі здатністю ухвалювати рішення в умовах високої невизначеності, оперативно коригувати стратегію діяльності закладу та координувати взаємодію з органами влади, волонтерськими структурами й міжнародними партнерами. Керівник у кризових ситуаціях є не лише менеджером процесів, а й стабілізаційним чинником для педагогічного колективу та громади.

В умовах територіальної розпорошеності учасників освітнього процесу особливої ваги набула комунікативна компетентність, що реалізується через підтримання постійного професійного контакту з учителями, батьками та здобувачами освіти незалежно від їхнього місця перебування. Активне використання цифрових каналів комунікації та розширення партнерських зв'язків із місцевими й міжнародними організаціями сприяють мобілізації ресурсів і забезпеченню інституційної стійкості закладу освіти.

Паралельно зросла роль соціально-емоційної компетентності керівника, яка охоплює розвинений емоційний інтелект, здатність підтримувати психологічне благополуччя колективу, організовувати психосоціальну допомогу для педагогів і здобувачів освіти, а також забезпечувати власну стресостійкість і саморегуляцію. У цьому контексті актуалізується впровадження програм соціально-емоційного навчання як складника цілісної системи підтримки освітнього середовища.

Важливого значення набули інклюзивні та гуманістичні орієнтири управлінської діяльності, що передбачають забезпечення рівного доступу до освіти для дітей з різними освітніми потребами, зокрема внутрішньо переміщених осіб, здобувачів освіти за кордоном та з особливими освітніми потребами. Орієнтація на людиноцентровані підходи та педагогіку партнерства створює умови для підтримання соціальної згуртованості в освітньому середовищі.

У стратегічному вимірі посилилася потреба у прогнозувальній компетентності керівника, що полягає у здатності планувати розвиток закладу з урахуванням воєнних ризиків і перспектив післявоєнного відновлення, а також у сприйнятті школи як осередку стійкості та консолідації громади. Готовність до впровадження гнучких освітніх моделей – онлайн, офлайн, змішаного навчання – стає складником довгострокової управлінської стратегії.

Отже, професійна діяльність освітнього управлінця має багатовекторний, соціальнозначущий і системноорієнтований характер, що зумовлює підвищені вимоги до рівня його професійної компетентності та управлінської культури. У цьому контексті питання безперервного професійного розвитку керівників закладів освіти набуває не лише національного, а й міжнародного виміру, оскільки узгодження управлінських практик із сучасними освітніми тенденціями дедалі більше визначається глобальними орієнтирами розвитку освіти.

У межах глобального освітнього дискурсу особливу увагу приділено розвитку безперервної професійної освіти педагогічних кадрів, зокрема керівників закладів освіти. Під час Всесвітнього форуму з питань освіти, організованого під егідою UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), цей напрямок було визначено як один із пріоритетних складників освітнього порядку денного до 2030 року. Положення Інчхонської декларації акцентують, що системне підвищення кваліфікації керівників закладів освіти є необхідною передумовою забезпечення рівного доступу до якісної освіти та формування стійких освітніх систем у країнах із різним соціально-економічним потенціалом.

Зазначений підхід ґрунтується на визнанні прямої залежності між рівнем професійної компетентності керівника та якістю освітніх послуг, що надаються закладом. У сучасному розумінні керівник є не тільки адміністратором, скільки лідером освітньої організації, який формує ціннісні орієнтири колективу, забезпечує функціонування внутрішніх механізмів контролю якості, координує професійний розвиток педагогічних працівників і створює умови для стратегічної стабільності та сталого розвитку закладу освіти [5].

Вагомим підґрунтям для міжнародного осмислення професіоналізму в освітній сфері є результати глобального дослідження TALIS (Teaching and Learning International Survey), ініційованого OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Це масштабне порівняльне дослідження, що охоплює керівників закладів освіти та педагогічних працівників у понад сорока країнах світу, пропонує систему індикаторів, які окреслюють сучасні рамки професіоналізму вчителя й освітнього управлінця як носія системної якості, лідера трансформаційних процесів та активного агента розвитку освітньої організації.

У межах концептуальної рамки TALIS професіоналізм керівника закладу освіти трактується як багатовимірний конструкт, що ґрунтується на сукупності взаємопов'язаних засад, які визначають якість управлінської діяльності та інституційну спроможність освітньої організації.

Першою з них є фахова підготовка та кваліфікаційна база, що охоплює сформовані в процесі початкової професійної освіти загальні й спеціалізовані знання, унормовані вимоги до призначення на керівну посаду, а також можливості безперервного професійного розвитку через підвищення кваліфікації, участь у навчальних програмах, тренінгах і стажуваннях. Саме сталість і системність такого розвитку забезпечують відповідність управлінських компетентностей сучасним освітнім викликам.

Важливою складовою професіоналізму є статус і етичне регулювання управлінської діяльності. Йдеться про соціальну престижність професії керівника, наявність нормативно закріплених етичних стандартів і професійних регламентів, що передбачають справедливу винагороду, співмірну з іншими висококваліфікованими видами діяльності, а також прозорі механізми кар'єрного зростання.

Наступною засадою є професійна автономія в поєднанні з відповідальністю. У системах, орієнтованих на якість, керівники мають достатній рівень управлінської свободи для ухвалення рішень, використання експертного судження в організації діяльності закладу та участі у формуванні й коригуванні освітньої політики на локальному й національному рівнях, водночас несучи персональну відповідальність за результати.

Суттєву роль відіграють також професійні спільноти та практики горизонтального лідерства. Залученість керівника до професійних мереж і асоціацій сприяє розвитку колективної управлінської ідентичності, забезпечує регулярний зворотний зв'язок і створює умови для безперервного вдосконалення управлінських практик.

Завершальним компонентом є соціальне визнання та престиж професії керівника закладу освіти, яка має сприйматися суспільством як стратегічно значуща діяльність, безпосередньо пов'язана з якістю людського капіталу та довгостроковими перспективами розвитку країни [6].

Узагальнення підходів TALIS дає підстави розглядати професіоналізм у сфері освітнього управління не як сукупність окремих індивідуальних якостей, а як цілісний соціально-професійний конструкт, що демонструє ускладнення функційної ролі керівника закладу освіти: від виконання переважно адміністративних завдань до позиції лідера трансформаційних процесів, координатора професійного розвитку педагогів й ініціатора партнерської взаємодії з учнями, батьками та місцевими громадами. У багатьох освітніх системах світу від керівників очікується активна залученість до підвищення якості викладання, реалізації стратегічного планування, розвитку професійних мереж і створення освітніх кластерів як інструментів інституційного зростання.

У національній системі освіти ситуація ускладнюється тим, що сучасні трансформаційні процеси в економічній, соціальній, освітній та технологічній площинах мають багатовекторний характер, характеризуються високою динамічністю, кризовістю та обмеженою прогнозованістю. Сукупний вплив цих чинників, особливо за умов їх одночасного прояву, посилює управлінську невизначеність і потребує від керівника закладу освіти підвищеної адаптивності, аналітичної гнучкості, системного мислення та здатності приймати рішення в умовах постійних змін.

З огляду на окреслені трансформаційні процеси істотно зростає значущість розвитку професійної компетентності керівника закладу освіти як умови ефективного функціонування освітньої організації в мінливому середовищі. Розвиток професійної компетентності освітніх менеджерів дедалі рідше обмежується межами формальної післядипломної освіти й реалізується через поєднання різних неформальних та інноваційних моделей професійного розвитку.

Одним із найбільш поширених інструментів стає самоосвіта та мікронавчання, що охоплюють онлайн-курси, фахову літературу, вебінари, подкасти та цифрові освітні платформи. Перевагами такого підходу є висока доступність, можливість індивідуалізації навчальної траєкторії та широкий спектр безкоштовних ресурсів. Водночас відсутність системного супроводу й зовнішнього контролю часто знижує рівень завершуваності навчання, послаблює мотивацію та обмежує вплив на розвиток соціально-комунікативних і лідерських умінь.

Персоналізовані форми підтримки, зокрема коучинг, менторинг і супервізія, створюють умови для адресної роботи з професійними запитами керівника, включно з розвитком стратегічного мислення, управлінського стилю та емоційної стійкості. Такі підходи сприяють глибшому осмисленню управлінських рішень і підтримують керівника в кризових ситуаціях. Разом із тим їх ефективність значною мірою залежить від компетентності наставника, а висока вартість і обмежена масштабованість ускладнюють широке впровадження.

Вагомого значення набувають професійні спільноти та мережі практиків, які забезпечують горизонтальний обмін досвідом у форматі «рівний – рівному»,

підтримують відчуття професійної єдності та стимулюють колективний пошук управлінських рішень. Такі середовища сприяють генерації ідей і взаємній підтримці, особливо в умовах дистанційної взаємодії. Водночас за відсутності ефективної модерації вони можуть втрачати практичну спрямованість або замикатися в локальних практиках без інтеграції ширших освітніх тенденцій.

Стажування та програми обміну досвідом, зокрема в закладах-лідерах або в межах міжнародних ініціатив, створюють можливості для безпосереднього занурення в інші управлінські моделі та формування довготривалих партнерських зв'язків. Їхньою перевагою є практичний характер навчання та можливість адаптації побачених рішень до власного освітнього контексту. Разом із тим такі форми потребують значних ресурсів і в умовах воєнних обмежень часто є малодоступними, а повернення до реалій власного закладу може ускладнювати імплементацію набутих практик.

Окремим напрямком професійного розвитку є практикоорієнтовані освітні експерименти та проекти, реалізовані безпосередньо в закладах освіти через поступові зміни. Їх цінність полягає в фокусуванні на реальних управлінських проблемах, можливості швидкого отримання результатів і формуванні культури інновацій у колективі. Водночас такі підходи можуть спричиняти опір частини педагогів, а за відсутності стратегічного бачення – обмежуватися локальними покращеннями без переходу до системних перетворень.

Отже, розвиток професійної компетентності керівника закладу освіти постає як багаторівневий і безперервний процес, що потребує інтеграції різних форм навчання та підтримки. Ефективність цього процесу визначається не лише різноманітням доступних інструментів, а й здатністю керівника вибудовувати цілісну траєкторію власного професійного зростання, поєднуючи індивідуальні освітні запити зі стратегічними цілями розвитку закладу.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що в умовах сучасних освітніх трансформацій професійна діяльність керівника закладу освіти набуває якісно нових характеристик, зумовлених зростанням складності управлінських завдань, підвищенням рівня невизначеності та потребою забезпечення інституційної стійкості освітніх організацій. Керівник дедалі більше постає як лідер змін, модератор професійного розвитку педагогічного колективу та гарант якості освітнього процесу.

Установлено, що суттєві трансформації освітнього процесу, спричинені умовами воєнного стану, тривалими перебоями електропостачання, вимушеною міграцією учасників освітнього процесу, зростанням психоемоційного навантаження та активним розвитком освітніх цифрових технологій, істотно актуалізували та розширили зміст професійних управлінських компетентностей керівника закладу освіти. Зокрема, посилюється роль цифрової, кризово-управлінської, соціально-емоційної, комунікативної, інклюзивної та стратегічно-прогнозувальної складових, що інтегруються в цілісну модель професійної компетентності сучасного освітнього управлінця.

Обґрунтовано, що розвиток управлінського професіоналізму керівника виходить за межі формальної післядипломної освіти й реалізується через поєднання різних форматів професійного зростання – самоосвіти та мікронавчання, коучингу й менторингу, участі в професійних спільнотах, стажувань, а також практикоорієнтованих експериментів у межах власного закладу освіти. Кожен із цих підходів має як значний потенціал, так і певні обмеження, що зумовлює потребу їх системної інтеграції в індивідуальні траєкторії розвитку керівників.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є розроблення моделей оновленого компетентнісного профілю керівника закладу освіти з урахуванням кризових і посткризових контекстів та емпіричне вивчення ефективності різних форматів професійного розвитку управлінських кадрів.

Список використаних джерел:

1. Директор школи – нові виклики та можливості / Трунда І. та ін. Прага: Asociace pro mezinárodní otázky, 2017. 240 с.
2. Жорова І. Я., Вишнеvsька Я. А. Професійний розвиток керівників закладів загальної середньої освіти України в умовах глобалізації. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. Випуск 53. С. 49–55. doi: <https://doi.org/10.37915/pa.vi53.453>.
3. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х.: Видав. група «Основа», 2007. 448 с.
4. Трунда І., Троян В., Бржіза К. Управління школою в суспільстві знань. Видання доповнене. Прага : ČSM PedF UK, 2023. 198 с.
5. Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
6. OECD Multilingual Summaries TALIS 2018 Results Teachers and School Leaders як Lifelong Learners. URL: www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/1/2/2/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&csp=1418ec5a16ddb9919c5bc207=

References:

1. Trunda, Ji., Trojan, V., Brzhiza, K., & Bachynsjka, Je. (2017). *Dyrektor shkoly – novi vyklyky ta mozhlyvosti* [School director - new challenges and opportunities]. Prague [in Ukrainian].
2. Zhorova, I. Ya., & Vyshnevskaya, Ya. A. (2023). Profesiiyni rozvytok kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity Ukrainy v umovakh hlobalizatsii [Professional development of heads of general secondary education institutions in Ukraine in the context of globalization]. *Pedahohichnyi almanakh*, 53, 49–55. doi: <https://doi.org/10.37915/pa.vi53.453> [in Ukrainian].
3. Marmaza, O. I. (2007). *Menedzhment v osviti: dorozhnia karta kerivnyka* [Management in education: a road map of the head]. Kharkiv: Osнова [in Ukrainian].
4. Trunda, Ji., Trojan, V., & Brzhiza, K. (2023). *Upravlinnia shkoloiu v suspilstvi znan* [School management in the knowledge society]. Prague [in Ukrainian].
5. UNESCO. (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137> [in English].
6. OECD. (2018). *Multilingual Summaries TALIS: Results Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Retrieved from www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/1/2/2/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&csp=1418ec5a16ddb9919c5bc207= [in English].

Zhorova I. Ia.,*orcid.org/0000-0003-4304-4962*

DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

The paper analyzes the specific features of the development of the professional competence of the head of an educational institution in the context of contemporary educational transformations. It is substantiated that profound transformations of the educational process caused by martial law conditions, prolonged power outages, forced migration of participants in the educational process, increased psycho-emotional stress, and rapid development of educational digital technologies have significantly updated and expanded the content of the professional management competencies of the head of an educational institution.

Based on the analysis of international approaches and the results of the TALIS study, the key principles of an educational manager's professionalism are outlined, including professional training, professional autonomy, ethical regulation, participation in professional communities, and social recognition. The directions for updating managerial competence in war and post-crisis conditions are determined, in particular, the strengthening of digital, crisis-management, social-emotional, communicative, inclusive, and strategic-forecasting components.

The possibilities for developing managerial professional competence through the integration of formal education with informal and innovative formats of professional growth—such as self-directed

learning, coaching and mentoring, participation in professional communities, internships, and practice-oriented educational experiments—are analyzed. It is demonstrated that the effectiveness of managerial activity depends on the manager's ability to integrate diverse trajectories of professional development, to engage in reflective analysis of their own management practice, and to adapt their competency profile to dynamic changes in the educational environment.

Prospects for further research are outlined, particularly the development of updated competency models for heads of educational institutions that take into account crisis and post-crisis contexts, as well as empirical studies on the effectiveness of various formats of professional development for managerial personnel.

Key words: head of an educational institution, professional competence, managerial activity, educational transformations, professional development, lifelong learning.

Дата надходження статті: 15.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 23.10.2025 р.

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

УДК 373.3/.5.014.6

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.682>

Бела О. В.*,

orcid.org/0009-0000-9741-9083

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичне узагальнення проблематики управління якістю освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій. Доведено, що якість освіти є складною, динамічною та багатовимірною соціально-педагогічною категорією, яка не може бути редукована до формальної відповідності нормативним вимогам. Розкрито філософський і нормативний виміри концептуалізації якості освіти, окреслено її результативний, процесуальний та ціннісний аспекти, а також роль стейкхолдерів у визначенні очікувань щодо освітніх результатів. Проаналізовано чинники впливу на якість освіти та підходи до її оцінювання, зокрема можливості операцізації цілей і результатів навчання та використання даних моніторингу для управлінських рішень.

Визначено сутність управління якістю освіти як специфічного виду соціального управління, що забезпечує стабільність функціонування та розвиток освітньої системи. Показано структурну логіку діяльності, яка реалізується через формування стратегії, організацію та моніторинг процесів і ресурсів, а також механізми зворотного зв'язку для оцінювання результативності та корекції управлінських дій. Обґрунтовано принцип дуальності управління, що поєднує підтримання досягнутого рівня якості з управлінням розвитком.

Розкрито трирівневу структуру методологічних засад управління якістю в ЗЗСО: філософський рівень (діалектичний підхід, ідеї гуманізації та демократизації освіти, положення Е. Демінга), загальнонауковий рівень (системний підхід, принципи TQM, стандарти ISO серії 9000) та конкретнонауковий рівень (закономірності педагогічного менеджменту, педагогічна кваліметрія, теорія адаптивної школи). Доведено, що інтеграція зазначених рівнів формує концептуальне підґрунтя для побудови внутрішньої системи управління якістю, здатної забезпечувати адаптивність, стійкість і безперервне вдосконалення діяльності закладу освіти.

Ключові слова: якість освіти; управління якістю освіти; заклад загальної середньої освіти; методологія управління; системний підхід; педагогічний менеджмент; кваліметрія.

*© Бела О. В.

Постановлення проблеми. Умови суспільних трансформацій, цифровізації освітнього середовища, воєнних випробувань і посилення вимог до результатів навчання актуалізують проблему забезпечення та розвитку якості освіти в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Суттєвим є те, що сучасний заклад освіти функціонує як відкрита соціально-педагогічна система, інтегрована в локальне та національне освітнє середовище. Відтак якість освіти формується не ізольовано, а в умовах постійної взаємодії із засновником, батьківською громадою, органами управління освітою, професійними спільнотами та іншими стейкхолдерами. Це зумовлює актуальність дослідження управління якістю як багаторівневого, координаційного процесу, що поєднує стратегічне бачення розвитку закладу з оперативним управлінням освітніми процесами.

Аналіз досліджень. З огляду на складність і багаторівневність феномену якості освіти, його наукове осмислення здійснюється в різних дослідницьких площинах – філософській, педагогічній, управлінській та соціально-економічній. Концептуалізацію поняття «якість освіти» в контексті українського освітнього простору досліджувала Т. Лукіна, яка обґрунтувала багатовимірну природу цієї категорії та запропонувала підходи до управління якістю на системному рівні. Д. Рибальченко розробив трирівневу методологію управління якістю в закладах загальної середньої освіти, що спирається на філософські, загальнонаукові та конкретнонаукові положення. Дослідники Д. Бондаренко та О. Лещинський розглядають якість освіти через призму співвідношення мети та результату навчального процесу. Управлінські закономірності функціонування ЗЗСО вивчала В. Пікельна, чії праці стали теоретичним підґрунтям сучасного освітнього менеджменту. Концептуальне підґрунтя для осмислення управління якістю утворюють також принципи загального управління якістю (TQM), розроблені Е. Демінгом, та міжнародні стандарти ISO серії 9000.

Попри чисельні напрацювання, питання системного теоретико-методологічного обґрунтування управління якістю освіти в ЗЗСО потребує подальшого розроблення з урахуванням актуальних реформ національної системи освіти.

Мета статті – розглянути теоретико-методологічні засади управління якістю освіти в закладах загальної середньої освіти.

Викладення основного матеріалу. Осмислення управління якістю освіти не можливе без уточнення сутнісного змісту самої категорії «якість» як базового поняття педагогічної та управлінської науки.

Для глибшого розуміння природи управлінських процесів у сфері освіти доцільно звернутися до концептуалізації понять «якість» та «якість освіти», запропонованої Т. Лукіною. Категорія «якість» розглядається дослідницею як фундаментальне філософське поняття, витоки якого сягають праць Аристотеля. У його трактуванні якість постає як «видова відзнака» об'єкта, що визначає його сутність та специфіку. При цьому кількість якісних характеристик безпосередньо пов'язана зі складністю системи: чим складнішою є система, тим багатовимірнішою є її якісна структура.

З огляду на те, що освіта належить до надзвичайно складних соціально-гуманітарних систем, її якість не може розглядатися як статична характеристика. Вона перебуває у стані постійної трансформації під впливом економічних, політичних, культурних та соціальних чинників, що зумовлює динамічний характер самої категорії якості освіти [3].

Водночас у нормативно-правовому полі традиційно домінує підхід, відповідно до якого якість освіти трактується як відповідність установленим стандартам або нормам. Т. Лукіна зауважує, що таке розуміння значною мірою запозичене з промислової сфери та пов'язане з концепціями стандартизації продукції. Подібну інтерпретацію закріплено в чинному законодавстві України: зокрема відповідно до статті 1 Закону України «Про освіту» якість освіти визначається як відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом

освіти та/або угодою про надання освітніх послуг [5]. Аналогічне визначення міститься і в Законі України «Про повну загальну середню освіту» [6].

Однак, на думку дослідниці, такі дефініції не повною мірою відбивають специфіку освіти як соціогуманітарної сфери. Вони зосереджуються переважно на результативному компоненті та не враховують активну позицію здобувача освіти як суб'єкта освітнього процесу, здатного формувати власні освітні потреби та оцінювати їх задоволення [3].

У цьому контексті сучасна парадигма розуміння якості освіти корелює з підходами, представленими в міжнародних стандартах ISO 9000 та ISO 9001, де якість визначається як сукупність характеристик об'єкта, що забезпечують здатність задовольняти потреби та очікування споживачів. Застосування такого підходу в освітній сфері зміщує акцент із формальної відповідності стандартам на рівень задоволеності освітніх потреб особистості, роботодавця, суспільства та держави.

Відтак здобувач освіти перестає бути виключно об'єктом педагогічного впливу і постає активним учасником освітнього процесу, співсуб'єктом оцінювання його якості. Це розширює інтерпретаційне поле категорії «якість освіти» та підкреслює її соціально-психологічний вимір.

Сутність якості освіти, за Т. Лукіною, виявляється в її багатовимірності. Вона постає одночасно політичною, управлінською та соціально-психологічною категорією. Її багатоаспектність полягає в поєднанні знаннєвого, діяльнісного та ціннісного компонентів, тоді як поліхронність виявляється в змінності сприйняття цінності здобутої освіти протягом усього життя людини [3; 4].

Розуміння багатовимірної природи якості освіти зумовлює потребу аналізу чинників, що впливають на її формування, а також підходів до її оцінювання. Якість освіти не є ізольованим результатом діяльності окремого закладу, а формується під впливом сукупності взаємопов'язаних факторів.

Традиційно чинники впливу на якість освіти доцільно диференціювати на дві основні групи: **зовнішні**, що не залежать безпосередньо від діяльності закладу освіти, та **внутрішні**, які визначаються особливостями його управління, організації освітнього процесу та кадрового потенціалу. Водночас методологічно некоректним є визначення домінування однієї з цих груп, оскільки їх вплив має системний і взаємозалежний характер.

До зовнішніх чинників належать інституційне середовище функціонування освіти; нормативно-правова база; державна освітня політика; фінансування галузі; механізми атестації та сертифікації педагогічних працівників; процедури ліцензування; участь громадськості у процесах акредитації та нагляду; діяльність незалежних інституцій оцінювання якості освіти; стандартизація освітніх результатів; результати національних вимірювань навчальних досягнень (НМТ, моніторингові дослідження тощо).

Внутрішні чинники охоплюють управлінську культуру закладу, кадровий потенціал, організацію освітнього процесу, освітнє середовище, систему внутрішнього забезпечення якості, рівень професійної взаємодії педагогічного колективу, ефективність використання ресурсів.

Важливим аспектом у дослідженні якості освіти є визначення підходів до її оцінювання. Так, Д. Бондаренко й О. Лещинський пропонують розглядати якість освіти як співвідношення мети та результату, підкреслюючи, що як мета, так і результат мають бути операцізованими та перебувати в зоні потенційного розвитку учня [1]. Такий підхід дозволяє конкретизувати критерії оцінювання та уникнути декларативності у визначенні якості.

Науковці зазначають, що результати освіти можуть виявлятися у вимірюваних показниках – знаннях, уміннях, навичках, параметрах особистісного розвитку, змінах у професійній компетентності педагогів, а також у непрямих наслідках, зокрема іміджевих характеристиках закладу освіти. Об'єктами оцінювання можуть бути

здобувачі освіти, педагогічні працівники та й сам заклад як організаційна система, і кожен з них має власні критерії, інструменти та механізми вимірювання [1].

Оцінювання якості освіти передбачає процеси збирання, аналізування та інтерпретації даних щодо результативності функціонування освітньої системи. Воно охоплює аналіз навчальних досягнень учнів, ефективності педагогічної діяльності, стану освітнього середовища, ресурсного забезпечення та управлінських процедур. Важливою складовою є використання результатів оцінювання для ухвалення управлінських рішень і вдосконалення освітнього процесу.

Отже, якість освіти постає як комплексна інтегративна характеристика, що поєднує ресурсний, процесуальний та результативний виміри. Її забезпечення передбачає узгодженість цілей, змісту, технологій навчання, кадрового потенціалу та управлінських рішень. Відтак оцінювання якості не може зводитися виключно до контролю показників, а має розглядатися як інструмент розвитку закладу освіти та підвищення ефективності його діяльності.

Переходячи від аналізу чинників і підходів до оцінювання якості освіти, доцільно зосередитися на з'ясуванні сутності управління якістю як цілеспрямованого соціального процесу.

Згідно з науковим доробком Т. Лукіної управління якістю освіти розглядається як специфічний вид соціального управління, що зумовлено належністю освітньої галузі до соціальної сфери. Освіта функціонує як складна відкрита система, чутлива до економічних, політичних та культурних трансформацій. Відтак будь-які суспільні зміни об'єктивно зумовлюють потребу модернізації механізмів управління якістю, оновлення нормативно-правового забезпечення та трансформації організаційної структури освітнього процесу [4].

Управління якістю освіти визначається як системна, цілеспрямована діяльність, орієнтована на забезпечення стабільного функціонування та поступального розвитку освітньої системи відповідно до визначених цілей і потреб стейкхолдерів. Теоретичним підґрунтям цього процесу є положення квалітології, а також міжнародні стандарти серії ISO 9000–9003, відповідно до яких управління трактується як безперервний вплив на процеси становлення, функціонування та розвитку об'єкта впродовж усього його життєвого циклу.

У межах зазначеного підходу особливого значення набуває принцип дуальності управління, який передбачає поєднання двох взаємопов'язаних векторів:

- управління функціонуванням системи з метою підтримання досягнутого рівня якості;

- управління розвитком, спрямоване на досягнення нових, більш високих показників результативності [3]. Тобто управління якістю освіти (education quality management) можна визначити як специфічний вид суспільної діяльності, спрямований на підтримку та підвищення якості й ефективності функціонування освітньої галузі загалом, а також на забезпечення належного загальноосвітнього, культурного й професійного рівня підготовки здобувачів освіти.

У прикладному вимірі управління якістю освіти полягає в переведенні освітньої системи або окремого закладу з наявного стану в інший, що характеризується бажаними (заданими) параметрами розвитку. Ідеться не лише про досягнення нормативно визначених показників, а про формування здатності системи до саморозвитку, адаптивності та інноваційності.

Структурно управління якістю освіти реалізується через три взаємопов'язані та послідовні блоки:

1. Формування стратегії з визначенням цілей, норм і стандартів якості.

2. Реалізація стратегії через організацію процесів, управління ресурсами та застосування відповідних освітніх технологій із постійним моніторингом їх результативності.

3. Забезпечення зворотного зв'язку, що передбачає аналізування досягнутих результатів, їх зіставлення із запланованими показниками та ухвалення коригувальних управлінських рішень.

У широкому розумінні такий підхід забезпечує можливість переведення освітньої системи з наявного стану до нового рівня розвитку, що характеризується заздалегідь обґрунтованими параметрами якості. Об'єктом управлінського впливу можуть бути як національна система освіти загалом, так і окремі її рівні, процеси чи результати діяльності [3].

Однак ефективність реалізації означених структурних блоків безпосередньо залежить від методологічного підґрунтя, на якому вибудовується управлінська модель. Саме методологія визначає логіку цілепокладання, принципи організації процесів, критерії оцінювання та механізми ухвалення рішень.

Зокрема, як підкреслює Д. Рибальченко, цей процес не можливий без чіткого визначення методологічних засад, які розглядаються як цілісна система філософських, загальнонаукових та педагогічних принципів, що визначають напрямки та способи організації управлінської діяльності [7].

Зазначені методологічні орієнтири виконують функцію концептуального каркаса управління якістю освіти, забезпечуючи узгодженість стратегічних цілей, організаційних процедур та оцінювальних механізмів. Вони дозволяють інтегрувати системний, процесний, компетентнісний та ризик-орієнтований підходи в єдину модель управління, спрямовану на досягнення стабільності та розвитку закладу освіти.

Перший рівень означеної багаторівневої методології ґрунтується на фундаментальних положеннях діалектики та принципах сучасної філософії освіти й управління. Застосування діалектичного методу дозволяє розглядати управління якістю освіти як відкриту динамічну систему, що перебуває у стані постійного розвитку, взаємодії та взаємовпливу з іншими соціальними процесами.

У цьому контексті особливої значущості набуває аналіз внутрішніх суперечностей освітньої системи як джерела її саморозвитку. Діалектичний підхід дає змогу виявляти напруження між традицією та інновацією, стабільністю та змінами, нормативністю та варіативністю, що об'єктивно притаманні сучасному закладу загальної середньої освіти. Водночас принцип переходу кількісних змін у якісні дозволяє пояснити, як поступове накопичення управлінських рішень, удосконалення процедур, підвищення професійної компетентності педагогів зумовлюють якісні трансформації у функціонуванні закладу освіти.

Такий підхід корелює з ідеями гуманізації та демократизації освіти, розробленими у працях В. Андрущенка, В. Кременя та інших українських науковців, які наголошують на пріоритетності розвитку особистості, суб'єктності учасників освітнього процесу та ціннісній спрямованості освітньої політики [2]. У площині управління якістю це означає орієнтацію не лише на стандартизовані показники, а й на створення умов для самореалізації здобувачів освіти та професійного зростання педагогів.

Філософський рівень методології управління якістю освіти доповнюється концептуальними положеннями Е. Демінга, якого справедливо вважають одним із засновників сучасної філософії якості. Його чотирнадцять принципів управління формують етичну та організаційну основу для побудови системи управління якістю, акцентуючи увагу на довгостроковій орієнтації на вдосконалення, відповідальності керівництва, усуненні міжфункціональних бар'єрів і розвитку командної взаємодії.

Д. Рибальченко зазначає, що застосування принципів Демінга в освітньому менеджменті сприяє формуванню інтегрованої моделі управління, у якій поєднуються науково обґрунтовані рішення, колективна відповідальність і системне прагнення до підвищення якості [7]. Такий підхід дозволяє уникнути типових управлінських деформацій, зокрема орієнтації на короткострокові результати або домінування формальних кількісних показників на шкоду стратегічному розвитку закладу освіти.

Переходячи від філософського до загальнонаукового рівня методології, доцільно зосередитися на системному підході як базовому інструменті аналізування та проєктування управління якістю освіти. Саме він визначає логіку структурної організації управлінської діяльності та дозволяє розглядати заклад загальної середньої освіти як складну соціально-педагогічну систему.

У межах системного підходу управління якістю освітніх послуг постає як упорядкована сукупність взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність із новими інтегративними властивостями. Кожен компонент управління – цілі, ресурси, процеси, результати, механізми оцінювання – розглядається як підсистема, функціонування якої впливає на стан системи загалом.

Застосування системного підходу дозволяє розкрити структурність управління через мережу зв'язків і відносин усередині закладу освіти. При цьому ключовим є не лише наявність окремих елементів, а й характер їхньої взаємодії. Ієрархічність і впорядкованість таких взаємозв'язків забезпечують адаптивність управління, оскільки стан системи визначається не ізольованими показниками, а узгодженістю дій, процедур і управлінських рішень [7].

Науковий інструментарій загальнонаукового рівня суттєво доповнюється положеннями теорії загального управління якістю (Total Quality Management, TQM) та міжнародними стандартами серії ISO 9000. У межах цих підходів якість розглядається як результат системно організованих процесів, що ґрунтуються на чіткому цілепокладанні, стандартизації процедур, постійному моніторингу та безперервному вдосконаленні.

Імплементація принципів TQM в освітню сферу дозволяє інтерпретувати діяльність закладу освіти як сукупність взаємопов'язаних процесів, орієнтованих на задоволення потреб стейкхолдерів та досягнення стратегічних цілей розвитку. У такій моделі управління якістю інтегрується із загальним менеджментом закладу, що створює передумови для побудови цілісних теоретичних і практичних моделей діяльності ЗЗСО в умовах мінливого зовнішнього середовища.

Специфіка освітньої галузі найбільш повно виявляється на конкретнонауковому рівні методології, який охоплює закономірності управління закладами загальної середньої освіти та принципи педагогічного менеджменту. Саме на цьому рівні загальнонаукові положення набувають прикладного характеру та адаптуються до особливостей функціонування ЗЗСО.

Методологічною основою цього рівня є класичні закономірності управління, сформульовані В. Пікельною, зокрема аналітичність, циклічність і ритмічність управлінських процесів, а також принцип поєднання централізації та децентралізації. Аналітичність передбачає систематичне вивчення стану освітнього процесу на основі даних моніторингу; циклічність – повторюваність управлінських функцій (планування, організація, контроль, корекція); ритмічність – узгодженість управлінських дій у часі. Поєднання централізації та децентралізації забезпечує баланс між стратегічним керівництвом та автономією педагогічного колективу.

Ефективність управління якістю освіти на цьому рівні визначається відповідністю цілей, змісту та технологій управління конкретному етапу розвитку суспільства, освітньої політики та соціального запиту [7]. Це означає потребу гнучкого реагування закладу освіти на зміни зовнішнього середовища за збереження стратегічної цілісності.

Важливе місце у структурі конкретнонаукового рівня посідають положення педагогічної кваліметрії та теорії управління адаптивною школою. Кваліметричний підхід дозволяє операцизувати якісні характеристики освітнього процесу, переводячи їх у систему показників, що піддаються вимірюванню, аналізуванню та порівнянню. Це створює підґрунтя для об'єктивізації управлінських рішень і підвищення прозорості процедур оцінювання.

У поєднанні з нормативними вимогами стратегічних документів розвитку освіти зазначені підходи формують механізм моніторингу, корекції та прогнозування якості освітніх послуг. Водночас розвиток професійної компетентності педагогів і творчого потенціалу здобувачів освіти постає інтегральним показником результативності управління якістю в закладі загальної середньої освіти [7].

Отже, філософський, загальнонауковий та конкретнонауковий рівні методології утворюють цілісну систему теоретичного підґрунтя управління якістю освіти в ЗЗСО. Їх інтеграція забезпечує науково обґрунтовану модель управління, у межах якої стратегічне бачення розвитку поєднується з технологічністю управлінських процедур та орієнтацією на результати.

Висновки. Здійснений аналіз теоретико-методологічних засад управління якістю освіти в закладах загальної середньої освіти засвідчує, що якість освіти постає як складна, динамічна та багатовимірна соціально-педагогічна категорія, що не може бути зведена до формальної відповідності нормативним вимогам. Вона поєднує результативний, процесуальний і ціннісний виміри та передбачає орієнтацію на потреби й очікування всіх суб'єктів освітнього процесу. Таке розуміння корелює із сучасними міжнародними підходами до управління якістю, які акцентують на системності, безперервному вдосконаленні та задоволенні освітніх потреб стейкхолдерів.

Методологічне підґрунтя управління якістю в ЗЗСО має інтегративний характер і охоплює філософський, загальнонауковий та конкретнонауковий рівні. Їх узаємодія формує концептуальну основу побудови цілісної системи управління якістю, здатної забезпечувати адаптивність, стійкість і результативність функціонування закладу освіти в умовах суспільних трансформацій.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням прикладних моделей внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти, уточненням індикаторів її ефективності та вдосконаленням інструментарію освітнього моніторингу як складової стратегічного управління.

Список використаних джерел:

1. Бела О. В. Тенденції формування якості шкільної освіти у світовому освітньому середовищі. *Розвиток форм і методів сучасного менеджменту в умовах глобалізації: збірник тез доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Дніпро, 11–12 листопада 2025 р.). Дніпро: КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2025. С. 149–152.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.
3. Лукіна Т. Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2020. 230 с.
4. Лукіна Т. О. Управління якістю освіти. *Енциклопедія освіти* / ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1042–1043.
5. Про освіту: закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Про повну загальну середню освіту: закон України від 16 січня 2020 р. № 463- IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
7. Рибальченко Д. О. Методологічні засади створення та впровадження системи управління якістю освітніх послуг у ЗНЗ. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 3. URL: <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/index.htm>

References:

1. Biela, O. V. (2025). Tendentsii formuvannia yakosti shkilnoi osvity u svitovomu osvitnomu sere dovys hchi [Trends in the formation of the quality of school education in the global educational environment], *Rozvytok form i metodiv suchasnoho menedzhmentu v umovakh hlobalizatsii, zbirnyk tez dopovidei uchasnykiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Development

- of forms and methods of modern management in the context of globalization, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Dnipro [in Ukrainian].
2. Kremen, V. H. (2009). *Filosofiiia liudynotsentryzmu v stratehiikh osvithnoho prostoru* [Philosophy of human-centeredness in the strategies of the educational space]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
3. Lukina, T. O. (2020). *Upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity* [Quality management of general secondary education]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
4. Lukina, T. O. (2021). *Upravlinnia yakistiu osvity* [Quality management of education]. *Entsyklopediia osvity*, 1042–1043 [in Ukrainian].
5. On Education: Law of Ukraine No. 2145–VIII, September 5, 2017. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
6. On Complete General Secondary Education: Law of Ukraine No. 463-IX, January 16, 2020. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> [in Ukrainian].
7. Rybalchenko, D. O. (2011). *Metodolohichni zasady stvorennia ta vprovadzhennia systemy upravlinnia yakistiu osvitnikh posluh u ZNZ* [Methodological principles of creation and implementation of the quality management system of educational services in general secondary education institutions]. *Academic Bulletin of Donbas*, 3. Retrieved from <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/index.htm> [in Ukrainian].

Biela O. V.,

orcid.org/0009-0000-9741-9083

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents a theoretical generalization of the issue of education quality management in general secondary education institutions under conditions of contemporary social transformations. It is substantiated that education quality is a complex, dynamic, and multidimensional socio-pedagogical category that cannot be reduced to mere formal compliance with regulatory requirements. The philosophical and normative dimensions of the conceptualization of education quality are examined; its outcome-oriented, process-oriented, and value-based aspects are outlined, as well as the role of stakeholders in shaping expectations regarding educational outcomes. The factors influencing education quality and approaches to its assessment are analyzed, including the operationalization of educational goals and learning outcomes and the use of monitoring data for managerial decision-making.

The essence of education quality management is defined as a specific type of social management aimed at ensuring the stability and development of the educational system. The structural logic of this activity is demonstrated through strategic goal-setting, organization and monitoring of processes and resources, and feedback mechanisms for evaluating performance and adjusting managerial actions. The principle of duality in management, which combines maintaining the achieved level of quality with managing system development, is substantiated.

The three-level structure of the methodological foundations of quality management in general secondary education institutions is revealed: the philosophical level (dialectical approach, ideas of humanization and democratization of education, E. Deming's principles), the general scientific level (systems approach, TQM principles, ISO 9000 standards), and the specific scientific level (regularities of pedagogical management, pedagogical qualimetry, adaptive school theory). It is proved that the integration of these levels forms a conceptual basis for building an internal quality management system capable of ensuring adaptability, sustainability, and continuous improvement in the functioning of an educational institution.

Key words: education quality; education quality management; general secondary education institution; management methodology; systems approach; pedagogical management; qualimetry.

Дата надходження статті: 07.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 21.10.2025 р.

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

УДК 378.046-021.68:004

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.683>Одайник С. Ф.,
orcid.org/0000-0002-5675-0359

ЗНАЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НМТ У КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Стаття містить інформацію щодо важливості ефективного управління якістю освіти, адже воно сприяє забезпеченню учнів високоякісною освітою, яка відповідає їхнім потребам і готує їх до успіху в майбутньому. Зазначено, що зусилля щодо управління якістю освіти мають бути зосереджені на визначенні чітких цілей і завдань, моніторингу прогресу в досягненні цих цілей, визначенні напрямків для поліпшення та впровадження стратегій щодо вирішення будь-яких питань, що можуть виникати. Зроблено акцент на тому, що на підвищення ефективності управління якістю освіти мають вплив результати стандартизованих тестів, зокрема національного мультипредметного тесту, адже вони вказують на рівень знань учнів з різних предметів і можуть бути орієнтиром для подальшого навчання та розвитку.

Визначено, що ефективне управління якістю освіти містить систематичну діяльність, що спрямована на поліпшення як освітнього процесу, так і його результатів, через проведення моніторингу, оцінювання, аналізу та вдосконалення. А підвищення ефективності управління якістю освіти є критично важливим для забезпечення відповідності освітніх результатів вимогам суспільства та окремих осіб.

Окреслено шляхи, що сприяють підвищенню якості освіти, зокрема відповідність змісту освіти сучасним вимогам суспільства та ринку праці з урахуванням індивідуальних потреб учнів; активне впровадження інноваційних підходів, що сприяють розвитку критичного мислення, творчості та самостійності учнів; надання можливостей для професійного розвитку вчителів, що дасть змогу їм ефективно використовувати нові методи та технології навчання; забезпечення комфортних та безпечних умов навчання для розвитку учнів.

Зроблено висновок, що національне мультипредметне тестування є важливим інструментом для оцінювання якості освіти та управління якістю освіти. Воно показує рівень знань випускників шкіл, які планують вступати до закладів вищої освіти. Результати тестування дають можливість виявити прогалини у знаннях та підготовці учнів, що спонукає до підвищення ефективності управління якістю освіти.

Ключові слова: національний мультипредметний тест, ефективність, результати, якість освіти, управління, залікові національні оцінки, академічна готовність, майстерність учнів, оцінювання якості, освітній процес, освіченість.

Постановлення проблеми. Питання управління якістю освіти було й залишається актуальним у сучасному світі, оскільки саме якість визначає рівень знань, навичок та культури в суспільстві і є ключовим у розвитку країни. Воно пов'язане із сукупністю систематичних процесів та заходів, що забезпечують надання освітніми закладами високоякісних послуг учням, а також містить упровадження стандартів, політик та процедур для поліпшення результатів викладання та навчання, задоволеності здобувачів освіти та загальної ефективності установи. Управління якістю в освіті також включає моніторинг, оцінювання та постійне вдосконалення освітніх програм і послуг для задоволення потреб учасників освітнього процесу та досягнення освітніх цілей.

Важливим у цьому питанні є й ефективне управління якістю. Воно може поліпшити рівень освіти, забезпечуючи громадянам необхідні знання для успішної

*© Одайник С. Ф.

кар'єри та життя. Тому постійний моніторинг та удосконалення системи управління якістю освіти є важливим завданням для кожної країни.

Ефективність має вирішальне значення для забезпечення того, щоб учні отримували високоякісну освіту, яка відповідає їхнім потребам і готує їх до успіху в майбутньому. Відповідно зусилля щодо управління якістю освіти мають бути зосереджені на визначенні чітких цілей і завдань, моніторингу прогресу в досягненні цих цілей, визначенні напрямків для поліпшення та упровадження стратегій для вирішення будь-яких питань, що виникають.

Особливо важливими для підвищення ефективності управління якістю освіти для учня, школи та держави є результати стандартизованих тестів, зокрема національного мультипредметного тестування (НМТ). Вони вказують на рівень знань учня з різних предметів і можуть бути орієнтиром для подальшого навчання та розвитку. Отже, результати такого тестування можуть бути частково використані для оцінювання якості навчання в конкретних школах або регіонах, а також для розроблення програм підвищення якості освіти.

Аналіз досліджень. Проблеми якості освіти в різні аспектах і донині активно досліджуються вітчизняними вченими. Зокрема теоретичні засади якості освіти, її основні компоненти, критерії і показники якісного навчання окреслюють науковці І. Булах, С. Кретович, Т. Лукіна, О. Ляшенко, І. Макаренко, Л. Скорич, О. Рузанова, В. Сергієнко, О. Савченко, В. Темненков та ін. Про моніторинг якості освіти писали: Г. Єльнікова, В. Кальней, К. Крутій, О. Локшина, В. Лоханова, А. Майоров, О. Орлова, З. Рябова, В. Черепанов, С. Шишов та ін.

Тестуванню майбутніх фахівців на основі загальнодидактичних засад присвячено праці М. Андроса, А. Андрєєва, Д. Бодненка, І. Булаха, О. Жильцової, Л. Кухар, Є. Михайличева, В. Сергієнко, Г. Ткачук, М. Челишкової та ін.

Питанням доцільності впровадження комп'ютерного тестування присвятили свої праці як українські, так і зарубіжні науковці – Х. Айзенрайх, Т. Ан, Р. Васків, Дж. Гіканді, Н. Девіс, С. Джазіл, М. Захарчук, О. Колгатін, А. Коломієць, О. Литвиненко, Т. Лукіна, М. Малєжик, Т. Марковська, Д. Морроу, Х. Нгуєн, А. Опарін, Ш. Рахматіка, Р. Сівакумар, І. Сізіх, Т. Сіткар, В. Фетісов, К. Фірдаус, Н. Хілько, П. Чаяні та ін.

У наукових працях вищеокреслених дослідників певною мірою розкрито різні аспекти якості освіти та важливість використання комп'ютерних тестів для оцінювання навчальних досягнень здобувачів світи, проте питання значення результатів національного мультипредметного тестування для підвищення ефективності управління якістю освіти наразі є нагальним і потребує додаткового розгляду.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значення результатів національного мультипредметного тестування для підвищення ефективності управління якістю освіти.

Викладення основного матеріалу. Ефективне управління якістю освіти містить систематичну діяльність, спрямовану на поліпшення освітнього процесу та його результатів, через проведення моніторингу, оцінювання, аналізування та вдосконалення. А підвищення ефективності управління якістю освіти є критично важливим для забезпечення відповідності освітніх результатів вимогам суспільства та окремих осіб.

До основних аспектів підвищення ефективності управління якістю освіти відносять:

- потребу встановити конкретні показники, за якими можна оцінювати якість освіти на різних рівнях (знання, уміння, навички, компетентності);
- регулярний моніторинг та оцінювання освітнього процесу, що дає можливість виявити проблеми та вчасно реагувати на них;
- аналізування отриманих даних для визначення сильних і слабких сторін освітнього процесу;

- потребу на основі аналізу результатів моніторингу та оцінювання розробити конкретні заходи для поліпшення якості освіти (наприклад, підвищення кваліфікації викладачів, оновлення навчальних програм, поліпшення матеріально-технічної бази);
- важливість забезпечити зворотний зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу та залучати їх до процесу управління якістю освіти;
- доцільність формування в усіх учасників освітнього процесу усвідомлення важливості якості освіти та прагнення до її постійного поліпшення [3, с. 24].

Серед напрямків сприяння підвищенню якості освіти варто назвати такі: відповідність змісту освіти сучасним вимогам суспільства та ринку праці з урахуванням індивідуальних потреб учнів; активне впровадження інноваційних підходів, що сприяють розвитку критичного мислення, творчості та самостійності учнів; надання можливостей для професійного розвитку вчителів, що дасть змогу їм ефективно використовувати нові методи та технології навчання; забезпечення комфортних та безпечних умов навчання й розвитку учнів [2].

Отже, ефективне управління якістю освіти є постійним процесом, який вимагає системного підходу, залучення всіх зацікавлених сторін та постійного прагнення до поліпшення.

