

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки
Бердянського державного
педагогічного університету

Серія: Педагогічні науки



Випуск 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Лазарєв Микола Іванович – д.пед.н., професор (Українська інженерно-педагогічна академія);

Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія).

*Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 2 від 11.09.2025 р.)*

***Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України
збірник включений до Переліку наукових фахових видань України
(категорія «Б»)
(наказ МОН України № 1412 від 18 грудня 2018 року)***

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ігор Богданов – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Віталій Ачкан** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Надія Венцева** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ірина Глазкова** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Ольга Гуренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ганна Лопатіна** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (Лієпая, Латвійська Республіка); **Анастасія Попова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Ольга Попова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Алесандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Світлана Хатунцева** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ).

Н 34 **Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки** : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2025. Вип. 2. 216 с.

Збірник «Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки» заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

Мови видання: українська, англійська, болгарська, німецька, польська, французька.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Berdiansk State Pedagogical University**

**Scientific papers
of Berdyansk State Pedagogical
University**

Series: Pedagogical sciences



Issue 2



Publishing house
"Helvetica"
2025

REVIEWERS:

Lazarev Mykola – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy);

Pavlenko Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor (Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy).

*It is published according to the resolution of the Academic Council
of Berdiansk State Pedagogical University
Record № 2 of September 11, 2025*

**According to the resolution of Attestational board of the Ministry
of education and science of Ukraine this edition was included to the List
of scientific professional editions of Ukraine (category B)
the order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine
No. 1412 of December 18, 2018**

EDITORIAL BOARD:

Ihor Bohdanov – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdiansk), editor in chief; **Vitaliy Achkan** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Berdiansk); **Nadiya Ventseva** – doctor of pedagogical sciences, associate professor (Berdiansk); **Iryna Hlazkova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Berdiansk); **Olga Grauman** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Olha Hurenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Hanna Lopatina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Berdiansk); **Ilze Mikelsons** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Anastasia Popova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Berdiansk); **Olha Popova** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Berdiansk); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Svitlana Khatuntseva** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Berdiansk).

N 34 **Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University.**
Series: Pedagogical sciences. Issue 2. 2025. 216 p.

The collection of scientific papers of Berdiansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical research of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

Publication languages: Ukrainian, English, Bulgarian, German, Polish, French.

The authors assume responsibility for the contents of articles and accuracy of citation

© Berdiansk State Pedagogical University, 2025
© Authors of the articles, 2025

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (ЗА ГАЛУЗЯМИ)

Андрій АНДРЕЄВ, Олена АНДРЕЄВА. Науковий туризм як інструмент формування життєвої компетентності здобувачів освіти під час виконання інноваційних STEM-проектів.	9
Даніела Димітра БАЛОСАКЕ. Використання цифрових інструментів штучного інтелекту для розвитку творчих навичок письма англійською мовою.	22
Ольга БОНДАР. Системний аналіз і теорія прийняття рішень у підготовці фахівців з комп'ютерних наук.	29
Ірина ЛУК'ЯНЧЕНКО. Дидактичні аспекти викладання навчальної дисципліни «Порівняльна типологія англійської та української мов» у підготовці майбутнього вчителя-філолога.	37
Ірина СИДОРУК. Управлінські та методичні аспекти реалізації індивідуальних освітніх траєкторій осіб з особливими освітніми потребами.	48
Надія ЩЕРБАКОВА. Ергономічна компетентність у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.	58

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Оксана БАРИЛЬНИК-КУРАКОВА, Іван БАРИЛЬНИК-КУРАКОВ. Гармонізація методики навчання фізики з європейськими стандартами морської освіти.	69
Роман НЕВЗОРОВ. Наземне навчання майбутніх пілотів тактичної авіації у контексті сучасного освітнього простору.	82
Анастасія ПОПОВА. Підготовка і професійний розвиток соціальних працівників в Україні: проблеми та міжнародні орієнтири.	92
Вікторія СТИНСЬКА, Любов ПРОКОПІВ, Леся СЕРМАН, Зіновій ЯЩИШИН. Соціальні детермінанти залучення молоді до спортивно-оздоровчої діяльності в умовах трансформації вищої і професійної освіти за незалежної України.	109