Важливим інструментом для оцінювання якості освіти та подальшого ефективного її управління є національний мультипредметний тест. Він показує рівень знань випускників шкіл, які планують вступати до закладів вищої освіти. НМТ в Україні, відомий як ЗНО (зовнішнє незалежне оцінювання), – це стандартизоване тестування, яке складають випускники, що планують вступати до закладу вищої освіти. Воно охоплює низку предметів.

Цей комп'ютеризований іспит замінив ЗНО 2022 року через воєнні дії і є основним інструментом для доступу до вищої освіти в Україні. Він дає змогу абітурієнтам складати кілька предметів в один день, що спрощує процес вступу та зменшує стрес. А однією з ключових особливостей тестування є те, що воно проводиться на комп'ютері, і це сприяє швидкому обробленню результатів та дає можливість більш об'єктивно оцінювати успішність учнів [6; 8].

НМТ дає змогу комплексно виміряти академічну майстерність учнів. Зазвичай використовується для освітніх та оціночних цілей, щоб оцінити розуміння учнями кількох предметів одночасно [4]. Ключові особливості такого тестування можуть включати широкий спектр предметних галузей, як-от математика, природничі науки, мовні, мистецтва та суспільствознавство, а також питання з вибором однієї правильної відповіді або есе для перевірки різних навичок та рівнів знань. Також тест розробляється відповідно до освітніх стандартів і вимог навчальної програми, щоб забезпечити перевірку учнів із відповідних і важливих навчальних цілей. Він допомагає забезпечити більш об'єктивне оцінювання знань, ніж традиційні методи, що базуються на суб'єктивному оцінюванні і дає можливість порівнювати результати учнів з різних шкіл та регіонів, що є важливим для виявлення проблем у системі освіти та їх вирішення. А будучи обов'язковим для вступу до закладів вищої освіти, сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання та поліпшенню їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Зрештою НМТ має на меті забезпечити цілісну оцінку академічних здібностей учнів з різних предметів.

Загалом НМТ в Україні відіграє вирішальну роль у визначенні академічної готовності учнів до навчання в закладі вищої освіти та є важливим чинником у процесі вступу.

Отже, НМТ є важливим інструментом для забезпечення якості освіти в Україні, який допомагає оцінити знання, відібрати кращих студентів та сприяти підвищенню загального рівня освіти. А результати тестування можуть виявити прогалини у знаннях та підготовці учнів, що спонукає до поліпшення освітнього процесу.

Стандартизоване тестування розробляється відповідно до вимог освітніх стандартів Європейського Союзу, забезпечуючи підготовку учнів до вступу до закладів вищої освіти як в Україні, так і за кордоном.

Характеристики тестування можуть відрізнятися залежно від країни або освітньої системи, в якій він проводиться. Як правило, такі тести розроблені для оцінювання розуміння та знань учнів з кількох предметів, як-от математика, мови, мистецтво, природничі та суспільствознавчі науки.

Вони можуть мати деякі спільні риси, зокрема:

1. Комплексне охоплення: тестування зазвичай охоплює широкий спектр предметів для оцінювання загальних академічних здібностей учнів та їхньої готовності до подальшої освіти або працевлаштування.

2. Стандартизований формат: тестування зазвичай проводиться у стандартизованому форматі, щоб забезпечити справедливість та узгодженість в оцінюванні та результативності.

3. Запитання з вибором однієї правильної відповіді: багато національних тестів використовують питання з вибором однієї правильної відповіді для швидкого та ефективного оцінювання знань учнів із різних предметів.

4. Часові розділи: тестування може мати часові розділи для оцінювання здатності учнів ефективно працювати під тиском та ефективно керувати своїм часом.

5. Система оцінювання: тестування часто має систему оцінювання, яка ранжує учнів на основі їхньої успішності порівняно з їхніми однолітками, забезпечуючи міру академічних досягнень [5].

Варто зауважити, що специфічні особливості національного тестування можуть значно відрізнятися залежно від освітніх пріоритетів та цілей країни чи закладу, що впроваджує тест.

Результати НМТ мають позитивний і негативний вплив на якість освіти. Серед позитивних ключових аспектів такого впливу є:

- виявлення прогалин у знаннях. НМТ допомагає визначити, які предмети та теми потребують більшої уваги в освітньому процесі;

- підготовка до вищої освіти. Результати НМТ використовуються для вступу до закладів вищої освіти, що стимулює учнів до більш глибокого вивчення предметів;

- оцінювання якості освіти на різних рівнях: Порівняння результатів НМТ із різних регіонів або типів шкіл може виявити відмінності в якості освіти та спонукати до змін;

- зворотний зв'язок для вчителів. Результати тестування можуть бути використані вчителями для аналізу ефективності своїх методик викладання та корегування навчальних програм.

- Негативний вплив або обмеження:

- орієнтація на тестування, а не на всебічний розвиток. НМТ може сприяти переорієнтації освітнього процесу на підготовку до тестування, а не на розвиток критичного мислення та інших важливих навичок;

- не враховує інші важливі аспекти освіти. НМТ не оцінює такі важливі чинники, як емоційний інтелект, соціальні навички та креативність, які також є частиною якісної освіти;

- можливі маніпуляції та спотворення результатів: Існують випадки, коли результати НМТ можуть бути не зовсім об'єктивними через різні обставини – наприклад, нерівний доступ до якісної освіти або психологічний вплив стресу;

- не охоплює всіх випускників. Не всі випускники беруть участь у НМТ, що ускладнює оцінювання якості освіти в загальному національному масштабі [7].

Отже, результати національного мультипредметного тестування мають важливе значення для оцінювання якості освіти, оскільки дають змогу виявити навчальні досягнення випускників, визначити рівень їхньої підготовки та виявити проблемні

сфери, що потребують поліпшення. Також вони дають змогу виявляти проблеми, упроваджувати необхідні зміни, забезпечувати більш ефективний та справедливий освітній процес для всіх учнів, позитивно впливати на ухвалення управлінських рішень.

Керівникам закладів загальної середньої освіти важливо враховувати результати національного мультипредметного тестування, що склали здобувачі освіти, які навчалися в їхній школі. Це дасть можливість знайти управлінські підходи для поліпшення освітнього процесу. Вони допоможуть учителям та адміністрації виявити сильні та слабкі сторони освітнього процесу, визначити ефективність навчання та розвинути стратегії подальшого вдосконалення.

Для підвищення ефективності управління якістю освіти варто враховувати те, що результати НМТ є частиною системи моніторингу якості освіти, дають змогу відстежувати зміни та тенденції в знаннях учнів на різних рівнях та в різних регіонах. Ці результати можуть бути частково використані для:

- оцінювання ефективності навчальних програм та методик, а також для виявлення потреб перегляду навчальних планів та програм;
- виявлення потреб учителів у підвищенні кваліфікації та наданні їм цілеспрямованої підтримки [1].

Також аналіз результатів НМТ дає можливість виявити слабкі місця в знаннях учнів із певних предметів або тем, що допомагає вчителям та освітнім установам зосередитися на поліпшенні викладання цих конкретних предметів, може допомогти виявити індивідуальні потреби учнів та забезпечити їм більш індивідуалізований підхід до навчання.

У закладах загальної середньої освіти на основі аналізу результатів НМТ також можна розробити та впровадити цільові програми підтримки для учнів і вчителів у тих галузях, де спостерігаються низькі показники.

Отже, адміністрації закладу освіти важливо враховувати результати НМТ, щоб виявити сильні та слабкі сторони освітнього процесу, визначити напрямки ефективності навчання та розвинути стратегії подальшого вдосконалення.

Висновки. Ефективність управління якістю загальної середньої освіти можна оцінити за допомогою різних показників, як-от успішність учнів у стандартизованому тестуванні, рівень випуску, відгуки вчителів, батьків та учнів, а також загальна репутація школи в громаді. Для поліпшення якості освіти важливо зосередитися на розробленні навчальних програм, підготовці вчителів, інфраструктурі та ресурсах, службах підтримки учнів та залученні громади. Постійний моніторинг та оцінювання цих чинників можуть допомогти у визначенні напрямків поліпшення якості освіти в закладі.

Також співпраця між учителями, адміністрацією, учнями та батьками є важливою для створення сприятливого та підтримуючого навчального середовища. Мають бути запроваджені механізми оцінювання та зворотного зв'язку, щоб забезпечити поліпшення якості освіти. Зрештою ефективне управління якістю освіти призводить до кращих результатів для учнів і налаштовує їх на успіх.

Національне мультипредметне тестування є важливим інструментом для оцінювання якості освіти, але воно не є єдиним показником. Для забезпечення якісної освіти потрібно враховувати широкий спектр чинників, зокрема психологічний клімат у школі, співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу та розвиток ключових компетентностей учнів. Важливо пам'ятати, що якість освіти – це не лише результат тестування, а й процес, який забезпечує всебічний розвиток особистості.

Подальші дослідження варто проводити у векторах, пов'язаних із підвищенням ефективності управління якістю освіти у сферах співпраці між учасниками освітнього процесу та всебічного розвитку особистості здобувача освіти.

Список використаних джерел:

1. Абетка для директора. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти / М. В. Бобровський, С. І. Горбачов, О. О. Заплотинська, О. О. Ліннік. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : Державна служба якості освіти, 2021. 350 с. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SOE_SURGe.pdf
2. Андрос М. Є. Якість чи кількість: оцінювання здобутих компетентностей під час змішаного навчання. *Формування компетентностей обдарованої особистості в системі позашкільної та вищої освіти*. 2023. № 1. С. 99–111. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735173>
3. Лукіна Т. О. Управління якістю загальної середньої освіти: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2020. 230 с.
4. Мелешко І. Сучасні методи оцінювання знань, комп'ютерне тестування. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1021>
5. Моніторинг якості освіти: світовий досвід та українські перспективи: посібник / під заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : «К.І.С.», 2019. 128 с.
6. Основне про національний мультипредметний тест. Український центр оцінювання якості освіти : вебсайт. URL: <https://testportal.gov.ua/osnovne-pro-nmt>
7. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія / [О. І. Ляшенко та ін.]; за ред. О. І. Ляшенка, Ю. О. Жука. Київ: Педагогічна думка, 2014. 200 с.
8. Фетісов В. С. Комп'ютерні технології в тестуванні : навч.-метод. посіб. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. 140 с.

References:

1. Bobrovskiy, M. V., Horbachov, S. I., Zplotynska, O. O., & Linnik, O. O. (Eds.). (2021). Abetka dla dyrektora. Rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahalnoi serednoi osvity [Alphabet for the Director. Recommendations for building an internal system for ensuring the quality of education in a general secondary education institution]. Kyiv. Retrieved from https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SOE_SURGe.pdf [in Ukrainian].
2. Andros, M. Ye. (2023). Yakist chy kilkist: otsiniuvannia zdobutykh kompetentnostei pid chas zmishanoho navchannia [Quality or quantity: assessment of acquired competencies during blended learning]. *Formuvannia kompetentnostei obdarovanoi osobystosti v systemi pozashkilnoi ta vyshchoi osvity*, 1, 99-111. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735173> [in Ukrainian].
3. Lukina, T. O. (2020). Upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity [Quality management of general secondary education]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Meleshko, I. Suchasni metody otsiniuvannia znan, kompiuterne testuvannia [Modern methods of knowledge assessment, computer testing]. Retrieved from <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1021> [in Ukrainian].
5. Lokshyna, O. I. (2019). Monitorynh yakosti osvity: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Monitoring the quality of education: world experience and Ukrainian prospects]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Osnovne pro natsionalnyi multypredmetnyi test [Basics about the national multi-subject test]. *Ukrainian Center for Education Quality Assessment: website*. Retrieved from <https://testportal.gov.ua/osnovne-pro-nmt> [in Ukrainian].
7. Liashenko, O. I. & Zhuk, Yu. O. (Eds.). (2014). Testovi tekhnolohii otsiniuvannia kliuchovykh i predmetnykh kompetentnostei uchniv osnovnoi i starshoi shkoly [Test technologies for assessing key and subject competencies of primary and high school students]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Fetisov, V. S. (2011). Kompiuterni tekhnolohii v testuvanni [Computer technologies in testing]. Nizhyn [in Ukrainian].

Odainyk S. F.,

orcid.org/0000-0002-5675-0359

THE SIGNIFICANCE OF NMT RESULTS FOR ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT

The article contains information on the importance of effective education quality management, as it contributes to providing students with high-quality education that meets their needs and prepares them for success in the future. It is noted that efforts to manage educational quality should focus on defining clear goals and objectives, monitoring progress in achieving these goals, identifying areas for improvement, and implementing strategies to address any problems that may arise. It is emphasized that the results of standardized tests, in particular the national multi-subject test, have an impact on improving the efficiency of education quality management, as they indicate the level of students' knowledge in various subjects and can serve as a guide for further learning and development.

It is determined that effective education quality management includes systematic activities aimed at improving both the educational process and its results through monitoring, evaluation, analysis and improvement. And increasing the effectiveness of education quality management is critically important for ensuring that educational results meet the requirements of society and individuals.

Ways are outlined that contribute to improving the quality of education: compliance of the content of education with modern requirements of society and the labor market, taking into account the individual needs of students; active implementation of innovative approaches that contribute to the development of critical thinking, creativity and independence of students; providing opportunities for professional development of teachers, which will allow them to effectively use new teaching methods and technologies; ensuring comfortable and safe learning conditions for the development of students

It is concluded that an important tool for assessing the quality of education and its further effective management is the national multi-subject test. It shows the level of knowledge of school graduates and affects their further path in higher education institutions. And the test results make it possible to identify gaps in the knowledge and preparation of students, which encourages improving the effectiveness of education quality management.

Key words: national multi-subject test, effectiveness, results, quality of education, management, national credit assessments, academic readiness, student skills, quality assessment, educational process, education.

Дата надходження статті: 03.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 10.11.2025 р.

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

УДК 373.5.091.1:005.6:005.7

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.684>

Олійник В. Ц.*,

orcid.org/0009-0005-6772-6812

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено теоретичні та практичні аспекти застосування системного підходу в управлінні якістю освіти на рівні закладу загальної середньої освіти. Розкрито сутність категорій «система» та «система управління якістю», визначено ключові ознаки – цілісність, ієрархічність, динамічність і наявність зворотного зв'язку. Особливу увагу приділено ролі керівника як координатора взаємодії елементів системи. Зазначено, що ефективність управління залежить від здатності керівника аналізувати внутрішні та зовнішні чинники, що впливають на якість освіти, забезпечувати узгодженість

*© Олійник В. Ц.

між стратегічними цілями й поточними завданнями, організовувати систему моніторингу, оцінювання та самооцінювання діяльності школи, формувати команду, орієнтовану на результат і розвиток. Проаналізовано принципи стандарту ISO 9000:2015 та цикл PDCA у контексті освітнього менеджменту. Виокремлено групи професійних якостей керівника (когнітивні, управлінські, комунікативні, інноваційні, особистісні), необхідних для ефективної реалізації системного підходу. Доведено, що впровадження системної моделі управління сприяє створенню гнучкого освітнього середовища, орієнтованого на постійне вдосконалення результатів.

Сучасні підходи до управління якістю освіти базуються на системному підході, сутність якого полягає в цілісному розумінні об'єкта управління; урахуванні взаємозв'язків між складовими освітнього процесу; постійному зворотному зв'язку між управлінськими рішеннями; в орієнтації на розвиток системи як відкритої, гнучкої та самооновлюваної структури.

Застосування керівником закладу загальної середньої освіти системного підходу забезпечить: цілісність управлінських дій, узгодженість між підсистемами освітнього процесу; прозорість і наукову обґрунтованість рішень; підвищення ефективності системи забезпечення якості освіти; формування культури постійного вдосконалення.

Ключові слова: *якість освіти, системний підхід, управління якістю освіти, керівник закладу освіти, стратегічне управління, цикл PDCA, професійна компетентність.*

Постановлення проблеми. Сучасна трансформація освітньої галузі вимагає від закладів загальної середньої освіти не просто виконання навчальних планів, а гарантування високої якості освітніх послуг. Проте традиційні методи менеджменту часто не враховують комплексний та системний характер освітнього середовища, не забезпечують цілісності дій адміністрації, педагогів та громадськості, що може призводити до низької ефективності реформ та інновацій.

Постає суперечність між потребою побудови динамічної та відкритої системи управління якістю та недостатнім розвитком системного мислення у керівників закладів. Відсутність комплексного бачення освітньої установи як «єдиного організму», де взаємопов'язані персонал, ресурси та зовнішнє середовище, знижує ефективність моніторингу та ухвалення рішень на основі фактів. У цьому контексті особливої актуальності набуває системний підхід, який розглядає освітній заклад як відкриту динамічну систему, де всі елементи взаємопов'язані й спрямовані на досягнення спільної мети – забезпечення якості освіти. Отже, виникає потреба теоретичного обґрунтування та практичного впровадження системного підходу як методологічної основи сучасного освітнього менеджменту.

Аналіз досліджень. Питання системного підходу та управління якістю освіти перебувають у центрі уваги багатьох науковців, які розглядають освітній заклад як складну динамічну систему.

Теоретико-методологічний фундамент системного аналізу, що дозволяє розглядати будь-яку організацію як цілісну структуру із взаємозалежними елементами, було закладено у фундаментальних працях Л. фон Берталанфі, Н. Вінера та С. Біра. Їхні ідеї про саморегуляцію та зворотний зв'язок стали основою для сучасного менеджменту.

У вітчизняній педагогічній науці системний підхід до управління розвивали такі вчені, як В. Бондар та Є. Хриков, які розробили концептуальні засади внутрішньошкільного управління; Т. Лукіна, яка пропонує комплексний погляд на управління якістю освіти через взаємодію цілей, ресурсів, процесів та моніторингу результатів; Л. Даниленко та Г. Єльнікова, які акцентують увагу на адаптивному управлінні та інноваційному розвитку освітніх систем.

Важливе значення для розв'язання окресленої проблеми мають праці, що пов'язують педагогіку з міжнародними стандартами якості. У дослідженнях М. Шленьової, Т. Довженко та О. Гречаник узагальнено теоретико-методичні засади

системного управління у ЗЗСО та запропоновано структурно-функційну модель управлінського циклу, що відповідає сучасним проблемам трансформації освіти.

Попри наявність ґрунтовних праць, питання розвитку системного мислення керівника як ключової умови ефективного управління якістю освіти в закладах загальної середньої освіти потребує подальшого детального вивчення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та здійснити аналіз системного підходу в управлінні якістю освіти в закладі загальної середньої освіти, визначити структурні компоненти цієї системи та комплекс професійних якостей керівника, необхідних для трансформації школи у гнучку динамічну систему.

Викладення основного матеріалу. Забезпечення якості освіти на рівні закладу критично залежить від ефективності системи управління. Системний підхід розглядає управління як процес цілеспрямованої взаємодії елементів організації для досягнення спільних цілей. У процесі дослідження проблеми управління якістю освіти важливо з'ясувати сутність базових категорій, зокрема понять «система» та «система управління». Вони становлять основу методології системного підходу, який розглядає управління як процес цілеспрямованої взаємодії елементів організації для досягнення визначених цілей. Поняття «система» трактується в сучасних наукових дослідженнях як щось ціле і становить собою сукупність елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, та утворює певну цілісність, єдність [8]. Згідно з дослідженнями В. Маслова система є цілісним утворенням, що складається із сукупності різних елементів, кожен з яких має свої специфічні якості, не притаманні системі загалом. Узаємодія між цими елементами забезпечує стабільність і розвиток системи, до якої вони належать [5, с. 22]. Н. Дупак вважає, що «для системного підходу важливими є три системних поняття: відносини, зв'язки, взаємодія» [2].

Поняття «система управління» розглядається як складна організаційна структура. Серед основних ознак, які забезпечують ефективне функціонування системи управління, є такі: цілісність, структурованість, ієрархічність, тобто наявність різних рівнів управління, динамічність, зворотний зв'язок, який включає контроль і коригування дій на основі отриманої інформації, інформаційна взаємодія, автономність і взаємозалежність за яких підсистеми можуть працювати відносно самостійно, але залежать одна від одної.

Категорія «система» з її ознаками сприяє розробленню системного підходу до аналізу всіх явищ, зокрема і процесу управління якістю освіти. Т. Лукіна акцентує, що система управління якістю освіти передбачає планування, моніторинг і постійне вдосконалення освітньої діяльності, тобто відображає принцип безперервного розвитку [4]. Управління якістю освіти розглядаємо як систему, адже вона включає сукупність процесів, методів, механізмів і заходів цілеспрямованому впливу на освітній процес задля підвищення якості освітніх послуг.

Є. Хриков, В. Бондар наголошують, що система управління якістю освіти – це інтегрована модель, яка об'єднує суб'єкти, об'єкти, функції та ресурси, спрямовані на забезпечення якості освіти [7], визначає систему управління навчальним закладом як сукупність управлінських органів, функцій, процесів і відносин, що забезпечують цілісність і результативність освітнього процесу [1].

Отже, можемо стверджувати, що система управління якістю освіти – це цілісна динамічна структура суб'єктів, процесів і засобів управлінського впливу, спрямована на досягнення цілей освітньої діяльності та забезпечення її якості, у якій керівник є координатором взаємодії всіх елементів і процесів, забезпечуючи їхню узгодженість і результативність. Застосування системного підходу в діяльності керівника дозволяє забезпечити цілісність дій та підвищити ефективність управління.

Організація управління якістю освіти включає комплекс заходів, спрямованих на забезпечення високих стандартів навчання, професійного розвитку педагогів та ефективного використання ресурсів: визначення управлінських стратегій, методів

управління, успішності реалізації функцій управління, своєчасності та ефективності прийняття управлінських рішень.

На думку Т. Лукіної, реалізація діяльності з управління якістю освіти передбачає здійснення контролю якості, проведення моніторингу якості, який визначає рівень якості, тобто ступінь досягнення запланованих показників, запровадження системи зовнішнього та внутрішнього оцінювання якості, тобто оцінювання досягнутих характеристик через застосування експертного зовнішнього оцінювання та самооцінювання закладом освіти своїх досягнень. Це включає процедури планування, оцінювання, моніторингу, аналізу, ухвалення рішень, вироблення пропозицій щодо поліпшення якості та запровадження прийнятих пропозицій [4, с. 19]. Значну роль у реалізації зазначених функцій відіграє компетентність виконавців, розуміння ними основної мети управління якістю освіти та місії відповідних структур.

Системний підхід керівника до управління якістю освіти включає розгляд освітньої установи як цілісної системи, що складається з взаємопов'язаних елементів, як-от управління, персонал (усі учасники освітнього процесу), освітній процес, результати навчання, зовнішнє середовище (державні нормативи, суспільні потреби). При цьому, на наш погляд, важливим є здатність керівника бачити систему в комплексі, аналізувати її як «єдиний організм», що дозволяє оцінювати її, виявляти причини проблем та шукати ефективні шляхи їх вирішення.

У Національному стандарті України ДСТУ ISO 9000:2015 (ISO 9000:2015, IDT) визначено принципи формування системи управління якістю [6]:

- орієнтація на споживача (керівництво має розуміти дійсні та майбутні потреби споживачів, задовольняти їх вимоги);
- лідерство (керівник визначає напрями та цілі діяльності, створює сприятливе середовище для досягнення цілей);
- залучення персоналу (персонал є основою організації, і повне залучення можливостей працівників сприяє досягненню цілей і завдань);
- процесний підхід (система управління якістю будується на основі управління процесами надання послуг);
- системний підхід до управління (ідентифікація, розуміння та управління взаємозалежними процесами за їх внеском у досягнення встановлених цілей та завдань);
- ухвалення рішень на підставі фактів (ефективні рішення базуються на логічному аналізі й раціональному оцінюванні інформації та порівнюваних даних);
- постійне поліпшення та вдосконалення (стратегічна мета діяльності закладу).

Як зазначає Т. Лукіна, ключовим інструментом забезпечення якості є реалізація циклу управління «планування – виконання – контроль – удосконалення» [4]. Керівник координує роботу кожної складової, забезпечуючи взаємозв'язок між цілями, процесами та результатами. Це перетворює управління зі статичного контролю на процес активного формування та розвитку якості.

Сучасні підходи до управління якістю освіти базуються на системному підході, сутність якого полягає в цілісному розумінні об'єкта управління (закладу освіти); урахуванні взаємозв'язків між усіма складовими освітнього процесу; постійному зворотному зв'язку між управлінськими рішеннями і результатами; орієнтації на розвиток системи як відкритої, гнучкої та самооновлюваної структури. Щоб керівник закладу загальної середньої освіти ефективно реалізовував системний підхід до управління якістю освіти, йому потрібно володіти комплексом професійних, управлінських та особистісних якостей, які забезпечать цілісність, узгодженість і розвиток усіх компонентів освітнього процесу. Серед них:

- когнітивні (інтелектуальні): наявність стратегічного мислення, системне бачення процесів, уміння аналізувати, прогнозувати, планувати, саме ці якості забезпечують формування цілісного бачення розвитку закладу, ухвалення обґрунтованих управлінських рішень;

– управлінські (організаційні): наявність організаторських здібностей, уміння координувати підсистеми, контролювати, корегувати та орієнтуватися на результат, що сприятиме ефективному функціонуванню всіх елементів освітньої системи, узгодженості дій учасників освітнього процесу;

– комунікативні: відкрите спілкування, здатність до партнерської, командної взаємодії, конструктивне розв'язання конфліктів, завдяки цим якостям у закладі пануватиме позитивний мікроклімат, культура співпраці й довіри, рефлексивність, здатність до саморозвитку;

– інноваційні (творчі): відкритість до змін, використання сучасних технологій управління, підтримка педагогічних інновацій. Ці якості забезпечують безперервне вдосконалення системи управління якістю освіти, розвиток інноваційного середовища;

– особистісні (ціннісно-мотиваційні): лідерство, відповідальність, етичність, завдяки яким у закладі освіти буде формуватися високий рівень довіри, авторитет керівника, існуватиме атмосфери відкритості та довіри. Ефективність управління якістю безпосередньо залежить від готовності керівника бути координатором і лідером. Його системне мислення та стратегічна компетентність дозволяють ініціювати зміни та забезпечувати узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу. Як уважає О. Кравченко, компетентність зі стратегічного управління керівників навчальних закладів є інтегративною якістю особистості майбутнього професіонала, яка формується в освітньому процесі та містить систему знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для стратегічного управління закладом освіти, що виявляється в здатності ініціювати стратегічні зміни, здійснювати стратегічний аналіз, розробляти стратегії розвитку, стратегічні плани та стратегічні програми навчального закладу та реалізовувати їх [3].

Застосування керівником закладу загальної середньої освіти системного підходу забезпечить:

- цілісність управлінських дій,
- узгодженість між підсистемами освітнього процесу;
- прозорість і наукову обґрунтованість управлінських рішень;
- підвищення ефективності системи забезпечення якості освіти;
- формування культури постійного вдосконалення.

Висновки. Отже, системний підхід є не лише теоретичною концепцією, а й практичним інструментом стратегічного розвитку закладу освіти. Упровадження системного підходу забезпечить прозорість управлінських рішень, узгодженість між підсистемами закладу та формування культури постійного вдосконалення. Це є необхідною умовою переходу до нової моделі управління освітою, заснованої на партнерстві та аналітичності, що в кінцевому результаті підвищує якість підготовки здобувачів освіти.

Зазначимо, що теоретико-методологічне уточнення системного підходу в управлінні якістю освіти потребує інтеграції компетентнісної, процесної та синергетичної парадигм з урахуванням сучасних трансформацій освітнього середовища. Подальших досліджень сьогодні потребує цифровізація управлінських процесів як засіб підвищення ефективності системного управління якістю на основі використання освітньої аналітики.

Перспективними є питання формування культури якості в освітньому середовищі через залучення педагогів, учнів і батьків до процедур самооцінювання та ухвалення управлінських рішень та адаптація міжнародного досвіду забезпечення якості освіти до національного контексту з урахуванням принципів сталого розвитку та сучасних суспільних викликів.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І. Управління навчальним закладом: теорія і практика. Київ: Либідь, 2004.
2. Дупак Н. В. Особливості реалізації системного підходу до стандартизації професійної освіти. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: [моногр.] / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 109–124. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/18258/1/%D0%B4%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BA.pdf>.
3. Кравченко О. І. Педагогічні умови формування компетенції зі стратегічного управління майбутніх керівників освітніх закладів в умовах магістратури. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1–2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2019_1-2_7.
4. Лукіна Т. О. Управління якістю загальної середньої освіти: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2020. 230 с. URL: <https://undip.org.ua/library/upravlinnia-iakestiu-zahalnoi-serednoi-osvity-navchalno-metodychnyy-posibnyk/>
5. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
6. Система управління якістю. Основні положення та словник термінів. Національний стандарт України ДСТУ ISO 9000:2015 (ISO 9000:2015, IDT). URL: https://zakon.isu.net.ua/sites/default/files/normdocs/dstu_iso_9000_2015.pdf
7. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ: Знання, 2016. 360 с.
8. Шаповалова О., Парфілова С., Бутенко В., Білер О. Сучасні умови управління якістю освіти: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 10 (104). С. 412–422.
9. Shlenova M., Dovzhenko T., Grechanyk O. Systemic approaches to managing educational quality in contemporary higher education. *Економіка та суспільство*. 2025. Вип. 74. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-74-27>.

References:

1. Bondar, V. I. (2004). *Upravlinnia navchalnym zakladom: teoriia i praktyka* [Management of an educational institution: theory and practice]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Dupak, N. V. (2015). Osoblyvosti realizatsii systemnoho pidkhodu do standartyzatsii profesiinoi osvity [Features of the implementation of a systematic approach to the standardization of professional education]. *Professional pedagogical education: systematic studies*, 109–124. Zhytomyr. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/18258/1/%D0%B4%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BA.pdf> [in Ukrainian].
3. Kravchenko, O. I. (2019). Pedahohichni umovy formuvannia kompetentsii zi stratehichnoho upravlinnia maibutnikh kerivnykiv osvitnikh zakladiv v umovakh mahistratury [Pedagogical conditions for the formation of competence in strategic management of future heads of educational institutions in the conditions of a master's degree]. *Scientific Bulletin of Donbas*, 1–2. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2019_1-2_7 [in Ukrainian].
4. Lukina, T. O. (2020). *Upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity* [Quality management of general secondary education]. Kyiv. Retrieved from <https://undip.org.ua/library/upravlinnia-iakestiu-zahalnoi-serednoi-osvity-navchalno-metodychnyy-posibnyk/> [in Ukrainian].
5. Maslov, V. I. (2007). *Naukovi osnovy ta funktsii protsesu upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy* [Scientific foundations and functions of the process of managing general educational institutions]. Ternopil [in Ukrainian].
6. Quality management system. (2015). Basic provisions and glossary of terms. National standard of Ukraine DSTU ISO 9000:2015 (ISO 9000:2015, IDT). Retrieved from https://zakon.isu.net.ua/sites/default/files/normdocs/dstu_iso_9000_2015.pdf [in Ukrainian].
7. Khrykov, Ye. M. (2016). *Upravlinnia navchalnym zakladom* [Management of an educational institution]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
8. Shapovalova, O., Parfilova, S., Butenko, V., & Bilier, O. (2020). Suchasni umovy upravlinnia yakistiu osvity: teoretychnyi aspekt [Modern conditions for managing the quality of education: a theoretical aspect]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (104), 412–422 [in Ukrainian].
9. Shlenova, M., Dovzhenko, T., & Grechanyk, O. (2025). Systemic approaches to managing educational quality in contemporary higher education. *Economic and Society*, 74. Retrieved from <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-74-27> [in Ukrainian].

Oliinyk V. Ts.,

[orcid.org/ 0009-0005-6772-6812](https://orcid.org/0009-0005-6772-6812)**SYSTEMS APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION**

The article examines the theoretical and practical aspects of applying a systems approach to education quality management at the level of a general secondary education institution. The essence of the categories "system" and "quality management system" is clarified, and their key characteristics are identified, including integrity, hierarchy, dynamism, and the presence of feedback mechanisms. It is noted that the effectiveness of management depends on the leader's ability to analyze internal and external factors influencing the quality of education, ensure coherence between strategic goals and current objectives, organize a system of monitoring, evaluation, and self-evaluation of school activities, and build a team oriented toward results and continuous development.

The principles of the ISO 9000:2015 standard and the PDCA cycle are analyzed in the context of educational management. Groups of professional qualities of the manager (cognitive, managerial, communicative, innovative, and personal) necessary for the effective implementation of the systems approach are identified. It is proved that the introduction of a systemic management model contributes to the creation of a flexible educational environment focused on continuous improvement of educational outcomes.

Modern approaches to education quality management are based on a systemic approach, the essence of which lies in a holistic understanding of the object of management; taking into account the relationships between the components of the educational process.

The use of a systemic approach by the head of a general secondary education institution will ensure: the integrity of management actions, consistency between subsystems of the educational process; transparency and scientific validity of decisions; increasing the efficiency of the education quality assurance system; forming a culture of continuous improvement.

Key words: quality of education, systems approach, education quality management, head of an educational institution, strategic management, PDCA cycle, professional competence.

Дата надходження статті: 16.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 31.10.2025 р.

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України Шоробура І. М.*

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.015.3:159.922.7-053.4:616.89-008.434

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.685>

Плачинда Т. С.*,

orcid.org/0000-0002-2514-3644

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНДИВІДУАЛЬНИМИ ТРАЄКТОРІЯМИ СТАНОВЛЕННЯ

У статті обговорюються особливості психомоторного розвитку дітей з індивідуальними потребами, зокрема з розладами аутичного спектру. Зазначається, що таких дітей з кожним роком народжується більше, і дані щодо кількості дітей зі спектром аутизму, які наразі наявні, можуть бути заниженими, ураховуючи нерівномірний доступ до фахівців, недостатню кількість кваліфікованих діагностичних центрів і вплив воєнних дій на можливості спостереження за дітьми в Україні зокрема.

Наголошується, що серед ключових аспектів розвитку дітей з розладами аутичного спектру вагоме місце посідає психомоторна сфера, позаяк вона суттєво впливає на навчальну діяльність, соціальну адаптацію та формування самостійності. Схарактеризовано основні компоненти психомоторного розвитку дітей зі спектром аутизму, зокрема: груба моторика, дрібна моторика, сенсомоторна інтеграція, стереотипні рухи тощо. Аналіз і систематизація наукових джерел підтверджує важливість психомоторного розвитку означених дітей, адже від рівня сформованості психомоторних умінь залежить не лише здатність дитини опановувати базові побутові та навчальні навички, а й можливість ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем.

Підкреслюється, що психомоторні порушення дітей зі спектром аутизму можуть виявлятися у вигляді труднощів із плануванням рухів, координацією, регуляцією м'язового тону, сенсорними дисфункціями, стереотипіями тощо. Водночас правильне розуміння природи цих особливостей є важливим для побудови індивідуалізованих корекційно-розвивальних програм.

Акцентовується на потребі подальших досліджень у напрямку поглибленого вивчення психомоторного розвитку дітей зі спектром аутизму, а також розроблення науково обґрунтованих програм фізичного виховання, спрямованих на підтримку їхньої успішної соціалізації та покращення якості життя.

Ключові слова: розлади аутичного спектру, психомоторний розвиток, діти зі спектром аутизму, дрібна моторика, груба моторика, стереотипні рухи.

Постановлення проблеми. Розлади аутичного спектру (РАС) належать до груп нейророзвиткових порушень, що характеризуються труднощами соціальної взаємодії, комунікації та наявністю стереотипних форм поведінки. Перші ознаки аутизму зазвичай виявляються в ранньому дитячому віці, а їхня вираженість й особливості можуть істотно впливати на темп та якість подальшого розвитку дитини. У світовій науковій літературі впродовж останніх десятиліть спостерігається стійке зростання уваги до проблематики аутизму, що пов'язано як зі збільшенням кількості діагностованих випадків, так і з суттєвими труднощами організації освітнього та соціального супроводу дітей із такими порушеннями.

Відповідно до даних Всесвітньої організації охорони здоров'я поширеність розладів аутистичного спектру у світі становить орієнтовно 1 випадок на 100 дітей [14]. Водночас за статистикою, зібраною центрами контролю та профілактики захворювань США, рівень діагностування РАС у деяких регіонах світу є вищим і може сягати 1 випадку на 31 дитину, що свідчить про більш удосконалені механізми виявлення розладу та підвищену увагу до раннього розвитку [8].

*© Плачинда Т. С.

В Україні також спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із офіційно встановленим діагнозом аутизму. За інформацією Електронної системи охорони здоров'я, станом на 2023-2024 роки в Україні було зареєстровано понад 20 тисяч дітей з розладами аутистичного спектру [1]. Водночас деякі науковці підкреслюють, що реальні показники можуть бути вищими, оскільки значна кількість випадків залишається недіагностованою з огляду на нерівномірний доступ до фахівців, недостатню кількість кваліфікованих діагностичних центрів і вплив воєнних дій на можливості спостереження за дітьми [5].

Серед ключових аспектів розвитку дітей з РАС важливе місце посідає психомоторна сфера. Чимало дітей мають особливості моторного розвитку – труднощі координації, порушення регуляції м'язового тону, нетиповий темп засвоєння основних моторних навичок тощо. Ці чинники мають суттєвий вплив на навчальну діяльність, соціальну адаптацію та формування самостійності. Попри значну кількість досліджень, питання психомоторного розвитку дітей з аутизмом залишається недостатньо розкритим, зокрема у контексті вітчизняної освітньої системи.

Ураховуючи значущість, що зумовлена як поширеністю зазначеного розладу, так і потребою в науково обґрунтованих підходах до раннього виявлення, корекційної роботи та створення сприятливих умов для розвитку та соціалізації дітей з РАС, наукове вивчення особливостей психомоторного розвитку дітей зі спектром аутизму є актуальним і необхідним.

Аналіз досліджень. Розвиток, навчання та виховання дітей з аутистичним спектром є пред метом наукового пошуку чималої кількості науковців (наприклад, це Я. Багрій, Н. Базима, І. Марценківський, К. Островська, М. Породько, В. Тарасун, М. Федоренко, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін.). Так, М. Породько запропонувала спеціальну методику використання засобів фізичного виховання, спрямованих на корекцію психомоторного розвитку дітей старшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру [4]. Інші дослідниці представили процедуру організації, методичне забезпечення, особливості проведення і результати дослідження психомоторного розвитку дітей із розладами аутистичного спектра старшого дошкільного віку та їхніх однолітків із розвитком норма [6]; звертали увагу на роль фізичного виховання у розвитку дітей з РАС – пропонували застосовувати загальнорозвивальні вправи, ходьбу, стрибки, біг; оцінювали вплив фізичного виховання на рухові навички та розвиток таких дітей, підкреслювали важливість розвитку як загальної, так і дрібної моторики в означених дітей тощо [2; 7].

Попри наявність інклюзивних підходів, у реальній практиці освітні потреби дітей означеної категорії здебільшого задовольняються несистемно та в недостатньому обсязі. Це зумовлено відсутністю чітких орієнтирів щодо найефективніших форм і шляхів їхнього розвитку, навчання та виховання, а також через труднощі застосування відповідних корекційно-педагогічних технологій.

Метою статті є аналітичний огляд наукових джерел щодо особливостей психомоторного розвитку дітей з розладами аутичного спектру та впливу цих особливостей на їх навчальну діяльність, соціальну адаптацію та самостійність.

Викладення основного матеріалу. Психомоторний розвиток розглядається як інтегративне явище, що включає взаємодію рухових, когнітивних та емоційних компонентів, і є фундаментальною характеристикою становлення дитини. Загалом розвиток рухових функцій у дитини відбувається за визначеними віковими нормативами, що сформовані на основі нейрофізіологічних механізмів і сенсомоторної інтеграції. Порушення цих механізмів може призводити до затримок і деформації у моторних навичках, що має значний вплив на якість життя дитини та її адаптацію в соціумі.

У дітей з розладами аутичного спектру психомоторні порушення спостерігаються з ранніх років і виявляються в широкому спектрі відхилень від нормативних показників.

Це може бути зокрема: незграбність у ходьбі та бігу, проблеми координації рухів, обмежена моторна активність, нездатність опанувати побутові навички, проблеми з графомоторними навичками, складнощі слухо-рухової координації, повільне засвоєння нових рухових навичок тощо. Чимала кількість досліджень свідчать про широке поширення й клінічну значущість таких проявів в означених дітей. Як зазначають науковці, такі порушення мають стійкий характер і супроводжують дітей через різні вікові етапи розвитку, від раннього дитинства до підліткового віку й дорослості [9].

Розлади РАС характеризуються комплексними порушеннями розвитку, що включають когнітивну, соціально-комунікативну та моторну сфери. Особлива увага до психомоторного розвитку є обґрунтованою, адже рухові навички відіграють ключову роль у повсякденній діяльності, навчанні та взаємодії дітей з зазначеними розладами в соціумі. Вивчення особливостей психомоторики допомагає не лише діагностувати відхилення вчасно, а й розробляти ефективні інтервенції для поліпшення адаптивних навичок таких дітей.

Розглянемо більш детально психомоторні розлади в означених дітей. Так, діти з проявами РАС часто демонструють порушення *грубої моторики*, що виявляється у проблемах з координацією, балансом, ходою, стрибками тощо. Такі порушення можуть бути помітними в ранньому віці, коли дитина часто спотикається, нестійко тримає рівновагу, важко піднімається сходами тощо. За твердженням дослідників, затримка у розвитку *грубої моторики* також проявляється у складнощах планування рухів: дитина не може швидко зловити м'яч, правильно виконати рухи у спортивних іграх або синхронізувати рухи під час колективних вправ на свіжому повітрі [там само]. Такі труднощі пов'язані з недостатньою інтеграцією сенсорної інформації та затримками в розвитку нейромоторних схем, що робить рухи менш скоординованими й ефективними. У багатьох випадках це призводить до уникання активних ігор, що у свою чергу обмежує соціальні контакти та загальний рівень фізичної активності.

Порушення *дрібної моторики* у дітей з РАС виявляються у труднощах з маніпуляціями руками та пальцями. Наприклад, дитина може важко складати конструктор, з труднощами брати дрібні предмети, малювати чи писати тощо. Ці ускладнення суттєво впливають на розвиток графомоторних навичок, що є критичними для шкільного навчання та самообслуговування. Також учені наголошують, що проблеми з дрібною моторикою часто супроводжуються порушенням координації між очима та руками, що ускладнює виконання комплексних завдань, як-от складання пазлів або збір моделей [там само].

Сенсомоторна інтеграція – це здатність організму об'єднувати сенсорну інформацію з руховими відповідями. У дітей з РАС часто спостерігаються порушення зорово-рухової та слухо-рухової координації. Зокрема, дитині може бути важко слідкувати за рухом об'єкта очима та координувати рух руки аби його взяти. Також у багатьох дітей з РАС відзначається сенсорна гіперчутливість або гіпочутливість, що виявляється у страху перед певними текстурами, звуками або руховими вправами. Ці сенсорні відхилення безпосередньо впливають на моторні навички та здатність до навчання через рухову діяльність [11].

Стереотипні рухи – це повторювані рухи, які можуть виконуватися руками, пальцями або всім тілом. До таких проявів належать махання руками, постукування пальцями, кружляння або розгойдування тулуба. Хоча ці рухи часто сприймаються як «безцільні», вони відіграють важливу роль у саморегуляції: допомагають дитині зменшувати емоційне напруження, контролювати сенсорне перевантаження та заспокоюватися у стресових ситуаціях. Науковці дійшли висновку, що кожна дитина має унікальний набір стереотипних поведінкових проявів, які варіюються від простих, рефлексорних рухів до складних моторних патернів. Стереотипії виникають у дітей

у відповідь на різні стимули або внутрішні стани, зокрема для «перезапуску» психофізичного стану дитини. Науковці ідентифікували вісім можливих функцій-стереотипій, що відповідають двом основним напрямкам – підсиленню чи послабленню аутичного бар'єру. Підкреслено, що не всі стереотипні рухи обов'язково перешкоджають пізнавальній чи дослідницькій діяльності, і це ставить під сумнів потребу їхньої обов'язкової реабілітації [10].

Водночас, на нашу думку, надмірна інтенсивність або частота стереотипних рухів може перешкоджати навчанню та соціалізації дитини, оскільки вона витрачає ресурси на повторювані рухи замість участі в навчанні чи грі. Тому ефективна корекційна робота передбачає баланс між розвитком адаптивних рухових навичок й управління стереотипіями.

Підсумовуючи зазначимо, що психомоторні особливості дітей з РАС охоплюють грубу та дрібну моторику, сенсомоторну інтеграцію і стереотипні рухи (моторні стереотипії). Розуміння цих проявів є важливим для своєчасної діагностики, розроблення програм корекції та підтримки розвитку соціально-адаптивних навичок у дітей з РАС. Інтервенції, що враховують індивідуальні потреби дитини та специфіку сенсомоторного розвитку, дозволяють підвищити рівень рухової компетентності та якості життя.

У контексті психомоторного розвитку дітей з розладами аутичного спектру значна увага приділяється не лише окремим руховим чи соціальним дефіцитам, але й взаємозв'язку між моторними та соціальними навичками. Дослідження свідчать, що порушення моторної функції можуть бути тісно пов'язані з проблемами соціальної взаємодії й комунікації у цих дітей. Так, науковці зазначають, що в більшості випадків моторні навички (як груба, так і дрібна моторика) виявляли статистично значущі асоціації з показниками соціальних навичок в осіб із РАС, зокрема сильнішу кореляцію між дрібною моторикою та соціальними навичками порівняно з грубою моторикою [3; 13].

Також науковці засвідчують, що функційні психомоторні навички дітей з РАС передбачають успішність у стандартизованих соціально-комунікативних завданнях – діти з кращими моторними показниками демонструють вищі бали з соціальної взаємодії, навіть після контролю віку, IQ тощо [12].

Такий зв'язок можна пояснити тим, що психомоторні навички опосередковують участь дитини в ігрових і соціальних контекстах, де через рухову активність формується спільна діяльність, увага до партнера та комунікація з іншими дітьми. Участь у рухових іграх, групових активностях чи спільних завданнях вимагає одночасної роботи моторики, планування дій, емоційного реагування та взаємодії, що сприяє формуванню соціальних навичок. Такі механізми підтверджують важливість інтегрованого підходу до корекції, який враховує не лише розвиток рухових навичок, але й їхній вплив на здатність дитини до ефективної соціальної взаємодії й адаптації в повсякденному житті.

Висновки. Питання вивчення особливостей психомоторного розвитку дітей зі спектром аутизму залишається актуальною та на часі, оскільки таких дітей стає більше і вони потребують виняткової уваги та комплексної підтримки з боку фахівців різного профілю. Поглиблене розуміння механізмів формування психомоторних проявів, зокрема груба моторика, дрібна моторика, стереотипні рухи тощо, відкриває можливості для розроблення більш ефективних корекційно-розвивальних програм, що враховують індивідуальні потреби кожної дитини. Своєчасна діагностика, міждисциплінарний підхід і науково обґрунтовані методи втручання є ключовими чинниками, що сприяють оптимізації розвитку, підвищенню якості життя та кращій соціалізації дітей із розладами спектру аутизму.

Перспективами подальших досліджень передбачено вивчення ролі фізичного виховання у процесі психомоторного розвитку дітей із розладами спектру аутизму.

Список використаних джерел:

1. Електронна система охорони здоров'я України (ЕСОЗ). Дані щодо зареєстрованих випадків РАС серед дітей. 2024.
2. Лавренюк А. Корекція легких ступенів вираження аутизму засобами фізичного виховання. *Молода спортивна наука України*: зб. наук. ст. Львів, 2001. Вип. 5. Т. 2. С. 140-142.
3. Ляхова І. М., Баришников А. О. Особливості психомоторного розвитку дітей із розладами спектру аутизму як основа для корекції їх рухової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 3 (162). С. 233–238. DOI: [10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).47](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).47)
4. Породько М. І. Корекція психомоторного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру засобами фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 201 с.
5. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. *Психологія*: науковий журнал. Аналітичні матеріали щодо поширеності РАС в Україні. 2023. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/>
6. Шульженко Д. І., Породько М. І. Психомоторний розвиток дітей старшого дошкільного віку з аутичним спектром порушень. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, том 4. С. 262–268. DOI: [10.24919/2308-4863.4/31.214406](https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/31.214406).
7. Яшна О. П. Теоретичне обґрунтування навчання фізичним вправам дітей із синдромом раннього аутизму. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології*. 2016. № 1. С. 124–127. URL: https://journals.urau.ua/frir_journal/article/view/103325/pdf_116
8. Centers for Disease Control and Prevention. Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder. 2023. URL: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>
9. Da Silva S. H., Felippin M. R., Medeiros L. O., Hedin-Pereira C., Nogueira-Campos A. A. A scoping review of the motor impairments in autism spectrum disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2025. Vol. 168. Pp. 106002. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2025.106002](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106002).
10. Gritti A., Bove D., Di Sarno A. M., D'Addio A. A., Chiapparò S., Bove R. M. Stereotyped movements in a group of autistic children. *Functional Neurology*. 2003. Vol. 18, № 2. Pp. 89–94. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12911139/>
11. Kapp S. K. Sensory–movement underpinnings of lifelong neurodivergence: getting a grip on autism. *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2025. Vol. 19. Article 1489322. DOI: [10.3389/fnint.2025.1489322](https://doi.org/10.3389/fnint.2025.1489322)
12. MacDonald M., Lord C., Ulrich D. A. The relationship of motor skills and social communicative skills in school-aged children with autism spectrum disorder // *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2013. Vol. 30, № 3. Pp. 271-282. DOI: [10.1123/apaq.30.3.271](https://doi.org/10.1123/apaq.30.3.271)
13. Ohara R., Kanejima Y., Mizusawa T., Kubota M. Relationship between Motor Skills and Social Function in Youth with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Children*. 2020. Vol. 7, № 1. Article 22. DOI: [10.3390/children7010022](https://doi.org/10.3390/children7010022)
14. World Health Organization. Autism spectrum disorders. 2023. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

References:

1. Electronic Health System of Ukraine (EHSU). (2024). Data on registered cases of ASD among children [in Ukrainian].
2. Lavreniuk, A. (2001). Korektsiia lehkykh stupeniv vyrazhennia autyzmu zasobamy fizychnoho vykhovannia [Correction of mild forms of autism through physical education]. *Moloda sportyvena nauka Ukrainy*, 5, 2, 140–142 [in Ukrainian].
3. Liakhova, I. M., & Baryshnykov, A. O. (2023). Osoblyvosti psykhomotornoho rozvytku ditei iz rozladamy spektru autyzmu yak osnova dlia korektsii yikh rukhovoi diialnosti [Peculiarities of psychomotor development of children with autism spectrum disorders as a basis for correction of their motor activity]. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*, 3 (162), 233–238. DOI: [10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).47](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).47) [in Ukrainian].
4. Porodko, M. I. (2021). Korektsiia psykhomotornoho rozvytku ditei z rozladamy autystychnoho spektru zasobamy fizychnoho vykhovannia [Correction of psychomotor development of children with autism spectrum disorders using physical education]. (Candidate's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].

5. Makarenko Sumy State Pedagogical University. (2023). Scientific journal "Psychology". Analytical materials on the prevalence of ASD in Ukraine. 2023. Retrieved from <https://journals.spu.sumy.ua/> [in Ukrainian].
6. Shulzhenko, D. I., & Porodko, M. I. (2020). Psykhomotornyi rozvytok ditei starshoho doshkilnoho viku z autychnym spektrom porushen [Psychomotor development of older preschool children with autism spectrum disorders]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 31, 4, 262–268. DOI: [10.24919/2308-4863.4/31.214406](https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/31.214406) [in Ukrainian].
7. Yashna, O. P. (2016). Teoretychne obgruntuvannia navchannia fizychnym vpravam ditei iz syndromom rannoho autyzmu [Theoretical justification for teaching physical exercises to children with early autism syndrome]. *Fizychna reabilitatsiia ta rekreatsiino ozdorovchi tekhnolohii*, 1, 124–127 [in Ukrainian].
8. Centers for Disease Control and Prevention. Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder. (2023). Retrieved from <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html> [in English].
9. Da Silva, S. H., Felippin, M. R., Medeiros, L. O., Hedin-Pereira, C., & Nogueira-Campos, A. A. (2025). A scoping review of the motor impairments in autism spectrum disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 168, 106002. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2025.106002](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106002) [in English].
10. Gritti, A., Bove, D., Di Sarno, A. M., D'Addio, A. A., Chiapparato, S., & Bove, R. M. (2003). Stereotyped movements in a group of autistic children. *Functional Neurology*, 18, 2, 89–94 Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12911139/> [in English].
11. Kapp, S. K. (2025). Sensory–movement underpinnings of lifelong neurodivergence: getting a grip on autism. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 19, 1489322. DOI: [10.3389/fnint.2025.1489322](https://doi.org/10.3389/fnint.2025.1489322) [in English].
12. MacDonald, M., Lord, C., & Ulrich, D. A. (2013). The relationship of motor skills and social communicative skills in school-aged children with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30, 3, 271-282. DOI: [10.1123/apaq.30.3.271](https://doi.org/10.1123/apaq.30.3.271) [in English].
13. Ohara, R., Kanejima, Y., Mizusawa, T., & Kubota, M. (2020). Relationship between Motor Skills and Social Function in Youth with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Children*, 7, 1, 22. DOI: [10.3390/children7010022](https://doi.org/10.3390/children7010022) [in English].
14. World Health Organization. (2023). Autism spectrum disorders. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> [in English].

Plachynda T. S.,

orcid.org/0000-0002-2514-3644

FEATURES OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH INDIVIDUAL DEVELOPMENTAL TRAJECTORIES

The article discusses the features of psychomotor development of children with autism spectrum disorders. It is noted that more such children are born every year, and the data on the number of children with autism spectrum disorders that are currently available may be underestimated, taking into account uneven access to specialists, an insufficient number of qualified diagnostic centers and the impact of military operations on the possibilities of observing children in Ukraine in particular. It is emphasized that among the key aspects of the development of children with autism spectrum disorders, the psychomotor sphere occupies a significant place, since it significantly affects educational activities, social adaptation and the formation of independence. The main components of the psychomotor development of children with autism spectrum disorders are characterized, in particular: gross motor skills, fine motor skills, sensorimotor integration, stereotyped movements, etc. Analysis and systematization of scientific sources confirms the importance of the psychomotor development of these children, because the level of development of psychomotor skills determines not only the child's ability to master basic every day and educational skills, but also the ability to effectively interact with the environment.

It is emphasized that psychomotor disorders in children with autism spectrum disorders can manifest themselves in the form of difficulties with movement planning, coordination, muscle tone regulation, sensory dysfunctions, stereotypes, etc. At the same time, a correct understanding of the nature of these features is important for building individualized correctional and developmental programs.

The need for further research in the direction of in-depth study of the psychomotor development of children with autism spectrum disorders, as well as the development of scientifically based physical education programs aimed at supporting their successful socialization and improving the quality of life, is emphasized.

Key words: autism spectrum disorders, psychomotor development, children with autism spectrum disorders, fine motor skills, gross motor skills, stereotyped movements.

Дата надходження статті: 03.11.2025 р.

Прийнято до публікації: 11.11.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Ляхова І. М.

УДК 37.035.6]:94(477:438)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.686>

Чух Г. П.*,

orcid.org/0000-0002-6831-4204

СОЦІОКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК У ЗБЕРЕЖЕННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ: УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКІ КОРЕЛЯЦІЇ

У статті висвітлено питання можливостей соціокультурної діяльності шкільних бібліотек у збереженні національної пам'яті, української ідентичності та патріотичних цінностей, формування культури міждержавного добросусідства на основі українсько-польських кореляцій.

На основі статистичних даних з відкритих джерел зроблено висновок про потребу реформатування діяльності шкільних бібліотек, оскільки саме цей підрозділ закладу освіти може функціонувати не лише як книгозбірня чи інформаційний центр, а як інституція національної пам'яті, де поєднання наукового підходу (робота з фактами) та художньої рефлексії (робота з образом) закладає основу для стійкої ідентичності та патріотичної самосвідомості учнівської молоді. У статті наведено рекомендації щодо організації такої роботи з урахуванням українсько-польських кореляцій.

Запропоновані в статті практичні рішення організації роботи шкільної бібліотеки слугуватимуть формуванню навичок медіагігієни та критичного мислення через аналіз історичних джерел. Збереженню національної пам'яті, української ідентичності та патріотичних цінностей сприятимуть такі форми роботи: бібліографічний огляд літератури, що тривалий час була заборонена тоталітарними режимами та її інтеграція в освітній процес; організація дискусійних платформ і круглих столів, де учні можуть обговорювати складні питання національної історії, спираючись на верифіковані джерела; участь у загальнодержавних акціях пам'яті та локальних краєзнавчих проєктах патріотичного спрямування; використання художньої спадщини та сучасної воєнної лірики як інструмента емоційно-ціннісного впливу на свідомість школярів; співпраця з музеями, архівами та громадськими організаціями для створення спільних проєктів, популяризації виставок національної пам'яті, спрямованих на виховання активної громадянської позиції.

Ключові слова: шкільна бібліотека, патріотичне виховання, українсько-польська історія.

Постановлення проблеми. Під впливом актуальних освітніх тенденцій відбувається докорінна трансформація функційної моделі шкільної бібліотеки від класичного формату зберігання книг до створення інноваційних ресурсних майданчиків. Головною метою такої реорганізації є формування інтерактивного середовища, де учасники освітнього процесу зможуть вільно користуватися якісними

*© Чух Г. П.

цифровими енциклопедіями, онлайн-бібліотеками та новітніми інструментами для навчання. Шкільна бібліотека виконує функції інформаційного та виховного хабу, вона є простором для спільноти вчителів та учнів, надаючи відкритий доступ до цифрового контенту: медіатеки, електронних посібників та віртуальних виставок чи архівних матеріалів.

Завдяки реалізації культурно-просвітницьких ініціатив бібліотечні установи відіграють ключову роль у становленні системи суспільних цінностей. Просвітницька робота охоплює проведення тематичних заходів, спрямованих на висвітлення етапів розбудови української держави, вшанування національних діячів та спростування історичних фальсифікацій. Формати публічних обговорень, як-от наукові конференції, презентації та круглі столи, сприяють регенерації історичної пам'яті, засудженню тоталітаризму та зміцненню патріотичної свідомості громадян. Окремим вектором діяльності є робота з архівними та раніше цензурованими виданнями, що дозволяє очистити національний наратив від фальсифікацій.

Аналіз досліджень. Теоретичні засади реалізації соціокультурної діяльності бібліотек загалом і шкільних зокрема в збереженні національної пам'яті висвітлено в роботах вітчизняних педагогів та фахівців галузі бібліотекознавства. Зокрема, Ю. Зражевський досліджує питання реформування шкільної бібліотеки для цілей інформаційного забезпечення загальноосвітнього навчального закладу [7]. О. Кузьменко та В. Загуменна зауважують, що в контексті глобалізаційних процесів бібліотечні установи висувають інформаційну функцію на передній план. Цей напрямок роботи розглядається як комплекс заходів, спрямованих на супровід як духовної, так і матеріальної сфер суспільної діяльності. Автори підкреслюють трансформацію бібліотеки у фундаментального учасника інформаційного ринку. Генеруючи власні інтелектуальні продукти, книгозбірні не лише надають доступ до даних, а і створюють підґрунтя для засвоєння знань, що закладають фундамент патріотизму та національної самоідентифікації [9].

Дослідниця Т. Філіна акцентує на тому, що бібліотека трансформується в дієвий осередок національно-патріотичного гартування особистості. Це реалізується через актуалізацію історичної спадщини, забезпечення вільного доступу до ціннісноорієнтованої літератури та просвітницької діяльності [12].

Більшість дослідників визнають, що недостатнє визнання значущості бібліотечних установ у процесах суспільної трансформації, збереженні національної пам'яті, української ідентичності та патріотичних цінностей, формування культури міждержавного добросусідства стає бар'єром для повноцінного розкриття їхнього функційного ресурсу як вагомих соціальних інституцій. Однак недослідженим залишається регіональний аспект означеної проблеми.

Мета статті – розкрити широкий спектр можливостей соціокультурної діяльності шкільних бібліотек Херсонської області у збереженні національної пам'яті на основі українсько-польських кореляцій.

Викладення основного матеріалу. Роль бібліотек загалом і шкільних зокрема у процесах суспільних змін варто розглянути крізь призму статистичних даних про мережу публічних бібліотек за останні роки, про діяльність бібліотечних закладів в умовах збройної агресії російської федерації, про кількість закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) Херсонської області за 2023 та 2024 роки (інтерпретуючи ці дані як гіпотетичну кількість шкільних бібліотек), про кількість українських здобувачів, які перебувають за кордоном і поєднують здобуття освіти в місцевих закладах за місцем проживання, зокрема в Республіці Польща, з дистанційним навчанням у вітчизняних школах.

Проаналізуємо статистичні дані з відкритих джерел. За даними «Зведеного звіту про діяльність публічних бібліотек України», 2024 року мережа публічних бібліотек, що мають юридичний статус публічно-шкільних бібліотек, складалася з 180 закладів,

де 177 – селищні та сільські, 3 – міські [6]. Для порівняння: 2023 року – 200 закладів (із них 193 – селищні та сільські, 7 – міські) [5].

За інформацією щодо діяльності бібліотечних закладів в умовах збройної агресії російської федерації станом на 30.09.2024, які надає Міністерство культури України та стратегічних комунікацій України, у Херсонській області 28 бібліотек втратили всі матеріально-технічні засоби, 63 – частково, 19 публічних бібліотек знищено, 76 – пошкоджено, а саме: зруйновано і пошкоджено будівлі бібліотек, бібліотечні фонди знищено агресором, призупинено діяльність закладів або обмежено бібліотечне обслуговування на прифронтових територіях тощо. При цьому ці статистичні дані неповні: у дослідженні зазначено, що інформація частково відсутня у зв'язку з тимчасовою окупацією територій [3].

За інформацією Головного управління статистики в Херсонській області, у 2024/25 навчальному році на Херсонщині працювали 174 ЗЗСО (кількість учнів у них – 57 тис. осіб), дані наведено без урахування тимчасово окупованих російською федерацією територій та частини територій, на яких ведуться (велися) бойові дії. Для порівняння: у 2021/22 навчальному році – 384 ЗЗСО (кількість учнів у них – 113,6 тис. осіб) [4].

Порівняльний аналіз статистичних даних свідчить про значне зменшення кількості закладів загальної середньої освіти, а отже, й зменшення шкільних бібліотек у Херсонській області через повномасштабне вторгнення російської федерації та бойові дії в регіоні. Зафіксовано також зменшення кількості публічних бібліотек, що мають юридичний статус публічно-шкільних бібліотек, загалом по Україні.

За даними Міністерства освіти і науки України, оприлюдненими в доповіді заступниці міністра освіти і науки України Н. Кузьмичової на Міжнародному симпозіумі «Українська освіта за кордоном: місія та візія», на початку 2025 року було зафіксовано понад 358 тисяч українських школярів, які перебувають за кордоном і поєднують здобуття освіти в місцевих закладах за місцем проживання з дистанційним навчанням у вітчизняних школах [10].

Центр громадянської освіти / Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) опублікував звіт «Учні з України з досвідом біженства в польських школах», де наводить дані станом на жовтень 2024 року з Системи освітньої інформації, реєстру осіб з номерами PESEL UKR та даних від Управління соціального страхування (ZUS). За даними Системи освітньої інформації, у жовтні 2024 року польські школи та дитячі садки відвідувало 195,3 тисячі українських здобувачів освіти. Це найвищий показник від лютого 2022 року. Для порівняння, у квітні 2024 року в дитсадках та школах налічувалось 180 тисяч учнів з України. За даними реєстру осіб з номером PESEL UKR, в Польщі перебуває 309 тисяч дітей з України [15].

Узагальнивши статистичні дані, можемо зробити висновок, що умови воєнного стану, наявність значної кількості учнів, для яких відбувається інтеграція в освітній простір країни перебування через денну форму навчання при одночасному збереженні зв'язку з вітчизняною системою освіти за допомогою онлайн-інструментів, навчання школярів Херсонщини в ЗЗСО, які територіально зареєстровані в зоні проведення (або колишнього проведення) воєнних дій, спричинюють зміни в ролі шкільних бібліотек: книгозбірні забезпечують продуктивний діалог між бібліотекою і громадськістю, є платформою для відродження суспільної взаємодії, згуртування громад навколо ідей національної ідентичності та європейського культурного коду. Акцентуємо саме на ролі шкільних бібліотек з урахуванням особливостей воєнних дій у Херсонській області: поки публічні бібліотеки відновлюють фонди, переформатовують роботу в функціонування мобільних бібліотек, активують користувачів послугами, шкільні бібліотеки мають досвід роботи онлайн від 2019 року, працюють в умовах воєнного стану на забезпечення освітнього процесу, до якого залучені здобувачі освіти, їхні батьки, педагоги. Це значна частина громади, у межах якої функціонує ЗЗСО.

Не применшуючи ролі публічних бібліотек у налагодженні зв'язків з громадськістю, відзначимо важливість такої діяльності й шкільних бібліотек.

Розглянемо можливості шкільних бібліотек у соціокультурній діяльності щодо збереження національної пам'яті, формування культури міждержавного добросусідства з урахуванням особливостей Херсонського регіону. На нашу думку, це доцільно зробити з урахуванням українсько-польських кореляцій, оскільки, по-перше, історія переселення поляків на Херсонщину охоплює кілька різних хвиль – від добровільної колонізації у XIX столітті до примусових депортацій радянського часу, а отже, у Херсонській області є значна польська діаспора; по-друге, за наведеними даними польських державних органів, значна частина українських дітей (зокрема й з Херсонської області) навчається одночасно й у польських, і в українських школах, і тому доцільно розглядати освіту у вітчизняних закладах освіти як ключ до розуміння спільної українсько-польської історії і як шлях до повернення молодого покоління в Україну.

На нашу думку, при цьому доцільно використовувати доробок бібліотечних фахівців із різних регіонів України. Відзначимо, що це заходи, метою яких є відновлення національної пам'яті, нагадування про злочини тоталітарного режиму, формування патріотизму, української ідентичності, активної громадянської позиції. Прикладом такого досвіду є проєкт «Україна – Польща: книжковий міст» – багаторічна програма співпраці Львівської обласної бібліотеки для дітей з бібліотеками та бібліотечними асоціаціями Польщі, яка передбачає спільне проведення та участь в конференціях, семінарах, обмінах читачами тощо. З-поміж інших заходів, зrealізованих у межах цього проєкту, – «Ми українці. Я і ти!» – акція підтримки українців, які проживають на території Польщі [11].

Консолідації суспільства довкола збереження національної пам'яті, української ідентичності та патріотичних цінностей, формування культури міждержавного добросусідства сприятиме й популяризація українсько-польського проєкту «Spilnomowa» («Спільна мова»), зокрема двомовного видання «Nie zabrałam ze sobą radości» / «Я не забрав із собою радості» у перекладах Богдана Барана та Збігнева Збіковського. Аналіз сучасної поезії малих форм, яка набула особливої гостроти через трагічні події російсько-української війни, демонструє вражаючу спорідненість української і польської мовних систем.

У передмові до збірника Анджей Аппель зазначає: «Ураховуючи, що близько 75% словникового запасу є спільним для обох мов, поетичне слово стає зрозумілим без додаткових перекладів, особливо в контексті сучасних випробувань. «Українське «І пульсує країна маками» – це польське «I pulsuje kraj makami». Це звучить майже однаково обома мовами. Ми також могли б зберегти слово «kraina» (земля), яке є як у польській, так і в українській мовах. У нас схожа кухня, історія та культура, але як щодо поезії? Ця збірка віршів як в оригіналі, так і в перекладі дає відповідь. У цьому томі висловлюються українські поети, які пережили війну на власному досвіді» [14].

Актуальність роботи з цим виданням з використання різних форм і методів індивідуальної, групової і масової роботи саме зі здобувачами освіти Херсонської області підтверджується тим фактом, що до збірника увійшли й поезії Юлії Бережко-Камінської – знаної поетки, що народилася в Чорнобаївці під Херсоном, і там, за свідченням мистикині, живуть її батьки. В інтерв'ю 2022 року письменниця розповіла, що повномасштабна війна та жахи російської окупації застали її в Бучі. Вона змогла евакуюватися і наразі перебуває з дітьми у Кракові. Попри пережите, Юлія продовжує творчий шлях: нещодавно у Варшаві побачила світ її нова книга «Гравітація слова» – про любов, радість життя та духовність [2].

Процитуюмо поезію Юлії Бережко-Камінської в перекладі Збігнева Збіковського у виданні «Nie zabrałam ze sobą radości» («Я не забрав із собою радості») : «I teraz, Kiedy milczę Jak ściana płaczu, Jak wyrwa, Której osuwanie się słyszał cały świat, Jak krzyż, Przesiąknięty łzą i krwią – Wwierca się we mnie: «To było. Wszystko to było!» [14]. Приклад

такої роботи з поетичним збірником у діяльності шкільної бібліотеки підтверджує тезу про те, що літературна творчість воєнного часу трансформується у вагомий складник історичної пам'яті української нації. Текстуальна фіксація пережитого досвіду є не лише джерелом натхнення для нащадків, а й тривалим культурним кодом, оскільки художнє слово володіє значно більшим онтологічним потенціалом, ніж минуца війна.

Через розгалужену культурно-просвітницьку роботу шкільні бібліотеки, як й інші бібліотечні установи, є каталізаторами утвердження засадничих суспільних цінностей. Реалізація різноформатних інтелектуальних платформ – від учнівських конференцій до тематичних експозицій – дозволяє системно працювати над деконструкцією історичних міфів та ревіталізацією національної пам'яті. Такий підхід сприяє не лише вшануванню діячів українського державотворення, а й закладає фундамент для формування стійкої громадянської ідентичності та патріотичної свідомості. Бібліотекарі стають на захист національної пам'яті від фальсифікацій, актуалізуючи та інтегруючи в науковий і культурний простір літературу, що тривалий час піддавалася цензурі тоталітарних систем. Протидія інформаційним маніпуляціям та історичним фальсифікаціям відбувається через виставкові проекти, дописи в соціальних мережах, бібліографічні огляди [8].

Конкретизуючи напрямки роботи шкільної бібліотеки у збереженні національної пам'яті, української ідентичності та патріотичних цінностей, формування культури міждержавного добросусідства, рекомендовано скористатися матеріалами науково-методичного poradnika ВГО «Українська бібліотечна асоціація» та Українського інституту національної пам'яті «Участь бібліотек у реалізації політики національної пам'яті». У цьому виданні проаналізовано багатогранність форм та векторів бібліотечної діяльності, що є інструментами ревіталізації національної ідентичності та збереження колективної пам'яті українського народу. Крізь призму практичного досвіду вітчизняних книгозбірень досліджено їхню безпосередню роль у впровадженні державної політики пам'яті [12].

Подолати російську імперсько-тоталітарну спадщину, зменшити розбіжності у сприйнятті минулого в суспільстві, а також усунути вплив держави-агресорки в інформаційній, освітній і культурній сферах, зокрема у висвітленні окремих питань спільної українсько-польської історії, допоможе популяризація матеріалів віртуальної виставки Українського інституту національної пам'яті «100 років сусідства: Україна і Польща» [13]. Через експонування унікальних архівних світлин та документів шкільні бібліотеки залучають до обговорення усіма учасниками освітнього процесу (учнями, їхніми батьками, учителями) складних аспектів міждержавних відносин, починаючи від військово-політичного союзу 1920 року і завершуючи сучасною стратегічною солідарністю. Така діяльність не лише сприяє деконструкції пропагандистських міфів про історичну ворожнечу, розвінчує антиукраїнську історичну пропаганду, а й утверджує бібліотеку як майданчик для документально підтвердженого діалогу, де візуальні свідчення минулого стають фундаментом для формування об'єктивного історичного наративу та зміцнення міжкультурних зв'язків.

Висновки. Отже, сучасна шкільна бібліотека функціонує не лише як книгозбірня чи інформаційний центр, а як інституція національної пам'яті, де поєднання наукового підходу (робота з фактами) та художньої рефлексії (робота з образом) закладає основу для стійкої ідентичності та патріотичної самосвідомості учнівської молоді. Запропоновані підходи і практичні рішення організації роботи шкільної бібліотеки будуть корисними для формування навичок медіагігієни та критичного мислення через аналіз історичних джерел, спростування пропагандистських міфів та ворожих наративів. Збереженню національної пам'яті, української ідентичності та патріотичних цінностей слугуватимуть і такі форми роботи, як бібліографічний огляд літератури, що тривалий час була заборонена тоталітарними режимами, та її інтеграція в освітній процес; організація дискусійних платформ і круглих столів, де учні можуть

обговорювати складні питання національної історії, спираючись на верифіковані джерела; участь у загальнодержавних акціях пам'яті та локальних краєзнавчих проєктах, що сприяють усвідомленню дитиною своєї приналежності до єдиного національного цілого; використання художньої спадщини та сучасної воєнної лірики (зокрема текстів Ю.Бережко-Камінської та інших сучасних поетів) як інструмента емоційно-ціннісного впливу на свідомість школярів; проведення літературних марафонів, конкурсів декламаторів та презентацій книг, що актуалізують питання національної самобутності; співпраця з музеями, архівами та громадськими організаціями для створення спільних проєктів, спрямованих на виховання активної громадянської позиції.

Подальші дослідження можуть бути пов'язані з вивченням досвіду соціокультурної діяльності шкільних бібліотек Республіки Польща в формуванні культури міждержавного добросусідства та збереженні національної пам'яті на основі українсько-польських кореляцій.

Список використаних джерел:

1. Гранчак Т.Ю. Участь бібліотек у реалізації політики національної пам'яті: науково-методичний порадишник. Київ: УБА, 2021. 62 с.
2. Гуржий В. Юлія Бережко-Камінська: «Усі слова пласкі, щоб описати, що таке війна...» (інтерв'ю). «Наше слово» – газета для українців у Польщі. №20, 2022-05-15. URL: <https://nasze-slowo.pl/yuliya-berezhko-kaminska-usi-slova-plaski-shhob-opysaty-shho-take-vijna/>.
3. Діяльність бібліотек в умовах війни: результати моніторингу Міністерства культури та стратегічних комунікацій України. Інформація щодо діяльності бібліотечних закладів в умовах збройної агресії російської федерації станом на 30.09.2024. URL: <https://mcsc.gov.ua/wp-content/uploads/2024/11/informacziya-stantom-na-30.09.2024.pdf>.
4. Заклади загальної середньої освіти. Статистична інформація Головного управління статистики в Херсонській області: освіта. URL: <https://www.ks.ukrstat.gov.ua/demografichnata-sotsialnaya-politika/osvita/1511-zagalnoosvitni-navchalni-zakladi-1995-2011-rr.html>.
5. Зведений звіт про діяльність публічних бібліотек України за 2023 рік. Статистична аналітика. Матеріали Національної бібліотеки України імені Ярослава Мудрого. URL: <https://profy.nlu.org.ua/file/statistics/2023/1.pdf>.
6. Зведений звіт про діяльність публічних бібліотек України за 2024 рік. Статистична аналітика. Матеріали Національної бібліотеки України імені Ярослава Мудрого. URL: <https://profy.nlu.org.ua/file/statistics/2024/1.pdf>.
7. Зражевський Ю. Шкільна бібліотека на порозі реформування. URL: <https://libcenter.com/component/content/article?id=519>.
8. Зубко Н., Антоник О. Бібліотека як інституція збереження національної пам'яті: актуалізація фахових компетентностей у часі війни. XII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна бібліотечно-інформаційна безперервна освіта: майбутнє твориться сьогодні»: зб. матеріалів. Київ: УБА, 2025. С. 52-57.
9. Кузьменко О. І., Загуменна В. В. Трансформація та розширення функцій бібліотек у сучасному цифровому просторі. Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2021. № 3. С. 38-44.
10. Кузьмичова Н. Освіта українських дітей за кордоном: стратегія МОН. Міжнародний симпозіум «Українська освіта за кордоном: місія та візія». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=J4rVDnfATm4>.
11. Проєкт «Україна – Польща: книжковий міст»: програма співпраці Львівської обласної бібліотеки для дітей з бібліотеками та бібліотечними асоціаціями Польщі. URL: <https://lodb.org.ua/nashi-proekty/knyzhkovyj-mist>.
12. Філіна Т. Інформаційний потенціал бібліотек у процесі національно-патріотичного виховання. XII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна бібліотечно-інформаційна безперервна освіта: майбутнє твориться сьогодні»: зб. матеріалів. Київ: УБА, 2025. С. 61-64.
13. 100 років сусідства: Україна і Польща (фотодокументальна виставка Українського інституту національної пам'яті). URL: <https://uinp.gov.ua/vystavkovi-proekty/fotodokumentalna-vystavka-100-rokiv-susidstva-ukrayina-i-polshcha>.

14. Savka, M., Rybka, O., Olkhova, O., Matiyash, D., Berezhko-Kaminska, Y., Dranchuk, Y. Nie zabrałam ze sobą radości. Wybór wierszy poetek ukraińskich (w przekładzie B. Barana i Z. Żbikowskiego). Warszawa: Stowarzyszenie Pisarzy Polskich. 2023. 140 st.
15. Świdrowska Elżbieta, Stano Klaudia. Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Raport z analizy danych Stan na październik 2024. Materiał Centrum Edukacji Obywatelskiej we współpracy z Funduszem Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF). URL: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf.

References:

1. Hrachak, T. (2021). *Uchast bibliotek u realizatsii polityky natsionalnoi pamiaty* [Participation of libraries in the implementation of national memory policy]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Hurzhyi, V. (2022). Yuliia Berezhko-Kaminska: «Usi slova plaski, shchob opysaty, shcho take viina...» (interview) [Yulia Berezhko-Kaminska: "All words are too small to describe what war is..." (interview)]. «*Nashe slovo*» – *hazeta dlia ukraintsiu u Polshchi*, 20. Retrieved from <https://nasze-slovo.pl/yuliya-berezhko-kaminska-usi-slova-plaski-shchob-opysaty-shho-take-vijna/> [in Ukrainian].
3. Diialnist bibliotek v umovakh viiny: rezultaty monitorynhu Ministerstva kultury ta stratehichnykh komunikatsii Ukrainy. Informatsiia shchodo diialnosti bibliotechnykh zakladiv v umovakh zbroinoi ahresii rosiiskoi federatsii stanom na 30.09.2024. [Library activities in wartime: results of monitoring by the Ministry of Culture and Strategic Communications of Ukraine. Information on the activities of library institutions in the context of armed aggression by the Russian Federation as of 09/30/2024]. Retrieved from <https://mcsc.gov.ua/wp-content/uploads/2024/11/informacziya-standom-na-30.09.2024.pdf> [in Ukrainian].
4. *Zaklady zahalnoi serednoi osvity. Statystychna informatsiia Holovnoho upravlinnia statystyky v Khersonskii oblasti: osvita* [General secondary education institutions. Statistical information of the Main Department of Statistics in Kherson region: education]. Retrieved from <https://www.ks.ukrstat.gov.ua/demografichna-ta-sotsialnaya-politika/osvita/1511-zagalnoosvitni-navchalni-zaklady-1995-2011-rr.html> [in Ukrainian].
5. Zvedenyi zvit pro diialnist publichnykh bibliotek Ukrainy za 2023 rik. Statystychna analityka. Materialy Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho [Consolidated report on the activities of public libraries of Ukraine for 2023. Statistical analytics. Materials of the Yaroslav the Wise National Library of Ukraine]. Retrieved from <https://profy.nlu.org.ua/file/statistics/2023/1.pdf> [in Ukrainian].
6. Zvedenyi zvit pro diialnist publichnykh bibliotek Ukrainy za 2024 rik. Statystychna analityka. Materialy Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho [Consolidated report on the activities of public libraries of Ukraine for 2023. Statistical analytics. Materials of the Yaroslav the Wise National Library of Ukraine]. Retrieved from <https://profy.nlu.org.ua/file/statistics/2024/1.pdf> [in Ukrainian].
7. Zrazhevskiy, Yu. (2023). *Shkilna biblioteka na porozhi reformuvannia* [The school library is on the verge of reform]. Retrieved from <https://libcenter.com/component/content/article?id=519> [in Ukrainian].
8. Zubko, N., & Antonyk, O. (2025). Biblioteka yak instytuttsiia zberezhenia natsionalnoi pamiaty: aktualizatsiia fakhovykh kompetentnostei u chasi viiny [The library as an institution for preserving national memory: updating professional competencies in times of war], *Suchasna bibliotechnoinformatsiina bezpererovna osvita, maibutnie tvorytsia sohodni, zb. materialiv XII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Modern Library and Information Continuing Education: The Future is Being Created Today, Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Kuzmenko, O., & Zahumenna, V. (2021). *Transformatsiia ta rozshyrennia funksii bibliotek u suchasnomu tsyfrovomu prostori* [Transformation and expansion of library functions in the modern digital space]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia*, 3, 38-44 [in Ukrainian].
10. Kuzmychova, N. (2025). *Osvita ukrainskykh ditei za kordonom: stratehiia MON* [Education of Ukrainian children abroad: strategy of the Ministry of Education and Science]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=J4rVDnfATm4> [in Ukrainian].
11. Projekt «Ukraina – Polshcha: knyzhkovyi mist»: prohrama spivpratsi Lvivskoi oblasnoi biblioteky dlia ditei z bibliotekamy ta bibliotechnymy asotsiatsihamy Polshchi [Project "Ukraine - Poland: Book Bridge": a cooperation program of the Lviv Regional Library for Children with libraries

- and library associations in Poland]. Retrieved from <https://lodb.org.ua/nashi-proekty/knyzhkovyj-mist> [in Ukrainian].
12. Filina, T. (2025). Informatsiyni potentsial bibliotek u protsesi natsionalno-patriotychnoho vykhovannia [Information potential of libraries in the process of national-patriotic education], *Suchasna bibliotechnoinformatsiina bezpererovna osvita: maibutnie tvorytsia sohodni, zb. materialiv XII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Modern Library and Information Continuing Education: The Future is Being Created Today, Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference]. Kyiv [in Ukrainian].
 13. 100 rokiv susidstva: Ukraina i Polshcha (fotodokumentalna vystavka Ukrainskoho instytutu natsionalnoi pamiaty) [100 Years of Neighborhood: Ukraine and Poland (photo documentary exhibition of the Ukrainian Institute of National Remembrance)]. Retrieved from <https://uinp.gov.ua/vystavkovi-proekty/fotodokumentalna-vystavka-100-rokiv-susidstva-ukrayina-i-polshcha> [in Ukrainian].
 14. Savka, M., Rybka, O., Olkhova, O., Matiyash, D., Berezhko-Kaminska, Y., & Dranchuk, Y. (2023). *Nie zabralam ze soba radości. Wybór wierszy poetek ukraińskich (w przekładzie Bohdana Barana i Zbigniewa Żbikowskiego)* [Ich habe meine Freude nicht mitgenommen. Eine Auswahl von Gedichten ukrainischer Dichter (translated by Bohdan Baran and Zbigniew Zbikowski)]. Warschau [in Polish].
 15. Świdrowska, E., & Stano, K. (2024). Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Raport z analizy danych Stan na październik 2024. Materiał Centrum Edukacji Obywatelskiej we współpracy z Funduszem Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) [Ukrainian Students with Refugee Experience in Polish Schools: Data Analysis Report (as of October 2024). Materials prepared by the Center for Civic Education in cooperation with the United Nations Children's Fund (UNICEF)]. Retrieved from https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf [in Polish].

Chukh G. P.,

orcid.org/0000-0002-6831-4204

SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES OF SCHOOL LIBRARIES IN PRESERVING NATIONAL MEMORY: UKRAINIAN-POLISH CORRELATIONS

The article examines the potential of the socio-cultural activities of school libraries in preserving national memory, Ukrainian identity, and patriotic values, as well as fostering a culture of interstate neighborliness based on Ukrainian-Polish correlations.

Based on statistical data from open sources, a conclusion is drawn regarding the need to reformat the activities of school libraries as a department of educational institutions, since it is this specific unit of the educational facility that can function not only as a book collection or an information center but as an institution of national memory, where the combination of a scientific approach (working with facts) and artistic reflection (working with imagery) lays the foundation for a resilient identity and patriotic self-awareness among student youth. The article provides recommendations for organizing such work, taking into account Ukrainian-Polish correlations.

The practical solutions for organizing school library work proposed in the article will serve to develop media hygiene through the analysis of historical sources, as well as the debunking of propaganda myths. The preservation of national memory and patriotic values will be facilitated by the following forms of work: the organization of discussion platforms and roundtables where students can discuss complex issues of national history based on verified sources; participation in national commemorative events and local history projects that foster a child's awareness of their belonging to a unified national whole; the use of artistic heritage and contemporary war poetry as a tool for emotional and value-based influence on the consciousness of schoolchildren; and cooperation with museums, archives, and public organizations to create joint projects aimed at fostering an active civic position.

Key words: school library, patriotic education, Ukrainian-Polish history.

Дата надходження статті: 16.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 20.10.2025 р.

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

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.091.4:82-94(075.8)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.687>

Кузьменко В. В.*,

orcid.org/0000-0002-5424-8234

Слюсаренко Н. В.*,

orcid.org/0000-0002-9215-5936

ВПЛИВ ОСВІТНІХ РЕФОРМ НА ШКІЛЬНУ ЛІТЕРАТУРНУ ОСВІТУ УКРАЇНИ (1991 – 2022 РР.)

У статті здійснено комплексний аналіз впливу освітніх реформ на шкільну літературну освіту України в період від 1991 до 2022 року. Розглянуто три ключові етапи трансформації літературної освіти в контексті змін нормативно-правової бази, змісту навчальних програм, методичних підходів та освітньої політики загалом. Перший період схарактеризовано як етап дерадянізації, націоналізації та гуманітарного оновлення: відбулося концептуальне переосмислення змісту шкільного курсу літератури, повернення заборонених авторів, оновлення канону, розроблення нових підручників. У цей час закладалися ідеологічні та методичні основи для формування української шкільної гуманітарної освіти. Другий період позначений посиленням регламентування, упровадженням державних стандартів, компетентнісного підходу та профілізації старшої школи. Акцент зроблено на уніфікації вимог до результатів навчання, розробленні навчальних програм і вдосконаленні методики викладання, проте наголошено й на інерційності частини вчительських практик. Третій період охоплює впровадження концепції Нової української школи, масштабну цифровізацію в умовах пандемії COVID-19, а також проблеми, пов'язані з повномасштабною війною 2022 року. Показано, як у цей період трансформувалося розуміння ролі літературної освіти – від традиційної трансляції культурного канону до формування критичного мислення, емоційного інтелекту, гуманітарної безпеки та психологічної стійкості. Особливу увагу приділено цифровим інструментам, адаптації освітнього процесу до дистанційного формату, новим змістовим домінантам (патріотизм, гідність, ідентичність, інклюзія).

У статті аналізується поступове перетворення шкільної літературної освіти з дисципліни, що має репродуктивну функцію, на інструмент формування автономної читачької, моральної та критичної свідомості. Визначено також напрямки подальших досліджень, серед яких – емпіричне вивчення читачької компетентності, аналіз нових підручників, порівняльні моделі літературної освіти, а також роль літератури в умовах соціальної турбулентності та війни.

Ключові слова: літературна освіта, освітня реформа, шкільна програма, НУШ, дистанційне навчання, читачька компетентність, гуманітарна безпека, цифровізація, критичне мислення.

Постановлення проблеми. Проголошення незалежності України 24 серпня 1991 року стало ключовим імпульсом до докорінних змін в освітній сфері, серед яких визначається особлива роль літературної освіти як засобу формування національної самоідентичності та громадянської свідомості. У попередні роки освітня модель України була тісно інтегрована в радянську систему, однак із набуттям незалежності здійснено перехід до україноцентричного освітнього простору. Закон України «Про освіту» (1991) відновив фундамент для гуманітарного оновлення, тоді як наступні нормативні акти (Закони «Про загальну середню освіту» 1999 р., «Про освіту» 2017 р. та «Про повну

*© Кузьменко В. В.

*© Слюсаренко Н. В.

загальну середню освіту» 2020 р.) визначили актуальні цілі, концепції та впровадили європейські стандарти гуманітарної компетентності.

У сучасному контексті реформування шкільної літературної освіти стає ще актуальнішим у зв'язку з інтеграцією України до Європейського Союзу (період 2014–2022 рр.), початком реформи «Нової української школи» (далі – НУШ) 2018 року, запровадженням цифрових освітніх технологій і форматом дистанційного навчання під час COVID-19 та повномасштабної війни 2022 р. Ці обставини вимагають критичного аналізу змін у змістовному й методичному забезпеченні літературного курсу, що має становити основу ефективної педагогічної практики в сучасних навчальних умовах і формувати цілісну систему літературної освіти, здатну відповідати на запити XXI століття.

Незважаючи на значний масив законодавчих і концептуально-методичних змін у сфері середньої освіти, залишається низка невирішених проблем щодо ефективності їхнього впливу на шкільну літературну освіту. По-перше, не достатньо досліджено оновлення змісту літературного курсу щодо репрезентації сучасної української літератури, світової класики в перекладах, а також культурної інклюзії та гендерної чутливості текстів, що набирає значення в умовах дерадянзації й очищення навчальних матеріалів. По-друге, викликають занепокоєння зміни методичного забезпечення: перехід до компетентнісної моделі та інтеграційного підходу вимагав нових інструментів, але немає системного аналізу їхнього застосування в реальному освітньому просторі. Важливо дослідити, наскільки ефективно вчителі впроваджують критичне мислення, медіаграмотність і цифрові технології у викладанні літератури, особливо в умовах дистанцій і змішаних форматів навчання. По-третє, залишається недослідженим, які зміни спричинили демографічні проблеми, освітня нерівність між міськими й сільськими школами, руйнування закладів освіти й відтік учнів унаслідок повномасштабного вторгнення 2022 р., та як ці фактори вплинуло на доступність та якість літературної освіти.

Отже, постає потреба глибокого дослідження взаємозв'язку між реформами 1991–2022 рр. і реальним змістом, якістю викладання, інфраструктурою та результатами шкільної літературної освіти, що дозволить звести теоретичні засади до практикоорієнтованих висновків і рекомендацій для подальшої трансформації освітньої стратегії.

Аналіз досліджень. Питання становлення та розвитку освіти в історичному й сучасному контекстах, зокрема філософські засади освітніх трансформацій у суспільстві, висвітлено у працях таких учених: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, Л. Пироженко, С. Сисоєва, С. Черепанова та ін. Теоретичні підходи й практичні рекомендації щодо вдосконалення літературної освіти, організації викладання української літератури в закладах загальної середньої освіти, а також формування читацьких умінь учнів стали предметом досліджень Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, С. Жили, О. Куцевол, В. Неділька, Є. Пасічника, О. Савченко, Б. Степанишина, Г. Токмань, В. Уліщенко, В. Цимбалюк, Т. Яценко та інших науковців. Методичні аспекти розвитку літературної компетентності учнів середньої та старшої школи розкрито у працях як теоретиків, так і педагогів-практиків, серед яких – О. Богданова, І. Бровко, О. Бандура, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, А. Градовський, Г. Давиденко, С. Жила, О. Ісаєва, Л. Березівська, Е. Красновський, А. Лісовський, О. Мазуркевич, О. Семенов, Є. Пасічник, Т. Пахомова, С. Пультер, А. Сафонова, Б. Степанишин, В. Шуляр, Г. Токмань та ін.

Дослідження вчених систематизували концептуальні засади мовно-літературної освіти, пролонгуючи неперервну традицію переосмислення змісту шкільного літературного курсу. Модернізаційні парадигми акцентують увагу не лише на теоретичних змінах, а й на філософсько-методологічній основі нових освітніх

стратегій. Водночас відзначається, що перехід до конкурентного освітнього середовища вимагав уведення 12-бальної системи оцінювання, упровадження профільної концепції старшої школи, дистанційної освіти та інформаційно-аналітичної інфраструктури, що визначили нові випробування для літературної педагогіки.

Мета статті – окреслити вплив освітніх реформ на розвиток шкільної літературної освіти у 1990–2022 роках.

Викладення основного матеріалу. Перший етап трансформації шкільної літературної освіти в Україні, що охоплює 1990–2000 роки, є періодом національного відродження та розриву з радянською освітньою парадигмою. Його особливість полягає в спробі переосмислення гуманітарного змісту освіти у зв'язку з державним суверенітетом, що передбачало глибоку переорієнтацію змісту предмета «література» та відновлення українського наративу в освіті.

Ключовим інституційним кроком стало ухвалення Закону України «Про освіту» (1991), який уперше закріпив ідею освіти як національного пріоритету, вказуючи на її роль у формуванні незалежного громадянина, який усвідомлює свою належність до української культури [4]. 1993 року було ухвалено Концепцію національної програми «Освіта. Україна ХХІ століття», що вперше сформулювала ідею «гуманітаризації» змісту освіти, зокрема й літературної. У документі йшлося про потребу формування в учнів «національного світогляду» та плекання цінностей української державності [13].

Період 1990-х років характеризується активною роботою над створенням нових навчальних програм і підручників, зокрема для курсу української та зарубіжної літератури. Було введено дві окремі дисципліни – «Українська література» і «Зарубіжна література», тоді як раніше в радянській школі існував спільний курс, у якому домінували твори російських письменників [1]. Така диференціація була викликана прагненням вибудувати літературну освіту як чинник культурного суверенітету.

У цей період до навчальних програм було повернуто твори українських авторів, вилучених зі шкільного канону в радянський час, – Івана Багряного, Олени Теліги, Василя Стуса, Євгена Маланюка та ін. Це стало важливою ознакою дерадянізації шкільної освіти й формування нового ідеологічного фокусу – не на колективістських цінностях, а на особистісному становленні та критичному осмисленні літератури як соціокультурного феномену [15, с. 47].

Значну роль у розробленні програм відіграв Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України, який запропонував структуру літературної освіти, зорієнтовану на хронологічний і типологічний принципи: учні мали вивчати твори не лише за історичною логікою, а й за жанровою, тематичною, світоглядною ознаками [1].

1999 року було ухвалено новий Закон України «Про загальну середню освіту», який чітко задекларував потребу переходу до 12-річної школи, профілізації старшої школи й запровадження нових освітніх стандартів. Саме цей документ став основою для розроблення програм наступного десятиліття, зокрема в гуманітарній сфері [3].

Проблеми цього періоду також слід урахувати: нестача підручників, брак підготовлених кадрів, що були здатні реалізувати нову парадигму викладання літератури, відсутність усталених методичних підходів. Значна частина вчителів продовжувала працювати за старими методиками, що спричиняло конфлікт між новим змістом і традиційною формою його викладу [10, с. 33].

Отже, період 1990–2000 рр. – це фаза націоналізації та декомунізації літературної освіти, формування її основ як культурноцілісної ідеї, що тяжіє до самоусвідомлення, історичної правди й багатоголосого літературного діалогу. Саме в цей час було закладено ідеологічні, змістові й концептуальні основи, на яких розгорталися подальші етапи реформ.

Період 2000–2013 рр. позначений спробою систематизувати та уніфікувати здобутки попереднього десятиліття в умовах інституційної стабілізації та адаптації до європейських освітніх стандартів. Реформи цього етапу були зумовлені потребою підвищення якості середньої освіти та приведення її відповідно до нових випробувань – глобалізації, цифровізації, демократизації суспільства.

Ключовим інституційним кроком стало впровадження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 року. Цей документ унормував цілі, завдання, компетентності та очікувані результати навчання, зокрема у сфері філологічної освіти. Уперше було задекларовано компетентнісний підхід, який передбачав не просто засвоєння тексту, а вміння інтерпретувати, аналізувати, ставити під сумнів, шукати сенс [1].