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Лідія ІЛЮХА, Лілія ЮХИМЕНКО. Особливості морфо-функціональної адаптації м'язової системи у дітей з різними нозологіями опорно-рухового апарату під впливом реабілітаційних програм.....120

Ірина РАСТОРГУЄВА, Світлана ХАТУНЦЕВА, Віталій ГНАТЮК, Наталія ПШЕНИЧНА. Сенсомоторна корекція як приклад тілесно-орієнтованих методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми....131

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Катерина БРОВКО. Студентська пізнавальна спрямованість до вивчення іноземної мови: аналіз кризь призму наукових підходів.....141

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ірина ДАНИЛЬЧЕНКО, Ігор ЗАГОРОДНІЙ. Педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом художньої літератури.....149

Оксана ПАНЧЕНКО, Юлія СОЛОВЕЙ, Вікторія БОНДАР. Пілотне впровадження авторської комп'ютерної гри як засобу формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку...166

Світлана ТІТАРЕНКО. Особливості організації та проведення психологічного консультування учасників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.....179

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Аліса МИКОЛАЙЧУК. Інтеграція інструментів штучного інтелекту у викладання англійської мови студентам журналістських спеціальностей.....188

Ольга СТАРОКОЖКО, Сергій ШУЛЬЖЕНКО, Віталій РЕЗНИЧЕНКО. Безпечний цифровий простір як умова психологічного добробуту учасників освітнього процесу.....199

CONTENTS

THEORY AND TEACHING METHODS (BY BRANCH)

Andrii ANDREEV, Olena ANDREYEVA. Scientific tourism as a tool for forming life competence students during the implementation of innovative STEM-projects.....	9
Daniela Dumitra BALOSACHE. Using digital artificial intelligence tools for developing creative writing skills in English.....	22
Olha BONDAR. Systems analysis and decision theory in the training of computer science specialists.....	29
Iryna LUKYANCHENKO. Didactic aspects of teaching "Contrastive typology of the English and Ukrainian languages" for prospective teachers-philologists.....	37
Iryna SYDORUK. Management and methodological aspects of the implementation of individual educational trajectories of children with special educational needs.....	48
Nadiia SCHERBAKOVA. Ergonomic competence in the system of professional training of future primary school teachers.....	58

PROFESSIONAL EDUCATION

Oksana BARYLNYK-KURAKOVA, Ivan BARYLNYK-KURAKOV. Harmonization of physics teaching methodology with European maritime education standard.....	69
Roman NEVZOROV. Ground training of future tactical aviation pilots in the context of the modern educational space.....	82
Anastasiia POPOVA. Systemic challenges and international guidelines for social worker training and professional development in Ukraine....	92
Viktoriia STYNSKA, Liubov PROKOPIV, Lesia SERMAN, Zinovii YASHCHYSHYN. Social determinants of youth involvement in sports and recreational activities in the context of transformation of higher and vocational education in independent Ukraine.....	109

CORRECTIVE PEDAGOGY

Lidiia ILIUKHA, Liliia YUKHYMENKO. Peculiarities of morpho-functional adaptation of the muscular system in children with different musculoskeletal conditions as a result of rehabilitation programs....	120
---	-----

Iryna RASTORGUYEVA, Svitlana KHATUNTSEVA, Vitaliy HNATUYK, Natalya PSHENYCHNA. Sensorimotor correction as an example of body-oriented methods of correctional and developmental work with children.....131

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION MANAGEMENT

Kateryna BROVKO. Students' cognitive orientation to learning a foreign language: an analysis through the lens of scientific approaches..... 141

PRESCHOOL PEDAGOGY

Iryna DANYLCHENKO, Ihor ZAHORODNII. Pedagogical conditions for forming older preschool children's social and civic competence by means of fiction.....149

Oksana PANCHENKO, Yuliia SOLOVEI, Viktoria BONDAR. Pilot implementation of an authorized computer game as a means of forming research competence in children of senior preschool age.....166

Svitlana TITARENKO. Peculiarities of organizing and conducting psychological counseling for participants in the educational process in preschool education institutions.....179

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Alisa MYKOLAICHUK. Integration of artificial intelligence tools into english language instruction for journalism students.....188

Oliha STAROKOZHKO, Serhii SHULZHENKO, Vitaliy REZNICHENKO. Safe digital space as a condition for the psychological well-being of participants in the educational process..... 199