У 2001–2005 рр. розпочалася робота з оновлення шкільних програм із зарубіжної літератури: під редакцією Г. Семенюк було розроблено програму, що містила класичні й модерністські тексти, а також частково – твори постмодерну. Було збережено традиційно хронологічний підхід, однак збільшено увагу до інтерпретаційного читання та міжкультурного контексту [16].

Особливу роль у трансформації літературної освіти відіграло запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Хоча література як окремий предмет не стала об'єктом тестування, її елементи інтегрувалися в тести з української мови і літератури, що автоматично підвищило статус літературної освіти як частини мовно-літературної компетентності.

Ще однією ключовою ознакою періоду стало впровадження профільної старшої школи. Законодавчо ця ініціатива була підтримана на рівні Концепції профільного навчання (2003), а також підготовчими нормативними документами МОН. У межах гуманітарного профілю передбачалося поглиблене вивчення літератури – зокрема через аналіз творів у філософському, естетичному, культурологічному аспектах [8]. Це стало важливим кроком до академізації шкільної літературної освіти, її зближення з філологією в класичному університетському сенсі.

Інтенсивно оновлювався й підручковий корпус: нові підручники, створені відповідно до Державного стандарту 2004 р., відзначалися багатоголосністю інтерпретацій, різноаспектними завданнями до текстів, використанням фрагментів сучасної літературної критики, а також додаванням сучасних творів – зокрема Юрія Андруховича, Оксани Забужко, Любка Дереша (у старшій школі). Це свідчило про поступове входження сучасної української літератури до шкільного канону [1].

Водночас, незважаючи на нормативну модернізацію, у педагогічній практиці залишалося чимало інерційних явищ: збереження авторитарної риторики в оцінюванні, перевага переказу над аналізом, домінування емоційно-світоглядного компоненту над інтелектуальним. Це вказувало на розрив між змістом програми і реальними методами викладання, що було особливо помітно в умовах нестачі системної перепідготовки педагогічних кадрів.

У цей період також формуються передумови до переходу на цифрові освітні інструменти, проте цифровізація ще не стала повноцінним компонентом освітнього процесу. Вона обмежувалася використанням мультимедійних презентацій та поодиноких електронних ресурсів.

Узагальнюючи можна стверджувати, що 2000–2013 роки – це етап нормативної стабілізації та концептуального оновлення шкільної літературної освіти, яка поступово інтегрується в європейський освітній простір, зберігаючи при цьому певну спадковість у структурах і формах викладання. Основні здобутки – компетентнісний підхід, профілізація, оновлення змісту – створили основу для подальшої реформи в межах концепції НУШ після 2016 року.

Період 2013–2022 рр. став переломним етапом у модернізації української освіти, зокрема в гуманітарному сегменті. Він охопив глибокі політичні, соціальні та інституційні зміни – Революцію Гідності, курс на європейську інтеграцію, початок збройного конфлікту на сході України (2014), запуск концепції Нової української школи (НУШ), пандемію COVID-19, а від 2022 року – повномасштабну війну з російськими загарбниками. Ці події безпосередньо вплинули на стратегії викладання літератури, її функцію як чинника національної безпеки, формування громадянської свідомості та психологічної стійкості.

Офіційним інституційним маркером цього етапу стало ухвалення Закону України «Про освіту» (2017) [5], який запровадив компетентнісну модель навчання, інтеграцію ключових умінь у всі предмети, акцентування на критичному мисленні, емоційному інтелекті та ціннісному світогляді. 2018 року стартував практичний етап НУШ у початковій школі. Згідно з програмними документами літературна освіта в межах НУШ розглядається як інструмент формування життєвих компетентностей, здатності до міжособистісної комунікації, соціальної чутливості та морального вибору [18, с. 90].

Поступово зміни впроваджуються і на рівні базової школи: оновлені навчальні програми передбачають формування читацької грамотності, вивчення різних типів текстів (епічних, поетичних, драматичних, публіцистичних), акцентування на інтерактивних формах (читацькі клуби, рефлексивні щоденники, діалоги з авторами) [19, с. 172].

Зміст шкільного курсу було переглянуто з урахуванням інклюзивності, гендерної рівності, відмови від пропагандистських наративів. Унаслідок кампаній на кшталт EdCamp (2016–2018 рр.) із підручників і навчальних програм поступово видлучаються тексти з дискримінаційним чи стереотипним наповненням, розширюється присутність авторок і репрезентація меншин [12].

Важливим чинником трансформації стала пандемія COVID-19 (2020–2021 рр.), що спричинила масовий перехід на дистанційне навчання. Для літературної освіти це стало як проблемою, так і можливістю: учителі були змушені терміново опанувати онлайн-інструменти, цифрові платформи (Zoom, Google Classroom, Padlet, LearningApps), а також формувати нову візуальну та мультимедійну методику викладання [17].

Дослідження Т. Яценко та І. Тригуб показують, що ефективність літературного дистанційного навчання залежала від двох чинників – цифрової грамотності вчителя та наявності відповідних пристроїв у дітей [17]. Водночас понад 30 % шкіл стикалися з нестачею технічних ресурсів, особливо у сільських громадах [2].

Окремі освітні ініціативи, як-от проєкт «Smart Kids», демонстрували успішні практики використання електронних хрестоматій, інтерактивних карт, відеоаналізу текстів та гейміфікації у викладанні літератури, що виявило потенціал для подальшої цифрової модернізації [9, с. 54].

Після початку повномасштабного вторгнення РФ у лютому 2022 року літературна освіта отримала ще одну критичну функцію – гуманітарну, психологічну, національно-консолідуючу. У воєнний період література виконує місію емоційного супроводу, внутрішньої опори та національного утвердження. У навчальні програми активніше вводяться тексти про ідентичність, втрату, гідність, боротьбу – як із сучасної української літератури, так і з класичних джерел [14].

Разом із тим повномасштабна війна виявила гостру нерівність у доступі до освіти: знищені школи, переміщення учнів, вимушена еміграція, відключення електроенергії, відсутність Інтернету – усе це створює критичне навантаження на гуманітарну галузь, яка найменш піддається стандартизації [2]. Результати PISA-2022 показали загальне падіння читацької грамотності українських школярів, що відстають від середньоєвропейських показників на 1,5-2 роки навчання [20]. Цей факт актуалізує

проблему відновлення та перегляду стратегії літературної освіти в умовах післявоєнної реабілітації.

Отже, період 2013-2022 рр. позначений багатовекторним оновленням – методологічним (НУШ), технологічним (дистанційка), змістовим (нові тексти), гуманітарним (психологічна підтримка під час війни). Це вже не просто зміна програм, а ціннісна перебудова місця літератури в шкільному житті: від «засвоєння канону» до «пошуку себе в тексті». Утім ефективність цього процесу значною мірою залежить від ресурсів, інституційної підтримки та здатності педагогічної спільноти адаптуватися до нестабільності та випробувань воєнного часу.

Висновки. Дослідження трансформації шкільної літературної освіти України в період від 1991 до 2022 року засвідчує складний, поетапний характер змін, які охопили нормативно-правову базу, зміст навчальних програм, методику викладання, педагогічну культуру і функційне призначення самого предмета «Література» в шкільному курсі. Розглянутий період можна умовно поділити на три етапи, кожен із яких мав свою домінанту: 1990–2000 роки стали фазою націоналізації та дерадянзації змісту, повернення української класики та постатей, заборонених у радянський час, формування нової концептуальної парадигми гуманітарної освіти як засобу плетання громадянської й національної свідомості; 2000–2013 роки позначені стандартизацією, впровадженням компетентнісного підходу, профілізацією старшої школи, а також оновленням шкільного канону із частковою інтеграцією сучасної літератури. Утім, попри нормативні зміни, у педагогічній практиці зберігалися інерційні підходи, що уповільнювали ефективне впровадження нових стратегій; 2013–2022 роки стали періодом інтенсивної методологічної й технічної трансформації: в освітній простір увійшли ідеї критичної педагогіки, медіаграмотності, емоційного інтелекту, значну роль відіграли цифрові технології, дистанційне навчання (особливо під час пандемії COVID-19), а від 2022 року – гуманітарна місія літератури як чинника психологічної стійкості в умовах війни.

Зміни в літературній освіті вказують на її поступовий перехід від предмета, що транслює канон, до дисципліни, яка формує критичного читача, етичного громадянина й культурно чутливу особистість. Водночас спостерігається нерівномірність реалізації реформ у різних регіонах, нестача підготовлених кадрів, слабка методична підтримка й обмежений доступ до цифрової інфраструктури в частині шкіл.

Подальші наукові розвідки мають бути зосереджені на емпіричному вимірі ефективності освітніх змін. Насамперед актуальними є комплексні соціологічні дослідження (анкетування, фокус-групи) щодо рівня читацької грамотності, літературної компетентності та мотивації учнів у різних регіонах; вивчення практик викладання літератури в умовах війни, зокрема в закладах освіти, переміщених із зони бойових дій, або в онлайн-форматі; аналіз змісту сучасних шкільних підручників щодо їх інклюзивності, гендерної репрезентації, наративної різноманітності та емоційної чутливості; порівняння української літературної освіти з моделями інших пострадянських і європейських країн щодо структури, мети, інструментів і результатів; вивчення цифрових освітніх платформ як повноцінних середовищ літературного навчання та розроблення стандартів цифрової гуманітарної освіти.

З огляду на поточну соціальну турбулентність, перспективним напрямком також є формування концепту «літературна освіта як простір психологічної резистентності», що інтегрує літературний аналіз, емоційну рефлексію та критичне осмислення реальності у шкільному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у ХХ столітті крізь призму джерелознавства : наук.-допом. бібліогр. покажч.; НАПН України, Від-ня заг.

- педагогіки та філософії освіти, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. 251 с.
2. Державна служба якості освіти України. Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в 2020/2021 навчальному році. URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/Analitichna-dovidka-lyutyi-2021.pdf>
3. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13 травня 1999 р. № 651-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>
4. Закон України «Про освіту» від 23 трав. 1991 р. № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>
5. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
7. Клокар Н. І. Управління впровадженням європейських громадянських практик в освіту України. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 6 (2). С. 39-47.
8. Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v10_1290-03#Text
9. Литвинова С. Г. Технологія навчання учнів початкової школи «SMART KIDS» : зб. матеріалів. Київ : ІЦО НАПН України, 2022. 116 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733490/1/SMART-KIDS-2022.pdf>
10. Лісовський А. М. Деякі проблеми шкільної літературної освіти : метод. посіб. Київ : ІСДО, 1995. 60 с.
11. Освітня реформа в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentacii/Institut-zbirnik.pdf>
12. Педагоги у пошуках дискримінації в підручниках. URL: <https://nakypilo.ua/novyny/pedahohy-u-poshukakh-dyskryminatsii-v-pidruchnyakh/>
13. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>
14. Рішення робочої групи з оновлення змісту навчальних програм із зарубіжної літератури для 6–9 класів (2017), 10–11 класів (2017, рівень стандарту), 10–11 класів (2017, рівень профільний) закладів загальної середньої освіти: протокол № 2 від 13 черв. 2022 р. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/866/86629/Rishennya.pdf>
15. Степанишин Б. Еволюція і корекція програми української літератури 5–11 класів. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 1. С. 44–50.
16. Українська література. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/program-ukr-lit1.pdf>
17. Яценко Т. С., Тригуб І. А. Дистанційне навчання у шкільному курсі української літератури. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722793/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%83%20%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%83%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D1%96%20%D1%83%D0%BA%D1%80%20%D0%BB%D1%96%D1%82.pdf>
18. Яценко Т., Слижук О. Формування предметної компетентності учнів 5-6 класів Нової української школи в процесі навчання української літератури. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. С. 88–91. DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2022/51.2.17>
19. Яценко Т. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.
20. OECD. PISA 2022 Results. Volume I: The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

References:

1. Berezhivska, L. D. (2019). *Reformuvannya zahalnoi serednoi osvity v Ukraini u XX stolitti kriz pryzmu dzhereloznavstva* [Reforming general secondary education in Ukraine in the 20th century through the prism of source studies]. Vinnytsia [in Ukrainian].

2. The State Service of Education Quality of Ukraine. (2021). *Analitichna dovidka shchodo orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity v 2020/2021 navchalnomu rotsi* [Analytical report on the organization of distance learning in general secondary education institutions in the 2020/2021 academic year]. Retrieved from <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/Analitichna-dovidka-lyutiy-2021.pdf> [in Ukrainian].
3. Law of Ukraine “On General Secondary Education” No. 651-XIV of May 13, 1999. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> [in Ukrainian].
4. Law of Ukraine “On Education” No. 1060-XII of May 23, 1991. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text> [in Ukrainian].
5. Law of Ukraine “On Education” No. 2145-VIII of September 5, 2017. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
6. Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” No. 463-IX of January 16, 2020. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
7. Klokar, N. I. (2016). Upravlinnia vprovadzhenniam yevropeiskykh hromadianskykh praktyk v osvitu Ukrainy [Management of the implementation of European civic practices in Ukrainian education]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 6 (2), 39-47 [in Ukrainian].
8. Kontseptsiiia profilnoho navchannia v starshii zahalnoosvitnii shkoli [Concept of specialized education in upper secondary school]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v10_1290-03#Text [in Ukrainian].
9. Lytvynova, S. H. (2022). *Tekhnolohiia navchannia uchniv pochatkovoii shkoly “SMART KIDS”* [Technology of teaching primary school students “SMART KIDS”]. Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733490/1/SMART-KIDS-2022.pdf> [in Ukrainian].
10. Lisovskyi, A. M. (1995). *Deiaki problemy shkilnoi literaturnoi osvity* [Some problems of school literary education]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Osvitnia reforma v Ukraini [Educational reform in Ukraine]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentacii/Institut-zbirnik.pdf> [in Ukrainian].
12. Pedahohy u poshukakh dyskryminatsii v pidruchnykakh [Teachers searching for discrimination in textbooks]. Retrieved from <https://nakypilo.ua/novyny/pedahohy-u-poshukakh-dyskryminatsii-v-pidruchnykakh/> [in Ukrainian].
13. On the State National Program “Education” (“Ukraine of the 21st Century”): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 896 of November 3, 1993. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
14. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *Rishennia robochoi hrupy z onovlennia zmistu navchalnykh prohram iz zarubizhnoi literatury dlia 6-9 ta 10-11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Resolution of the working group on the revision of the content of foreign literature curricula for grades 6-9 and 10-11 in general secondary education institutions]. Retrieved from <https://osvita.ua/doc/files/news/866/86629/Rishennya.pdf> [in Ukrainian].
15. Stepanyshyn, B. (1999). *Evoliutsiia i korektsiia prohramy ukrainskoi literatury 5-11 klasiv* [Evolution and revision of the Ukrainian literature curriculum for grades 5-11]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 1, 44-50 [in Ukrainian].
16. *Ukrainska literatura. Prohrama dlia profilnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Ukrainian literature. Curriculum for specialized education in general secondary schools]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/program-ukr-lit1.pdf> [in Ukrainian].
17. Yatsenko, T. S., & Tryhub, I. A. *Dystantsiine navchannia u shkilnomu kursi ukrainskoi literatury* [Distance learning in the school course of Ukrainian literature]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722793/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%83%20%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%83%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D1%96%20%D1%83%D0%BA%D1%80%20%D0%BB%D1%96%D1%82.pdf> [in Ukrainian].
18. Yatsenko, T., & Slyzhuk, O. (2022). *Formuvannia predmetnoi kompetentnosti uchniv 5-6 klasiv Novoi ukrainskoi shkoly v protsesi navchannia ukrainskoi literatury* [Formation of subject competence of 5-6 grade students of the New Ukrainian School in the process of studying

- Ukrainian literature]. *Innovatsiina pedahohika*, 51, 88-91. DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2022/51.2.17> [in Ukrainian].
19. Yatsenko, T. (2016). *Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools (the second half of the 20th – early 21st century)]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
20. OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> [in English].

Kuzmenko V.V.,

orcid.org/0000-0002-5424-8234

Slyusarenko N. V.,

orcid.org/0000-0002-9215-5936

THE IMPACT OF EDUCATIONAL REFORMS ON SCHOOL LITERARY EDUCATION IN UKRAINE (1991 – 2022)

This article provides a comprehensive analysis of the impact of educational reforms on school literary education in Ukraine during the period from 1991 to 2022. Three key stages in the transformation of literary education are examined in the context of changes in the regulatory framework, curriculum content, methodological approaches, and educational policy as a whole.

The first period (1991–2000) is characterized as a stage of de-Sovietization, nationalization, and humanitarian renewal: a conceptual rethinking of the school literature course took place, previously prohibited authors were reintroduced, the literary canon was revised, and new textbooks were developed. During this period, the ideological and methodological foundations for Ukrainian school humanities education were established.

The second period (2000–2013) is marked by increased regulation, the introduction of state standards, the competence-based approach, and the profiling of upper secondary school. Emphasis was placed on the standardization of learning outcomes, curriculum development, and the improvement of teaching methods; however, the persistence of certain traditional instructional practices is also noted.

The third period (2013–2022) encompasses the implementation of the New Ukrainian School reform, large-scale digitalization during the COVID-19 pandemic, and the challenges associated with the full-scale war in 2022. The article demonstrates how, during this period, the understanding of the role of literary education was transformed—from the traditional transmission of the cultural canon to the development of critical thinking, emotional intelligence, humanitarian awareness, and psychological resilience. Particular attention is paid to digital tools, the adaptation of the educational process to distance learning, and emerging content priorities such as patriotism, dignity, identity, and inclusion.

The article analyzes the gradual transformation of school literary education from a discipline with a predominantly reproductive function into an instrument for fostering autonomous reading, as well as moral and critical consciousness. Directions for further research are also identified, including empirical studies of reading competence, analysis of new textbooks, comparative models of literary education, and the role of literature under conditions of social turbulence and war.

Key words: literary education, educational reform, school curriculum, New Ukrainian School, distance learning, reading competence, humanitarian awareness, digitalization, critical thinking.

Дата надходження статті: 07.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 28.10.2025 р.

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

УДК 373.2.011.3-051:005.963(477)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.688>Примакова В. В.*,
orcid.org/0000-0002-8914-6748

МОДЕРНІЗАЦІЙНИЙ ЕТАП ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ: РОЗШИРЕННЯ ХРОНОЛОГІЧНИХ МЕЖ

Стаття присвячена характеристиці третього (модернізаційного) етапу періодизації розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні. Опрацювання сучасної науково-педагогічної літератури з теми, архівних джерел, нових нормативно-правових документів, урахування впливу певних чинників і тенденцій дало змогу ширше розглянути нинішні проблеми розвитку післядипломної освіти на території України.

Трансформація її мети і завдань, зміни в структурі та методології, поступове розширення функцій і напрямків діяльності спричинили появу нових продуктивних форм організації системи, характерних для періоду від початку ХХІ століття до сьогодення. У цей період уже яскраво простежуються передумови та нові підходи до розбудови післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні, що дало змогу додатково виокремити його етапи.

У статті репрезентовано критерії та показники розробленої автором періодизації та відповідно визначено та стисло схарактеризовано виокремлені раніше етапи та підетапи. Обґрунтовано потребу розширення хронологічних меж третього періоду, зокрема додано ще один підетап.

Вивчення джерельної бази показало, що період від 2012 до 2016 року не мав суттєвих змін і трансформацій у діяльності закладів як шкільної, так і післядипломної освіти за переважною більшістю показників. У зазначені роки в контексті екологізації освіти продовжувалися пошуки нових механізмів, стратегій розвитку вітчизняної післядипломної педагогічної освіти. Водночас одним із негативних чинників впливу на розбудову системи названо початок війни 2014 року, у результаті чого було трансформовано систему роботи з дипломованими педагогами трьох потужних регіонів України – Донецької, Луганської областей та Автономної республіки Крим. Уже тривалий час по суті зруйновано та до сьогодні належним чином не відновлено діяльність значущих структурних компонентів освітньої системи, які були релоковані в інші міста України й перебувають, хоча і за підтримки держави, у складних умовах невизначеності.

Із розширенням хронологічних меж науковий пошук охоплює тепер період від 1948 року до сьогодення. Тому перспективними вважаємо виокремлення й обґрунтування сучасного етапу (етапів) періодизації розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні.

Ключові слова: післядипломна освіта, вчителі початкових класів, періодизація, етапи розвитку, тенденції розвитку.

Постановлення проблеми. Реформування освітньої галузі, одним із головних принципів якого є навчання педагога впродовж життя, на різних етапах її розвитку залишається актуальним. Продовжуються пошуки механізмів ефективної організації освітнього процесу початкової школи в умовах, що постійно ускладнюються. Формуються нові концепції, спрямовані на реалізацію конструктивних ідей розвитку післядипломної педагогічної освіти. З огляду на реалії сучасного життя, підвищення рівня кваліфікації педагогічних працівників нині відбувається під впливом інших, не завжди очікуваних, раніше не прогнозованих чинників. Сьогодні, коли країна живе

*© Примакова В. В.

в екстремальних умовах, детермінованих війсьними подіями, освіта зазнає багато серйозних проблем, що потребують негайного вирішення. Найскладнішими з них є проблеми компенсації освітніх втрат, яких зазнали не тільки учні, вихованці, здобувачі освіти, а і їх батьки, освітяни (педагогічні працівники, керівники закладів освіти різних типів та т. ін.). Їх вирішенню сприятиме реактуалізація продуктивного досвіду минулого в розбудову вітчизняної освіти.

У дисертаційному дослідженні «Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948-2012 рр)» (2016 р.) нами було визначено й обґрунтовано періодизацію та висвітлено результати ретроспективного аналізу розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів у широких хронологічних межах [6]. Під впливом динамічних змін, що відбулися і продовжують відбуватися в Україні, нинішня картина суттєво змінилася. Зазначені зміни частково поширилися і в контексті виокремлених нами етапів періодизації.

Початок упровадження чергової освітньої реформи, пандемія, повномасштабне вторгнення окупантів на територію країни істотно відбилися на якості освіти, що призвело до суттєвих ускладнень. Зазначене вплинуло на характер змін у функціонуванні всіх ступенів неперервної освіти в Україні, зокрема й післядипломної. Це спонукало нас продовжити дослідження і проаналізувати подальші події, виокремивши етапи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в розширених хронологічних межах (від 2012 до 2025 року). З цією метою ми застосували критерії та показники, раніше розроблені для аналізу розвитку післядипломної освіти в Україні періоду від 1948 до 2012 років. Це допомогло простежити певні позитивні й негативні зрушення, які відбулися в післядипломній освіті в аналізований період.

Аналіз досліджень. Сучасні вчені продовжують вивчати механізми екстраполяції конструктивних прикладів історико-педагогічного досвіду в діяльність сучасної галузі неперервної педагогічної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку системи підвищення кваліфікації в післядипломний період на сучасному етапі висвітлено в працях В. Гладуша, І. Жорової, А. Кузьмінського, В. Олійника, Н. Протасової, Л. Семеновської, Г. Швед, О. Янкович та ін. Аналіз науково-педагогічної літератури, попри розробленість великого масиву напрацювань у зазначеному напрямі, дав змогу констатувати обмежену кількість публікацій стосовно розбудови післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні XXI століття. Ретроспективний аналіз її розвитку, починаючи від 2012 року й донині, сприятиме виявленню вдалих і слабких освітніх нововведень, що дасть змогу переглянути і скорегувати хронологічні межі третього періоду, уточнити його зміст і основні тенденції, продовжити пошук, щоб цілісно висвітлити позитивні й негативні сторони розбудови галузі для подальшого її функціонування в різних умовах.

Мета статті: проаналізувати й висвітлити проблеми розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів у період 2012–2016 рр.; на основі розроблених раніше критеріїв і показників виокремити наступні етапи періодизації, доповнивши ними розроблені раніше, що відображає специфіку досліджуваного процесу з його ризиками, проблемами, трансформаціями, конструктивними та деструктивними змінами нового етапу періодизації.

Викладення основного матеріалу. Післядипломну освіту вчителів розглядають як складник педагогічної освіти, зміст якої об'єднує історичний досвід вітчизняної освіти, її унікальну спадщину в поєднанні з результатами сучасних освітніх трендів щодо розбудови сучасної демократичної, доступної школи, а також потужний ресурс розвитку педагогічної компетентності фахівців, здатних до формування пізнавальної творчої активності здобувачів освіти, задоволення їх професійних потреб [2–4].

Студіювання сучасної науково-педагогічної літератури з теми, архівних джерел, нових нормативно-правових документів дало змогу ширше розглянути нинішні проблеми

розвитку післядипломної освіти на території України. Трансформація її мети і завдань, зміни в структурі та методології, поступове розширення функцій і напрямків діяльності спричинили появу продуктивних форм організації системи, характерних для періоду від початку ХХІ століття до сьогодення. У цей період уже яскраво простежувалася специфіка розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні, що дало змогу додатково виокремити його етапи.

Критеріями для окреслення періодизації є сукупність змін у таких показниках: мета освіти на різних етапах дослідження; зміна освітніх парадигм; динаміка розвитку педагогічної думки; ступінь забезпечення шкіл України педагогічними кадрами та якісний склад учителів початкових класів: рівень освіти, стаж, специфіка діяльності, перспективи професійного зростання; законодавча, нормативна база; реформування як початкової, так і післядипломної ланок освіти; роль і місце вчителів початкових класів у суспільстві; трансформація професіограми вчителя загальноосвітньої школи І ступеня; завдання, структура, методологія післядипломної освіти вчителів початкових класів; зміст початкового навчання та його вплив на зміст післядипломної освіти вчителів; спектр напрямків діяльності складових післядипломної педагогічної освіти [6].

Отже, нами було окреслено періодизацію розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні та виокремлено три якісно відмінні періоди:

Перший етап охоплював 1948–1970 роки (формувальний) – етап формування змісту післядипломної освіти вчителів початкових класів, що відбувався водночас із формуванням вітчизняної системи підвищення кваліфікації вчителів після затвердження положень про його обов'язковість та систематичність. Він містить два підетапи: 1) 1948–1963 рр., пов'язаний з нарощенням емпіричного досвіду організації підвищення кваліфікації в повоєнні роки; 2) 1964–1970 рр. – удосконаленням кваліфікації вчителів початкових класів у період тогочасних освітніх нововведень [5].

Межами другого етапу (теоретико-реформаційного) було визнано 1971–1990 роки. Це етап теоретизації змісту підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та відповідної переорієнтації та перепідготовки вчителів в умовах освітніх змін: 1) 1971–1983 рр. – характеризує зміни змісту і методології підвищення кваліфікації вчителів, зумовлені переходом початкової школи на трирічний термін навчання; 2) 1984–1990 рр. – спроби реформування освітньої галузі і значні зміни в початковій шкільній освіті та післядипломній підготовці та перепідготовці її працівників [5].

Третій етап (модернізаційний) припадав на 1991–2012 роки. Він визначався як етап розбудови післядипломної освіти вчителів початкових класів, складника структури неперервної освіти України. Межами його підетапів було названо: 1) 1991–2001 рр., що визначалося загальними трансформаційними процесами в післядипломній педагогічній освіті України перших років незалежності; 2) 2002–2012 рр. – реконструкцією змісту і методології післядипломної освіти вчителів початкових класів в умовах інноваційних освітніх перетворень [5].

Характер змін кожного періоду був зумовлений також виявленими в результаті наукового пошуку позитивними й негативними тенденціями розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні та специфікою професійної діяльності вчителів початкових класів. Такий аналіз мав характер історико-наукової рефлексії для можливостей свідомої екстраполяції продуктивного досвіду в актуальний період функціонування освітньої галузі й ефективного розв'язання важливих освітніх проблем, забезпечуючи вдосконалення кожного педагога упродовж професійного життя, зростання рівня його професійної компетентності [5, с. 166].

Упродовж наступних років функції закладів розширювалися, можливості для професійного вдосконалення педагогів зростали, змінювались вимоги до рівня освіченості учнів в Україні та професіоналізму освітян. Було доведено потребу й потужний потенціал системи післядипломної освіти вчителів, що підтвердилося тривалістю ефективного використання установлених тоді форм покращення фахової підготовки педагогів, з одного

боку, та такими специфічними ознаками розвитку системи, як гнучкість і оперативність – з іншого.

Генетичний аналіз та антропологічний підхід дали змогу простежити еволюційний характер напрямків досліджуваної системи: від сукупності заходів із метою надання вчителів початкових класів відповідної кваліфікації, диплома (на етапі становлення методичної служби) до діяльності з підвищення і вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, пізніше – сформованості системи післядипломної освіти та в перспективі – забезпечення якісної неперервної освіти) [5]. Водночас, прогнозуючи подальші дослідження історії розвитку української післядипломної педагогічної освіти (після 2012 р.), потрібно було окреслити напрямки подальшого функціонування системи, адже усвідомлення й урахування виявлених тенденцій мало потенціал окреслення шляхів удосконалення розвитку неперервної освіти в Україні майбутнього. З огляду на подальші події та їх вплив на функціонування закладів вітчизняної постдипломної освіти, та, враховуючи окреслені нами критерії й показники, вважаємо доцільним продовжити межі останнього на час дослідження періоду до 2016 року. Тобто на основі результатів наукового пошуку констатуємо можливість розширення хронологічних меж третього (модернізаційного) етапу розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні.

Підставами для цього стали висновки, отримані в результаті вивчення сучасної джерельної бази. Узагальнення матеріалів дослідження показало, що від 2012 до 2016 рр. продовжувалася активна робота щодо реконструкції змісту й методології післядипломної освіти вчителів початкових класів в умовах інноваційних освітніх перетворень [5]. Українська освіта вже стояла на порозі масштабної реформи, яка тривала до початку і триває нині – під час повномасштабного вторгнення окупантів на територію нашої країни. Розроблення, ухвалення і реалізація положень Концепції Нової української школи, ухвалення Закону України «Про освіту», низка нормативних документів, які регулюватимуть роботу закладів освіти, – це основні події наступного (сучасного) етапу розвитку освіти. Вони радикально вплинуть на всі аспекти функціонування закладів і установ, які забезпечують післядипломну освіту педагогів, оскільки якісно відрізняються від попередніх. Зокрема це і постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», відповідно до якої відбулися кардинальні зміни в післядипломній освіті.

Аналізуючи специфічні ознаки третього періоду, значущими ми вважали відповідні напрямки розвитку системи. У розбудові системи підвищення кваліфікації вчителів у незалежній Україні (1991–2016 рр.) важливим залишався принцип гуманізації освіти фахівців. Акцентування на розвитку освітніх систем, у фокусі яких перебували індивідуальні потреби і потенційні можливості не тільки вихованців, а й учителів, мав би сприяти гармонізації розвитку особистості педагога впродовж його професійного життя – генези, особистісного культурного зростання, постійного вдосконалення. Тож проблеми забезпечення якісної освіти її здобувачів та професіоналізації вчителів упродовж їх кар'єри не втрачали актуальності. Водночас набували обертів проблеми професійного вигорання вчителів, основними проявами якого визначається фрустрація, байдужість, перевтома, неврози, хронічні захворювання тощо.

Для цього періоду також характерною рисою залишалося падіння престижу професії та недостатня економічна, соціальна й правова захищеність учителя. Характерними ознаками освіти зазначених років були також вимоги виконання вчителями функцій, не передбачених переліком посадових обов'язків, надмірна звітність і бюрократизм, пошук спонсорів для покращення матеріально-технічної бази, що залишалося незмінним аж до початку повномасштабного вторгнення (фактично війни від 2022 року). Усе зазначене, звичайно, не надихало педагогів на творчу працю, обрання адекватних акмеорієнтирів у власному розвитку.

Вивчення тогочасного забезпечення шкіл педагогічними кадрами дало змогу констатувати переважно їх достатню кількість, водночас дослідники визнавали нестачу вчителів з позитивним світосприйманням й оптимістичним ставленням до життя. Не всі вчителі початкової школи підтверджували зацікавленість у вивченні нових методик, технологій, виявляли бажання впроваджувати їх у освітній процес. Освітня турбували низькі зарплати, недостатнє навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення, зокрема недосконалі підручники, перевантажені навчальні програми, що не завжди відповідали природовідповідному розвитку дітей. Упродовж зазначеного етапу неодноразово спостерігався відтік кадрів зі школи.

Стосовно третього періоду варто також назвати важливі події, що дають підстави для виокремлення нових підетапів: початок війни 2014 року, у результаті чого було трансформовано систему роботи з дипломованими педагогами трьох потужних регіонів України – Донецької, Луганської областей та Автономної республіки Крим. Уже тривалий час по суті зруйновано та до сьогодні поки що належним чином не відновлено діяльність значущих структурних компонентів освітньої системи України, які перебувають в умовах релокації. Працівники цих закладів продовжують зберігати й поширювати унікальний регіональний педагогічний досвід, проте констатують, що галузь зазнала і продовжує зазнавати значних утрат.

Події, які призвели до масштабних змін в освіті, не були очікуваними та передбачуваними, тому зрозумілими стали нововведення, проблеми й навіть трансформації як у діяльності початкової шкільної, так і функціонуванні післядипломної педагогічної освіти [5].

Керівництво галуззю того періоду часто змінювалося, що спричинювало зміни вектору її розвитку. Водночас основною умовою оптимізації шкільної освіти визнавалися розвиток культури мислення в молодого покоління, виховання дбайливого ставлення до себе, інших людей, навколишнього світу. Перманентні освітні нововведення, спрямовані на виконання цих та інших освітніх завдань, все-таки згодом перейшли у стадію освітньої реформи, яка об'єднала різні вектори й акумулювала їх у концепцію Нової української школи. Першочергову ж роль у цих процесах мав відігравати вчитель з належним рівнем підготовки до роботи в оновлених освітніх умовах.

Ще одним напрямком підготовки педагогічних працівників у вітчизняній освіті аналізованого періоду було питання соціалізації молодого покоління. Деструктивні прояви, характерні для суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку української держави на тому етапі, потребували організації комплексних заходів щодо боротьби з дитячою безпритульністю, занедбаністю, асоціальною, девіантною поведінкою дітей та підлітків, соціальним сирітством. Освітняни перебували в активному пошуку можливостей забезпечення соціального захисту дітей, їхніх прав відповідно до міжнародних угод і чинного вітчизняного законодавства. Одним з обов'язкових кроків розв'язання окреслених проблем визначалася активізація підготовки педагогічних кадрів, а саме соціальних педагогів, психологів, вчителів, класних керівників із профілактики, попередження таких явищ та організації продуктивної виховної роботи з дітьми вказаних груп. У цьому переліку були і вчителі початкової школи.

Наголошуючи на зниженні в той час антидевіантного імунітету школярів, В. Вовк зазначав, що тенденціями сучасної освіти стали спад інтересу до навчання в учнів, відсутність ефективності виховної роботи в закладах загальної середньої освіти, погіршення дисципліни, зростання кількості важковихованих, соціальнозанедбаних дітей і підлітків, збільшення правопорушень, скоєних неповнолітніми [1]. Дослідники наголошували на важливості належної підготовки фахівців початкової ланки освіти до відповідної роботи в неперервній освіті.

З цією метою було розроблено, обґрунтовано й упроваджено відповідну систему роботи в курсовий і міжкурсний періоди підвищення кваліфікації та через самоосвітню діяльність упродовж усього професійного життя педагога. Належна її організація відкривала значні можливості для оптимізації процесу професійного вдосконалення фахівця, забезпечення умов неперервної освіти впродовж життя, своєчасного розв'язання актуальних освітніх проблем, що виникали у зв'язку зі змінами в різних сферах життя суспільства.

Зміст такої підготовки включав реалізацію низки педагогічних умов, застосування дієвих форм, методів роботи з педагогами. Цей процес набував ефективності за умови вмотивованості педагогів до професійного розвитку та виконання означеної діяльності; уточнення ними сутності поняття «соціалізація», отримання уявлень про специфіку роботи з дітьми різних груп; вироблення у вчителів певних фахових умінь і навичок; спрямування на оволодіння ефективними формами і методами; нових професійно-особистісних якостей.

Висновки. Отже, вивчення джерельної бази показало, що період від 2012 до 2016 року не мав суттєвих змін і трансформацій у діяльності закладів як шкільної, так і післядипломної освіти, відповідно до попередніх років третього, виокремленого нами етапу розвитку. У 2013–2016 рр. у контексті екологізації освіти продовжувалися пошуки нових механізмів, стратегій розвитку вітчизняної післядипломної педагогічної освіти. Тобто третій (модернізаційний) етап охоплює тепер межі від 1991 до 2016 року. Він, як і раніше, визначається як етап розбудови післядипломної освіти вчителів початкових класів – складника структури неперервної освіти України. Межами його підетапів названо: 1) 1991–2001 рр., що визначалося загальними трансформаційними процесами в післядипломній педагогічній освіті України перших років незалежності; 2) 2002–2016 рр. – реконструкцією змісту і методології післядипломної освіти вчителів початкових класів в умовах інноваційних освітніх перетворень. Тепер верхньою межею періоду вважатимемо ухвалення Концепції Нової української школи (2016 р.) та Закону України «Про освіту» (2017 р.), які відкривають нову сторінку в історії вітчизняної педагогіки та освіти.

Незважаючи на складні умови в країні, які визнають нині екстремальними, турбулентними, кризовими, проблеми неперервної освіти продовжують привертати увагу представників вітчизняної наукової думки й освітянської спільноти. У фокусі нашого наукового пошуку генеза післядипломної педагогічної освіти в Україні та нові етапи її розвитку. Розширення хронологічних меж дослідження охоплюють тепер період від 1948 року й до сьогодення. Тому перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо виокремлення й обґрунтування сучасного етапу (етапів) періодизації розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні.

Список використаних джерел:

1. Вовк В. П. Психологічна підготовка вчителя початкових класів до роботи із соціально занедбаними учнями : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2007. 254 арк.
2. Гладуш В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013. 41 с.
3. Дьяченко Б. А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 19 с.
4. Жорова І. Я. Теоретико-методологічні засади розвитку професіоналізму вчителів у системі післядипломної освіти України в 40-х роках XX – початку XXI століття: монографія. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 384 с.
5. Примакова В. В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні: генеза та перспективи: монографія. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 320 с.

6. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948–2012 рр.): узагальнення результатів дослідження. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 34. С. 266-273.*

References:

1. Vovk, V. P. (2007). *Psykhologichna pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv do roboty iz sotsialno zanedbanymy uchniamy* [Psychological preparation of a primary school teacher for work with socially neglected students]. (Candidate's Thesis). H. S. Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
2. Hladush, V. A. (2013). *Teoriia i praktyka pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity defektolohiv v Ukraini (druga polovyna XX - pochatok XXI stolittia)* [Theory and practice of postgraduate pedagogical education of defectologists in Ukraine (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
3. Diachenko, B. A. (2000). *Rozvytok profesionalizmu molodoho vchytelia v systemi pislidyplomnoi osvity* [Development of the professionalism of a young teacher in the system of postgraduate education]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
4. Zhorova, I. Ya. (2014). *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku profesionalizmu vchyteliv u systemi pislidyplomnoi osvity Ukrainy v 40-kh rokakh XX – pochatku XXI stolittia* [Theoretical and methodological principles of the development of teacher professionalism in the system of postgraduate education of Ukraine in the 40s of the 20th - early 21st centuries]. Kherson [in Ukrainian].
5. Prymakova, V. V. (2015). *Pislidyplomna osvita vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukraini: geneza ta perspektyvy* [Postgraduate education of primary school teachers in Ukraine: genesis and prospects]. Kherson [in Ukrainian].
6. Prymakova, V. V. (2017). *Rozvytok pislidyplomnoi osvity vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukraini (1948-2012): uzahalennia rezul'tativ doslidzhennia* [Development of postgraduate education of primary school teachers in Ukraine (1948-2012): generalization of research results]. *Pedagogical Almanac*, 34, 266-273 [in Ukrainian].

Prymakova V. V.,

orcid.org/0000-0002-8914-6748

MODERNIZATION STAGE OF PERIODIZATION OF DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE EDUCATION OF PRIMARY TEACHERS IN UKRAINE: EXPANSION OF CHRONOLOGICAL BOUNDARIES

The article is devoted to the characteristics of the third (modernization) stage of periodization of development of postgraduate education of primary teachers in Ukraine. The study of modern scientific and pedagogical literature on the topic, archival sources, new regulatory and legal documents, taking into account the influence of certain factors and trends made it possible to consider more broadly the current problems of development of postgraduate education in Ukraine.

The transformation of its goals and objectives, changes in structure and methodology, gradual expansion of functions and areas of activity led to the emergence of new productive forms of organization of the system, characteristic of the period from the beginning of the 21st century to the present. During this period, the prerequisites and new approaches to the development of postgraduate education for primary school teachers in Ukraine were already clearly visible this made it possible to further distinguish its stages.

The article presents the criteria and indicators underlying the periodization developed by the author, and defines and briefly characterizes the previously identified stages and substages. It further substantiates the need to extend the chronological boundaries of the third period, thereby introducing an additional substage.

The study of the source database showed that the period from 2012 to 2016 did not have significant changes and transformations in the activities of both school and postgraduate education institutions by the vast majority of indicators. In these years, in the context of the greening of education, the search for new mechanisms and strategies for the development of domestic postgraduate pedagogical education continued. At the same time, one of the negative factors influencing the development of the system was the beginning of the war in 2014, as a result of which the system of

work with certified teachers of three powerful regions of Ukraine was transformed. For a long time, significant structural components of the education system have been essentially destroyed and have not been properly restored to this day. They were relocated to other cities of Ukraine and are, although with state support, in difficult conditions of uncertainty.

The expansion of the chronological boundaries of scientific research now covers the period from 1948 to the present. Therefore, we consider the isolation and justification of the current stage (stages) of periodization of the development of postgraduate education of primary school teachers in Ukraine to be promising.

Key words: postgraduate education, primary school teachers, periodization, stages of development, development trends.

Дата надходження статті: 14.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 23.10.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Семеновська Л. А.

УДК 373/374.015.3:796.011.3]-053.6(477):930

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.689>

Болотникова Т. Г.*,

orcid.org/0009-0003-2826-2491

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКІВ У ШКІЛЬНИХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті здійснено історіографічний аналіз проблеми фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних закладах України упродовж першої половини ХХ – першої половини ХХІ ст.

На основі проаналізованого тлумачення «історіографія» здійснено узагальнення історіографічних здобутків щодо окресленої проблеми розвитку фізкультурної освіти підлітків у закладах шкільної та позашкільної освіти (перша половина ХХ – перша половина ХХІ століття). Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах зниження рівня рухової активності молоді та зростання показників захворюваності, що зумовлює потребу переосмислення теоретичних і методичних засад організації фізичного виховання підлітків. Визначено мету статті – систематизувати та критично осмислити наукові джерела з проблеми розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільному та позашкільному середовищі.

Розкрито методологічні засади історіографічного підходу та проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних дослідників. Узагальнено наукові доробки О. Бутовського, І. Боберського, С. Гайдучка, П. Франка, С. Русової, Я. Чепіги, Г. Ващенко, С. Сірополка, В. Сухомлинського, а також сучасних учених Т. Круцевич, Б. Шияна, О. Дубогай, М. Зубалія, А. Цюся, О. Худолія та інших. Установлено, що в різні історичні періоди модель фізкультурної освіти трансформувалася від національноорієнтованої та патріотичної концепції початку ХХ ст. до мілітаризованої й нормативно-спортивної системи радянського періоду, а наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття відбувся перехід до особистісноорієнтованої та здоров'язбережувальної парадигми. Схарактеризовано сучасний етап розвитку фізкультурної освіти підлітків, що визначається диференціацією підходів, варіативністю змісту програм, посиленням ролі мотивації та самоконтролю, інтеграцією шкільної й позашкільної діяльності. Зроблено висновок про потребу подальшого міждисциплінарного дослідження проблеми з урахуванням сучасних випробувань, зокрема інклюзії, цифровізації та зниження рухової активності підлітків.

Ключові слова: освіта, фізкультурна освіта, підлітки, шкільна освіта, позашкільна освіта.

*© Болотникова Т. Г.

Постановлення проблеми. Фізкультурна освіта підлітків у шкільних та позашкільних закладах України є важливою складовою системи формування здорової, соціально активної та фізично розвиненої особистості. В умовах сучасних соціально-економічних трансформацій, зниження рівня рухової активності молоді та зростання показників захворюваності особливої актуальності набуває переосмислення теоретичних і методичних засад організації фізичного виховання підлітків.

Історія розвитку фізкультурної освіти в Україні засвідчує наявність багатого наукового доробку, що охоплює різні етапи становлення системи фізичного виховання – від дореволюційного періоду до сучасних реформ освітньої галузі. Разом із тим аналіз наукових праць свідчить про фрагментарність досліджень, різноманітність методологічних підходів і недостатню узагальненість історіографічних напрацювань щодо саме підліткового віку як специфічного періоду онтогенезу.

Особливої уваги потребує комплексний аналіз еволюції поглядів на зміст, форми й методи фізкультурної освіти підлітків у шкільному та позашкільному середовищі, а також визначення впливу суспільно-історичних умов на трансформацію освітніх моделей. Наявні дослідження здебільшого зосереджені або на загальних питаннях теорії і методики фізичного виховання, або на окремих аспектах організації занять, що ускладнює формування цілісного уявлення про стан наукового розроблення проблеми.

Отже, виникає потреба систематизації та критичного осмислення історіографії проблеми фізкультурної освіти підлітків, визначення основних етапів її наукового дослідження, провідних концепцій, здобутків і прогалин. Такий аналіз дозволить окреслити перспективні напрямки подальших досліджень і сприятиме вдосконаленню сучасної моделі фізкультурної освіти в Україні.

Аналіз досліджень. Історіографічні методи як основу загальнотеоретичного підходу до здійснення історико-педагогічних пошуків обґрунтували Й. Дройзен, Л. Ранке, Б. Кроче, Р. Коллінгвуд, Е. Карр, Л. Февр, М. Грушевський, І. Крип'якевич, О. Толочко, а також українські науковці в галузі історико-педагогічної історіографії О. Сухомлинська, Н. Гупан, Л. Березівська, І. Бех та ін. Їхні роботи охоплюють різні аспекти історіографії (методологічний, проблемно-тематичний, критико-аналітичний, персоналістичний, джерельний, географічний, хронологічний, сучасний стан дослідження), включаючи аналіз еволюції наукових концепцій, основні напрямки наукових пошуків, теоретичні концепції, сильні сторони наукових праць, прогалини та суперечності, а також недостатньо досліджені питання, серед яких і питання розвитку фізкультурної освіти дітей підліткового віку в закладах шкільної та позашкільної освіти України у першій половині ХХ – першій половині ХХІ ст.

Метою статті є аналіз наукових джерел із проблеми фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних закладах України.

Викладення основного матеріалу. Базовим підґрунтям історико-педагогічних наукових досліджень є історіографія окресленої проблематики, яка забезпечує можливість окреслення мети, завдань і визначення наукової новизни дослідження.

В Енциклопедії історії України [12] історіографія позначена напрямком, який «...вивчає історію історичної науки; темпи, інтенсивність та етапи розвитку історичної думки, зокрема формування та нагромадження знань про минуле; формальну дисциплінарну (галузі, дисципліни, міждисциплінарні стики) та неформальну (напрямки, школи, течії, групи, гуртки) інституціональну структуру науки; соціокультурні та інтелектуальні передумови, чинники та середовища функціонування історичної науки; історію теорії, методології та методики історичних досліджень; стан і перспективи розроблення дослідницької проблематики з обсягу різних галузей, дисциплін та окремих проблем; творчий доробок і спадок окремих науковців...» [12].

На основі поданого тлумачення здійснимо узагальнення історіографічних здобутків щодо окресленої проблеми – розвитку фізкультурної освіти підлітків в закладах шкільної та позашкільної освіти (перша половина XX – перша половина XXI ст.).

Значний внесок у розроблення теоретичних засад фізкультурної освіти – фізичного виховання, фізичної підготовки та фізичної культури – зробили С. Гайдучок, О. Бутовський, І. Боберський, П. Франко, В. Сухомлинський, М. Амосов та ін., які обґрунтували значення рухової активності для гармонійного розвитку особистості. Аналіз історико-педагогічних доробків показав, що в період 1920-1930-х років розпочалося формування перших науково-методичних підходів до фізкультурної освіти дітей та підлітків.

На початку XX ст. історія формування найефективніших систем фізичного виховання (англійської, шведської, французької, німецької) ще не була глибоко й усебічно проаналізована та узагальнена – як-от у книзі О. Бутовського про систему шведської педагогічної та військової гімнастики [2], у якій схарактеризовано зарубіжні системи фізичного виховання, що відзначалися невимушеністю та автономністю організації й функціонування, насамперед англійська система, яка суттєво відрізнялася в цьому аспекті від більш регламентованої та виразно мілітаризованої німецької системи фізичного виховання. Також нашу увагу було зосереджено на працях О. Бутовського, які «...присвячені історії зародження та розвитку фізичної освіти від давніх та середніх віків до нового часу» [2]. Наукова спадщина цього дослідника дала змогу узагальнити та порівняти зарубіжний досвід й вітчизняну підготовку, визначити погляди автора щодо мети і засобів фізичної освіти, проаналізувати методику тілесних вправ, гімнастики, вправ зі снарядами, а також загальні правила їх викладання.

Вагомий внесок у розвиток фізкультурної освіти зробив І. Боберський, який є ключовою постаттю в історії української педагогіки та фізичної культури. Основні праці ученого – «Рухові забави і гри», «Систематика тіловиховання» – є першими систематизованими науковими доробками, які демонструють важливість рухів на організм дитини: «... Рухові гри дають нам воздух, солнце, рух, сьмѣх, злуку і завзяте» [1] (збережено орфографію документа – Т.Б.) та обґрунтовують концепцію національного тіловиховання, поєднуючи гімнастику, спорт і рухливі ігри, наголошуючи на виховному потенціалі фізичних вправ, їх ролі у формуванні патріотизму, дисципліни та громадянської свідомості.

Український педагог, організатор спортивного руху, дослідник історії фізичної культури С. Гайдучок у працях з історії фізичної культури та сокільського руху здійснив систематизацію розвитку українського тіловиховання, проаналізував діяльність фізкультурних товариств, роль спорту в освітньо-виховному процесі. Його дослідження, представлені в рукописах «Вільні вправи» (1913), «Вправи вільноруч» (1923), «103 вежі» (1925), «Вправи вільноруч ч. 1–4» (1927), «Відбиванка» (1930), «Вправи вільноруч ч. 5» (1932), «Свобідний дручок» (1935), «Долівкові вправи» (1936), «Вплив фізичного виховання на вдачу нашої молоді» (1938), «Пів століття сокільських видань» (1937), «Путівник туриста по західних областях України» (1947, рукопис), «Погляди Івана Франка на туризм» (1949, рукопис) мають історико-педагогічне значення як джерело реконструкції національної системи фізичного виховання.

Значуща роль у розбудові фізкультурної освіти належить сину габілітованого доктора, видатного українського поета, прозаїка, науковця та політичного діяча І. Франка – Петру Франкові – українському педагогу, співзасновнику національної скаутської організації України «Пласт». У своїх науково-педагогічних, методичних і публіцистичних працях П. Франко розглядав фізичне виховання як компонент фізкультурної освіти, процес, який спрямовано на військово-патріотичну підготовку молодого покоління, а також обґрунтовував потребу фізичного гарту, туризму,

спортивних ігор і стройової підготовки як чинників формування активної громадянської позиції молоді.

«Пластові ігри та забави», видані 1913 року у Львові, є одним із перших підручників українського скаутингу. У своїй праці П. Франко висвітлює активні ігри на свіжому повітрі (ігри на швидкість, спритність і витривалість, потрібні для таборування та мандрів), розроблені для фізичного, розумового та патріотичного виховання молоді й базовані на принципах козацького розвідництва (пластування).

Як бачимо, ключовими аспектами фізкультурної освіти молодшого покоління П. Франко вбачав фізичний розвиток, військово-спортивну підготовку, формування характеру, дисципліни та любові до природи.

Серед педагогів Наддніпрянської України та загальноукраїнського педагогічного руху, які зробили фундаментальний внесок у фізкультурну освіту дітей, підліткового віку зокрема, доцільно згадати С. Русову та Я. Чепігу-Зеленкевича.

Докторка педагогічних наук, членкиня Української Центральної Ради С. Русова у своїх працях «Єдина діяльна (трудова) школа» (1924), «Нова школа соціального виховання» (1924), «Дидактика» (1925) та інших розглядала фізичний розвиток як потрібний компонент усебічного формування дитини. Вона наголошувала на природовідповідності, гігієнічних засадах виховання, значенні рухової активності в дошкільному та шкільному віці [6].

Видатний теоретик і практик української педагогіки, педагог-реформатор, науковий співробітник відділу «Фізична праця й трудові процеси» Київського педологічного інституту Я. Чепіга розробляв ідеї цілісного виховання, включно з фізичним розвитком дітей. У проєкті української школи (1913) учений наголошував на тому, що «... школу слід будувати на підвалинах, які не порушують прав дитини, вільного і нормального розвитку її індивідуальних фізичних і духовних сил» [8]. У збірці психолого-педагогічних творів (1913), до якої ввійшли статті різних напрямків, зокрема «Фізичне виховання», автор демонстрував потребу впровадження активних методів навчання, рухливих ігор і праці як засобів розвитку дітей. На думку Я. Чепіги, «...нова школа повинна сприяти фізичному, розумовому і моральному розвитку, не порушуючи гармонії природи дитини» [3].

Аналіз праць українських педагогів 1890–1930 рр. свідчить про формування національної концепції фізичного виховання, яка ґрунтувалася на принципах природовідповідності, національної спрямованості, гармонійного розвитку особистості та інтеграції фізичної культури в освітній процес. Ідеї цього періоду стали основою сучасної теорії та методики фізичного виховання в Україні, вплинули на розвиток шкільної фізкультурної освіти, позашкільного спорту та системи фізичного виховання молоді.

У 30–40-х роках ХХ ст. проблеми фізкультурної освіти підлітків у шкільних і позашкільних закладах розглядалися переважно в руслі педагогіки, шкільної гігієни та теорії фізичного виховання. Дослідження мали як теоретичний, так і прикладний характер і були пов'язані з питаннями здоров'я учнів, організації уроків фізкультури, гурткової роботи та підготовки молоді до праці й оборони. Серед учених і педагогів, чийі праці мають значення для висвітлення проблематики нашого дослідження, можна виокремити Г. Ващенко та С. Сірополка,

Автор концепції української національної педагогіки, український педагог, науковець, громадський діяч та кандидат богослов'я Г. Ващенко в монографіях «Виховний ідеал» (1946), «Виховання волі і характеру» (1952–1957), «Основи естетичного виховання» (1956) та інших аналізував фізичне виховання як елемент виховної системи. У концепції національної педагогіки він визначав фізичне виховання як важливий чинник духовного й морального становлення особистості. Педагог підкреслював взаємозв'язок фізичного, морального й інтелектуального виховання, що відповідало ідеям гармонійного розвитку людини.

У контексті наукового дослідження теоретико-методичних засад розвитку фізкультурної освіти підлітків змістовною працею є книга українського громадського діяча, дорадника у справах освіти при Генеральному Секретаріаті педагога С. Сірополка «Історія освіти в Україні» (1937 рік). Незважаючи на те, що фізкультурну освіту дітей автор не розглядає окремим самостійним розділом педагогіки, однак системно інтегрує фізичне виховання та фізичну культуру в загальний огляд розвитку шкільництва та виховних ідей. Так, фізична культура подається переважно в широкому культурно-освітньому значенні та розглядається як елемент загальної культури суспільства й особистості. Автор підкреслює зв'язок тілесного розвитку з моральним та інтелектуальним вихованням; роль традицій тіловиховання у формуванні національної свідомості; значення позашкільних молодіжних організацій, товариств і гуртків у підтримці рухової активності молоді. Фізична культура постає як частина освітньої традиції, а не лише сукупність вправ. У цьому контексті вона розглядається через історію освітніх інституцій, громадських ініціатив і педагогічних концепцій.

Фізичне виховання у праці С. Сірополка трактується більш конкретно – як компонент навчально-виховної системи школи. Автор наголошує на потребі гармонійного розвитку учнів, поєднанні розумового, морального і тілесного виховання, впливі шкільного режиму, дисципліни та гігієнічних умов на здоров'я дітей.

На початку другої половини ХХ ст. неocenний внесок у розвиток фізкультурної освіти підлітків зробив український педагог-гуманіст, директор Павлиської середньої школи В. Сухомлинський.

У працях «Серце віддаю дітям» (1969), «Павлиська середня школа» (1969), «Народження громадянина» (1970) В. Сухомлинський розглядав фізичне виховання як невід'ємну складову всебічного розвитку особистості підлітка, наголошуючи на ролі рухливих ігор, прогулянок, праці на свіжому повітрі, туристичних походів і позакласної діяльності у зміцненні здоров'я школярів. Так, у праці «Павлиська середня школа» автор формулював: «З кожним роком нам стає дедалі зрозумілішою і зрозумілішою залежність духовного життя дитини – ... – від «гри» її фізичних сил. Режим фізичної і розумової праці та відпочинку – дуже важлива умова міцного здоров'я і бадьорого духу. ... додержання санітарно-гігієнічних вимог і норм режиму праці та відпочинку сприяє єдності фізичного і духовного розвитку школяра. Заняття фізкультурою і спортом відіграють певну роль у всебічному розвитку учнів лише тоді, коли вся навчально-виховна робота пройнята турботою про здоров'я». Важливим компонентом фізкультурної освіти підлітків, на думку науковця, є естетичне виконання фізичних вправ (біг, ходьба на лижах, плавання тощо) та самовиховання.

Історіографічний аналіз розвитку фізкультурної освіти підлітків наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. дає змогу констатувати таке: фізкультурна освіта дітей підліткового віку в закладах шкільної та позашкільної освіти України характеризується переходом від суто нормативно-спортивної моделі до особистісноорієнтованого підходу. До зазначеного періоду акцент робився переважно на виконанні стандартів і розвитку фізичних якостей, натомість наприкінці ХХ посилилася увага до збереження здоров'я, формування здорового способу життя та індивідуальних можливостей учнів.

У період кінця ХХ – початку ХХІ ст. важливим стає поєднання фізичного розвитку з вихованням мотивації до рухової активності, самоконтролю та відповідального ставлення до власного здоров'я. Оновлюється зміст навчальних програм, упроваджуються варіативні модулі (фітнес, аеробіка, спортивні ігри, єдиноборства), розширюється позакласна спортивно-оздоровча діяльність, що відображено у працях фундаторів фізкультурної освіти, фізичної культури, виховання і спорту, як-от Т. Круцевич, Б. Шиян, М. Зубалій, О. Дубогай, А. Цьось, Г. Шамардіна та ін.

Т. Круцевич – фахівчиня в галузі фізичного виховання та спорту, докторка наук з фізичного виховання і спорту, професорка, увійшла в історію як провідна дослідниця фізкультурної освіти дітей та підлітків у шкільному середовищі. У своїх працях «Фізичне

виховання школярів» (1985), «Методика фізичного виховання учнів середнього шкільного віку» (1988); «Рекреація у фізичній культурі різних груп населення (співавт.) (2010), «Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді (співавт.) (2011) професорка досліджувала зміст фізкультурної освіти школярів, вікові особливості рухового розвитку дітей та педагогічні умови підвищення ефективності фізичного виховання учнів.

Значущим для нашого дослідження стали наукові доробки доктора педагогічних наук, професора фізичного виховання, заслуженого працівника фізичної культури і спорту України, завідувача кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, академіка Української академії наук Б. Шияна, який досліджував педагогічні основи фізкультурної освіти школярів; розглядав структуру фізкультурної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах та формування фізичної культури особистості підлітків у процесі навчальної і позакласної діяльності.

Методичні рекомендації 1984 року, які визначали методи контролю й оцінювання фізичного розвитку та фізичної підготовленості школярів [10], спрямовані на допомогу вчителям фізкультури в контролі та оцінюванні рівня фізичного розвитку й підготовленості школярів, що включає антропометричні виміри та тестування фізичних якостей. Окреслення практичних інструментів (тестів, нормативів, методів вимірювання) для комплексного оцінювання фізичного стану учнів з описом методики їх проведення надало можливість сформувати методичну основу диференційованого підходу до організації фізкультурної освіти підлітків з урахуванням їхніх індивідуальних морфофункційних особливостей, рівня фізичної підготовленості та адаптаційних можливостей організму.

У практикумі 1993 року «Методика фізичного виховання школярів» професор розкриває питання формування вмінь планування уроків фізичного виховання відповідно до мети, завдань і вікових можливостей учнів; реалізації методичних прийомів організації навчальної діяльності; проведення аналізу ефективності застосованих засобів і методів; формування вмінь самостійно будувати та модифікувати заняття відповідно до різних навчальних ситуацій [11].

За роки професійної активності Б. Шиян зробив вагомий внесок у розвиток фізкультурної освіти дітей, підліткового віку зокрема, а наукова спадщина академіка дозволяє провести ретроспективний аналіз теоретико-методологічних засад фізкультурної освіти підлітків та сформулювати перспективи подальшого розвитку.

Докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри фізичного виховання і здоров'я Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, майстриня спорту О. Дубогай вивчала питання фізичного виховання дітей шкільного віку в системі освіти. Наукові дослідження були присвячені проблемам організації фізичного виховання підлітків у позашкільній діяльності, обґрунтування ролі фізкультури у формуванні здоров'я дитини зі спрямованістю на роль сім'ї та школи. У своїх працях авторка окреслювала методичні підходи до організації фізкультурних занять для школярів (включно з іграми, зарядками, елементами лікувальної фізичної культури), а також практичні вправи та сценарії занять. [4].

Суттєві надбання у сфері розвитку фізкультурної освіти школярів належать старшому науковому співробітнику лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України М. Зубалію, який розглядав фізкультурну освіту дітей середнього шкільного віку через призму військово-патріотичного виховання, а також займався проблемами фізкультурно-оздоровчої роботи з учнівською молоддю.

На особливу увагу в контексті теоретико-методичних засад розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних навчальних закладах України (1925-2020 рр.) заслуговують наукові здобутки керівника наукової школи «Історико-педагогічні

та медико-біологічні основи фізичного виховання і здоров'я різних груп населення», доктора з фізичного виховання та спорту, професора, заслуженого діяча науки і техніки А. Цюся.

А. Цюсь є автором понад 180 наукових праць, із яких вагомими для нас стали навчальні посібники «Козацькі забави» (1994) [5] та «Планування навчальної роботи з фізичної культури в школах I-III ступенів» (1998) [7].

Навчальний посібник «Козацькі забави» висвітлює традиції фізичної культури запорозьких козаків, що спонукає до впровадження козацьких ігор в систему фізкультурної освіти та сучасну виховну практику підлітків. У посібнику автор (із колективом співавторів) фізкультурну освіту підлітків убаचाє через такі компоненти:

- історико-патріотичний: зв'язок фізичного виховання з військовою підготовкою молоді; значення моральних якостей (честь, мужність, братерство); поєднання фізичного й духовного розвитку; формування національної ідентичності; виховання патріотизму через рухову діяльність; розвиток соціальної відповідальності;

- рухова складова та розвиток фізичних якостей: рухливі народні ігри (весняні, літні, зимові); змагальні вправи (перегони, стрибки, боротьба); вправи на силу, спритність, витривалість; сезонні форми рухової активності (ковзання, плавання, скачки);

- психофізична підготовка, що спрямована на розвиток витривалості до навантажень; формування сміливості і самоконтролю; виховання дисципліни; стимулювання здатності діяти в колективі;

- соціалізаційна функція, що демонструє роль фізичної культури у входженні підлітка в соціум; формування авторитету через фізичні досягнення; розвиток командної взаємодії тощо.

Концептуальними науковими доробками стали наукові праці головного редактора журналу «Теорія та методика фізичного виховання», доктора наук з фізичного виховання і спорту, професора, академіка Академії наук вищої школи України О. Худолія. Так, системний навчально-методичний посібник «Загальні основи теорії і методики фізичного виховання» дав змогу визначити загальні теоретичні засади фізкультурної освіти дітей шкільного віку (поняття, цілі, принципи); теорію розвитку рухових здібностей (силові, швидко-силові, витривалісні, координаційні компоненти) і методику їх формування; методику навчання фізичних вправ (прогресія, методи, організація занять, контролю-оцінювання); особливості плануванням навчально-тренувального процесу за нормативними підходами (календарне/поурочне планування, методики дозування навантаження) [9].

Висновки. Історіографічний аналіз засвідчив, що фізкультурна освіта підлітків в Україні формувалася під впливом соціально-політичних трансформацій та змін педагогічних парадигм. У першій половині XX ст. закладено національні засади фізичного виховання, що ґрунтувалися на принципах гармонійного розвитку, природовідповідності та патріотичного спрямування. У радянський період домінувала нормативно-спортивна та мілітаризована модель фізичного виховання, орієнтована на стандартизацію і підготовку до праці й оборони. Наприкінці XX – на початку XXI ст. відбувся перехід до особистісноорієнтованої та здоров'язбережувальної парадигми фізкультурної освіти підлітків.

Характеристика сучасного етапу розвитку фізкультурної освіти дітей підліткового віку визначається диференціацією підходів, варіативністю змісту програм, посиленням ролі мотивації та самоконтролю, інтеграцією позашкільної діяльності.

Попри значний науковий доробок питання розвитку фізкультурної освіти саме підлітків потребує подальшого системного узагальнення, особливо з урахуванням сучасних проблем (інклюзія, цифровізація, зниження рухової активності).

Серед перспективних напрямків дослідження вбачаємо аналіз міждисциплінарного підходу (педагогічного, медичного та психологічного) до фізкультурної освіти підлітків у XX та XXI ст.

Список використаних джерел:

1. Боберський І. Рухові забави і гри. Третє справлене виданє. Нью-Йорк, 1917. 72 с. (збережено орфографію документа – Т.Б.)
2. Бубка С., Булатова М. Творча спадщина Олексія Дмитровича Бутовського. № 3. 2016. С. 41-48. URL: https://sportnauka.org.ua/wp-content/uploads/nvos/articles/2016.3_3.pdf
3. Чепіга Я. Ф. Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці. Київ: Укр. школа, 1918. С. 69.
4. Дубогай Олександра Дмитрівна / С. І. Болтівець. *Енциклопедія Сучасної України* / Редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2008. URL: <https://esu.com.ua/article-22593>
5. Козацькі забави / В. І. Завацький, А. В. Цьось, О. І. Бичук, Л. І. Пономаренко. Луцьк: Надстир'я, 1994. 112 с.
6. Нова школа, друге видання під орудою С. Русової, Ю. Сірого, Я. Чепіги, С. Черкасенка. Київ: Укр. школа, 1917. 25 с.
7. А. В. Цьось, В. М. Довганюк, Н. М. Ковальчук. Планування навчальної роботи з фізичної культури в школах І–ІІІ ступенів: навч. посіб / Луцьк: Надстир'я, 1998. 364 с.
8. Світло. 1913. Кн. 1. С. 36–37.
9. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання : навч. посібник. 2-е вид., випр. Харків : «ОВС», 2008. 406 с. : іл.
10. Шиян Б. М., Шпитальний В. Б., Предун М. П. Методи контролю і оцінки фізичного розвитку та фізичної підготовленості школярів: метод. рек. на допомогу вчителям фіз. культури. Тернопіль: ДПІ, 1984. 26 с.
11. Шиян Б. М. Методика фізичного виховання школярів: практикум. Л.: Світ, 1993. 184 с.
12. Ясє О. В. ІСТОРИОГРАФІЯ, як термін. *Енциклопедія історії України*: Т. 3: Е-Й / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2005. 672 с.: іл. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Istoriografija_termin

References:

1. Boberskyi, I. (1917). *Rukhovi zabavy i hry* [Active Play and Games]. New York [in Ukrainian].
2. Bubka, S., & Bulatova, M. (2016). *Tvorcha spadshchyna Oleksiia Dmytrovycha Butovskoho* [The Creative Legacy of Oleksii Dmytrovych Butovskyi]. *Nauka v olimpiiskomu sporti*, 3, 41-48. Retrieved from https://sportnauka.org.ua/wp-content/uploads/nvos/articles/2016.3_3.pdf [in Ukrainian].
3. Chepiha, Ya. F. (1918). *Vilna shkola, yii idei y zdisnennia yikh v praktytsi* [Free School, Its Ideas and Implementation in Practice]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Boltivets, S. I. (2008). Dubohai Oleksandra Dmytrivna. *Encyclopedia of Modern Ukraine*. Kyiv. Retrieved from <https://esu.com.ua/article-22593> [in Ukrainian].
5. Zavatskyi, V. I., Tsos, A. V., Bychuk, O. I., & Ponomarenko, L. I. (1994). *Kozatski zabavy* [Cossack fun]. Lutsk: Nadstyria [in Ukrainian].
6. Rusovoi, S., Siroho, Yu., Chepihy, Ya., & Cherkasenska, S. (1917). *Nova shkola* [New School]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Tsos, A. V., Dovhaniuk, V. M., & Kovalchuk, N. M. (1998). *Planuvannia navchalnoi roboty z fizychnoi kultury v shkolakh I–III stupeniv* [Planning Physical Education Instruction in General Secondary Schools (Grades 1–11)]. Lutsk [in Ukrainian].
8. Svitlo [Light]. (1913) [in Ukrainian].
9. Khudolii, O. M. (2008). *Zahalni osnovy teorii i metodyky fizychnoho vykhovannia* [General principles of the theory and methods of physical education]. Kharkiv [in Ukrainian].
10. Shyian, B. M., Shpytalnyi, V. B., & Predun, M. P. (1984). *Metody kontroliu i otsinky fizychnoho rozvytku ta fizychnoi pidhotovlenosti shkoliariv* [Methods of Monitoring and Assessing the Physical Development and Physical Fitness of Schoolchildren]. Ternopil [in Ukrainian].
11. Shyian, B. M. (1993). *Metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv* [Methods of physical education of schoolchildren]. Lviv [in Ukrainian].
12. Yas, O. V. (2005). *Istoriografii, yak termin* [Historiography as a term]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy*. Kyiv. Retrieved from http://www.history.org.ua/?termin=Istoriografija_termin [in Ukrainian].

Bolotnykova T. H.,

orcid.org/0009-0003-2826-2491

**HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF ADOLESCENTS' PHYSICAL EDUCATION
IN SCHOOL AND OUT-OF-SCHOOL INSTITUTIONS OF UKRAINE**

The article presents a historiographical analysis of the problem of physical education of adolescents in school and out-of-school institutions of Ukraine during the first half of the 20th century to the first half of the 21st century.

Based on the analyzed interpretation of the concept of "historiography," a generalization of historiographical achievements concerning the outlined problem of the development of adolescents' physical education in school and out-of-school institutions (the first half of the 20th century – the first half of the 21st century) has been carried out. The relevance of the study is substantiated in the context of declining levels of youth physical activity and increasing morbidity rates, which necessitate a reconsideration of the theoretical and methodological foundations of organizing physical education for adolescents. The purpose of the article is defined as the systematization and critical comprehension of scientific sources on the development of adolescents' physical education in school and extracurricular environments.

The methodological foundations of the historiographical approach are revealed, and the works of domestic and foreign researchers are analyzed. The scientific contributions of O. Butovskiy, I. Boberskiy, S. Haiduchok, P. Franko, S. Rusova, Ya. Chepiha, H. Vashchenko, S. Siropolko, V. Sukhomlynskiy, as well as contemporary scholars such as T. Krutsevych, B. Shyian, O. Dubohai, M. Zubalii, A. Tsios, O. Khudolii and others are summarized. It has been established that in different historical periods the model of physical education evolved from a nationally oriented and patriotic concept of the early 20th century to a militarized and norm-based sports system of the Soviet period, and at the end of the 20th – beginning of the 21st century a transition to a personality-oriented and health-preserving paradigm took place.

The current stage of development of adolescents' physical education is characterized by differentiated approaches, variability of program content, increased emphasis on motivation and self-control, and integration of school and out-of-school activities. It is concluded that further interdisciplinary research of the problem is necessary, taking into account contemporary challenges, including inclusion, digitalization, and the decline in adolescents' physical activity.

Key words: education, physical education, adolescents, school education, out-of-school education.

Дата надходження статті: 02.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 21.10.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Лелека В. М.

УДК 342.95:378(477):615.15"190/200"

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.690>

Досин В. І.,

orcid.org/0009-0006-8738-1687

Яцишин З. М.,

orcid.org/0000-0001-8672-1797

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА РОЗВИТКУ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ (1991–ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

У статті здійснено ґрунтовний аналіз формування та розвитку нормативно-правової бази фармацевтичної освіти в Україні в контексті суспільно-політичних трансформацій, реформування вищої освіти та інтеграційних процесів у галузі охорони здоров'я у період 1990-х рр. ХХ – початку ХХІ ст.

*© Досин В. І.

*© Яцишин З. М.

Визначено роль фундаментальних нормативних актів, зокрема законів України «Про освіту» (1991, 2017), «Про вищу освіту» (2002, 2014), нормативних актів КМУ, МОН та МОЗ України.

Особливу увагу приділено процесу уніфікації та стандартизації фармацевтичної освіти через розроблення освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ), формування державних освітніх стандартів. Досліджено зміст Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (1993), Постанови КМУ «Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» (1997) та інших документів, що закріпили спеціальність «Фармація» як окрему галузь підготовки та забезпечили системне регламентування освітньої діяльності у цій сфері.

Розглянуто Концепції розвитку фармацевтичного сектору (2007, 2010), Концепцію розвитку вищої медичної освіти (2008), які визначили стратегічні пріоритети модернізації галузі, розвиток кадрового потенціалу, запровадження міжнародних стандартів GMP, GPP, GDP, GCP, GLP тощо. Обґрунтовано важливість Національної рамки кваліфікацій (2011) як інструмента гармонізації освітніх рівнів, упровадження ЄДКІ (2018) для підвищення об'єктивності контролю знань, а також розроблення нових ДСВО (2022–2023) для фармацевтів, що деталізували вимоги до професійної підготовки для освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» та другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Окреслено вплив міжнародних ініціатив і співпраці, зокрема членства українських закладів у Європейській асоціації фармацевтичних факультетів (EAFP), реалізації академічної мобільності студентів і викладачів, участі у програмі Erasmus+, на якість освітнього процесу. Детально проаналізовано ухвалення 2011 року Настанови FIP/ВООЗ «Належна аптечна практика» як орієнтира для реформування освітніх програм у напрямку пацієнтоорієнтованості, безпеки лікарських засобів та професійної відповідальності фармацевтів. Висвітлено значення Ліцензійних умов провадження господарської діяльності з виробництва, оптової та роздрібною торгівлі лікарськими засобами (2016) для визначення вимог до професійної кваліфікації фахівців, які реалізують діяльність у сфері обігу лікарських засобів.

У підсумку зазначено, що трансформація нормативно-правового забезпечення фармацевтичної освіти в Україні є системним процесом, який супроводжується адаптацією до європейських стандартів, модернізацією змісту підготовки, розширенням міжнародної співпраці та формуванням високопрофесійного кадрового потенціалу для фармацевтичного сектору охорони здоров'я. Отримані результати дослідження мають значення для подальшого вдосконалення освітньої політики в Україні, розроблення стратегічних документів і підвищення якості професійної підготовки фармацевтів у контексті глобальних освітніх і професійних тенденцій.

Ключові слова: фармацевтична освіта, нормативно-правова база, стандартизація, професійна кваліфікація, інтеграція, компетентнісний підхід, Україна, 90-ті рр. XX–початок XXI ст.

Постановлення проблеми. Реформування фармацевтичної освіти в Україні в період після здобуття незалежності було зумовлено потребою гармонізації з європейськими освітніми стандартами, інтеграцією у глобальний освітній простір, а також потребами вітчизняної системи охорони здоров'я. Нормативно-правова база, що формувалася у 1990-х рр. XX – на початку XXI ст., була ключовим інструментом інституційної трансформації підготовки фахівців фармацевтичного профілю.

Аналіз досліджень. Історичні аспекти розвитку фармацевтичної освіти у 90-х роках XX – на початку XXI ст. досліджували І. Бойчук, Д. Волох, В. Горбаньов, В. Досин, В. Черних, Л. Кайдалова, Н. Кравець, В. Стинська, В. Тернопільська та ін.

Низку наукових розвідок присвячено питанням професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі (І. Булах, Л. Буданова, І. Радзівська, В. Сліпчук та ін.); розвиток медичної (фармацевтичної) освіти за межами України вивчали В. Плющ, П. Пундій

та ін. Відтак поза увагою дослідників залишилися проблеми формування правового підґрунтя розвитку фармацевтичної освіти в незалежній Україні, що зумовлює актуальність теми наукової публікації.

Мета статті – проаналізувати нормативно-правову базу розвитку фармацевтичної освіти в Україні (1991 – початок XXI ст.).

Викладення основного матеріалу. У 90-ті роки XX ст. нормативно-правова база фармацевтичної освіти України формувалася в умовах глибоких системних змін, пов'язаних із переходом від централізованої радянської моделі до автономної національної освітньої системи відповідно до нових політичних, соціокультурних і освітніх реалій доби національного державотворення. Центральним документом цього періоду став Закон України «Про освіту» (1991), який закріпив принципи багаторівневої підготовки кадрів та диференціації змісту освіти відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня. Це дало можливість Україні поступово відходити від жорстко централізованих схем підготовки фахівців до більш адаптивних моделей, що враховують потреби національної системи охорони здоров'я [18].

1992 року було схвалено Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття» [1], яка проголосила курс на створення самостійної системи національної освіти, заснованої на принципах демократизму, гуманізму й відкритості до світового освітнього простору. Це стало основою для комплексного реформування галузі охорони здоров'я та медичної освіти, що включало модернізацію змісту підготовки медичних і фармацевтичних кадрів, розвиток нових освітніх технологій та гармонізацію з міжнародними стандартами.

Також 1992 року було засновано Європейську асоціацію фармацевтичних факультетів (European Association of Faculties of Pharmacy – EAFP) [20], яка об'єднала заклади вищої освіти та факультети фармації країн Європи з метою координації та уніфікації підходів до фармацевтичної освіти. Основним завданням організації стало сприяння інтеграції освітніх програм у галузі фармації через узгодження змісту навчання та стандартів підготовки фахівців, а також розвиток академічної мобільності студентів, викладачів і науковців. Важливим напрямком діяльності EAFP є ініціювання та участь у спільних міжнародних освітніх і науково-дослідницьких проектах, що сприяє підвищенню якості фармацевтичної освіти та її відповідності сучасним європейським вимогам. Сьогодні Україну в EAFP представляють Національний фармацевтичний університет (м. Харків) та Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського [7; 19].

З огляду на те, що в досліджуваній період підготовка фармацевтів переважно здійснювалася в межах медичних факультетів або на окремих кафедрах фармацевтичного спрямування, важливим кроком стало ухвалення Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (наказ Міністерства освіти України (МОН України) № 161 від 02 червня 1993 р.) [9], яке заклало уніфіковану нормативну основу для реалізації освітніх програм з фармації. Це дало можливість Міністерству охорони здоров'я України ініціювати розроблення галузевих освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) за спеціальністю «Фармація», що стало важливим кроком до стандартизації підготовки фахівців на національному рівні.

У процесі розроблення ОКХ було враховано специфіку фармацевтичної діяльності, включно з вимогами до професійної етики, клінічної фармації, фармакотерапії, технології виготовлення лікарських засобів та інших ключових складових фармацевтичної практики. Це створило нормативне підґрунтя для подальшого формування державних стандартів вищої освіти, упровадження кредитно-модульної системи оцінювання навчальних досягнень, а також розвитку спеціалізованих кафедр, факультетів і освітніх програм у сфері фармації.

Важливу роль у подальшому розвитку фармацевтичної освіти в Україні відіграла Постанова Кабінету Міністрів України (КМУ) від 24 травня 1997 р. №507 «Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих

навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» [8]. Затвердження цього переліку дозволило нормативно закріпити освітні напрямки та спеціальності, зокрема з фармації, що у свою чергу забезпечило структуровану підготовку фахівців відповідно до державних кваліфікаційних вимог. Документ також сприяв унормуванню освітньої діяльності в галузі, запровадженню системи ліцензування та акредитації програм і встановленню єдиних підходів до освітньо-кваліфікаційного структурування фармацевтичної освіти.

Отже, період з 1990-х рр. XX ст. до початку 2000-х років став фундаментальним для нормативно-правового оформлення фармацевтичної освіти в Україні, заклавши основоположні принципи якості, стандартизації та інтеграції в європейський освітній простір.

Від початку 2000-х років в Україні розпочалося формування нової стратегії освітнього розвитку, спрямованої на інтеграцію до європейського простору вищої освіти. Так, ухвалення Закону України «Про вищу освіту» 2002 року, а згодом – його нової редакції 2014 року [10] стало правовою основою для формування національної системи кваліфікацій, гармонізованої з Європейською рамкою кваліфікацій (EQF). Це дало змогу адаптувати структуру та зміст підготовки фармацевтів до сучасних академічних і професійних стандартів, орієнтованих на результат навчання, розвиток компетентностей та мобільність здобувачів освіти. Тобто відбулося поступове перетворення фармацевтичної освіти з жорстко регламентованої системи на гнучку модель, здатну реагувати на проблеми часу й міжнародні вимоги.

Ключовим імпульсом до модернізації стало приєднання України до Болонського процесу, що було формалізовано підписанням Болонської декларації 2005 року. Цей крок сприяв суттєвому перегляду наявних підходів до структури фармацевтичної освіти, зокрема впровадженню двоступеневої моделі підготовки фахівців (бакалавр – магістр) і запровадженню Європейської кредитно-трансферної та накопичувальної системи (ECTS), що забезпечило прозорість і порівнюваність освітніх програм на міжнародному рівні.

2007 року в Україні була офіційно представлена Концепція розвитку фармацевтичного сектору системи охорони здоров'я, що заклала стратегічні засади трансформації галузі відповідно до нових соціальних запитів, державної політики та практики охорони здоров'я. Центральною метою документа стало створення умов для стабільного, ефективного й конкурентоспроможного функціонування фармацевтичної сфери в умовах модернізації медичної системи. Концепція окреслила ключові напрямки розвитку, зокрема формування цілісної нормативно-правової бази для регламентації фармацевтичної діяльності, удосконалення політики лікарського забезпечення населення, а також імплементацію міжнародних стандартів належних практик – виробничої (GMP), клінічної (GCP), лабораторної (GLP), дистриб'юторської (GDP) та аптечної (GPP) та ін. [3].

На розвиток положень цієї Концепції 2010 року було схвалено Концепцію розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України на 2011–2020 роки, яка конкретизувала й систематизувала стратегічні цілі, закріплені в попередньому документі, та надала їм часові орієнтири реалізації. Вона передбачала подальше вдосконалення системи обігу лікарських засобів, розбудову вітчизняної фармацевтичної промисловості, гармонізацію національного законодавства з європейськими нормами, а також зміцнення кадрового потенціалу через розвиток системи фармацевтичної освіти й післядипломної підготовки [4].

2008 року було схвалено Концепцію розвитку вищої медичної освіти [2]. Документ визначав пріоритети вдосконалення підготовки медичних і фармацевтичних кадрів відповідно до сучасних вимог практики, наукового прогресу та інтеграції до європейського освітнього простору. У межах реалізації цієї Концепції передбачалося оновлення змісту фармацевтичної освіти, розроблення нових державних стандартів, упровадження компетентнісного підходу, розвиток практичної складової навчання,

а також забезпечення відповідності освітніх програм міжнародним критеріям якості. Концепція заклала засади для подальшої системної модернізації фармацевтичної освіти, орієнтованої на формування висококваліфікованих, мобільних і конкурентоспроможних фахівців.

Стратегічні підходи до формування національної системи управління якістю медичних послуг визначила Концепція управління якістю медичної допомоги в галузі охорони здоров'я в Україні на період до 2010 року, затверджена наказом МОЗ України від 31.03.2008, № 166 [5]. У контексті фармацевтичної освіти документ акцентував на потребі підготовки фахівців, орієнтованих на якість, безпечність і ефективність фармацевтичної допомоги, відповідно до міжнародних стандартів. Концепція стала підґрунтям для інтеграції принципів управління якістю в освітній процес та професійну підготовку у сфері фармації.

Отже, на початку 2000-х років в Україні було закладено основи євроінтеграційної трансформації фармацевтичної освіти та системи лікарського забезпечення. Приєднання до Болонського процесу, реформування освітнього законодавства та затвердження Концепції розвитку фармацевтичного сектора (2007, 2010), Концепції розвитку вищої медичної освіти (2008) сприяли формуванню гнучкої, стандартизованої та орієнтованої на міжнародні практики моделі підготовки фахівців, здатної ефективно відповідати сучасним викликам галузі.

Від початку 2010-х років акценти у сфері фармацевтичної освіти в Україні змістилися в бік глобалізації освітнього простору, забезпечення якості підготовки фахівців, цифровізації навчального процесу та підвищення академічної й професійної мобільності. Важливими етапами цього періоду стали впровадження Національної рамки кваліфікацій (2011) як інструмента гармонізації освітніх рівнів із Європейською рамкою кваліфікацій [14], а також затвердження Порядку здійснення Єдиного державного кваліфікаційного іспиту (ЄДКІ) для здобувачів ступенів фахової передвищої та вищої освіти за спеціальністю 226 «Фармація, промислова фармація» (постанова КМУ від 28.03.2018 № 332) [13].

Ухвалення 2011 року спільної Настанови Міжнародної фармацевтичної федерації (FIP) та Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) «Належна аптечна практика» (Good Pharmacy Practice, GPP) [6] стало важливим етапом у стандартизації фармацевтичної діяльності, орієнтованої на безпечність, якість і пацієнтоорієнтованість.

Подальший розвиток нормативного поля в цій площині відбито в Постанові від 30 листопада 2016 р., № 929 КМУ, якою було затверджено Ліцензійні умови провадження господарської діяльності з виробництва, оптової та роздрібною торгівлі лікарськими засобами [11]. Цей документ унормував професійні вимоги до фармацевтів, акцентуючи на їх відповідності стандартам належної практики та актуалізував роль фахової освіти у формуванні компетентностей, необхідних для діяльності в умовах ліцензованого середовища.

05 вересня 2017 р. набрала чинності нова редакція Закону України «Про освіту» [17], яка сформулила нормативно-правове підґрунтя для комплексної модернізації національної освітньої системи, включно з вищою освітою. Закон закріпив принципи інституційної автономії закладів освіти, упровадження компетентнісного підходу до навчання, забезпечення якості освітніх послуг та інтеграції в європейський освітній простір. Документ орієнтований на побудову сучасного, гнучкого та інноваційного освітнього середовища, здатного ефективно відповідати на запити суспільства, економіки й динамічного ринку праці.

Запровадження державних стандартів вищої освіти України (ДСВО) для освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» (наказ МОН № 700 від 07.06.2023) та другого (магістерського) рівня (наказ МОН № 981 від 04.11.2022, зі змінами) деталізувало компетентнісний підхід до підготовки фармацевтів і визначило вимоги до професійних умінь [15; 16].

Висновки. Отже, нормативно-правова база фармацевтичної освіти України впродовж 1990-х – початку XXI ст. пройшла еволюцію від фрагментарного радянського регламентування до комплексної національної системи, інтегрованої в європейський освітній і професійний простір. Ухвалення ключових законодавчих актів, освітніх концепцій, галузевих стандартів та імплементація міжнародних практик забезпечили поступову гармонізацію підготовки фармацевтів із вимогами сучасної охорони здоров'я, ринку праці й академічної мобільності. Акцентування на якості, компетентнісному підході й відповідність глобальним стандартам засвідчує стратегічну спрямованість України на формування конкурентоспроможної моделі фармацевтичної освіти, що відповідає як національним потребам, так і міжнародним орієнтирам на потреби галузі охорони здоров'я й проблеми глобалізованого світу. Побудову конкурентоспроможної моделі фармацевтичної освіти може бути здійснено в подальших наукових працях.

Список використаних джерел:

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова КМУ від 03.11.1993 р., № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>
2. Концепція розвитку вищої медичної освіти: наказ МОЗ України від 12.09.2008 р., № 522/51. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0522282-08#Text>
3. Концепція розвитку фармацевтичного сектора системи охорони здоров'я: наказ МОЗ України від 18.12.2007 р., № 838. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0838282-07#Text>
4. Концепція розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України на 2011–2020 рр.: наказ МОЗ України від 13.09.2010 р., № 769. Редакція від 30.09.2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0769282-10#Text>
5. Концепція управління якістю медичної допомоги у галузі охорони здоров'я в Україні на період до 2010 року: наказ МОЗ України від 31.03.2008 р., № 166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0166282-08#Text>
6. Належна аптечна практика: Стандарти якості аптечних послуг (Спільна настанова МФФ/ВООЗ з НАП). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/897_009#Text
7. Національний фармацевтичний університет (м. Харків). URL: <https://nuph.edu.ua/mizhnarodni-profesijni-organiznacij/>
8. Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями»: Постанова КМУ від 24.05.1997 р., №507. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF#Text>
9. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: наказ Міністерства освіти України № 161 від 02.06.1993 р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/REG173?an=10>
10. Про вищу освіту: закон України від 01.07.2014 р., № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
11. Про затвердження Ліцензійних умов провадження господарської діяльності з виробництва лікарських засобів, оптової та роздрібної торгівлі лікарськими засобами, імпорту лікарських засобів (крім активних фармацевтичних інгредієнтів): Постанова КМУ від 30.11.2016 р., № 929. Редакція від 01.07.2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/929-2016-%D0%BF#Text>
12. Про затвердження Порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступенів фахової передвищої освіти та вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями галузі знань «22 Охорона здоров'я»: Постанова КМУ від 28.03.2018 р., № 332. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF#Text>
13. Про затвердження Порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступенів фахової передвищої освіти та вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями галузі знань «22 Охорона здоров'я»: Постанова КМУ від 28.03.2018 р., № 334. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF#Text>
14. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова КМУ від 23.11.2011 р., № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

15. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 226 Фармація, промислова фармація для другого (магістерського) рівня вищої освіти: наказ МОН від 04.11.2022 р., № 981 (зі змінами). URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/87893/
16. Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 226 Фармація, промислова фармація освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр»: наказ МОН від 07.06.2023 р., № 700. URL: <https://surl.li/ccvmax>
17. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р., № 2145-VIII. Редакція від 01.06.2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
18. Про освіту: Закон УРСР від 04.06.1991 р. URL: https://npu.edu.ua/images/file/nmc/Про_освіту.pdf
19. Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського. URL: <https://www.tdmu.edu.ua/>
20. European Association of Faculties of Pharmacy (EAFP). URL: <https://uia.org/s/or/en/1100033641>

References:

1. State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI Century"): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 896, November 3, 1993. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
2. The Concept of Higher Medical Education Development: Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 522/51, September 12, 2008. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0522282-08#Text> [in Ukrainian].
3. Concept of Development of the Pharmaceutical Sector of the Healthcare System: Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 838, December 18, 2007. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0838282-07#Text> [in Ukrainian].
4. The Concept of Development of the Pharmaceutical Sector of the Healthcare Industry of Ukraine for 2011-2020: Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 769, September 13, 2010. Edition dated September 30, 2013. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0769282-10#Text> [in Ukrainian].
5. The Concept of Quality Management of Medical Care in the Healthcare Sector in Ukraine for the Period up to 2010: Order of the Ministry of Health of Ukraine No. 166, March 31, 2008. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0166282-08#Text> [in Ukrainian].
6. Nalezhna aptechna praktyka: Standarty yakosti aptechnykh posluh (Spilna nastanova MFF/VOOZ z NAP) [Good Pharmacy Practice: Quality Standards for Pharmacy Services (Joint Guidelines of the International Pharmaceutical Federation (FIP) and the World Health Organization (WHO) on Good Pharmacy Practice)]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/897_009#Text [in Ukrainian].
7. Natsionalnyi farmatsevtichnyi universytet (Kharkiv) [National University of Pharmacy (Kharkiv)]. Retrieved from <https://nuph.edu.ua/mizhnarodni-profesijni-organiznacij/> [in Ukrainian].
8. List of Fields of Study and Specialties for the Training of Specialists in Higher Education Institutions at the Relevant Educational and Qualification Levels: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 507, May 24, 1997. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
9. Regulations on the Organization of the Educational Process in Higher Education Institutions: Order of the Ministry of Education of Ukraine No. 161, June 2, 1993. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/view/REG173?an=10> [in Ukrainian].
10. On Higher Education: Law of Ukraine No. 1556-VII, July 1, 2014. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
11. On the Approval of the Licensing Conditions for Conducting Economic Activities Related to the Manufacture of Medicinal Products, Wholesale and Retail Trade in Medicinal Products, and the Import of Medicinal Products (Except Active Pharmaceutical Ingredients): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 929, November 30, 2016 (as amended on July 1, 2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/929-2016-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
12. On the Approval of the Procedure for the Unified State Qualification Examination for Applicants for Degrees of Professional Higher Education and Higher Education for the First (Bachelor's) and Second (Master's) Levels in the Field of Knowledge 22 "Healthcare": Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 332, May 28, 2018. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

13. On the Approval of the Procedure for the Unified State Qualification Examination for Applicants for Degrees of Professional Higher Education and Higher Education for the First (Bachelor's) and Second (Master's) Levels in the Field of Knowledge 22 "Healthcare": Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 334, May 28, 2018. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
14. On the Approval of the National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1341, November 23, 2011. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
15. On the Approval of the Higher Education Standard in Speciality 226 "Pharmacy, Industrial Pharmacy" for the Second (Master's) Level of Higher Education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 981, November 4, 2022. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/87893/ [in Ukrainian].
16. On the Approval of the Standard of Professional Higher Education in Specialty 226 "Pharmacy, Industrial Pharmacy" for the Educational and Professional Degree of Professional Junior Bachelor: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 700, June 7, 2023. Retrieved from <https://surl.li/ccvmax> [in Ukrainian].
17. On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII, September 5, 2017, (as amended June 1, 2025). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
18. On Education: Law of the Ukrainian SSR June 4, 1991. Retrieved from https://npu.edu.ua/images/file/nmc/Ппо_осбiry.pdf [in Ukrainian].
19. Ternopilskyi natsionalnyi medychnyi universytet imeni I. Ya. Horbachevskoho [I. Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine]. Retrieved from <https://www.tdmu.edu.ua/> [in Ukrainian].
20. European Association of Faculties of Pharmacy (EAFP). Retrieved from <https://uia.org/s/or/en/1100033641> [in English].

Dosin V. I.,

orcid.org/0009-0006-8738-1687

Yashchyshyn Z. M.,

orcid.org/0000-0001-8672-1797

LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF PHARMACY EDUCATION IN UKRAINE (1991–EARLY 21ST CENTURY)

The article provides a comprehensive analysis of the formation and development of the legal and regulatory framework governing pharmaceutical education in Ukraine within the context of socio-political transformations, higher education reform, and integration processes in the healthcare sector during the 1990s and early 21st century.

The role of key legislative acts is examined, in particular the Laws of Ukraine "On Education" (1991, 2017), "On Higher Education" (2002, 2014), as well as regulations of the Cabinet of Ministers of Ukraine, the Ministry of Education and Science of Ukraine, and the Ministry of Health of Ukraine.

Particular attention is paid to the unification and standardization of pharmaceutical education through the development of educational qualification characteristics (EQCs) and the establishment of state educational standards. The article analyzes the content of the Regulations on the Organization of the Educational Process in Higher Education Institutions (1993), the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "List of Fields of Study and Specialties for the Training of Specialists in Higher Education Institutions at the Relevant Educational and Qualification Levels" (1997), and other regulatory documents that established the specialty "Pharmacy" as an independent field of study and ensured the systematic regulation of educational activities in this domain.