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (ЗА ГАЛУЗЯМИ)

УДК 37.091.313:[37.091.33-027.22:[338.48-6:001.891]]

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-9-21>

SCIENTIFIC TOURISM AS A TOOL FOR FORMING LIFE COMPETENCE STUDENTS DURING THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE STEM-PROJECTS

НАУКОВИЙ ТУРИЗМ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ STEM-ПРОЄКТІВ

Andrii ANDREEV,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor,

Head of the Department of General
and Applied Physics,

Zaporizhzhia National University
66, Universytetska Str., Zaporizhzhia,
69000, Ukraine

andreevandriijn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5390-6813>

Андрій АНДРЕЄВ,

доктор педагогічних наук,
професор,

завідувач кафедри загальної
та прикладної фізики,

Запорізький національний
університет

вул. Університетська, 66,
м. Запоріжжя, 69000, Україна

Olena ANDREYEVA,

Practical Psychologist,

Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

libris1@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0006-8809-5842>

Олена АНДРЕЄВА,

практичний психолог,

м. Запоріжжя, 69000, Україна

ABSTRACT

New reforms in education are aimed at popularizing scientific tourism among young people – one of the most popular types of cognitive creative activity among students. Science tourism is an effective tool in the STEM field for developing life skills of students. In the process of working on innovative STEM projects that combine design and innovation activities, students participate in scientific creative competitions, conferences, and exhibitions, increasing their intellectual level, gaining new knowledge and experience, and getting acquainted with the culture and geography of other countries.

When organizing scientific tourism, a STEM educator must take into account the specifics of holding international creative STEM competitions, age characteristics, personal wishes of students, and the financial capabilities of their parents. For

effective route development and convenient planning of further activities, you can use the route plan for a student's participation in international creative competitions for the academic year.

The purpose of the article was to consider the features of the implementation of scientific tourism as a tool for forming life competence in the process of implementing STEM projects based on an analysis of the participation of our students in the most famous international creative competitions.

The objectives of the study were: to highlight the author's vision of scientific tourism as a tool for forming life competence in the process of implementing STEM projects, to consider the features of the implementation of scientific tourism based on the analysis of the participation of our students in the most famous international creative competitions: the international competition of scientific and technical creativity of schoolchildren – Regeneron International Science and Engineering Fair, International Olympiad of projects on the topic «Improving the environment» – International Sustainable World (Energy, Engineering, Environment) Project Olympiad, international competition «Stockholm Junior Water Prize», International Warsaw Invention Show. The cultural and educational component of each of these competitions is full of interesting events and has its own characteristics and traditions.

Key words: life skills, scientific tourism, STEM project, international creative competitions, route plan for participation in international creative competitions.

Вступ. Життєва компетентність – необхідна якість сучасної людини, що нерозривно пов'язана з творчістю. Дослідниця Н. Пустовіт зазначає, що ця компетентність є «індикатором, який дозволяє визначити готовність учня-випускника до життя, його подальший особистісний розвиток і здатність до активної участі у житті суспільства» [8]. Вона включає в себе здатність творчо мислити і діяти впродовж життя відповідно до різних життєвих ситуацій, самореалізовуватись та успішно прекувати своє життя. На думку авторів, формуванню життєвої компетентності сприяє розвиток індивідуальних здібностей здобувачів освіти, зокрема залучення їх до творчої діяльності під час виконання інноваційних STEM-проектів (поєднують проєктну та інноваційну діяльність) [2]. Одним з ефективних інструментів для формування цієї компетентності у процесі виконання учнівських досліджень є науковий туризм.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Туризм – одна з провідних галузей світового господарства [9]. Визначенню поняття «туризм» як економічного або соціокультурного явища присвячено низку робіт зарубіжних та українських дослідників (П. Бернекер, М. Бондаренко, В. Герасименко, М. Колосінська, Н. Лейпер, Д. Соловійов, Н. Фоменко та ін.). Різноманіття досліджень підходів пов'язано з акцентуванням сутності «туризму» на одній з його функцій (зокрема, виховній, просвітницькій, економічній, екологічній, культурній). За формою туризм поділяють на міжнародний (за межами країни) і внутрішній (в межах країни). У Законі України «Про туризм» [3] залежно від категорії подорожуючих людей туризм класифіковано за видами: дитячий, молодіжний, сімей-

ний, спортивний, релігійний, екологічний, пригодницький, підводний, сільський, гірський, лікувально-оздоровчий, діловий, подієвий, культурно-пізнавальний, гастрономічний, екстремальний, *науковий* тощо.