The Concepts for the Development of the Pharmaceutical Sector (2007, 2010) and the Concept for the Development of Higher Medical Education (2008), which defined strategic priorities for sector modernization, human resource development, and the implementation of international standards (GMP, GPP, GDP, GCP, GLP), are also examined. The importance of the National Qualifications Framework (2011) as a mechanism for harmonizing educational levels is substantiated, along with the introduction of the Unified State Qualification Examination (2018) to enhance the objectivity of knowledge assessment. The development of new state educational standards (2022–2023) for

pharmacists is analyzed, detailing the requirements for professional training at the level of the Professional Junior Bachelor degree and the second (Master's) level of higher education.

The impact of international cooperation is outlined, particularly the membership of Ukrainian institutions in the European Association of Faculties of Pharmacy (EAFP), the implementation of academic mobility for students and faculty, and participation in the Erasmus+ Programme, all of which have contributed to improving the quality of the educational process. The article further examines the adoption in 2011 of the FIP/WHO Guidelines "Good Pharmacy Practice" as a framework for reforming educational programs toward patient-centered care, medicines safety, and enhanced professional responsibility. The significance of the Licensing Conditions for Conducting Economic Activities Related to the Manufacture, Wholesale, and Retail Trade of Medicinal Products (2016) is highlighted in determining qualification requirements for specialists engaged in pharmaceutical practice.

It is concluded that the transformation of the regulatory framework for pharmaceutical education in Ukraine constitutes a systemic process characterized by alignment with European standards, modernization of educational content, expansion of international cooperation, and the development of highly qualified human resources for the pharmaceutical sector. The findings of the study are significant for the further improvement of educational policy in Ukraine, the development of strategic regulatory documents, and the enhancement of the quality of professional training of pharmacists in the context of global educational and professional trends.

Key words: pharmaceutical education; legal and regulatory framework; standardization; professional qualifications; integration; competence-based approach; Ukraine; 1990s – early 21st century.

Дата надходження статті: 07.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 20.10.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Клепар М. В.

УДК 37.091:82(477)"2010/2016"

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.691>

Касаткін О. С.*,

orcid.org/0000-0003-3323-8069

ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА УКРАЇНИ В ПЕРІОД РЕФОРМ 2010–2016 РОКІВ

У статті проаналізовано тенезу та особливості реформування шкільної літературної освіти України у 2010–2016 роках як складного й внутрішньо суперечливого етапу розвитку освітньої системи. Метою дослідження є виявлення основних нормативних, змістових і методичних змін у викладанні української та зарубіжної літератури в означений період, а також з'ясування їхнього впливу на формування шкільного літературного канону, дидактичні підходи та професійну діяльність учителя-словесника. Методологічну основу становлять аналіз нормативно-правових документів, навчальних програм, методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України, а також узагальнення результатів наукових досліджень у галузі методики навчання літератури.

У статті обґрунтовано доцільність внутрішньої періодизації реформ 2010–2016 років із виокремленням двох різних за спрямуванням субперіодів: 2010–2013 років, позначених змістовими та структурними корекціями навчальних програм за умов посилення ідеологічного впливу, і 2014–2016 років, що характеризувалися переглядом програм, частковою деідеологізацією та розвантаженням навчального матеріалу. На основі конкретних прикладів програмових змін показано трансформацію добору художніх текстів, зміну статусу окремих творів і перерозподіл акцентів у вивченні класичної спадщини. Проаналізовано вплив реформ

*© Касаткін О. С.

на методичні підходи, систему оцінювання навчальних досягнень учнів і підготовку педагогічних кадрів.

Доведено, що за відсутності цілісної стратегії реформування означений період мав переважно підготовчий характер у генезі шкільної літературної освіти та створив передумови для подальших системних змін, нормативно закріплених уже після 2016 року.

Матеріали статті можуть бути використані в подальших дослідженнях історії та теорії літературної освіти, а також у практиці підготовки майбутніх учителів-словесників.

Ключові слова: літературна освіта, періодизація, генеза, компетентність, реформування, українська література, зарубіжна література.

Постановлення проблеми. Розвиток шкільної літературної освіти України у 2010–2016 роках відбувся в умовах суспільно-політичних трансформацій та нормативної нестабільності, що зумовлювало суперечливість освітніх орієнтирів і відсутність цілісної стратегії розвитку галузі. У практиці навчання це виявлялося в частих корекціях програм, зміні статусу художніх творів і коливаннях між знанневою та компетентнісною моделями освіти. Науково-практична проблема полягає у відсутності комплексного історико-педагогічного осмислення цього періоду як етапу генези шкільної літературної освіти України. Фрагментарний характер наявних досліджень ускладнює виявлення причинно-наслідкових зв'язків між нормативними, ідеологічними та методичними трансформаціями і не дозволяє повною мірою оцінити їхній вплив на подальший розвиток літературної освіти.

Актуальність дослідження зумовлена потребою наукового осмислення трансформацій шкільної літературної освіти України в умовах суспільно-політичних змін початку XXI століття. Період 2010–2016 років є особливо показовим, оскільки в цей час літературна освіта розвивалася в ситуації нормативної та концептуальної нестабільності, зміни гуманітарних орієнтирів і суперечливого поєднання знанневої та компетентнісної моделей навчання. Саме в означений період відбувалися процеси, що суттєво вплинули на зміст навчальних програм, структуру шкільного літературного канону та методичні підходи до викладання літератури.

Значущість тематики дослідження посилюється також сучасними проблемами гуманітарної освіти, пов'язаними з потребою збереження національно-культурної ідентичності, подолання наслідків ідеологізації навчального змісту та формування читацьких і громадянських компетенцій учнів. Без аналізу генези літературної освіти у 2010–2016 роках ускладнюється розуміння логіки подальших освітніх реформ і причин тих суперечностей, які виявляються в сучасній практиці викладання літератури.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що період 2010–2016 років уперше розглядається як самостійний етап генези шкільної літературної освіти України, а не як сукупність окремих реформаторських заходів. У статті здійснено цілісний аналіз нормативно-правових, концептуальних і програмних змін цього періоду, що дозволяє виявити їхню внутрішню логіку, суперечності та наслідки для змісту і методики навчання літератури. Новизна дослідження також полягає в обґрунтуванні періодизації реформ 2010–2016 років із виокремленням різноспрямованих субперіодів розвитку літературної освіти, а також у виявленні впливу ідеологічних і соціокультурних чинників на формування шкільного літературного канону. Отримані результати розширюють уявлення про закономірності розвитку літературної освіти та створюють теоретичне підґрунтя для подальших досліджень у галузі історії педагогіки та методики навчання літератури.

Аналіз досліджень. Значна кількість дослідників вивчали реформування шкільної літературної освіти України. Так, Н. Гоголь на засадах культурологічного підходу обґрунтовує періодизацію розвитку шкільної літературної освіти [1]. О. Ісаєва розглядає основні сучасні виклики та їх вплив на процес літературознавства в українських школах [3]. Г. Клочек з'ясовує стратегію й тактику реформування літературної освіти

в Новій українській школі [4]. Н. Комарівська, І. Лапшина, Н. Франчук розкривають особливості естетичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку при роботі з творами художньої літератури [5]. Л. Нежива, С. Паламар доводять важливість набуття майбутніми вчителями початкових класів знань, умінь і навичок із застосування додатків AR до інтерактивних версій романів у процесі організації їх літературного читання [9]. Г. Райбедюк виявляє зовнішні та внутрішні чинники, що знижують інтерес учнів до творів художньої літератури в загальному контексті предметів, передбачених чинною освітньою програмою [11]. А. Ситченко, В. Баденкова, І. Корнієнко демонструють структуроване навчання як якісний елемент у викладанні мови та літератури [13]. О. Слижук зазначає, що підлітковий вік є найнеефективнішим періодом для розвитку нових когнітивних та емоційних якостей особистості, що варто враховувати у виборі художніх текстів для читання та інтерпретації [14]. О. Степаненко визнає, що успішне літературознавство зумовлено як навчальним змістом, так і процесуальною складовою його реалізації, згідно з якою пояснюються не лише події, а й ідеї та цінності зображуваної епохи [15]. Т. Яценко розглядає питання ефективної реалізації принципу взаємодії мистецтв у сучасній системі шкільної літературної освіти [19; 20].

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз реформування шкільної літературної освіти України у 2010–2016 роках як на етапі її генези, з'ясування закономірностей і суперечностей нормативних, змістових і методичних трансформацій цього періоду.

Викладення основного матеріалу. Реформування шкільної літературної освіти України у 2010–2016 роках відбувалося в умовах нестабільного соціально-політичного середовища та суттєвих коливань державної гуманітарної політики. У межах цього періоду не можна говорити про єдиний безперервний процес модернізації, оскільки освітні трансформації мали різноспрямований характер і були зумовлені зміною ідеологічних, культурних і нормативних орієнтирів. Аналіз нормативних документів, програмних рішень і змін до навчального змісту дозволяє виокремити два умовно самостійні субперіоди: 2010–2013 роки та 2014–2016 роки, кожен з яких характеризувався власною логікою реформування шкільної літературної освіти. Водночас можна сказати, що основна увага була зосереджена на модернізації змісту, методів і форм навчання з метою підвищення якості освіти та її відповідності сучасним потребам суспільства, а основні аспекти реформування можна розділити на кілька ключових напрямків – оновлення навчальних програм; зміни в методах навчання; підготовка та підвищення кваліфікації вчителів; оцінювання учнів. Зокрема, були оновлені програми з літератури, до яких включено сучасних українських авторів і більш актуальні теми, щоб відобразити зміни в суспільстві та літературі. Також посилилася увага до творів, які висвітлюють історичні події та національну ідентичність. Це також було пов'язано з політичними змінами та бажанням підкреслити національну свідомість.

У 2010–2013 роках літературна освіта розвивалася в межах правового поля, сформованого законами України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», а також Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, затвердженим 2011 року. Формально задекларований у стандарті компетентнісний підхід у галузі «Мова і література» передбачав розвиток читацьких, комунікативних і культурних компетенцій учнів, однак на практиці реалізація цих положень відбувалася в умовах посилення централізованого управління гуманітарною сферою та ідеологізації змісту освіти [10]. Це зумовлювало суперечність між нормативно проголошеними освітніми цілями та фактичними підходами до формування навчального змісту з української та зарубіжної літератури.

З метою поліпшення якості шкільної літературної освіти, урахування громадської думки щодо виховної та естетичної вартості окремих програмових художніх творів, а також розвантаження змісту навчальної програми, відповідно до рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 11 лютого 2010 року згідно з протоколом № 1/4-2

було затверджено зміни до навчальної програми з української літератури. Зазначені корективи передбачали оптимізацію добору художніх текстів, уточнення їхнього статусу в структурі курсу та корекцію обсягу навчального матеріалу з урахуванням вікових можливостей учнів і виховного потенціалу літератури [28, с. 5]. Тобто ще на початку досліджуваного періоду було задекларовано курс на перегляд змісту шкільної літературної освіти, який у подальші роки набув суперечливого характеру та став предметом гострих фахових дискусій.

Корекція охоплювала всі рівні базової школи та передбачала вилучення або зміну статусу окремих програмових творів. Зокрема, у 5 класі вилучено легенду «Лісова панна», а казку В. Короліва-Старого «Потерчата» переведено до позакласного читання; у 6 класі обмежено текстуальне вивчення кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна», вилучено твір С. Руданського «Козак і король» та оповідання С. Васильченка «Басурмен», замінивши їх іншими текстами; у 7 класі твір Б. Лепкого «Цвіт щастя» винесено за межі обов'язкового вивчення, а вірш А. Малишка «Приходять предки...» замінено іншим; у 8 класі поему І. Франка «Іван Вишеньський» переведено з текстуального на оглядове вивчення, змінено добір поезій В. Самійленка та повністю оновлено блок гумористичної прози; у 9 класі вилучено притчу І. Липи «Мати» й усунуто дублювання вивчення окремих творів Т. Шевченка [18]. Сукупність цих змін зумовила переформатування шкільного літературного канону, зменшення частки текстів із виразним історико-національним та світоглядним змістом і послаблення націєтвірного потенціалу курсу української літератури, який дедалі більше орієнтувався на структурно-дидактичні, а не культурно-ідентифікаційні пріоритети.

Визначальним документом цього етапу також стала Концепція літературної освіти (далі – Концепція), затверджена Міністерством освіти і науки України 2011 року [8]. Запропонована Концепція була чинною до 2014 року, мала значний вплив на структуру та зміст викладання літератури в українських школах. Однак її реалізація викликала чимало критики з боку освітян та культурних діячів, оскільки вона сприяла низці негативних тенденцій у навчальному процесі, які позначилися на інтелектуальному та культурному розвитку учнів.

Однією з ключових проблем Концепції було прагнення до уніфікації літературної освіти, що виявлялося у зміщенні акцентів із національноорієнтованого історико-літературного підходу на узагальнено-культурологічну модель. Такий підхід створював ризики нівелювання специфіки української літератури як навчального предмета, що має формувати історичну пам'ять, національну ідентичність і ціннісні орієнтири учнів.

У дидактичному вимірі реалізація Концепції літературної освіти 2011 року сприяла стандартизації навчального процесу та зростанню ролі репродуктивних форм роботи. Зміщення уваги з інтерпретаційної діяльності на засвоєння узагальнених літературних знань зменшувало можливості розвитку критичного мислення та читацької автономії учнів. Дослідники наголошували, що така модель суперечила як сучасним тенденціям літературної освіти, так і заявленому в нормативних документах компетентнісному підходу [4, с. 85]. Також в освітньому середовищі актуалізувалися дискусії щодо штучного зближення курсів української та зарубіжної літератури, що в перспективі могло призвести до втрати предметної самостійності української літератури в системі гуманітарної освіти [1, с. 185].

Ще одним із найпомітніших наслідків упровадження Концепції було значне зменшення уваги до української літератури та культури через акцентування на російській літературній традиції. Замість того щоб закріплювати національну ідентичність учнів через знайомство з українськими класиками, Концепція пропонувала звернути особливу увагу на російську літературу, що підривало національну самосвідомість і культурну автономію. Іншим негативним наслідком реалізації цієї Концепції стала тенденція до спрощення та стандартизації процесу навчання. Під впливом нових методичних рекомендацій акцент було перенесено на механічне

засвоєння літературних фактів і норм, що зменшило роль творчого підходу в освітньому процесі. Відтак учням надавали переважно технічні, а не інтерпретативні завдання, що сприяло зниженню їх здатності до глибокого осмислення текстів. Уроки літератури перетворювалися на формальні заходи, де учні лише запам'ятовували факти, але не розвивали критичне мислення.

Не менш важливим є й аспект політизації літературної освіти, що була властива Концепції. Вона намагалася нав'язати певні політичні та ідеологічні настанови, що мало негативний вплив на вивчення літературних творів. Замість того щоб розглядати твори через призму їхньої художньої цінності, концепція сприяла акцентуванню уваги на ідеологічних аспектах, що часто зводилося до піднесення ідеї «єдності» з Росією. Це призвело до значного спрощення розуміння літератури як багатогранного культурного феномену, збагаченого різноманітними підходами та інтерпретаціями. Тож запропонована Концепція мала низку негативних наслідків, які мали серйозний вплив на викладання літератури в українських школах.

У 2010-2013 роках освітня політика у сфері шкільної літературної освіти характеризувалася тенденцією до перегляду змістових акцентів курсу української літератури, що виявлялося у прагненні «розвантажити» програму та змінити її ідеологічно-ціннісні орієнтири. У публічних заявах керівництва Міністерства освіти і науки України цього періоду наголошувалося на надмірному обсязі шкільного курсу української літератури та потребі його скорочення, що викликало гостру реакцію з боку освітян і представників культурної спільноти [16]. Водночас ухвалена Концепція літературної освіти 2011 року була сприйнята як така, що послаблює національно-ідентифікаційну функцію української літератури, зміщуючи акценти з формування культурної пам'яті й історичної тяглості на узагальнено-культурологічний підхід [17]. Сукупність цих рішень і дискурсивних практик зумовила трансформацію ролі української літератури у структурі гуманітарної освіти та стала одним із чинників переосмислення змісту літературної освіти в постреволюційний період.

Суттєвий вплив на гуманітарну складову освіти у 2010-2013 роках мав також мовно-політичний чинник. Ухвалення Закону України «Про засади державної мовної політики» 2012 року створило передумови для перегляду мовно-культурного балансу в освітньому просторі та безпосередньо позначилося на змістових пріоритетах літературної освіти [2]. У результаті навчальні програми та підходи до викладання літератури формувалися в умовах ідеологічної напруженості, що ускладнювало реалізацію національноорієнтованої освітньої стратегії.

Таким чином, період 2010–2013 років у розвитку шкільної літературної освіти України можна схарактеризувати як етап посилення нормативно-ідеологічного впливу на гуманітарні дисципліни, у межах якого модернізаційні декларації поєднувалися з практикою централізації та уніфікації змісту навчання. Саме ці суперечності зумовили потребу подальшого перегляду освітньої політики, що стало можливим після суспільно-політичних змін 2014 року.

Після 2014 року вектор реформування шкільної літературної освіти України зазнав суттєвих змін, що було зумовлено суспільно-політичними трансформаціями, Революцією Гідності та переосмисленням державної гуманітарної політики. Літературна освіта в цей період поступово звільнялася від ідеологічно вмотивованих підходів, характерних для початку десятиліття, і набула рис корекційної, прагматично зорієнтованої реформи, спрямованої на перегляд змісту навчання, усунення проросійського контенту та адаптацію програм до нових соціокультурних реалій.

Нормативною основою змін у 2014–2016 роках залишалися чинні на той час закони у сфері освіти та Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти 2011 року, однак ключову роль у практичній трансформації літературної освіти відігравали підзаконні акти Міністерства освіти і науки України, зокрема накази та методичні рекомендації, спрямовані на корекцію навчальних програм. Показовими у цьому контексті став наказ МОН України від 29 травня 2015 року № 585

«Про затвердження змін до навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня» [7], а також лист МОН України від 26 червня 2015 року № 1/9-305 «Про вивчення базових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році» [6]. Саме ці документи зафіксували конкретні зміни у змісті курсів української та зарубіжної літератури, які отримали узагальнену назву «розвантаження програм».

На рівні курсу української літератури зазначені зміни виявилися у вилученні або заміні окремих художніх творів, а також у корекції поняттєвого апарату. Із навчальних програм було вилучено або перенесено низку текстів, що раніше входили до обов'язкового вивчення, зокрема поему-містерію Т. Шевченка «Великий льох», окремі поезії І. Франка («Каменярі», «Ой ти, дівчино, з горіха зерня»), поему «Мойсей», повість Осипа Назарука «Роксоляна», повість В. Дрозда «Ірій» та інші твори. Водночас у програму 9 класу було введено вірш Т. Шевченка «Заповіт», а оповідання Марка Вовчка «Максим Гримач» замінено на повість «Інститутка», що свідчило про прагнення до перегляду навчального канону з урахуванням його ідейно-ціннісного потенціалу [6].

Паралельно відбулося спрощення та уточнення літературознавчого апарату, особливо в курсах для 5–6 класів. До базових понять було введено або уточнено такі категорії, як «тема», «повість», «прозова мова», водночас окремі терміни, пов'язані з теорією віршування та складними аспектами поетики, було вилучено як такі, що перевантажували курс і не відповідали віковим можливостям учнів [6]. Такі кроки засвідчують прагнення не до скорочення змісту як такого, а до його структурної оптимізації.

У курсі зарубіжної літератури реформування 2014–2016 років мало комплексний характер і виявлялося у зміні статусу окремих творів, перерозподілі навчальних годин і перегляді логіки історико-літературного викладу. Зокрема, у 5 класі було збільшено кількість годин на вивчення казок народів світу за рахунок скорочення інших тематичних блоків; у 6 класі посилено увагу до міфологічних сюжетів і запроваджено альтернативний вибір творів для вивчення за рішенням учителя [6].

Показовим прикладом зміни траєкторії тексту в навчальній програмі стало перенесення повісті-казки А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц» із 6 до 8 класу як обов'язкового для вивчення твору, що відповідало віковим можливостям учнів і сприяло глибшому осмисленню філософського змісту тексту. Водночас повість А. Ліндгрена «Брати Лев'яче Серце» було віднесено до додаткового читання. Для 8–9 класів характерними стали структурні корекції історико-літературних блоків. Так, у 8 класі було перегруповано теми, пов'язані з бароко та класицизмом, а в 9 класі здійснено перегляд логіки переходу до модернізму: тему «Перехід до модернізму» вилучено, натомість розширено вивчення романтизму й реалізму з можливістю альтернативного добору творів, зокрема поезії Дж. Байрона. Окремі твори, зокрема комедію М. Гоголя «Ревізор», перенесено з додаткового читання до основної програми, що свідчило про переосмислення її місця в курсі зарубіжної літератури [6].

У сукупності ці зміни демонструють, що реформування літературної освіти в 2014–2016 роках відбувалося не лише на рівні загальних декларацій, а й через цілеспрямовану зміну текстового корпусу, структури навчальних курсів і навчального навантаження. Важливим є те, що зазначені корекції також мали реактивний характер і були спрямовані на подолання ідеологічних перекосів попереднього етапу, а також на адаптацію шкільної літературної освіти до нових суспільних проблем, зокрема формування громадянської та національної свідомості учнів.

Отже, період 2014–2016 років у генезі шкільної літературної освіти України можна визначити як перехідний етап, що поєднував елементи корекції, деідеологізації та прагматичної оптимізації навчального змісту. Саме в цей час було закладено підґрунтя для подальших системних змін у сфері літературної освіти, які отримали нормативне оформлення вже поза межами досліджуваного періоду.

Зміни у змісті шкільної літературної освіти України у 2010–2016 роках вплинули на методичні підходи до викладання предмета, систему оцінювання та вимоги до професійної підготовки вчителя-словесника. За відсутності цілісної стратегії реформування літературної освіти окремі нормативні рішення зумовили трансформацію дидактичних орієнтирів, однак у 2010–2013 роках у практиці навчання зберігалося домінування традиційної знанневої моделі. Попри декларацію компетентнісного підходу в Державному стандарті 2011 року, переважали репродуктивні форми роботи, що обмежувало розвиток читацької автономії та інтерпретаційних умінь учнів і не відповідало європейським тенденціям літературної освіти, зорієнтованої на діалогічне прочитання тексту та формування критичного мислення [3, с. 221].

Після 2014 року методичні акценти у викладанні літератури поступово зміщувалися в бік активніших форм навчальної діяльності. Методичні рекомендації МОН України для 2015/2016 навчального року орієнтували вчителів на використання дискусій, проєктних і творчих завдань, роботу з різними інтерпретаціями художнього тексту та інтеграцію позакласного читання в освітній процес [6]. Попри рекомендаційний характер, ці настанови засвідчили спробу переорієнтації літературної освіти з нормативно заданих інтерпретацій на розвиток читацьких умінь і ціннісно-смыслового аналізу тексту.

Важливим аспектом реформування стала трансформація підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. У 2010–2016 роках у викладанні літератури поєднувалися традиційне підсумкове оцінювання та елементи формувального підходу, орієнтованого на відстеження індивідуального прогресу учня. Значний вплив у цьому процесі мало зовнішнє незалежне оцінювання з української мови і літератури, яке сприяло стандартизації вимог, але водночас посилювало тестоорієнтованість курсу, що ускладнювало повноцінну реалізацію компетентнісного підходу [3].

Важливим чинником, що обмежував ефективність реформування шкільної літературної освіти у 2010–2016 роках, залишалася система професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів-словесників. Попри задекларовану потребу оновлення методичної підготовки, післядипломна освіта мала фрагментарний і здебільшого формальний характер, зосереджуючись на нормативних вимогах, а не на формуванні практичних умінь роботи з новими текстами, методами й технологіями навчання [9; 12]. Ситуацію ускладнювали обмежене фінансування освітньої галузі, недостатнє матеріально-технічне забезпечення шкіл, опір частини педагогів до змін, а також відсутність послідовної стратегії реформування й вплив соціально-політичних чинників, зокрема збройного конфлікту на сході України [1, с. 183; 7, с. 118; 19, с. 240]. Сукупність цих обставин знижувала можливості повноцінної реалізації програмних і методичних новацій на рівні шкільної практики.

Попри вжиті у 2010–2016 роках заходи з реформування шкільної літературної освіти, їх реалізація була обмежена недостатнім фінансуванням, інфраструктурними проблемами, нестачею методичної підготовки педагогів та впливом соціально-політичних чинників [1, с. 185]. Унаслідок цього реформування мало суперечливий характер: поряд зі змістовими й методичними корекціями зберігалися системні обмеження, що стримували глибину змін. У контексті генези літературної освіти означений період доцільно розглядати як підготовчий етап до подальших системних реформ, нормативно закріплених уже після 2016 року.

Із метою узагальнення виявлених закономірностей та простеження логіки розвитку шкільної літературної освіти в досліджуваній період подаємо таблицю, що репрезентує генезу реформ 2010–2016 років крізь призму передумов, основних проявів і наслідків (табл. 1).

Таблиця 1

Гене́за шкільної літературної освіти України в період реформ 2010-2016 років

Етап генези	Хронологічн і межі	Передумови змін	Характер реформ і ключові прояви	Наслідки для змісту та методики літературної освіти
Передреформний (інерційний)	До 2010 р.	Домінування знаннєвої моделі навчання; традиційний історико- літературний підхід; обмежене використання компетентнісних і діяльнісних методик.	Фрагментарні оновлення програм без системної стратегії; збереження перевантажено го канону.	Низька гнучкість змісту навчання; орієнтація на відтворення знань, а не на читацьку діяльність.
Нормативно- ідеологічний	2010-2013 рр.	Централізація гуманітарної політики; посилення ідеологічного контролю; спроби уніфікації літературної освіти.	Ухвалення Концепції літературної освіти (2011); формальна декларація компетентнісн ого підходу; стандартизація змісту.	Нівелювання специфіки української літератури; зростання репродуктивних форм навчання; зменшення простору для інтерпретації.
Переломний (кризовий)	2014 р.	Революція Гідності; перегляд гуманітарних і ціннісних орієнтирів; суспільний запит на деідеологізацію освіти.	Критичний перегляд попередніх концептуальн их рішень; відмова від проросійських ідеологічних наративів.	Створення передумов для корекції змісту навчання та оновлення навчального канону.
Корекційно- перехідний	2014-2016 рр.	Потреба адаптації освіти до нових соціокультурних умов; перевантаженість програм; потреба в оптимізації змісту.	«Розвантаженн я» програм (2015); вилучення та заміна окремих творів; перерозподіл годин; зміна статусу текстів.	Оптимізація навчального канону; посилення уваги до вікових можливостей учнів; обмежене розширення методичної свободи вчителя.
Протоконцепційни й (передумови системної реформи)	2016 р.	Накопичення практичних і нормативних змін; усвідомлення потреби цілісної реформи.	Формування основ для нової освітньої політики; узагальнення попереднього досвіду реформ.	Підготовка нормативного підґрунтя для системних змін у літературній освіті (реалізованих після 2016 р.).

Реформування шкільної літературної освіти у 2010–2016 роках стало важливим етапом її поступової модернізації та створило передумови для подальших системних змін. У межах цього періоду відбувалися змістові й методичні корекції, пов'язані з упровадженням інтерактивних форм навчання, використанням інформаційно-комунікаційних технологій, розширенням практик позакласного читання та залученням соціокультурного середовища до освітнього процесу. Такі зміни були спрямовані на розвиток читацьких умінь, критичного мислення й комунікативної компетентності учнів, а також на поступове переосмислення ролі літератури в умовах інформаційного суспільства [16, с. 216].

Водночас трансформація шкільної літературної освіти відбувалася в контексті ширших змін у літературному процесі України та світу, зумовлених соціально-політичними подіями, глобалізаційними впливами й розвитком цифрових технологій. Зростання інтересу до сучасної української літератури, актуальних соціальних тем і нових видавничих практик, а також розширення доступу до світового літературного контексту поступово відбивалося на змісті навчання. Законодавчі та нормативні рішення цього періоду сприяли впровадженню інноваційних методів викладання й розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів, однак відсутність цілісної стратегії обмежувала глибину та узгодженість змін, що зумовлює потребу їх подальшого осмислення у висновках.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що реформування шкільної літературної освіти України у 2010–2016 роках не мало цілісного й послідовного характеру, а розгорталося як суперечливий, етапний процес, зумовлений змінами державної гуманітарної політики та соціально-політичного контексту. Аналіз нормативних документів і програмних корекцій дозволяє виокремити в межах цього періоду два різноспрямовані субперіоди розвитку літературної освіти.

Період 2010–2013 років характеризувався посиленням нормативно-ідеологічного впливу на зміст навчання, централізацією регулювання та тенденціями до уніфікації літературної освіти. Попри формальне закріплення компетентнісного підходу в Державному стандарті 2011 року, освітня практика залишалася переважно знаннєвою. Концепція літературної освіти 2011 року, задекларувавши модернізаційні орієнтири, водночас створювала ризики нівелювання предметної специфіки української літератури та послаблення її націєтвірного потенціалу.

Після 2014 року вектор реформування зазнав суттєвої корекції. У 2014–2016 роках освітня політика була зорієнтована на деідеологізацію змісту навчання, перегляд навчального канону та практичну оптимізацію програм, що виявилось у зміні статусу окремих творів, перерозподілі навчального часу та структурному оновленні курсів української й зарубіжної літератури.

Водночас результати аналізу свідчать, що реформування літературної освіти в означений період не супроводжувалося формуванням довгострокової стратегії. Обмежені фінансові ресурси, фрагментарність системи підвищення кваліфікації вчителів і суперечність між компетентнісними цілями та тестоорієнтованими форматами оцінювання стримували глибину й сталість змін. У контексті генези шкільної літературної освіти України період 2010–2016 років доцільно розглядати як перехідний етап, що поєднав інерційні риси попередньої моделі з передумовами подальших системних реформ, нормативно закріплених уже після 2016 року.

Перспективи подальших досліджень убачаються в аналізі подальших етапів генези шкільної літературної освіти України з урахуванням інституційного впровадження компетентнісної парадигми, трансформації канону та змін у професійній ролі вчителя-словесника.

Список використаних джерел:

1. Гоголь Н. Періодизація розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (1950-ті – 2016 рр.). *Педагогічні науки*. 2022. № 48. С. 180–189. URL: <http://46.201.250.252/bitstream/handle/123456789/2137/24%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Закон України «Про засади державної мовної політики»: прийнятий 03.07.2012. № 5029-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17/ed20140906#Text>
3. Ісаєва О. Шкільна літературна освіта в Україні і виклики часу: у пошуках відповідностей. *Pedagogy and Education*. 2023. № 183. С. 211–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.51582/interconf.19-20.12.2023.020>
4. Клочек Г. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування. *Дивослово*. 2017. № 1. С. 7-11. URL: <https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2017/02/2-0117.pdf>
5. Комарівська Н., Лапшина І., Франчук Н. Літературна освіта дітей дошкільного та молодшого віку в контексті естетичного виховання. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. 2020. № 61. С. 83-87. URL: https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/8393/1/Komarivska_Naukovi_zapiski_v%2061_2020-83-87.pdf
6. Лист Міністерства освіти і науки України «Про вивчення базових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році». 26.06.2015. № 1/9-305. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_305729-15#Text
7. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження змін до навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня»: затверджений 29.05.2015. № 585. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0585729-15#Text>
8. Наказ Міністерства освіти і науки України від 26.01.2011 № 58 «Про затвердження Концепції літературної освіти» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0058736-11#Text>
9. Нежива Л., Паламар С. Інноваційні технології в літературній освіті майбутніх учителів початкової школи. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 4 (31). С. 129–142. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.4.9>
10. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти»: прийнята 23.11.2011. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
11. Райбедюк Г. Систематичний підхід до використання джерел літературного краєзнавства в умовах кризи сучасної літературної освіти в Україні. *Науковий вісник ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2020. № 49. С. 112-120. URL: http://dspace.idgu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1467/1/Райбедюк_Г._НВ_49_Педагогічні_науки.pdf
12. Резнікова К. Стан шкільної літературної освіти України в період з 1991 по 1998 рр. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 1 (19). С. 1208-1217. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/8947/8994>
13. Ситченко А., Баденкова В., Корнієнко І. Структуризація навчальної діяльності як фактор якості шкільної мовно-літературної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 4. С. 113-115. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/download/224138/224325>
14. Слижук О. Літературна освіта підлітків в Україні: психолого-педагогічні основи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. № 7 (85). С. 45-48. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Literary-education-of-teens-in-Ukraine-psychological-and-pedagogical-bases-O.-A.-Slyzhuk.pdf>
15. Степаненко О. Тенденції вивчення літератури у закладах загальної середньої освіти України у 30-90 роках століття. *Інноваційна педагогіка*. 2022. №49. С. 38–43. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_2/8.pdf
16. Табачник вирішив урізати вивчення української літератури в школах. URL: <https://ukranews.com/ua/news/42700-tabachnyk-vyrishyv-urizaty-vyvchennya-ukrainskoi-literatury-v-shkolakh>
17. У Табачника підмінили Концепцію літературної освіти? URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2011/02/03/5874947>
18. Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / за загальною редакцією Р. В. Мовчан. Ірпінь: Перун. 2005. 201 с.

19. Яценко Т. Мистецький контекст в оновленому змісті сучасної шкільної літературної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2021. № 48. С. 238–245. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/314>
20. Яценко Т. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Педагогічні науки*. 2019. № 3 (326). С. 194–202. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/4737>

References:

1. Hohol, N. (2022). Periodyzatsiia rozvytku shkilnoi literaturnoi osvity na zasadakh kulturolohichnoho pidkhotu (1950-ti – 2016 rr.) [Periodization of the development of school literary education on the basis of the cultural approach (1950s–2016)]. *Pedahohichni nauky*, 48, 180–189. Retrieved from <http://46.201.250.252/bitstream/handle/123456789/2137/24%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
2. Law of Ukraine “On the Principles of State Language Policy” of July 3, 2012, No. 5029-VI. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17/ed20140906#Text> [in Ukrainian].
3. Isaieva, O. (2023). Shkilna literaturna osvita v Ukraini i vyklyky chasu: u poshukakh vidpovidnosti [School literary education in Ukraine and challenges of the time: In search of correspondences]. *Pedagogy and Education*, 183, 211–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.51582/interconf.19-20.12.2023.020> [in Ukrainian].
4. Klochek, H. (2017). Literaturna osvita v novii ukraiinskii shkoli: stratehiia i taktyka reformuvannia [Literary education in the New Ukrainian School: Strategy and tactics of reforming]. *Dyvoslovo*, 1, 7–11. Retrieved from <https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2017/02/2-0117.pdf> [in Ukrainian].
5. Komarivska, N., Lapshyna, I., & Franchuk, N. (2020). Literaturna osvita ditei doshkilnoho ta molodshoho viku v konteksti estetychnoho vykhovannia [Literary education of preschool and primary school children in the context of aesthetic education]. *Naukovi zapysky VDPUI imeni Mykhayla Kotsiubynskoho*, 61, 83–87. Retrieved from https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/8393/1/Komarivska_Naukovi_zapysky_v%2061_2020-83-87.pdf [in Ukrainian].
6. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On the study of basic disciplines in general education institutions in the 2015/2016 academic year” No. 1/9-305, June 26, 2015. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_305729-15#Text [in Ukrainian].
7. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On approval of changes to curricula for general education institutions of the 2nd level” No. 585 May 29, 2015. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0585729-15#Text> [in Ukrainian].
8. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On Approval of the Concept of Literary Education” No. 58 of January 26, 2011. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0058736-11#Text> [in Ukrainian].
9. Nezhyva, L., & Palamar, S. (2020). Innovatsiini tekhnolohii v literaturnii osviti maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly [Innovative technologies in literary education of future primary school teachers]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 4 (31), 129–142. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.4.9> [in Ukrainian].
10. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education” No. 1392 of November 23, 2011. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
11. Raibediuk, H. (2020). Systematychnyi pidkhid do vykorystannia dzherel literaturnoho kraieznavstva v umovakh kryzy suchasnoi literaturnoi osvity v Ukraini [Systematic approach to the use of literary local history sources in the context of the crisis of modern literary education in Ukraine]. *Naukovyi visnyk izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, 49, 112–120. Retrieved from http://dspace.idgu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1467/1/Райбедюк_Г._НВ_49_Педагогічні_науки.pdf [in Ukrainian].
12. Reznikova, K. (2024). Stan shkilnoi literaturnoi osvity Ukrainy v period z 1991 po 1998 [The state of school literary education in Ukraine in the period 1991–1998]. *Visnyk nauky ta osvity*, 1 (19), 1208–1217. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/8947/8994> [in Ukrainian].
13. Sytchenko, A., Badenkova, V., & Korniienko, I. (2020). Strukturyzatsiia navchalnoi diialnosti yak faktor yakosti shkilnoi movno-literaturnoi osvity [Structuring educational activities as a factor

- of quality of school language and literature education]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*, 4, 113–115. Retrieved from <http://znp.udpu.edu.ua/article/download/224138/224325> [in Ukrainian].
14. Slyzhuk, O. (2019). Literaturna osvita pidlitkiv v Ukraini: psykholoho-pedahohichni osnovy [Literary education of adolescents in Ukraine: Psychological and pedagogical foundations]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 7(85), 45–48. Retrieved from <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Literary-education-of-teens-in-Ukraine-psychological-and-pedagogical-bases-O.-A.-Slyzhuk.pdf> [in Ukrainian].
 15. Stepanenko, O. (2022). Tendentsii vyvchennia literatury u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy u 30-90 rokakh XX stolittia [Trends in the study of literature in general secondary education institutions of Ukraine in the 1930s–1990s]. *Innovatsiina pedahohika*, 49, 38–43. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/49/part_2/8.pdf [in Ukrainian].
 16. Tabachnyk vyrishyv urizaty vyvchennia ukrainskoi literatury v shkolakh [Tabachnyk decided to reduce the study of Ukrainian literature in schools]. Retrieved from <https://ukranews.com/ua/news/42700-tabachnyk-vyrishyv-urizaty-vyvchennya-ukrainskoi-literatury-v-shkolakh> [in Ukrainian].
 17. U Tabachnyka pidminyly Kontseptsiiu literaturnoi osvity [Was the Concept of literary education substituted under Tabachnyk]. (2011). Retrieved from <https://www.pravda.com.ua/news/2011/02/03/5874947> [in Ukrainian].
 18. Movchan, R. V. (Ed.). (2005). *Ukrainska literatura. 5–12 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Ukrainian Literature for grades 5–12: A curriculum for general secondary education institutions]. Irpin: Perun [in Ukrainian].
 19. Yatsenko, T. (2021). Mystetskyi kontekst v onovlenomu zmisti suchasnoi shkilnoi literaturnoi osvity [Artistic context in the updated content of modern school literary education]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu*, 48, 238–245. Retrieved from <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/314> [in Ukrainian].
 20. Yatsenko, T. (2019). Rozvytok chytatskoi kompetentnosti uchniv litseiu u konteksti novoi paradyhmy shkilnoi literaturnoi osvity [Development of reading competence of lyceum students in the context of a new paradigm of school literary education]. *Pedahohichni nauky*, 3(326), 194–202. Retrieved from <http://hdl.handle.net/123456789/4737> [in Ukrainian].

Kasatkin O. S.,

orcid.org/0000-0003-3323-8069

SCHOOL LITERARY EDUCATION IN UKRAINE IN THE PERIOD OF REFORMS (2010–2016)

The article analyzes the genesis and specific features of the reform of school literary education in Ukraine in 2010–2016 as a complex and internally contradictory stage in the development of the educational system. The aim of the study is to identify the main regulatory, content-related, and methodological changes in the teaching of Ukrainian and world literature during this period, as well as to determine their impact on the formation of the school literary canon, didactic approaches, and the professional activity of literature teachers. The methodological framework is based on the analysis of regulatory and legal documents, curricula, and methodological guidelines issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine, as well as on a synthesis of findings from scholarly research in the field of literature teaching methodology.

The article substantiates the expediency of an internal periodization of the 2010–2016 reforms, distinguishing two subperiods with different orientations: 2010–2013, marked by content and structural adjustments to curricula under conditions of increased ideological influence, and 2014–2016, characterized by curriculum revision, partial de-ideologization, and a reduction of curricular overload. Using specific examples of curricular changes, the study demonstrates transformations in the selection of literary texts, changes in the status of individual works, and a redistribution of emphases in the study of the classical heritage. The impact of the reforms on methodological approaches, the system of assessing students' learning achievements, and the training of teaching staff is also analyzed.

It is argued that, in the absence of a coherent reform strategy, the period under consideration had a predominantly preparatory character in the genesis of school literary education and created the

prerequisites for subsequent systemic changes that were enshrined in normative-legal acts after 2016.

The materials of the article may be used in further research on the history and theory of literary education, as well as in the training future literature teachers.

Key words: literary education, periodization, genesis, competence, reform, Ukrainian literature, world literature.

Дата надходження статті: 02.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 31.10.2025 р.

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

УДК 373.5.091.6:727.054:5]"1959/2022"

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.692>

Романов О. М.*,

orcid.org/0009-0008-2510-6473

ЕКРАННІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В ШКІЛЬНІЙ ПРИРОДНИЧІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку екранних засобів навчання у шкільній природничій освітній галузі України в другій половині ХХ століття в контексті становлення та функціонування кабінетної системи навчання. Актуальність дослідження зумовлена потребою наукового осмислення ролі технічних засобів візуалізації в умовах ускладнення змісту природничих дисциплін і посилення експериментальної спрямованості навчального процесу. Метою статті є з'ясування особливостей упровадження й використання екранних засобів у структурі матеріально-технічного забезпечення шкільних кабінетів природничого циклу.

Джерельну базу дослідження становлять архівні матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, а також регіональні статистичні дані щодо стану матеріально-технічної бази закладів загальної середньої освіти Чернівецької, Дніпропетровської, Запорізької, Одеської, Херсонської, Миколаївської та Кіровоградської областей. У роботі застосовано методи історико-педагогічного аналізу, порівняння та узагальнення.

З'ясовано, що впровадження навчального кіно, діафільмів, епідіаскопів, телебачення та інших екранних засобів було зумовлене потребою візуалізації мікропроцесів, швидкоплинних явищ і об'єктів, не доступних для безпосереднього спостереження в межах шкільного експерименту. Установлено, що екранні засоби не функціювали ізольовано, а інтегрувалися в систему засобів навчання поряд із лабораторним обладнанням, натуральними об'єктами, моделями, приладами та друкованою наочністю.

Доведено, що в 1960–1980-х роках держава здійснювала поступове технічне оснащення шкіл екранною апаратурою та навчальними фільмами, однак їх кількість залишалася недостатньою, а рівень методичної підготовки педагогів не завжди відповідав темпам технічного оновлення. Зроблено висновок, що екранні засоби суттєво розширили дидактичні можливості природничої освіти, проте не замінили натурний експеримент і лабораторну діяльність, а функціювали як допоміжний компонент кабінетної системи навчання.

Ключові слова: екранні засоби навчання, кабінетна система, природнича освіта, технічні засоби навчання, навчальний експеримент, матеріально-технічне забезпечення школи.

Постановлення проблеми. У другій половині ХХ століття природнича освіта в Україні зазнала суттєвих змістових трансформацій, пов'язаних із розвитком фізики,

*© Романов О. М.

хімії, біології та географії, що вимагало вдосконалення засобів навчання. Ускладнення наукового знання, поява нових тем (молекулярна біологія, генетика, мікросвіт, складні технічні системи) об'єктивно зумовили потребу в засобах візуалізації процесів і явищ, які не можна було відтворити в умовах класної кімнати.

У цьому контексті особливого значення набувають екранні засоби навчання – навчальне кіно, діафілми, проєкційна техніка, навчальне телебачення, які дозволяли демонструвати динаміку процесів, внутрішню структуру об'єктів, мікроскопічні явища та виробничі технології. Водночас екранні засоби становили лише один із компонентів системи засобів навчання поряд із лабораторним обладнанням, натуральними об'єктами, моделями, картографічними матеріалами та дидактичними таблицями.

Проблема полягає в потребі комплексного історико-педагогічного аналізу впровадження екранних засобів у шкільну природничу освіту не лише на прикладі окремого регіону, а в міжрегіональному вимірі, з урахуванням особливостей забезпечення природничих кабінетів у різних областях України та співвідношення екранної візуалізації з традиційними формами навчального експерименту, впливу соціально-економічних чинників на формування матеріальної забезпечення шкіл екранними засобами, а також у переході від класичних кінопроєкційних апаратів до новітніх відеозасобів.

Аналіз досліджень. У педагогічній літературі другої половини ХХ ст. проблема використання екранних засобів навчання посідає помітне місце. Праці Т. Абрамової, З. Аболіної, Д. Ляшенка («Навчальне кіно», 1965) та Л. Левандовського («Кіно на уроках фізики», 1966) стали першими системними дослідженнями методики використання навчального кіно в школі. Автори обґрунтовували потребу застосування кінофільмів для демонстрації динамічних процесів, мікроскопічних явищ і виробничих технологій, підкреслюючи, що екранна наочність має інтегруватися у структуру уроку, а не використовуватися епізодично [1; 20].

Проблему візуалізації фізичних явищ у 1960–1970-х роках розглядали В. Горонівська, П. Сіднев, М. Чередник, Ф. Босенко, Д. Макаrenchенко, які доводили, що екранні засоби доповнюють друковану наочність і демонстраційні прилади, підсилюючи розуміння абстрактних понять. У збірнику «Методика викладання фізики» (1967) за редакцією М. Білого екранні засоби розглядаються як частина комплексної системи навчального обладнання поряд із лабораторними приладами [23].

У 1970–1980-х роках відбувається розширення теоретичного осмислення технічних засобів навчання. Праці М. Духовної («Технічні засоби навчання», 1982) та Р. Домбрутова («Телевидение», 1988) розглядають екранні технології вже як складову ширшої аудіовізуальної культури освіти. Водночас державні документи («Про забезпечення шкіл республіки технічними засобами навчання...», 1980; матеріали республіканських конференцій, 1970) фіксують системний характер впровадження екранних засобів навчання у школах [12; 13; 27; 29].

Вагомий внесок у теоретичне осмислення співвідношення екранної візуалізації та навчального експерименту зробили С. Гончаренко, В. Кузьменко, В. Шарко та ін. Так, С. Гончаренко підкреслював, що формування наукової картини світу не можливе без гармонійного поєднання різних засобів наочності, а екранні технології не мають витіснити реальний експеримент. В. Кузьменко в дослідженнях навчального телебачення доводив, що екранні засоби створюють дидактичний синергізм, проте їх ефективність досягається лише в поєднанні з демонстраційною діяльністю вчителя. В. Шарко наголошувала, що комп'ютерне моделювання та відеодемонстрації розширюють межі чуттєвого сприйняття, однак натурний експеримент залишається фундаментом природничої освіти.

У сучасних дослідженнях проблема співвідношення екранних і традиційних засобів навчання набуває нового виміру. В. Волинський, А. Гуржій, В. Коцур, В. Самсонов аналізують аудіовізуальні засоби як елемент цифрового освітнього середовища. М. Шишкіна досліджує чинники доступу до електронного навчання,

акцентуючи на технологічних і організаційних умовах їх використання. В. Заболотний, П. Зеленчук, А. Кух, Я. Левшенюк та ін. вивчають впровадження комп'ютерних моделей і сучасного вимірювального обладнання, що продовжує лінію розвитку екранних засобів уже в цифровій формі.

О. Кучменко застерігав від надмірного захоплення екранними засобами, наголошуючи, що потреба поєднання екранної візуалізації з натурним демонстраційним експериментом та практичними роботами є ключовою умовою формування цілісної природничо-наукової картини світу в учнів шкіл України. Тільки так можна забезпечити глибоке розуміння сутності природних явищ, а не лише їх зовнішнього образу.

Водночас у чинних дослідженнях недостатньо комплексно представлено регіональний вимір упровадження екранних засобів та їх місце в структурі кабінетної системи природничої освіти, що й зумовлює потребу подальшого історико-педагогічного аналізу.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз упровадження екранних засобів навчання в систему шкільної природничої освіти України у другій половині ХХ ст. Такий ретроспективний погляд є логічно обґрунтованим, оскільки вивчення накопиченого досвіду використання навчального кіно, діафільмів та телебачення дозволяє виявити закономірності візуалізації навчального матеріалу, що є критично важливим для осмислення сучасних тенденцій цифровізації освіти та ефективного впровадження новітніх мультимедійних технологій.

Викладення основного матеріалу. Викладення основного матеріалу. Екранні засоби мають велике значення в навчанні. Завдяки організації кабінетів у шкільну практику почали активно інтегруватися кіноапарати та діапроектори, які дозволили демонструвати досліди, раніше доступні лише академічним лабораторіям. Паралельно з удосконаленням вимірювальної техніки відбувалася масштабна модернізація засобів візуалізації, що дозволило адаптувати складний науковий матеріал до вікових особливостей учнів та вимог часу. Ці зміни внесли суттєву кореляцію і в розвиток засобів екранної наочності, оскільки не всі явища можна відтворити «вживу» в умовах класу (через їх швидкоплинність, мікроскопічні розміри або небезпеку).

У літературі тих років переконували, що зображувальність, виразність і дієвість наукової інформації породжують важливу особливість навчального кіно – разючу образність. Здатність змінювати масштаби розмірів предметів, проникати в невидимий мікросвіт, зробити все видимим, вражаюче образним – у цьому велика дидактична цінність кіно порівняно з навчальним експериментом та іншими наочними засобами навчання. Ні опис дослідів у найкращому підручнику, ні найкрасномовніша розповідь учителя під час пояснення дослідів, приладів і моделей не можуть конкурувати з яскравою і лаконічною мовою кіно. Тут мається на увазі не лише дикторський супровід у звуковому кінофільмі, а й ті різноманітні екранні засоби та прийоми, які застосовуються в навчальному кінофільмі, – нормальні й спеціальні види фільмування (уповільнена або прискорена, акваріумна, телевізійна тощо), плоска й об'ємна мультиплікація, різні ракурси й кінематографічні плани та багато інших засобів і прийомів [1; 3; 13].

Навчальне кіно дає змогу розглядати процеси, що відбуваються дуже швидко (наприклад, загоряння робочої суміші у двигунах внутрішнього згоряння та дизелях) або дуже повільно (зростання кристалів, дифузія в твердих тілах тощо).

Зазначимо насамперед, що кінознання – найефективніший спосіб фіксації наукової інформації. Тому найголовнішою особливістю навчального кіно є можливість фіксації та показу такої наукової інформації, яку не можливо або важко повідомити учням за допомогою інших засобів навчання.

Разом із тим екранні засоби характеризується великою кількістю інформації, яку дають учням за одиницю часу. Завдяки ергономічним властивостям навчальні екранні засоби мають значні дидактичні можливості. Завдяки цьому заощаджується час для

закріплення повідомленої інформації, індивідуальної роботи з учнями, а також для доповнення і конкретизації знань за допомогою інших засобів навчання (діафільмів, діапозитивів, таблиць тощо).

Також екранні засоби ще можна схарактеризувати за часом пуску – малим проміжком часу, який необхідний для того, щоб привести фільм у робочий стан [12; 20; 22; 25].

Освітня друга половина 50-х рр. ХХ ст. почала більше приділяти уваги використанню в навчальному процесі технічних засобів навчання (кіно, радіо, телебачення), розуміючи їх навчально-виховний потенціал. Завдяки використанню кінофільмів учителі змогли ознайомити учнів з об'єктами, явищами, подіями, які було складно чи взагалі неможливо відтворити у класі шляхом проведення експериментів та демонстрацій без громіздких саморобних приладів для умовних аналогій фізичних чи хімічних процесів. Держава намагалася збільшити тематику освітніх фільмів. Відповідно підвищилась ефективність навчального процесу, покращилось засвоєння великого обсягу знань, активізувалась пізнавальна діяльність учнів. Завдяки екранним засобам візуалізації вчителі змогли ознайомити учнів із виробництвом, розширити їх світогляд, сприяти психологічній підготовці школярів до самостійного життя та вибору професії. Бажання вчителів та відповідне фінансування навчальних закладів сприяло збільшенню кількості кіноустановок у закладах освіти та кількості навчальних кінофільмів у фільмотеках, але все ж не було фільмів в достатній кількості.

Екранні засоби мали велике значення для підсилення наочності при вивченні природних явищ. Екранна наочність (кінофільми, діапозитиви) забезпечувала глибше розуміння сутності явищ, розкриваючи їхні причинно-наслідкові зв'язки та внутрішню структуру в русі. Безперечно, лише використання проекційної техніки уможливило демонстрацію дослідів та природних процесів, які неможливо або небезпечно відтворити в умовах шкільного класу.

Загальнодержавна тенденція до забезпечення екранними засобами навчання чітко простежується і на регіональних рівнях. Показовою в цьому контексті є статистика по Чернівецькій області, де процес насичення шкіл екранними засобами відбувався доволі інтенсивно. Так, у 1955-1956 н. р. у Чернівецькій області близько 40 шкіл мали свої вузькоплівкові кіноапарати, а в Інституті вдосконалення вчителів (ІУВ) зберігалось понад 70 назв наукових кінофільмів, із них 13 назв із галузей фізики, астрономії та машинознавства. Усі ці фільми використовувались на уроках із природничих предметів. На той час значна частина шкіл уже декілька років використовували фільмотеку інституту та одержували фільми з облінопрокату.

Усі фільми неодноразово використовувались в навчальному процесі, курсуючи між навчальними закладами згідно зі заздалегідь складеними графіками. Така інтенсивність обігу кінострічок свідчила про високий попит на наочність серед учителів-предметників, які прагнули урізноманітнити викладання складних тем. Методисти ІУВ не лише забезпечували прокат, а й надавали консультації щодо методики включення кінофрагментів у структуру уроку, що дозволяло уникнути перетворення навчання на розвагу й зосередити увагу учнів на науковому змісті матеріалу.

Значна частина шкіл уже декілька років використовували фільмотеку інституту та одержували фільми з облінопрокату на договірних засадах. Співпраця з державною мережею кінопрокату суттєво розширювала можливості вчителя, адже фонди цієї установи були значно багатшими за шкільні та інститутські колекції. Це давало змогу систематично демонструвати не лише вузькоспеціальні навчальні стрічки, а й науково-популярні фільми, що сприяло розширенню світогляду школярів та поглибленню їхніх знань із природничих дисциплін.

Водночас масове використання екранних засобів виявило й низку організаційних проблем, зокрема потребу в технічному обслуговуванні кіноапаратури та підготовці кваліфікованих кадрів, здатних керувати нею. Саме в цей період у педагогічних колективах почала формуватися практика призначення відповідальних за екранні

засоби навчання, а курси при ІУВ все частіше включали модулі з експлуатації кінопроекційної техніки. Цей досвід став підґрунтям для подальшого розгортання повноцінної кабінетної системи, де наявність проекційної апаратури стала обов'язковим стандартом.

Крім кінодемонстрацій, на уроках природничих предметів використовувалась й інша проекційна апаратура. Особливо на уроках фізики та біології в ті часи пілювалось впровадження епідіаскопів, проекційних ліхтарів та фільмоскопів [14, арк. 131-136].

На жаль, в 1958-1959 н.р., ще не в усіх школах використовувалося навчальне кіно [15, арк. 105]. Стримувальним чинником був і «людський ресурс»: учителі часто були не підготовленими до роботи з технікою, відчувався брак як інженерних знань, так і методичних рекомендацій щодо інтеграції екранних засобів у структуру уроку. Також предметні кабінети здебільшого не були обладнані всім необхідним з технічної точки зору. Відсутність автоматизованого затемнення, нестача розеток і громіздкість апаратури призводили до того, що підготовка до перегляду діафільму чи кінофрагменту займала невинновдано багато навчального часу. Здебільшого використовувались кінокільцівки та діафільми [15, арк. 112].

У школах України цей період можна назвати етапом «технічного виклику» щодо масового поширення екранних засобів, коли наявність обладнання випереджала методичну підготовку вчителів та інфраструктурні можливості класних кімнат. Наприклад, у 1959-1960 н.р. школи Чернівецької області вже мали понад 100 кіноустановок, а кабінет навчального кіноінституту ІУВ – понад 150 назв кінофільмів, які використовувалися на уроках тільки фізики. Тобто кількісно перелік найменувань кінофільмів збільшився більш як у 10 разів.

Більшість шкіл систематично використовували фільмотеку інституту, а також брали фільми в районних відділах культури. Повністю використовували фільмотеку інституту чернівецькі школи №№ 1, 2, 6, 9, 12, Сторожинська середня школа № 1, Стрілецько-Кутська та Молодіївська середні школи Чернівецького району, Новоселицька середня школа Кельменецького району та інші. У Новоселицькій середній школі № 1 учні вивчали кіноапарат та іншу проекційну апаратуру, у багатьох школах працювали фотогуртки.

У планах розгортання шкільної мережі на 1959–1960 н.р. у Дніпропетровській області екранні засоби (навчальні кінофільми, проекційна техніка) розглядалися як інструмент демонстрації виробничих процесів і складних технічних механізмів [5].

У Запорізькій області процес оснащення шкіл відбувався в умовах поєднання промислових центрів і сільських районів. Документи свідчать про нерівномірність матеріально-технічного забезпечення: міські школи мали кращі можливості для використання кіноустановок та фільмотек, тоді як у сільській місцевості впровадження екранних засобів відбувалося повільніше через інфраструктурні обмеження [6].

План розгортання шкільної мережі в Одеській області демонструє масштабність інфраструктурних змін: регіон із розвинуеною портовою та транспортною інфраструктурою потребував модернізації навчальних приміщень, зокрема кабінетів географії та фізики, які б якраз наочно поєднували базовий навчальний матеріал із потужним краєзнавчим компонентом. Завдяки відповідному затемненню та обладнанню цих кабінетів екранні засоби використовувалися для демонстрації глобальних природних процесів, океанографічних явищ і технічних систем морського транспорту, що відображало специфіку регіону [9].

У Херсонській, Миколаївській та Кіровоградській областях розвиток кабінетної системи та впровадження екранних засобів відбувалися в аграрно-промисловому контексті. Архівні матеріали засвідчують залежність темпів технічного оснащення для впровадження екранних засобів навчання від фінансових можливостей місцевих органів влади та централізованих поставок обладнання. В окремих районах екранна наочність використовувалася переважно через районні відділи культури та пересувні

кіноустановки, що свідчить про обмеженість стаціонарного технічного оснащення шкіл [7; 8; 10].

Отже, аналіз регіональних документів підтверджує, що впровадження екранних засобів навчання мало загальноукраїнський характер, проте його інтенсивність та якість суттєво залежали від економічного профілю області, рівня урбанізації та можливостей матеріально-технічного забезпечення шкіл, але їх ефективність визначалася не лише наявністю апаратури, а й рівнем організації спеціалізованих навчальних приміщень.

Кардинальне оновлення змісту природничої освіти у 1960-х роках стало потужним стимулом для розвитку та впровадження екранних засобів навчання. Після подолання наслідків «лисенківщини» шкільні курси біології та хімії переорієнтувалися на вивчення молекулярних основ життя, генетики та біохімії. Поява в підручниках понять ДНК, РНК і механізмів спадковості вимагала від учителів демонстрації процесів мікросвіту, не доступних для безпосереднього спостереження.

Саме навчальне кіно та статична екранна проекція стали тими інструментами, що дозволили візуалізувати динаміку клітинного поділу та структуру молекул. Паралельно впровадження екологічної складової у географії (біосфера як система) потребувало демонстрації глобальних природних явищ, що також ефективно вирішувалося засобами кінематографа. Це зумовило перегляд функцій шкільного кабінету – він еволюціонував зі сховища наочності у спеціалізовану лабораторію, обладнану проекційною технікою для демонстрації складного теоретичного матеріалу, наприклад, атомними структурами чи планетарними системами та технічними засобами – епідіоскопами, діапроекторами й навіть ранніми телевізійними установками для трансляції наукових фільмів.

Період 1960-х років ознаменувався не лише поверненням класичної генетики та дарвінізму в шкільні програми, а й інтенсивним пошуком нових методичних засобів їх викладання. Оскільки абстрактність нових тем (генетичний код, цитологія, біохімія) робила традиційні вербальні методи малоефективними для біології, виникла гостра дидактична суперечність. Вона була вирішена через масове впровадження екранних засобів навчання, що допомагали перевести складний теоретичний матеріал у площину наочного сприйняття.

У цей період екранна наочність перестала бути просто ілюстративним додатком, перетворившись на основний носій новітньої наукової інформації. Кіно- та діафільми дозволили учням буквально «побачити» приховані біологічні механізми, надавши абстрактним поняттям зримих форм. Така дидактична потреба прискорила технічне переоснащення шкіл: кабінети природничого циклу масово трансформувалися в аудіовізуальні комплекси, де динамічна екранна візуалізація посіла центральне місце поряд із традиційними натуральними об'єктами. Досвід тих років довів: грамотне застосування проекційної апаратури багаторазово підвищує ефективність уроку. Учні отримали можливість візуально досягнути складні фізичні процеси та закони, які не можна продемонструвати ні в умовах шкільного класу, ні на місцевих виробництвах. Невпинний розвиток природничих наук та ускладнення їхніх об'єктів (мікросвіт, швидкоплинні реакції) вимагали нових форм візуального подання.

Отже, упровадження кіно- та діапроекційної техніки стало каталізатором якісних змін у методиці викладання природничих наук. Цей технологічний стрибок створив передумови для інтеграції екранної наочності, дозволивши візуалізувати приховані процеси [16, арк. 89-91].

Запровадження екранних засобів навчання дало можливість пояснити геологічну, біологічну, фізичну чи хімічну сутність об'єктів, процесів і явищ, які вивчаються, постійно збільшувати обсяг наукової інформації, яку необхідно повідомляти учням, уводити нові дані сучасної науки і техніки.

До 1965 року темпи забезпечення технічними екранними засобами навчання були досить високі. Це зазначено в доповідній записці Міністерства освіти УРСР до Ради

Міністрів УРСР, але кіноапаратура використовувалася незадовільно через відсутність відповідних найменувань і недостатню кількість копій кінофільмів.

Для унаочнення навчального процесу в 1966-1967 н. р. було розроблено та створено близько 500 навчальних фільмів і понад 1700 діафільмів. На жаль, їх випускали обмеженими накладом і усі вони були російськомовними. Це робилося навмисно, щоб вони не були адаптовані в україномовних школах, що ускладнювало їх використання. У зазначеному звіті увага акцентувалася на питаннях включення до програм з основ наук списків кінофільмів, кінокільцівок, діафільмів, створення у школах класів та індивідуальних пристроїв для програмованого навчання та контролювання знань учнів. Окрема частина звіту присвячена впровадженню в навчально-виховний процес телебачення, яке використовували школи в Чернігівській області.

Міністерство освіти УРСР регулярно інформувало школи у своєму «Збірнику наказів та інструкцій» про нові навчальні кінофільми, кінокільцівки, кінофрагменти, діафільми, про результати оглядів екранних засобів навчання та щодо їх використання, про дати постійних семінарів-практикумів для вчителів тощо. Значна увага щодо забезпечення екранними засобами навчання приділялась на різних рівнях, завдяки чому було створено певний фонд навчальних кінофільмів і діафільмів та забезпечено школи відповідною апаратурою [27; 29]. Створено було необхідні організаційно-педагогічні передумови, які дали змогу кожному вчителю систематично й цілеспрямовано використовувати різноманітні за властивостями та дидактичними можливостями екранні та звукові засоби навчання; арсенал екранних засобів навчання збагатився новим проєкційним приладом – класною оптичною дошкою (кодоскопом). Виходячи з вищезазначеного можна зробити висновок про значну роботу з оснащення шкіл екранними засобами навчання, хоча й залишалося ще багато недоліків. Так, не всі школи згаданих областей мали фільмотеки.

На основі аналізу таких джерел, як доповідна про наслідки перевірки роботи Герцаївської районної фільмотеки (Чернівецька обл.) від 11 грудня 1970 року та звіту з виконання рішення обласної Ради депутатів трудящих від 22 грудня 1971 року «Про заходи по виконанню рекомендації комісії Верховної Ради УРСР по культурі з покращення кінообслуговування сільського населення Української РСР», можна зробити висновки, що не всі школи були залучені до активного використання ресурсів фільмотек.

Наприклад, упродовж 1966–1970 рр. фільмотека Глибоцької районної ради не забезпечувалась відповідною технічною апаратурою, не створювались діатека та фонотека. Фільмоперевізник Н. Будан не пройшов відповідного інструктажу при інституті ІУВ, спецавтомашина довгий час перебувала на ремонті. За півріччя роботи після попередньої перевірки не були усунені недоліки в роботі фільмотеки. Приміщення фільмотеки розміщувалось у сирій, аварійній будівлі без опалення. Відсутні були елементарні санітарно-гігієнічні та протипожежні вимоги. Фільмоперевізник був позбавлений можливості проводити якісну перевірку й ремонт фільмокопій. Емульсійний шар фільмокопій набухав і покривався пліснявою та плямами. Унаслідок вищезазначеного виникала потреба передчасного переведення фільмокопій у нижчу категорію технічного стану або виключення таких фільмів із користування.

Працівники райВНО не надавали належної уваги забезпеченню матеріально-технічних умов роботи фільмотеки. На засіданнях ради райВНО впродовж кількох років не ставилось питання про поліпшення роботи фільмотеки та стану використання фільмофонду в навчально-виховному процесі. Використання школами району навчальних кінофільмів за 1 чверть 1970 року було незадовільне (видано всього 206 фільмокопій). З-поміж 16 середніх шкіл району користувались фільмотекою 6 шкіл, а з 39 восьмирічних – 7 шкіл. Робота фільмотеки не узгоджується з діяльністю райВНО та райметодкабінету.

Також не проводилась відповідна робота у школах району з освоєння вчителями знань і практичних навичок роботи з технічною апаратурою на одержання посвідчення кінодемонстратора. Недостатньо здійснювався контроль і керівництво з боку керівників за раціональним використанням технічних засобів навчання, надзвичайно мало практикувалися відкриті уроки з використанням техзасобів [18, арк. 37-39].

У Чернівецькій області ставало більше шкіл, які використовували кіноапаратуру. Станом на 1 квітня 1972 року налічувалось 135 шкільних кінотеатрів. За 1970–1972 роки школи одержали понад 80 нових кіноапаратів. У Чернівецькому кінотеатрі ім. О. Кобилянської за участю шкіл, станції юннатів, товариства охорони природи проводились тематичні тижні з виставками, лекціями та бесідами перед тематичними кінопоказами. Обласний відділ народної освіти й управління кінофікації приділяли увагу зміцненню навчально-матеріальної бази Вашковецької середньої школи та Герцаївської школи-інтернату, в яких здійснювалось виробниче навчання щодо профілю «помічник кіномеханіка». Частина випускників шкіл ішли працювати в сільські клуби та школи. Навчальне кіно за допомогою своїх кінематографічних методів надало змогу відбирати ознаки для аналізу матеріалу, що вивчається. Це також позитивно впливало на розширення мережі шкільних кінотеатрів і поліпшення кінообслуговування учнів загальноосвітніх шкіл [11, арк. 23-24].

Міністерства освіти СРСР та УРСР розробили й затвердили жорсткий стандарт «Типові переліки навчально-наочних посібників та навчального обладнання». Школа не могла вважатися повноцінною або пройти перевірку, якщо її кабінети не були укомплектовані згідно з цим переліком. Техніка постачалася централізовано через систему «Учпостач» (Учснаб). Якісно новим етапом розвитку екранних засобів навчання став період переходу до кабінетної системи (1979–1980 н. р.). У результаті технологізації освітнього простору 96 % середніх та 70% восьмирічних шкіл перейшли на кабінетну систему, що створило необхідні умови для стаціонарного використання проєкційної техніки. Наприкінці 1980 року в УРСР функціювало понад 144 000 навчальних кабінетів, стандарт оснащення яких передбачав обов'язкову наявність не менше 10 одиниць технічної апаратури, зокрема екранних засобів – кіно- та графопроекторів, епідіаскопів, телевізорів [24, с. 54, 69]. Збільшився фонд аудіовізуальних посібників. За 1976–1980 рр. було випущено 290 навчальних діафільмів загальним накладом понад 4,5 млн копій [17].

Поурочне планування аудіовізуальних засобів навчання і виховання уроків з фізики 1984 року показує, що ще не всі уроки за календарним планом були забезпечені екранними демонстраційними засобами навчання. Найкраща ситуація була в 6–7 мих класах, які на 75 % були забезпеченні кіноматеріалами, діафільмами, прозорими плівками для кодоскопів. Найгірша ситуація була в 10 класі, де було 53 % матеріалів унаочнення [19].

Із поширенням відеоманітофонів функції телевізійної системи ще більше посилюються завдяки використанню відеокамери. Складні демонстраційні досліди, природні явища, матеріали краєзнавства, записані на відеоманітофон, надавали учителю можливість демонструвати їх не тільки в ході лекції, розповіді, бесіди, а й в опитуванні учнів.

Досвід використання телевізійної системи сприяв вирішенню завдань, указаних у постанові Центрального Комітету КП України і Ради Міністрів Української РСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР» від 8 грудня 1966 р. № 900 щодо підготовки учнів до роботи у виробничій сфері та політехнізації шкіл [28].

Подальше вдосконалення загальної середньої освіти та поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи [26] доповнило кабінетну систему новим обладнанням – відеоманітофонами та автоматизованими модульними класами.

Відповідно можна стверджувати, що впровадження екранних засобів навчання в школах УРСР розпочалося ще за декілька років до реалізації кабінетної системи.

Школи почали масово закуповувати навчальні фільми. Спеціальні кабінети обладнувалися шторами «блекаут» для можливості денного перегляду діафільмів і кінострічок. Це внесло кореляцію в розвиток екранної наочності – від плакатів і таблиць до проєкційних технологій: епідіоскопів для збільшення мікрофотографій, діапроекторів із серіями традиційних слайдів про космічні польоти чи навіть 16-мм проєкторів для наукових фільмів від «Київнаукфільму». Такі засоби дозволяли учням не лише спостерігати, а й аналізувати динамічні процеси, як-от хвильові інтерференції чи хімічні реакції в уповільненій зйомці.

Разом із тим через брак екранних засобів навчання вчителі намагалися унаочнити імітаціями процесів чи виготовленням приладдя самотужки. Наприклад, учитель середньої школи І. Фоменко через відсутність кінофільму з теми «Коливальний контур», який би пояснював принцип дії коливального контуру, запропонував саморобний прилад для наочної демонстрації імітації дії коливального контуру [23]. Тобто екранні засоби заповнювали прогалину між тим, що учень бачить на власні очі в лабораторії, і тим, що він має досягнути розумом.

Учителі-практики Д. Макарченко та В. Черняшевський наголошували, що екранні засоби навчання не замінюють навчального експерименту. Лише при вмілому поєднанні експерименту та екранних засобів навчання можна домогтися високої ефективності навчально-виховного процесу [22]. У цей період рекомендувалось розв'язувати задачі з використанням наочності [2].

У 90-ті рр. XX ст. Міністерство освіти України не було зацікавлене у виробництві шкільного приладдя, а популяризувало програмне забезпечення з вивчення шкільних предметів. Поряд із перевагами такого програмного забезпечення (теоретичний матеріал, фото-, відеоматеріали, тести для перевірки знань учнів) була й низка вагомих недоліків. Технологічними недоліками такого відео було перезняття кінокільцівок і кіноплівок на відеокамери через запис відео з екрану на який проєктувалося зображення з кінопроектора та запис звуку через мікрофон. Хоча в ті роки вже було для цього спеціалізоване обладнання з покадровим оцифруванням методом «об'єктив в об'єктив», такий варіант оцифровування мав значну ваду: якість зазвичай трохи більше 720x576 рх. У результаті помітно знижується чіткість зображення. Згодом набули популярності кіноплівкові сканери, які сканують кожен кадр плівки, а потім програмне забезпечення об'єднує їх у відеофайл [30].

Починаючи від 1995 року сучасний урок і система освіти загалом значно розширюються завдяки використанню комп'ютерних презентацій. Так, із появою цифрових проєкторів з'явилася можливість виводити підготовлені зображення на великий екран прямо з комп'ютера, що значно перевершує за своєю ефективністю широко поширені презентації, підготовлені на 35-міліметровій плівці або на плівках для діапроекторів. PowerPoint також дозволяє готувати плівки для діаскопічних проєкторів [4].

Отже, проведений історико-педагогічний аналіз засвідчує, що впровадження екранних засобів навчання в систему шкільної природничої освіти України у другій половині XX століття відбувалося поетапно й перебувало в безпосередньому зв'язку з державними освітніми реформами 1959, 1966 та 1984 років, спрямованими на модернізацію змісту й забезпечення екранними засобами навчання шкіл. Екранні засоби – навчальне кіно, діафільми, телебачення, проєкційна техніка – інтегрувалися в структуру кабінетної системи як складова комплексу засобів навчання поряд із лабораторним обладнанням, натуральними об'єктами та демонстраційним обладнанням. Їх використання зумовило певні методичні зміни – попередню візуалізацію складних явищ, поєднання екранної демонстрації з натурним експериментом, розширення можливостей показу мікропроцесів і швидкоплинних фізичних та хімічних явищ. Водночас архівні матеріали та регіональні статистичні дані свідчать про нерівномірність забезпечення шкіл екранними засобами навчання в різних областях України, недостатню кількість кіноапаратури та навчальних фільмів та про

випереджання темпів методичної підготовки педагогів. Це дає підстави стверджувати, що екранні засоби суттєво розширили дидактичні можливості природничої освіти, проте не стали самодостатнім інструментом навчання й функціювали як один із засобів доповнення навчання – отримання учнями нових знань завдяки динамічній візуалізації для кращого засвоєння тем.

Висновки. Злам 1950–1960-х років став визначальним етапом модернізації матеріально-технічної бази української школи: у контексті реформи 1958 року та курсу на політехнізацію освіти розпочалося масове впровадження діапроекторів, кіноапаратів, фільмоскопів. Нормативним підґрунтям переходу до кабінетної системи стала постанова Ради Міністрів УРСР № 554 (1968 р.), що стимулювала створення предметних кабінетів і насичення їх екранною апаратурою. Якщо початковий етап характеризувався переважно екстенсивним накопиченням обладнання, то у 1970–1980х роках відбувся перехід до його стандартизації та методично обґрунтованого використання: розроблялися типові переліки засобів навчання, здійснювалася паспортизація кабінетів, удосконалювалося їх просторове оснащення. Екранні засоби – діафільми, кінофільми, аудіозаписи, згодом відеомагнітофони – поступово інтегрувалися у структуру уроку природничого циклу, сприяючи системній візуалізації складних і швидкоплинних процесів, однак їх упровадження було нерівномірним і залежало від фінансових можливостей регіонів та рівня методичної підготовки педагогів. У результаті сформувалася концепція шкільного кабінету як спеціалізованої навчальної лабораторії, у якій екранні засоби функціювали не ізольовано, а в поєднанні з лабораторним обладнанням і натурним експериментом, розширюючи дидактичні можливості природничої освіти.

Перспективним напрямком подальших досліджень є вивчення організації лабораторних і практичних робіт у шкільній природничій освіті з поєднанням сучасних комп'ютеризованих екранних засобів, цифрових лабораторій та традиційного натурального експерименту, що дозволить осмислити трансформацію кабінетної системи від аудіовізуального комплексу до інтегрованого освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Абрамова Т. В., Аболіна З. І., Ляшенко Д. І. Навчальне кіно. Київ: Радянська школа, 1965. 196 с.
2. Босенко Ф. З. Наочність при розв'язуванні задач з фізики: метод. посіб. для вчителів. Київ: Радянська школа, 1971. 120 с.
3. Візуальні та аудіовізуальні засоби навчання: навч. посіб. / А. М. Гуржій, В. П. Коцур, В. П. Волинський, В. В. Самсонов. Київ, 2003. 173 с.
4. Грибенюк Ю. В., Зарицький О. М. Турнір як гра. Харків: ВГ «Основа», 2010. 176 с. (Б-ка журн. «Фізика в школах України»; Вип. 3 (75)).
5. Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. ЦДАВО України (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 2905. План розгортання шкільної мережі по Дніпропетровській області на 1959–1960 н. р. 274 арк.
6. Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 2907. План розгортання шкільної мережі по Запорізькій області на 1959–1960 н. р. 216 арк.
7. Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 2911. План розгортання шкільної мережі по Кіровоградській області на 1959–1960 н. р. 208 арк.
8. Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 2913. План розгортання шкільної мережі по Миколаївській області на 1959–1960 н. р. 246 арк.
9. Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 2914. План розгортання шкільної мережі по Одеській області на 1959–1960 н. р. 322 арк.

10. Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Т. 3. Спр. 2923. План розгортання шкільної мережі по Херсонській області на 1959–1960 н. р. 212 арк.
11. Докладные записки, информации и справки Черновицкого облоно по вопросам организационной учебно-воспитательной работы, направленные обкому КПУ и облисполкому. 3 января – 29 декабря 1972 г. ДАЧО (Державний архів Чернівецької області). Ф. 763. Оп. 3. Спр. 246. 58 арк.
12. Домбрутов Р. М. Телевидение. Киев : Вища школа, 1988. 214 с.
13. Духовна М. М. Технічні засоби навчання. Київ: Вища школа, 1982. 240 с.
14. Звіт про роботу шкіл Чернівецької області за 1955-1956 навчальний рік. ДАЧО. Ф. 763. Оп. 4. Спр. 510. 197 арк.
15. Звіт про роботу шкіл Чернівецької області за 1958-1959 навчальний рік. ДАЧО. Ф. 763. Оп. 4. Спр. 467. 295 арк.
16. Звіт про роботу шкіл Чернівецької області за 1959-1960 навчальний рік. ДАЧО. Ф. 763. Оп. 4. Спр. 510. 127 арк.
17. Зубко Н. Н. Підручник з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів в Україні (1921-2014): історико-книгознавчий аспект: дис. ... канд. іст. наук: 27.00.03 / Українська академія друкарства. Київ, 2016. 299 с.
18. Информации, справки и сведения о работе облоно и учреждений народного образования Черновицкой области. 19 января 1970 – 26 января 1971 г. ДАЧО. Ф. 763. Оп. 3. Спр. 229. 42 арк.
19. Кузьменко В. В. Теоретико-методичні підходи до формування в учнів наукової картини світу в школах України (XX століття): монографія. Херсон : РІПО, 2010. 463 с.
20. Левандовський С. В. Кіно на уроках фізики: метод. посіб. Київ : Радянська школа, 1966. 184 с.
21. Левшенко В. Я. Впровадження приладів на основі електроніки нового покоління у шкільний навчальний фізичний експеримент. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі. 2013. № 11. С. 40-46.
22. Макаренченко Д. А., Черняшевський В. Т. Наочність у викладанні молекулярної фізики в школі: посібник для вчителя. Київ: Радянська школа, 1975. 126 с.
23. Методика викладання фізики: республік. наук.-метод. зб. / редкол.: М. С. Білий та ін. Київ: Радянська школа, 1967. Вип. 3. 232 с.
24. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці / Л. В. Артемова та ін.; редкол.: В. Ю. Тараненко (голова) та ін. Київ: Радянська школа, 1981. 335 с.
25. Ненюк П. Ф. Уроки фізики у 8 класі: посібник для вчителів. Київ: Радянська школа, 1980. 192 с.
26. Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи: постанова Центрального Комітету КП України і Ради Міністрів Української РСР від 10 лип. 1984 р. № 281. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP840281>
27. Про забезпечення шкіл республіки технічними засобами навчання та їх використання в навчально-виховному процесі. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. 1980. № 20. С. 5-9.
28. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР : постанова Центрального Комітету КП України і Ради Міністрів Української РСР від 8 груд. 1966 р. № 900. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/900-66-%D0%BF#Text>
29. Про республіканську конференцію з питань використання технічних засобів навчання в загальноосвітніх школах УРСР. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. 1970. № 10. С. 19.
30. Plutino A. «Less is more»: how understanding the process of motion picture film scanning can make your life easier. *Archiving Conference*. 2024. Pp. 23-27.

References:

1. Abramova, T. V., Abolina, Z. I., & Liashenko, D. I. (1965). Navchalne kino [Educational cinema]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
2. Bosenko, F. Z. (1971). Naohnist pry rozviazuvanni zadach z fizyky [Clarity in solving physics problems]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
3. Hurzhii, A. M., Kotsur, V. P., Volynskiy, V. P., & Samsonov, V. V. (2003). Vizualni ta audiovizualni zasoby navchannia [Visual and audiovisual teaching aids]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Hrybeniuk, Yu. V., & Zarytskyi, O. M. (2010). Turnir yak hra [Tournament as a game]. Kharkiv: VH «Osnova» [in Ukrainian].

5. Dyrektyvni vказivky viddilu pidvidomchym ustanovam z pytan planuvannia merezhi ustanov narodnoi osvity URSR. Plan rozghortannia shkilnoi merezhi po Dnipropetrovskii oblasti na 1959–1960 [Directives of the department to subordinate institutions on planning the network of public education institutions of the Ukrainian SSR. School network deployment plan for the Dnipropetrovsk region for 1959–1960]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 2905. Leave 274). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (Central Executive Committee of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
6. Dyrektyvni vказivky viddilu pidvidomchym ustanovam z pytan planuvannia merezhi ustanov narodnoi osvity URSR. Plan rozghortannia shkilnoi merezhi po Zaporizkii oblasti na 1959–1960 [Directive guidelines of the department to subordinate institutions on the planning of the network of public education institutions of the Ukrainian SSR. Plan for the development of the school network in Zaporizhzhia Oblast for the 1959–1960 academic year]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 2907. Leave 216). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (Central Executive Committee of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
7. Dyrektyvni vказivky viddilu pidvidomchym ustanovam z pytan planuvannia merezhi ustanov narodnoi osvity URSR. Plan rozghortannia shkilnoi merezhi po Kirovohradskii oblasti na 1959–1960 [Directive guidelines of the department to subordinate institutions on the planning of the network of public education institutions of the Ukrainian SSR. Plan for the development of the school network in Kirovohrad Oblast for the 1959–1960 academic year]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 2911. Leave 208). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (Central Executive Committee of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
8. Dyrektyvni vказivky viddilu pidvidomchym ustanovam z pytan planuvannia merezhi ustanov narodnoi osvity URSR. Plan rozghortannia shkilnoi merezhi po Mykolaivskii oblasti na 1959–1960 [Directives of the department to subordinate institutions on issues of planning the network of public education institutions of the Ukrainian SSR. Plan for the deployment of the school network in the Mykolaiv region for 1959–1960 academic year]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 2913). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (Central Executive Committee of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
9. Dyrektyvni vказivky viddilu pidvidomchym ustanovam z pytan planuvannia merezhi ustanov narodnoi osvity URSR. Plan rozghortannia shkilnoi merezhi po Odeskii oblasti na 1959–1960 [Directives of the department to subordinate institutions on issues of planning the network of public education institutions of the Ukrainian SSR. Plan for the deployment of the school network in the Odessa region for 1959–1960 academic year]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 2914. Leave 322). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (Central Executive Committee of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
10. Dyrektyvni vказivky viddilu pidvidomchym ustanovam z pytan planuvannia merezhi ustanov narodnoi osvity URSR. Plan rozghortannia shkilnoi merezhi po Khersonskii oblasti na 1959–1960 [Directives of the department to subordinate institutions on issues of planning the network of public education institutions of the Ukrainian SSR. Plan for the deployment of the school network in the Kherson region for 1959–1960 academic year]. (Fund 166. Inventory 15. Volume 3. File 2923. Leave 212). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine (Central Executive Committee of Ukraine). Kyiv [in Ukrainian].
11. Dokladnye zapiski, informatsii i spravki Chernovytskogo oblono po voprosam organizatsionnoy i uchebno-vospitatelnoy raboty, napravlennyye obkomu KPU i oblispolkomu. 3 yanvarya – 29 dekabrya 1972 g. [Reports, information, and certificates from the Chernivtsi Regional Education Department on organizational and educational work, sent to the regional committee of the Communist Party of Ukraine and the regional executive committee (January 3 – December 29, 1972)]. (Fund 763. Inventory 3. File 246. Leave 58). State Archive of Chernivtsi region [in Russian].
12. Dombruhov, R. M. (1988). Televidenie [Television]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Russian].
13. Dukhovna, M. M. (1982). Tekhnichni zasoby navchannia [Technical learning aids]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
14. Zvit pro robotu shkil Chernivetskoi oblasti za 1955-1956 navchalnyi rik [Report on the work of schools in the Chernivtsi region for the 1955-1956 academic year]. (Fund 763. Inventory 4. File 510. Leaves 197). State Archive of Chernivtsi region [in Ukrainian].
15. Zvit pro robotu shkil Chernivetskoi oblasti za 1958-1959 navchalnyi rik [Report on the work of schools in the Chernivtsi region for the 1958-1959 academic year]. (Fund 763. Inventory 4. File 467. Leave 295). State Archive of Chernivtsi region [in Ukrainian].

16. Zvit pro robotu shkil Chernivetskoi oblasti za 1959-1960 navchalnyi rik [Report on the work of schools in Chernivtsi region for the 1959-1960 academic year]. (Fund 763. Inventory 4. File 510. Leave 127). State Archive of Chernivtsi region [in Ukrainian].
17. Zubko, N. N. (2016). *Pidruchnyk z khimii dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv v Ukraini (1921-2014): istoriko-knyhozhnavchyi aspekt* [Chemistry textbook for general education institutions in Ukraine (1921-2014): historical and bibliographic aspect]. (Candidate's Thesis). Ukrainian Academy of Printing. Kyiv [in Ukrainian].
18. Informatsii, spravki i svedeniya o rabote oblono i uchrezhdeniy narodnogo obrazovaniya Chernovyt'skoy oblasti. 19 yanvarya 1970 – 26 yanvarya 1971 g. [Information, references, and data on the work of regional education departments and public education institutions in Chernivtsi region (January 19, 1970 – January 26, 1971)]. (Fund 763. Inventory 3. File 229. Leave 41 1). State Archive of Chernivtsi region [in Russian].
19. Kuzmenko, V. V. (2010). Teoretyko-metodychni pidkhody do formuvannia v uchniv naukovo kartyny svitu v shkolakh Ukrainy (XX stolittia) [Theoretical and methodological approaches to the formation of a scientific picture of the world in students in Ukrainian schools (20th century)]. Kherson [in Ukrainian].
20. Levandovskiy, S. V. (1966). Kino na urokakh fizyky [Cinema in physics lessons]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
21. Levsheniuk, V. Ya. (2013). Vprovadzhennia pryladiv na osnovi elektroniky novoho pokolinnia u shkilnyi navchalnyi fizychnyi eksperyment [Introduction of devices based on new generation electronics into school educational physics experiments]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Fizyka i matematika u vyshchii i serednii shkoli*, 3, 11, 40-46 [in Ukrainian].
22. Makarchenko, D. A., & Cherniashevskiy, V. T. (1975). Nauchnist u vykladanni molekuliarnoi fizyky v shkoli [Clarity in teaching molecular physics at school]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
23. Bilyi, M. S. (Eds.). (1967). *Metodyka vykladannia fizyky* [Physics teaching methodology]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
24. Artemova, L. V. (1981). Narodna osvita i pedahohichna nauka v Ukrainskii RSR u desiatii piatyrichtsi [National education and pedagogical science in the Ukrainian SSR in the tenth five-year plan]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
25. Neniuk, P. F. (1980). Uroky fizyky u 8 klasi [Physics lessons in grade 8:]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
26. On further improvement of general secondary education of youth and improvement of working conditions of secondary schools: Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR No. 28 of July 10, 1984. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/KP840281> [in Russian].
27. Pro zabezpechennia shkil respubliki tekhnichnymi zasobamy navchannia ta yikh vykorystannia v navchalno-vykhovnomu protsesi [On providing schools of the republic with technical means of education and their use in the educational process]. (1980). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 20, 5-9 [in Ukrainian].
28. On measures to further improve the work of secondary schools in the Ukrainian SSR: Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR of December 8, 1966 No. 900. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/900-66-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
29. Pro respublikansku konferentsiiu z pytan vykorystannia tekhnichnykh zasobiv navchannia v zahalnoosvitnikh shkolakh URSR [On the republican conference on the use of technical means of education in secondary schools of the Ukrainian SSR]. (1970). *A collection of orders and instructions of the Ministry of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR)*, 10, 19 [in Ukrainian].
30. Plutino, A. (2024). "Less is more": how understanding the process of motion picture film scanning can make your life easier. *Archiving Conference*, 23-27 [in English].

Romanov O. M.,

orcid.org/0009-0008-2510-6473

SCREEN TEACHING AIDS IN IN THE SCHOOL NATURAL EDUCATION BRANCH OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

The article provides a historical and pedagogical analysis of the development of screen teaching aids in the school science education sector of Ukraine in the second half of the 20th century in the

context of the formation and functioning of the classroom system of education. The relevance of the study is due to the need for a scientific understanding of the role of technical means of visualization in the context of the complexity of the content of science disciplines and the strengthening of the experimental orientation of the educational process. The purpose of the article is to clarify the features of the introduction and use of screen aids in the structure of material and technical support of school science classrooms.

The source base of the study is archival materials of the Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine, as well as regional statistical data on the state of the material and technical base of general secondary education institutions in Chernivtsi, Dnipropetrovsk, Zaporizhia, Odessa, Kherson, Mykolaiv and Kirovohrad regions. The work uses methods of historical and pedagogical analysis, comparison and generalization.

It was found that the introduction of educational cinema, filmstrips, epidiascopes, television and other screen media was due to the need to visualize microprocesses, transient phenomena and objects inaccessible for direct observation within the framework of a school experiment. It was established that screen media did not function in isolation, but were integrated into the system of teaching aids along with laboratory equipment, natural objects, models, devices and printed visuals. It is proved that in the 1960s–1980s the state carried out a gradual technical equipment of schools with screen equipment and educational films, however, their number remained insufficient, and the level of methodological training of teachers did not always correspond to the pace of technical renewal. It was concluded that screen media significantly expanded the didactic possibilities of natural science education, but did not replace field experiments and laboratory activities, but functioned as an auxiliary component of the classroom teaching system.

Key words: screen teaching aids, classroom system, science education, technical teaching aids, educational experiment, school logistics.

Дата надходження статті: 20.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 02.11.2025 р.

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

УДК 378.6.018.556:62]-021.51-043.86(477)"/94/20

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.693>

Сотер М. В.*,

orcid.org/0000-0002-4626-0137

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (40-ВІ РОКИ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Статтю присвячено джерельній базі розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві рр. ХХ – початок ХХІ ст.). На основі аналізу розвитку іншомовної підготовки здобувачів цього періоду з урахуванням результатів наукових досліджень учених умовно джерельну базу дослідження було розподілено на шість основних груп – нормативно-правові акти; архівні матеріали; навчальні плани, програми, підручники, посібники, навчально-методичні посібники, словники, довідники, методичні рекомендації; наративні джерела; періодичні видання та цифрові науково-інформаційні ресурси.

Наголошено, що впорядкований комплекс нормативно-правових документів (1940-х років ХХ століття – початку ХХІ століття) дозволяє простежити еволюцію правового забезпечення вищої технічної освіти, показати особливості організації іншомовної підготовки та визначити закономірності трансформації її нормативно-правового середовища.

*© Сотер М. В.

Відзначено вагому роль для представлення змін у структурі та організації іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України третьої групи джерел, до яких віднесено навчальні плани, програми, підручники, посібники, навчально-методичні посібники, словники, довідники, методичні рекомендації, які видавалися впродовж 40-вих років XX – на початку XXI століття та дають можливість оцінити трансформацію іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти.

Подальші наукові дослідження ми вбачаємо в аналізі трансформацій нормативно-правового регулювання іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.).

Ключові слова: джерельна база; іншомовна підготовка; технічні заклади вищої освіти; розвиток іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України.

Постановлення проблеми. Сучасний розвиток вищої технічної освіти в Україні відбувається в умовах складних суспільних і соціально-економічних випробувань. Визначальним чинником їх загострення стала повномасштабна війна, наслідком якої є значні руйнування університетської інфраструктури та ускладнення функціонування закладів вищої освіти. Водночас динамічні глобальні процеси, зокрема стрімкий технологічний розвиток, цифровізація суспільства та посилення міжнародної конкуренції, зумовлюють потребу оновлення підходів до підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних інженерних кадрів, здатних ефективно адаптуватися до швидкоплинних змін сучасного професійного середовища. За таких умов подолання окреслених проблем потребує реалізації системних реформ у сфері вищої технічної освіти, розвитку партнерської взаємодії між освітою, бізнесом і державою, а також посилення уваги до інвестування в наукові дослідження, упровадження елементів дуальної освіти, розвитку практик безперервного навчання та активізації інноваційної діяльності.

Реформування та комплексне підвищення ефективності інженерно-технічної підготовки здобувачів вищої освіти в закладах вищої технічної освіти України має здійснюватися на основі системного аналізу та врахування позитивного історичного досвіду її розвитку.

У контексті наукового узагальнення ефективних освітніх практик, виявлення та обґрунтування раціональних ідей, що зберігають актуальність і можуть бути інтегровані в сучасну систему вищої освіти, об'єктивно зумовлюється потреба комплексного історико-педагогічного дослідження розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України у 40-х роках XX – на початку XXI століття, що дозволяє визначити закономірності та передумови подальшої модернізації інженерно-технічної підготовки.

Аналіз досліджень. Різні аспекти, присвячені підготовці інженерно-технічних кадрів у закладах вищої освіти, досліджували І. Кузнецова (1993 р.), Е. Лузик (1996 р.), О. Романовський (2001 р.), М. Лазарев (2004 р.), В. Манько (2005 р.), А. Ворох (2006 р.), О. Джеджула (2007 р.), Н. Терентьєва (2007 р.), В. Олексенко (2008 р.), О. Каверіна (2010 р.), Т. Медведовська (2011 р.), С. Онопченко (2011 р.), І. Федосова (2014 р.), О. Южно (2016 р.), О. Лучанінова та ін.

Питання іншомовної підготовки здобувачів у закладах вищої освіти висвітлювали у своїх наукових розвідках І. Ключковська (2006 р.), Я. Булахова (2007 р.), М. Галицька (2007 р.), Р. Гришкова (2007 р.), Р. Мартинова (2007 р.), Л. Морська (2008 р.), Л. Конопляник (2011 р.), В. Безлюдна (2017 р.) та ін.

Різні аспекти іншомовної підготовки здобувачів у технічних закладах вищої освіти України вивчали Н. Муліна (2001 р.), В. Тітова (2001 р.), Д. Бубнова (2007 р.), Т. Корж (2008 р.), В. Александров (2009 р.), С. Ісаєнко (2009 р.), Ю. Петровська (2010 р.), І. Секрет (2012 р.), І. Зозуля (2012 р.), З. Корнєва (2018 р.), Ю. Лавриш (2020 р.) та ін.

Аналіз значного масиву джерельної бази дослідження засвідчив, що систематизація та критичне осмислення наукових праць, у яких висвітлюється

проблема розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України у 40-х роках ХХ – на початку ХХІ століття, не стали предметом окремого комплексного наукового дослідження.

Мета статті – систематизувати джерельну базу з проблеми розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві рр. ХХ – початок ХХІ ст.).

Викладення основного матеріалу. У ході систематизації, аналізу та окреслення груп джерельної бази з проблеми розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України (40-ві рр. ХХ – початок ХХІ ст.) було враховано результати наукових пошуків Н. Слюсаренко (2009) [3], Ю. Кузьменко (2016) [2], О. Кохановської (2019) [1]. Умовно джерельну базу в ході дослідження розподілено на такі групи:

1) нормативно-правові акти – цілісна система документів, що спрямовані на регламентацію діяльності системи вищої освіти, зокрема технічних закладів вищої освіти України, включаючи іншомовну підготовку здобувачів у 40-ві роки ХХ – на початку ХХІ століття; вони уможливають ґрунтовно та послідовно розглянути процеси та етапи реформування іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти;

2) архівні матеріали – значний масив документів, даних, відомостей, які зберігаються в архівних фондах і демонструють закономірності розвитку іншомовної підготовки у технічних закладах вищої освіти України;

3) навчально-методичні матеріали (навчальні плани, програми, підручники, посібники, навчально-методичні посібники, словники, довідники, методичні рекомендації), які видавалися впродовж 40-вих років ХХ – на початку ХХІ століття та дають можливість оцінити трансформацію іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти;

4) наративні джерела, що включають дисертації, автореферати дисертацій, монографії, наукові статті, тези доповіді, матеріали конференцій, філософських читань, круглих столів, педагогічних читань, інформаційні та довідкові видання тощо теми дисертаційного дослідження;

5) періодичні видання, які прямо чи опосередковано репрезентують досліджуване питання та дозволяють окреслити еволюцію розвитку іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України у 40-ві роки ХХ – на початку ХХІ століття;

6) цифрові науково-інформаційні ресурси.

Розглянемо більш ґрунтовно кожену групу джерел.

Перша група становить системно впорядкований комплекс нормативно-правових документів, які визначали правові засади діяльності технічних закладів вищої освіти України та регламентували організацію іншомовної підготовки у них упродовж досліджуваного історичного періоду. До цієї групи входили закони та нормативні документи СРСР, УРСР і незалежної України, укази Президента України, рішення Верховної Ради, а також постанови державних органів радянського та українського періодів, зокрема ЦК КПРС, ЦК КПУ, Ради Міністрів СРСР і УРСР, Кабінету Міністрів України тощо. Крім того вона включала розпорядження Міністерства народної освіти, Народного Комісаріату освіти та Міністерства освіти і науки України, а також інші нормативні документи, що регулювали діяльність технічних закладів вищої освіти: інструктивні листи, накази, доповідні записки, положення, національні стратегії, доктрини розвитку та інші документи. Цей масив джерел охоплював період від 1940-х років ХХ століття й початку ХХІ століття, що дозволяє простежити еволюцію правового забезпечення вищої технічної освіти, показати особливості організації іншомовної підготовки та визначити закономірності трансформації її нормативно-правового середовища.

Друга група репрезентована архівними матеріалами. Значна кількість документально-фактологічних матеріалів акумульована у фондах Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, Державного архіву міста

Києва виконавчого органу Київської міської ради, Центрального державного архіву громадських об'єднань та україніки, Центрального державного історичного архіву України, державних архівів різних міст і областей України, наукових фондах Державної науково-технічної бібліотеки України, Національної бібліотеки України імені В. Г. Вернадського, Національної академії педагогічних наук України, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського Національної академії педагогічних наук України, Державної історичної бібліотеки України, Державної обласної універсальної наукової бібліотеки ім. О. Гмиря (Миколаїв), бібліотек Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (нині Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова), Херсонського державного університету та Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради та ін.

Вагоме значення для представлення змін у структурі та організації іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України становить третя група джерел, до яких відносимо навчальні плани, програми, підручники, посібники, навчально-методичні посібники, словники, довідники, методичні рекомендації, які видавалися впродовж 40-вих років ХХ – на початку ХХІ століття та дають можливість оцінити трансформацію іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти.

Наприклад, корисним у контексті вивчення комплексу питань, пов'язаних із методикою навчання іноземних мов як наукою, виявився підручник О. Тарнопольського і М. Кабанової «Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі» (2019 р.) [5].

Четверта група джерел охоплює наративні джерела, зокрема дисертації, автореферати дисертацій, монографії, наукові статті, тези доповідей, матеріали конференцій, філософських і педагогічних читань, круглих столів, інформаційні та довідкові видання дотичні до теми дисертаційного дослідження. Вони дозволяють відстежити різноманітні наукові підходи до осмислення проблеми іншомовної підготовки в системі вищої технічної освіти.

Що ж до дисертаційних досліджень, то їх умовно розподілено на три значні групи:

дисертаційні дослідження, присвячені питанням підготовки інженерно-технічних кадрів у закладах вищої освіти (І. Кузнецова «Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти» (1993 р.); Е. Лузик «Теорія і методика загальнонаукової підготовки у інженерній вищій школі» (1996 р.); О. Романовський «Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності» (2001 р.); М. Лазарєв «Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів» (2004 р.); В. Манько «Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва» (2005 р.); А. Ворох «Розвиток вищої технічної освіти в Україні (20–30-ті рр. ХХ ст.)» (2006 р.); О. Джеджула «Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів» (2007 р.); Н. Терентьева «Розвиток політехнічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (ХХ століття)» (2007 р.); В. Олексенко «Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей» (2008 р.); О. Каверіна «Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації» (2010 р.); Т. Медведовська «Розвиток професійної підготовки гірничих інженерів в Україні (1899 – 2005 рр.)» (2011 р.); С. Онопченко «Розвиток інженерно-педагогічної освіти в Україні (друга половина ХХ століття)» (2011 р.); І. Федосова «Розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні (кінець ХІХ – 30-ті роки ХХ століття)» (2014 р.); О. Юхно «Діяльність політехнічних ВНЗ у контексті розвитку вищої технічної освіти в Україні (друга

половина ХХ століття)» (2016 р.); О. Лучанінова «Виховна система вищого технічного навчального закладу» (2017 р.) та ін.);

дисертаційні дослідження з іншомовної підготовки здобувачів у закладах вищої освіти (І. Ключковська «Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей» (2006 р.); Я. Булахова «Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм» (2007 р.); М. Галицька «Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування» (2007 р.); Р. Гришкова «Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки» (2007 р.); Р. Мартинова «Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов» (2007 р.); Л. Морська «Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності» (2008 р.); Л. Конопляник «Формування готовності майбутніх інженерів авіаційної галузі до використання іноземної мови у професійній діяльності» (2011 р.); В. Безлюдна «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.)» (2017 р.) та ін.);

дисертаційні дослідження щодо різних аспектів іншомовної підготовки здобувачів у технічних закладах вищої освіти України (Н. Муліна «Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти)» (2001 р.); В. Тітова «Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти» (2001 р.); Д. Бубнова «Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів» (2007 р.); Т. Корж «Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анутовання англійських професійно орієнтованих текстів» (2008 р.); В. Александров «Методика інтенсивного навчання інженерів професійно орієнтованої англійської мови» (2009 р.); С. Ісаєнко «Формування професійної культури у студентів інженерно-технічних спеціальностей засобами іноземної мови» (2009 р.); Ю. Петровська «Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей» (2010 р.); І. Секрет «Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти» (2012 р.); І. Зозуля «Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів» (2012 р.); З. Корнева «Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах» (2018 р.); Ю. Лавриш «Дидактична система індивідуалізації навчання іноземної мови студентів інженерних спеціальностей у технічних університетах» (2020 р.) та ін.).

У контексті нашого дослідження вартує уваги колективна монографія «Стратегії міжкультурної та іншомовної комунікації крізь призму лінгвадидактичної парадигми» за науковою редакцією М. Сокол (2024 р.), в якій об'єднано наукові доробки теоретиків і практиків задля системного та комплексного представлення проблеми. Автори репрезентують широкий спектр нагальних питань міжкультурної освіти у професійній підготовці висококваліфікованих фахівців [4].

Щодо п'ятої групи джерельної бази, то вона включає періодичні видання, які прямо чи опосередковано окреслюють досліджуване питання. Варто відзначити, що початок ХХІ століття відзначився появою значної кількості наукових періодичних видань із представленням різних аспектів проблеми іншомовної підготовки, зокрема «Іноземні мови»; «Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія» (Київський національний лінгвістичний університет); «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна); «Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія» (Національний університет «Острозька академія»); «Вісник Київського національного

університету імені Тараса Шевченка. Серія: Іноземна філологія» (Київський національний університет імені Тараса Шевченка); «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка); «Педагогічний альманах» (Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради); «Педагогічні науки» (Херсонський державний університет) та ін. У представлених періодичних наукових виданнях відображено тенденції розвитку іншомовної підготовки, вони сприяють поширенню результатів наукових досліджень і формують науково-педагогічний дискурс у галузі лінгводидактики та методики викладання іноземних мов.

Шосту групу становлять цифрові науково-інформаційні ресурси, до яких належать офіційні вебсайти національних архівів і бібліотек, електронні періодичні видання, електронні методичні комплекси вищих навчальних закладів, відкриті освітні платформи та онлайн-курси, цифрові репозитарії наукових праць, а також офіційні вебпортали та інтернет-ресурси органів державної влади, зокрема Верховної Ради України та Міністерства освіти і науки України.

Висновки. У результаті проведеного джерелознавчого аналізу матеріалів дослідження встановлено, що проблема розвитку іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України у 40-ві роки ХХ – на початку ХХІ століття представлена значним масивом різнотипних джерел, однак їх систематизація та комплексне наукове осмислення тривалий час не були предметом окремого дослідження. Це зумовлює актуальність узагальнення та класифікації наявного джерельного матеріалу, що є необхідною передумовою для об'єктивного відтворення еволюції іншомовної підготовки в системі вищої технічної освіти України.

На основі аналізу наукових праць, архівних матеріалів та освітніх документів було здійснено систематизацію джерельної бази дослідження, яка умовно структурована у шість взаємопов'язаних груп – нормативно-правові акти; архівні матеріали; навчально-методичні матеріали (навчальні плани, програми, підручники, посібники, словники, довідники, методичні рекомендації); наративні джерела; періодичні видання; цифрові науково-інформаційні ресурси. Така класифікація дала можливість упорядкувати різноманітні за походженням та змістом матеріали, окреслити їх дослідницький потенціал і визначити їхню роль у реконструкції процесів розвитку іншомовної підготовки у технічних закладах вищої освіти України.

З'ясовано, що нормативно-правові документи становлять фундаментальну складову джерельної бази, оскільки саме вони відображають державну освітню політику різних історичних періодів, визначають правові засади функціонування системи вищої технічної освіти та регламентують організацію іншомовної підготовки здобувачів. Їх аналіз дозволяє простежити еволюцію нормативного забезпечення освітнього процесу, виявити основні напрямки реформування іншомовної підготовки та окреслити тенденції трансформації її змісту і структури.

Важливе значення для дослідження мають архівні матеріали, які містять документально-фактологічні свідчення щодо організації освітнього процесу, функціонування технічних закладів вищої освіти та реалізації мовної підготовки студентів у різні історичні періоди.

Доведено, що навчально-методичні матеріали (навчальні плани, програми, підручники, посібники, методичні рекомендації) є важливим джерелом для вивчення змін у змісті, формах і методах іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей. Їх аналіз дає можливість простежити еволюцію методичних підходів до навчання іноземних мов, зокрема поступовий перехід від традиційних підходів до комунікативноорієнтованих і професійноспрямованих моделей навчання.

Установлено, що наративні джерела, зокрема дисертаційні дослідження, монографії, наукові статті та матеріали конференцій, відображають різноманітні наукові підходи до осмислення проблеми іншомовної підготовки в системі вищої

технічної освіти. Вони репрезентують як загальнотеоретичні аспекти підготовки інженерно-технічних кадрів, так і методичні засади викладання іноземних мов, а також дослідження, присвячені окремим аспектам іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей.

Важливим джерелом для дослідження є також періодичні наукові видання, які відображають тенденції розвитку іншомовної підготовки, сприяють поширенню результатів наукових досліджень і формують науково-педагогічний дискурс у галузі лінгводидактики та методики викладання іноземних мов.

Особливу роль у сучасних дослідженнях відіграють цифрові науково-інформаційні ресурси, що забезпечують доступ до електронних архівів, бібліотечних фондів, наукових репозитаріїв та освітніх платформ. Їх використання значно розширює джерельну базу дослідження, сприяє інтеграції наукових даних і підвищує ефективність аналізу історико-педагогічних процесів.

Отже, систематизація та комплексний аналіз окреслених груп джерел дозволяють сформувати цілісне уявлення про розвиток іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України у 40-ві роки XX – на початку XXI століття, визначити основні тенденції, періоди та особливості її становлення і трансформації.

Подальші наукові дослідження ми вбачаємо в аналізі трансформацій нормативно-правового регулювання іншомовної підготовки в технічних закладах вищої освіти України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.).

Список використаних джерел:

1. Кохановська О. В. Теорія і практика розвитку природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України (XIX – початок XX століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2019. 629 с.
2. Кузьменко Ю. В. Теорія і практика формування освітньої складової фахівців з трудової підготовки (50-ті роки XX – початок XXI століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Херсон, 2016. 571 с.
3. Слюсаренко Н. В.. Теорія і практика трудової підготовки дівчат у школах України (кінець XIX - XX століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2009. 646 с.
4. Стратегії міжкультурної та іншомовної комунікації крізь призму лінгводидактичної парадигми: колективна монографія / за наук. ред. М. Сокол Тернопіль: ТНПУ, 2024. 339 с.
5. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

References:

1. Kokhanovska, O. V. (2019). Teoriia i praktyka rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity divchat u navchalnykh zakladykh Ukrainy (XIX – pochatok XX stolittia) [Theory and practice of the development of girls' natural and mathematical education in educational institutions of Ukraine (XIX - early XX century)]. (Doctor's Thesis). Ternopil [in Ukrainian].
2. Kuzmenko, Yu. V. (2016). Teoriia i praktyka formuvannia osvitnoi skladovoi fakhivtsiv z trudovoi pidhotovky (50-ti roky XX – pochatok XXI stolittia) [Theory and practice of forming the educational component of specialists in labor training (50s of the XX - early XXI century)]. (Doctor's Thesis). Kherson [in Ukrainian].
3. Slyusarenko, N. V. (2009). Teoriia i praktyka trudovoi pidhotovky divchat u shkolakh Ukrainy (kinets XIX - XX stolittia) [Theory and practice of labor training of girls in schools of Ukraine (end of the XIX - XX centuries)]. (Doctor's Thesis). Kherson [in Ukrainian].
4. Sokol, M. (Ed.). (2024). Stratehii mizhkulturnoi ta inshomovnoi komunikatsii kriz pryzmu lnhvadydaktychnoi paradyhmy [Strategies of intercultural and foreign language communication through the prism of the linguadidactic paradigm]. Ternopil: TNPU [in Ukrainian].
5. Tarnopolskyi, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methodology of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro: Alfred Nobel University [in Ukrainian].

Soter M. V.,

orcid.org/0000-0002-4626-0137

SOURCE BASE OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (1940S – EARLY 21ST CENTURY)

The article is devoted to the source base of the development of foreign language training of students in technical higher education institutions of Ukraine (from the 1940s to the early 21st century).

Based on the analysis of the development of foreign language training of students in technical higher education institutions of Ukraine during the specified period and taking into account the findings of scholarly research, the source base of the study has been classified into six main groups: normative legal acts; archival materials; curricula, syllabi, textbooks, manuals, teaching and methodological guides, dictionaries, reference books, and methodological recommendations; narrative sources; periodical publications; digital resources.

It is emphasized that the systematized complex of normative legal documents (from the 1940s to the early 21st century) makes it possible to trace the evolution of the legal framework governing higher technical education, to identify the specific features of the organization of foreign language training, and to determine the patterns of transformation of its regulatory environment.

Particular attention is drawn to the significant role of the third group of sources in reflecting changes in the structure and organization of foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine. This group includes curricula, syllabi, textbooks, manuals, teaching and methodological materials, dictionaries, reference books, and methodological recommendations published from the 1940s to the early 21st century, which allow for assessing the transformation of foreign language training within technical higher education institutions.

Further research is envisaged in the analysis of transformations in the normative and legal regulation of foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine (1940s – early 21st century).

Key words: source base; foreign language training; technical higher education institutions; development of foreign language training of students in technical higher education institutions of Ukraine.

Дата надходження статті: 14.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 04.11.2025 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Рускуліс А. В.

УДК 37.091.4:82-94(075.8)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi60.694>

Худенко О. М.*,

orcid.org/0000-0001-7918-4671

ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ПЕРІОД 90-Х РР. ХХ СТ. – І ЧВЕРТІ ХХІ СТ.

У статті здійснено комплексне дослідження трансформації шкільної літературної освіти в Україні в контексті суспільно-політичних змін від 1990-х років до першої чверті ХХІ століття. Простежено, як змінювався зміст літературної освіти під впливом статусу державної незалежності, модернізаційних процесів, євроінтеграційного курсу та воєнного стану, як трансформувався літературний канон, педагогічні підходи, методика викладання та роль літератури як гуманітарного інструменту формування цінностей.

Проаналізовано чотири ключові періоди: 1991–2000 (пострадянський пошук

*© Худенко О. М.

ідентичності), 2001–2013 (модернізація та європейський вектор), 2014–2022 (переоцінка та деколонізація), від 2022 року (літературна освіта в умовах повномасштабної війни). Розглянуто зміни у шкільному каноні: поступовий відхід від російської літератури, переосмислення класики, акцент на правах людини, національній гідності, свободі, противі. Вивчено методичні трансформації: від авторитарно-репродуктивного до фасилітативно-компетентнісного підходу, активне застосування інтерпретаційного читання, дебатів, медіаграмотності та психологічної інтеграції.

Особливу увагу приділено проблемам, які постали перед освітнім процесом після 2022 року: зміна форматів навчання (дистанційне, змішане, укриття), переосмислення ролі літератури як засобу підтримки учнів у стані стресу, включення у програми сучасних творів, що резонують із досвідом війни. Література дедалі більше виконує функцію простору для безпечного осмислення складних реалій, розвитку емоційного інтелекту та соціальної чутливості.

Стаття актуалізує проблему формування шкільного канону як соціального конструкту, що відображає не лише естетичні критерії, а й суспільні ідеали та історичний досвід. Автор робить висновок, що шкільна літературна освіта в Україні поступово стала простором не просто засвоєння знань, а діалогу, рефлексії, культурної пам'яті та гуманітарної стійкості. Також окреслено перспективи подальших досліджень у сфері гуманітарної освіти в умовах соціальних випробувань і постколоніальної деконструкції.

Ключові слова: літературна освіта, шкільна літературна освіта, шкільний літературний канон, трансформація шкільної літературної освіти, українська література, зарубіжна література.

Постановлення проблеми. Початок 1990-х років ознаменував для України початок нового етапу державного й культурного буття. Розпад Радянського Союзу спричинив глибокі трансформації в усіх сферах суспільного життя, включно з освітою. Відновлення національної ідентичності, демократизація, європейська орієнтація, а згодом – суспільні потрясіння, війна, цифровізація – усе це також відбивається у шкільній літературній освіті.

Література в шкільному контексті – це не лише засіб естетичного виховання чи розвитку читацької культури, а й інструмент формування цінностей, світогляду, критичного мислення та громадянської свідомості. Саме тому вивчення шкільної літературної освіти крізь призму суспільних трансформацій є важливим і актуальним як для педагогіки, так і для соціогуманітарних наук загалом.

Проте в цій галузі потребують подальшого вивчення основні етапи змін у змісті й структурі шкільної літературної освіти, вплив соціальних і політичних змін на формування шкільного літературного канону, трансформацію педагогічних підходів і методик викладання літератури, а також реакції літератури в школі на проблеми сучасності (війна, цифровізація, нова етика тощо).

Аналіз досліджень. Питання шкільної літературної освіти в Україні вивчалось впродовж останніх трьох десятиліть у різних міждисциплінарних площинах – педагогіки, літературознавства, психології, культурології, політики. Однак системні оглядові дослідження відповідно до суспільних трансформацій залишаються відносно нечисленними.

У науковому середовищі бракує ґрунтовних теоретичних досліджень, присвячених цілісній періодизації становлення літературної освіти в Україні. Попри це проблема частково порушувалася в межах загальної історії розвитку національної освіти. У наукових працях висвітлено процес формування національної освіти в контексті світової педагогічної думки, схарактеризовано вплив історичних подій на формування її засадничих рис, а також проаналізовано специфіку освітньої політики в окремі періоди [6]; окреслено етапи розвитку освітньої системи України впродовж різних історичних епох [12]; розглянуто становлення методики викладання літератури

й досягнення видатних науковців у цій галузі [13]. Також у дослідженнях подано аналіз філософсько-культурологічних, літературознавчих і психолого-педагогічних чинників, що впливали на розвиток шкільної літературної освіти в різні епохи, запропоновано періодизацію методики навчання української літератури та схарактеризовано основні тенденції її еволюції у II половині XX – на початку XXI століття в контексті змін у змісті шкільного літературного курсу [17].

Актуальні проблеми освітньої сфери, її минуле й сьогодення, а саме філософські засади еволюції освіти в умовах суспільних трансформацій, проаналізовано в наукових розвідках В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка, Л. Пироженко, С. Сисоевої, С. Черепанової та ін. Теоретико-методичні аспекти розвитку літературної освіти, організації процесу викладання літератури в школі, літературний поступ учня-читача відображені в наукових працях Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, С. Жили, О. Куцевол, В. Неділька, Є. Пасічника, О. Савченко, Б. Степанишина, Г. Токмань, В. Уліщенко, А. Фасолі, В. Цимбалюк, Т. Яценко та ін.

Одним із найвагоміших внесків у дослідження трансформації шкільної освіти в умовах незалежної України є праці Л. Гриневич, О. Лінника та Я. Герчинського, присвячені реформі Нової української школи. Автори розглядають літературну освіту як елемент формування ціннісних орієнтирів та громадянської свідомості, наголошуючи на зміні парадигми – від знаннєвої до компетентнісної [18].

Важливим у цьому контексті є також внесок О. Слижук, яка теоретично обґрунтовує формування предметної читацької та ключових компетентностей під час навчання літератури в середній школі [14].

Попри наявність окремих ґрунтовних досліджень, українська літературна освіта в контексті суспільних трансформацій досі потребує системного міждисциплінарного аналізу, зокрема у вимірах культурної політики, педагогічної психології, історії ідеологій та соціології читання. Саме цю прогалину частково має заповнити наше дослідження.

Метою статті є простежити еволюцію шкільної літературної освіти України в контексті суспільно-політичних трансформацій від початку 1990-х років до першої чверті XXI століття.

Викладення основного матеріалу. Період 1991–1999 рр. був часом глибоких суспільних зрушень, які вплинули на всі галузі життя, включно з освітою. Відновлення незалежності України 1991 року започаткувало процес переосмислення національних цінностей, ідентичності та освітніх стандартів. Школа, яка донедавна була інструментом ідеологічного впливу радянської держави, опинилася перед потребою швидкої трансформації: змінювалися навчальні плани, формувалися нові підручники, переоцінювалося саме розуміння класики світової літератури [15, с. 40].

На початку 1990-х років у шкільній літературній освіті ще зберігався сильний вплив радянського канону. Учні продовжували вивчати твори російських і радянських авторів – О. Пушкіна, М. Лермонтова, Л. Толстого, М. Горького, В. Маяковського тощо. Але вже від середини 1990-х почався процес поступової українізації змісту літературної освіти – у програми почали вводити українських письменників (Ліна Костенко, Василь Стус, Іван Багряний), більше уваги приділяли історико-культурному контексту України [3, с. 481].

Варто відзначити, що шкільна літературна освіта цього періоду перебувала у стані глибокої кризи. Економічна нестабільність, гіперінфляція, нестача підручників, застаріла матеріально-технічна база шкіл – усе це знижувало ефективність змін. Проте саме тоді почалися дискусії серед освітян щодо потреби не лише оновлення змісту, а й переосмислення функцій літератури в школі. Характерною ознакою 1990-х стало також становлення нових методичних підходів. Хоча формально ще домінував репродуктивний тип навчання, на практиці вчителі починали впроваджувати елементи

обговорення, творчого письма, дискусій – переважно інтуїтивно, без підтримки з боку методичних установ, які ще не встигли адаптуватися до нових реалій [16, с. 6].

Період 2000–2013 рр. був перехідним – від україноцентричної, але ще пострадянської освітньої моделі, до орієнтованої на європейські цінності. Було ухвалено й розпочато імплементацію нової редакції Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [9], яка акцентувала увагу на реалізації освіти на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги; а також ухвалення Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004 р.), що передбачав формування комунікативної та літературної компетенцій, охоплення літературним компонентом української, зарубіжної, рідної (якщо вона не є українською) літератури, запровадження українознавчої спрямованості [4].

У програмах із зарубіжної літератури помітно зменшується частка російських авторів (залишаються «канонічні» О. Пушкін, Л. Толстой, А. Чехов), натомість з'являються нові імена з європейського та американського контексту – Е. Хемінгуей, Дж. Орвелл, А. Камю, Ф. Кафка, В. Шекспір – та їх твори в повному форматі (а не лише фрагменти). Цей період також став часом поступової модернізації підходів до вивчення літератури: уведено теми міжкультурного діалогу, глобалізації, екзистенціалізму; розвивається поняття «компетентнісний підхід», хоча на практиці він часто залишався декларативним; зростає інтерес до філософського прочитання художніх текстів (наприклад, «Маленький принц» як притча про цінності, самотність, дорослішання); використовуються елементи інтерактивних методик (рольові ігри, літературні вечори, дебати), однак частіше – ініціативно з боку окремих учителів [7, с. 22-27].

З'являється термін «профільна освіта» – деякі старшокласники отримують можливість вивчати літературу поглиблено. Хоча це було можливо лише у великих містах і часто залежало від людського ресурсу шкіл [2, с. 5].

На рівні суспільного замовлення в цей час формується образ учня як майбутнього європейця – з критичним мисленням, етикою діалогу, знанням світової культури. Метою шкільної літературної освіти є формування читацької компетентності, здатності до естетичного сприймання світу, морального вибору, усвідомлення культурної спадщини людства [4].

Після Революції Гідності 2013-2014 рр. освітній простір опинився у вирі ціннісних зрушень. На перший план вийшли теми гідності, свободи, національної ідентичності, прав людини, єдності – і шкільна літературна освіта відповіла на це.

Ключовими змінами цього етапу були перегляд канону; посилення блоку літератури про війну, спротив, тоталітаризм; деколонізація методики (зростає попит на постколоніальну критику, нові підручники містять менше термінології радянського зразка, у програмах з'являється новий підхід: учень не мусить знати все, а має вміти розуміти текст (інтерпретація, самостійне читання, есей)); активізація ініціатив (проекти #КнигоНУШ, EdCamp Ukraine, Litosvita тощо; незалежна експертиза підручників за принципом інклюзивності, гендерної чутливості та антидискримінації; розвиток медіаграмотності як частини літературної освіти).

Період 2014–2022 рр. вважається критично важливим для зміцнення гуманітарної незалежності України. Література в школі перетворилася на поле боротьби за смисли – між колоніальною спадщиною і новим баченням культури, гідності, свободи [11].

Повномасштабне вторгнення російських загарбників в Україну 24 лютого 2022 року стало потужним ударом не лише по території й інфраструктурі, а й по духовному й культурному ландшафту країни. Українська освіта опинилася в надзвичайних обставинах, що потребували миттєвих рішень, адаптації й радикального переосмислення функцій шкільного навчання. І шкільна літературна освіта тут набула надзвичайно важливого гуманітарного значення – як простір психологічної підтримки, ідентифікації, морального орієнтування.

Після початку війни тисячі шкіл були зруйновані або опинилися в зоні небезпеки. Частина навчальних закладів перейшли на дистанційний або змішаний формат. У містах із регулярними обстрілами уроки проводилися в метро, укриттях, онлайн-зборах [19]. Учні за кордоном долучалися до української програми через цифрові платформи. Це призвело до посилення ролі самостійного читання та адаптації підручників до нового формату.

Уроки літератури були переорієнтовані з простого аналізу творів на гуманітарну терапію. Учителі почали більше звертатися до творів, які підтримують ідею незламності, гідності, свободи; допомагають говорити про травму, страх, втрату, відновлення; дозволяють учням висловлювати себе – через есе, листи до персонажів, творчі спроби. Для прикладу, вивчення «451° за Фаренгейтом» Рея Бредбері в 8–9 класах доповнювалося дискусіями про заборону книжок, правду в часи війни, роль слова як інструмента спротиву.

У 2022–2023 навчальному році було оголошено про вилучення творів російських авторів із курсу зарубіжної літератури. Натомість з'явилися письменники Центрально-Східної Європи та сучасні українські автори. На виконання наказу № 521 Міністерства освіти і науки України від 03.06.2022 р. «Про утворення робочих груп з оновлення змісту навчальних програм» робоча група ухвалила «оновити зміст навчальних програм із зарубіжної літератури для, вилучивши та/або замінивши твори російських і білоруських авторів на твори зарубіжних письменників відповідно до літературного процесу та з урахуванням вікових особливостей учнів/учениць» [10].

Методика уроків літератури після 2022 року акцентувала на використанні щоденників читача, літературного есе, дебатів і рефлексій; співпереживанні персонажам, порівнянні ситуацій героїв і реального досвіду учнів; інтеграції літератури з психологією, історією, мистецтвом – наприклад, аналіз фільмів за творами. Особливо поширеною стала практика читання вголос як засіб зниження тривожності в молодших і середніх класах.

У сучасному контексті шкільна література – це вже не просто «предмет», а інструмент боротьби за наратив: хто ми, яку культуру ми будуємо, і за що ми стоїмо. Через уроки літератури молодь формує розуміння справедливості, емпатії, здатності до морального вибору. У ситуації, коли країна воює не лише зброєю, а й культурою, шкільна література стала мовою спротиву, пам'яті й надії.

Літературний канон у школі – це перелік авторів і творів, які вважаються обов'язковими для вивчення. Це не просто добірка найкращих текстів, а соціокультурний конструкт, що формує уявлення молоді про мораль, ідентичність, історію, людину [5, с. 3].

У пострадянській освітній системі канон формувався державою – через програми органів виконавчої влади у сфері освіти, які спиралися на ідеологічні настанови (колективізм, героїка праці, атеїзм, дружба народів). У 90-ті роки Україна почала розробляти власний літературний канон, який би відображав нові національні цінності. Але цей процес був тривалим, суперечливим і не завжди послідовним.

У перші роки незалежності списки літератури фактично ще зберігали російсько-радянську базу: О. Пушкін, М. Лермонтов, М. Гоголь, Л. Толстой, А. Чехов, М. Шолохов. Їх обґрунтовували як «класиків світового значення». Проте паралельно до програм додавали українських письменників, яких раніше або цензурували, або ігнорували: Ліну Костенко, Олену Телігу, Василя Стуса, Івана Багряного. Але це було радше накладання нових елементів на стару структуру, а не радикальне переосмислення канону. У результаті – гібридний канон, де поряд з ідеями свободи і спротиву залишалися тексти, що трансливали імперську, колоніальну або російськоцентричну перспективу. У 2000–2010-х роках програми починають адаптуватися до європейських підходів. Канон поповнюється текстами антиутопічного характеру (Дж. Оруелл «1984», Р. Бредбері «451° за Фаренгейтом»), філософської та гуманістичної прози (А. Камю, Г. Гессе), творів

про Другу світову війну в інтернаціональному ключі (Е. М. Ремарк, А. Ліндгрєн, Г. Бель), сучасної прози Дж. Селінджер, В. Голдінг. Ці зміни свідчили про спробу універсалізувати канон: показати людину в її екзистенційних пошуках, моральних конфліктах, віддалити школяра від національної обмеженості. У той же час присутність російських авторів зменшувалась поступово: залишались лише «незаперечні» – О. Пушкін, Л. Толстой, Ф. Достоевський, А. Чехов [5, с. 3].

Після Революції Гідності та початку війни на сході України тема деколонізації в літературі вийшла на передній план. Уперше серйозно ставиться питання: чому український учень має читати імперські тексти та чи можуть ці автори бути об'єктивно оцінені в постколоніальному суспільстві.

У 2016–2020 роках проводяться відкриті громадські обговорення щодо оновлення програм, зокрема вилучаються твори з виразно імперським і шовіністичним змістом; розширюється блок «світової літератури» (від Латинської Америки до Скандинавії); дозволяється більше варіативності, тобто частина творів – на вибір учителя. З'являється ідея гнучкого канону: не лише «що читати», а й «як читати» – тобто акцент на інтерпретацію, актуалізацію, порівняння з реальністю [1].

Після початку повномасштабного вторгнення відбувся найрішучіший перегляд шкільного канону за 30 років: російська література вилучається з обов'язкової програми повністю; замість неї пропонуються твори про права людини, свободу, демократію, пам'ять, екологію, війну, колоніалізм; упроваджуються теми опору, людяності, тоталітаризму – на прикладі класичних текстів; учителям пропонують створювати тематичні маршрути читання: наприклад, «Література війни», «Кохання і свобода» [10].

Отже, канон більше не є догмою, а є інструментом створення суб'єктності учня. Сучасний канон – це вже не список імен, а спосіб поставити важливі питання про світ і себе в ньому. І в цьому його справжня гуманітарна місія.

Також у період 90-х рр. XX ст. і на початку XXI ст. зазнає змін методика викладання та педагогічна практика у шкільній літературі.

У радянській педагогіці переважав репродуктивний підхід: учень мав вивчити факти, засвоїти готову інтерпретацію та правильно відповісти на запитання вчителя. Учитель був джерелом істини, а літературний твір – «носієм ідеологічної моделі». У 90-х роках зберігалася ця структура, хоч і з новим змістом. Але вже від початку 2000-х поступово почав формуватися інтерактивний підхід: література як об'єкт інтерпретації, а не лише знання; учитель – як фасилітатор (а не «диктор»); учень – як активний учасник діалогу з текстом; запровадження дискусійних форм, дебатов, есейної форми відповідей. Цей зсув було закріплено в Державному стандарті базової середньої освіти 2020 року, що базувався на компетентнісному підході: література більше вивчається не для іспиту, а для формування особистості, цінностей, гуманітарного мислення [8].

Згідно з НУШ і новими програмами важливою є не кількість прочитаних сторінок, а якість взаємодії з текстом. Учень має висловлювати власну думку, навіть якщо вона суперечить традиційним тлумаченням. Оцінюється не обсяг цитат, а вміння аналізувати, порівнювати, співвідносити з реальністю.

У межах Нової української школи пропонуються нові форми – літературні щоденники, судові дебати, рефлексивні есе, сторітелінг: учні переповідають історії персонажів у форматі TikTok, відеоесе, подкастів. Це сприяє глибшому емоційному залученню учнів і персоналізації читання. Сучасна методика також спирається на міждисциплінарність: уроки об'єднуються з психологією (аналіз травми в персонажів, порівняння з власними емоціями); використання кіноадаптацій (порівняльний аналіз), мемів, фанартів; поєднання з історією (контекст створення твору) або географією (літературні маршрути персонажів). У старших класах популярними стають інтерпретаційні проекти: учні створюють власні обкладинки до творів, пишуть продовження, знімають короткі відео за мотивами сцени. Також змінюється

оцінювання: відмова від однієї правильної відповіді; запровадження дескрипторів компетентностей (аналітичність, емоційна глибина, критичність, оригінальність); оцінювання не лише вчителем, а й самооцінювання та взаємооцінювання учнів. Методичні зміни у шкільній літературній освіті в Україні демонструють перехід від «дисципліни для вивчення» до «простору для мислення». Сучасний урок літератури – це майстерня сенсів, де важливі не відповіді, а питання [20].

Висновки. Трансформація шкільної літературної освіти в Україні в період від 1990-х років до першої чверті XXI століття є відображенням ширших суспільних зрушень – від пострадянського пошуку ідентичності до модернізації в умовах глобалізації, а згодом – переосмислення під тиском війни. Канон більше не є сталим списком, а інструментом культурного діалогу та самопізнання. Він став динамічним, відкритим до змін, ідентифікаційним. Педагогіка літератури вийшла за межі академізму: інтерактивні методи, міждисциплінарність, рефлексивне читання, гейміфікація. Освіта в умовах війни показала здатність шкільної літератури бути не лише навчальним курсом, а й простором психологічної стійкості, морального вибору, культури спротиву. За допомогою літературної освіти школяр формує не лише мовну чи літературну, а й ціннісну, соціальну та емоційну компетентності.

Проведене дослідження також відкриває низку перспектив для подальшої наукової роботи. Зокрема, актуальним є глибше вивчення взаємозв'язку між літературною освітою та формуванням громадянської ідентичності в учнів різного віку. Перспективним є також дослідження сучасного учительського досвіду – тактик адаптації до нестабільних умов, розроблення альтернативних канонів і самостійної креативної інтерпретації програм. Крім того доцільним є порівняльний аналіз трансформацій літературної освіти в Україні та інших посттоталітарних країнах Центрально-Східної Європи, що дозволить окреслити як спільні тенденції деколонізації, так і локальні особливості. Окремого дослідження потребують механізми формування читацької компетентності в цифрову добу – з урахуванням штучного інтелекту, соціальних мереж, нових типів текстів і способів взаємодії з літературою.

Список використаних джерел:

1. Агеева В. Канон класики і колоніальна свідомість. URL: <https://tyzhden.ua/kanon-klasyky-i-kolonialna-svidomist/>
2. Базовий навчальний план середніх закладів освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1998. № 5. С. 4-10.
3. Березівська Л. П. Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти в Україні (XX – початок XXI ст.): хрестоматія. Вінниця: ТВОРИ, 2024. 591 с.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 14 січ. 2004 р. № 24. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF>
5. Ковбасенко Ю. Формування літературного канону та куррикулуму літературної освіти: світовий досвід і український шлях. 18 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8285/1/Y_Kovbasenko_VL_10_Curriculum-2.pdf
6. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Київ: Вікар, 2003. 335 с.
7. Орлова О. В. Методика навчання зарубіжної літератури: навч.-метод. посіб. Полтава: ПНПУ, 2021. 109 с.
8. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
9. Про загальну середню освіту: Закон України від 13 трав. 1999 р. № 651-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

10. Рішення робочої групи з оновлення змісту навчальних програм із зарубіжної літератури для 6–9 класів, 10–11 класів закладів загальної середньої освіти: протокол № 2 від 13 червня 2022 р. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/866/86629/Rishennya.pdf>
11. Сергієнко А. А. Компетентнісний підхід до вивчення художніх творів на уроках української літератури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 3. С. 104–107. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.19>
12. Сірополко С. Історія освіти на Україні. Київ : Наукова думка, 2001. 912 с.
13. Ситченко А. З історії методики української літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 10. С. 6–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2013_10_4
14. Слижук О. Реалізація компетентнісного підходу в процесі навчання української літератури в 5-7 класах. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 33. С. 228–237. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-228-237>
15. Степаненко О. К. Тенденції вивчення літератури у закладах загальної середньої освіти України у 30-90 роках XX століття. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. Т. 2. С. 38–43. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.8>
16. Яценко Т. О. Проблема читання в умовах інформаційного суспільства: соціальний і методичний аспекти. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві: матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 12 вересня 2019 р.)*. Київ: Оріон, 2019. С. 5–8.
17. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/monografiya-2016.pdf>
18. Hrynevych L., Linnik O., Herczyński J. The new Ukrainian school reform: Achievements, developments and challenges. *European Journal of Education*. 2023. Vol. 58. P. 542–560. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12583>
19. How Ukraine is trying to help its 'lost generation'. *Financial Times*. 23 February 2024. URL: <https://www.ft.com/content/d9acb360-9416-413b-a57b-9c6750e26e71>
20. Kuznetsova H., Zenchenko T., Luchkina-Zahorodnia L., Barannyk N., Kholiavko I. Linguistic and literary educational field in the system of communicative field formation. *Multidisciplinary Science Journal*. 2023. No. 5. DOI: <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0505>

References:

1. Aheieva, V. *Kanon klasyky i kolonialna svidomist* [The canon of classics and colonial consciousness]. Retrieved from <https://tyzhden.ua/kanon-klasyky-i-kolonialna-svidomist/> [in Ukrainian].
2. Bazovyi navchalnyi plan serednikh zakladiv osvity Ukrainy [Basic curriculum of secondary educational institutions of Ukraine]. (1998). *Information collection of the Ministry of Education of Ukraine*, (5), 4–10 [in Ukrainian].
3. Berezivska, L. P. (2024). *Pedahohichnyi dyskurs pro reformuvannia zahalnoi serednoi osvity v Ukraini (XX – pochatok XXI st.)* [Pedagogical discourse on reforming general secondary education in Ukraine (20th – early 21st century)]. Vinnytsia [in Ukrainian].
4. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On approval of the state standard of basic and complete general secondary education” No. 24 of January 14, 2004. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> [in Ukrainian].
5. Kovbasenko, Y. *Formuvannia literaturnoho kanonu ta kurrykulumu literaturnoi osvity: Svitovyi dosvid i ukraïnskyi shliakh* [Formation of the literary canon and curriculum of literary education: World experience and the Ukrainian path]. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8285/1/Y_Kovbasenko_VL_10_Curriculum-2.pdf [in Ukrainian].
6. Medvid, L. A. (2003). *Istoriia natsionalnoi osvity i pedahohichnoi dumky v Ukraini* [History of national education and pedagogical thought in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Orlova, O. V. (2021). *Metodyka navchannia zarubizhnoi literatury* [Methods of teaching world literature]. Poltava [in Ukrainian].
8. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On some issues of state standards of complete general secondary education” No. 898 of September 30, 2020. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osvity-i300920-898> [in Ukrainian].
9. Law of Ukraine “On General Secondary Education” No. 651-XIV of May 13, 1999. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> [in Ukrainian].

10. Ministry of Education of Ukraine. (2022). *Rishennia robochoi hrupy z onovlennia zmistu navchalnykh prohram iz zarubizhnoi literatury dlia 6-9 ta 10-11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Resolution of the working group on the revision of foreign literature curricula for grades 6–9 and 10–11 in general secondary education institutions]. Retrieved from <https://osvita.ua/doc/files/news/866/86629/Rishennya.pdf> [in Ukrainian].
11. Serhiienko, A. A. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid do vyvchennia khudozhnikh tvoriv na urokakh ukrainskoi literatury [Competency-based approach to studying works of art in Ukrainian literature lessons]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 70 (3), 104–107. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.19> [in Ukrainian].
12. Siropolko, S. (2001). *Istoriia osvity na Ukraini* [History of education in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
13. Sytchenko, A. (2013). Z istorii metodyky ukrainskoi literatury [From the history of the methodology of Ukrainian literature]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, (10), 6–10. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2013_10_4 [in Ukrainian].
14. Slyzhuk, O. (2024). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu v protsesi navchannia ukrainskoi literatury v 5-7 klasakh [Implementation of the competency-based approach in teaching Ukrainian literature in grades 5–7]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (33), 228–237. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-228-237> [in Ukrainian].
15. Stepanenko, O K. (2022). Tendentsii vyvchennia literatury u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy u 30 – 90 rokakh XX stolittia [Trends in the study of literature in general secondary education institutions of Ukraine in the 30s-90s of the 20th century]. *Innovative pedagogy*, 49(2), 38–43. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.8> [in Ukrainian].
16. Yatsenko, T. O. (2019). Problema chytannia v umovakh informatsiinoho suspilstva: sotsialnyi i metodychnyi aspekty [The problem of reading in the conditions of the information society: social and methodological aspects], *Problema chytannia v suchasnomu informatsiinomu suspilstvi: materialy I Vseukr. nauk.-prakt. konf.* [The problem of reading in the modern information society, Proceedings of the 1st All-Ukrainian scientific-practical conference]. Kyiv: Orion [in Ukrainian].
17. Yatsenko, T. O. (2016). *Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of teaching methods for Ukrainian literature in general educational institutions (the second half of the 20th - beginning of the 21st century)]. Kyiv. Retrieved from <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/monografiya-2016.pdf> [in Ukrainian].
18. Hrynevych, L., Linnik, O., & Herczyński, J. (2023). The new Ukrainian school reform: Achievements, developments and challenges. *European Journal of Education*, 58, 542–560. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12583> [in English].
19. Financial Times. (2024, February 23). *How Ukraine is trying to help its 'lost generation'*. Retrieved from <https://www.ft.com/content/d9acb360-9416-413b-a57b-9c6750e26e71> [in English].
20. Kuznetsova, H., Zenchenko, T., Luchkina-Zahorodnia, L., Barannyk, N., & Kholiavko, I. (2023). Linguistic and literary educational field in the system of communicative field formation. *Multidisciplinary Science Journal*, (5). Retrieved from <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0505> [in English].

Khudenko O. M.,

orcid.org/0000-0001-7918-4671

SCHOOL LITERARY EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF SOCIAL TRANSFORMATIONS FROM THE 1990S TO THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY

The article presents a comprehensive study of the transformations of school literary education in Ukraine in the context of socio-political changes from the 1990s to the first quarter of the 21st century. The author examines how the content of literary education has changed under the influence of independence, modernization processes, the course toward European integration, and the state of war, as well as how the literary canon, pedagogical approaches, teaching methodology, and the role of literature as a humanitarian instrument for the formation of values have been transformed.

Four key periods are analyzed: 1991 – 2000 (post-Soviet search for identity), 2001 – 2013 (modernization and the European vector), 2014 – 2022 (reassessment and decolonization), and since 2022 onward (literary education under the conditions of a full-scale war). Changes in the school canon

are examined, including the gradual departure from Russian literature, the reinterpretation of classical works, and the emphasis on human rights, national dignity, freedom, and resistance. Methodological transformations are also explored, particularly the shift from an authoritarian-reproductive approach to a facilitative-competence-based one, as well as the active use of interpretive reading, debates, media literacy, and psychological integration.

Particular attention is paid to the challenges faced by the educational process after 2022, including changes in learning formats (distance, blended, and shelter-based learning), reconsideration of the role of literature as a means of supporting students under conditions of stress, and the inclusion in curricula of contemporary works that resonate with the experience of war. Literature increasingly performs the function of a space for the safe comprehension of complex realities and for the development of emotional intelligence and social sensitivity.

The article actualizes the problem of the formation of the school canon as a social construct that reflects not only aesthetic criteria but also social ideals and historical experience. The author concludes that school literary education in Ukraine has gradually become a space not merely for the acquisition of knowledge, but also for dialogue, reflection, cultural memory, and humanitarian resilience. The prospects for further research in the field of humanitarian education under conditions of social challenges and postcolonial deconstruction are also outlined.

Key words: literary education, school literary education, school literary canon, transformation of school literary education, Ukrainian literature, world literature.

Дата надходження статті: 14.10.2025 р.

Прийнято до публікації: 07.11.2025 р.

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бела Олена Володимирівна – директор Іванівського ліцею № 1 Іванівської селищної ради Херсонської області.

Болотникова Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; доцент кафедри теоретичних основ олімпійського та професійного спорту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Бурак Валентина Геннадіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного університету.

Гаврилюк Галина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Деренюк Мар'яна Петрівна – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Досин Володимир Ігорович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, в.о. ректора, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Касаткін Олег Сергійович – вчитель Приватного закладу загальної середньої освіти Ліцей «АЙ ТІ СТЕП СКУЛ КИЇВ».

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Навроцька Марія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Одайник Світлана Федорівна – доктор філософії, доцент, проректор з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, доцент кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Олійник Валерій Цезарович – начальник управління Державної служби якості освіти у Хмельницькій області.

Плачинда Тетяна Степанівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Примакова Віталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Прокопів Любов Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Розман Ірина Іллівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету.

Романов Олександр Миколайович – вчитель КЗ «Високопільський опорний заклад загальної середньої освіти».

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Совач Катерина Олегівна – старший викладач кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Толочко Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

Філончук Зоя Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Чух Ганна Павлівна – доктор філософії, викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Хомич Вікторія Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри міждисциплінарної освіти факультету «Києво-Могилянська школа професійної та неперервної освіти» Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Худенко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін, проректор з науково-методичної роботи КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шелест Леонід Леонідович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Яцишин Зіновій Миколайович – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 60

p-ISSN 2616-5597

Коректори – Демченко В.М., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 30.12.2025 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 23,3. 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