Дослідженню дитячого та молодіжного (студентського) туризму присвячені праці вчених: Ю. Грабовського, М. Кляпа, О. Колотухи, М. Крачила, Т. Сокол, В. Федорченка, Ф. Шандора та ін. Серед досліджень педагогів більшість присвячена дитячому (шкільному, позакласному) туризму як інструменту виховання здобувачів освіти. Адже, в позакласній роботі освітніх закладів передбачена позакласна форма роботи (екскурсії, подорожі, змагання, фестивалі тощо). Питання молодіжного (студентського) туризму досліджують М. Кляп та Ф. Шандор, вони, зокрема, визначають молодіжний (студентський) туризм як «різновид туризму, спрямований на задоволення рекреаційних потреб молоді до 35 років» [7, с. 25]. М. Мельничук, В. Зейко у своїх дослідженнях зазначають, що стандартної термінології та єдиної класифікації відповідно до віку подорожуючих немає [6]. Оскільки в цій статті ми розглядали лише здобувачів загальної середньої та вищої освіти, осіб дитячого (14–18 років) та студентського віку (18–25 років) не виділяли як окремі категорії, а позначили умовно поняттям «молодь».

Нові реформи в освіті спрямовані на популяризацію серед молоді наукового туризму. Відомий дослідник у сфері спортивного туризму О. Колотуха визначає науковий туризм як «різновид *туризму*, метою якого є участь в тих чи інших наукових програмах, зазвичай, без отримання *туристом* матеріальної вигоди» [4]. Беручи участь у творчих конкурсах міжнародного рівня, здобувачі освіти мають унікальну можливість підвищити свій інтелектуальний рівень, обмінятися досвідом, поспілкуватися з іноземними вченими, ознайомитися з культурою та географією інших країн та зробити перші кроки в науці.

Невирішена частина проблеми. Попри наявні публікації, присвячені дослідженню поняття наукового туризму та його різновидів, маловивченою залишається проблема використання наукового туризму як інструменту у процесі STEM-освіти. Зокрема, потребують подальшого вивчення методичні особливості його організації у процесі виконання здобувачами освіти STEM-проектів, а також досвід його впровадження під час навчання STEM-дисциплін.

Метою статті є розгляд особливостей реалізації наукового туризму як інструменту формування життєвої компетентності у процесі виконання STEM-проектів на основі аналізу участі наших вихованців у найвідоміших міжнародних творчих конкурсах.

Завданнями дослідження були: висвітлити авторське бачення поняття наукового туризму як інструменту формування життєвої компетентності у процесі виконання STEM-проектів; проілюструвати особливості реалізації

наукового туризму на прикладі виступів здобувачів освіти у міжнародних творчих конкурсах.

Методи та методики дослідження: аналіз наукових, навчально-методичних джерел, періодичних видань з метою з'ясування окресленої проблеми та формулювання завдань дослідження. Аналіз авторської системи діяльності щодо реалізації наукового туризму під час виконання учнями інноваційних STEM-проектів. Моделювання освітнього простору учня у контексті розроблення плану маршруту участі у міжнародних творчих конкурсах.

Результати та дискусії. *Науковий туризм* (командний або індивідуальний) – один з найпопулярніших видів пізнавальної творчої активності здобувачів освіти у процесі роботи над інноваційними STEM-проектами, під час виконання яких учні беруть участь у наукових творчих конкурсах, конференціях та виставках. Це пов'язано з тим, що молоді притаманна потреба в спілкуванні та соціальному визнанні, допитливість, самостійність суджень, критичне мислення, прагнення до самовизначення та самоствердження, прагнення брати участь у громадському житті. Наукові подорожі дають змогу «проявити себе» у суспільстві, отримати об'єктивну оцінку своєї наукової діяльності, неформально поспілкуватися з однолітками – юними дослідниками, викладачами, вченими, відвідати інші освітні заклади та наукові установи всередині та за межами країни, поглибити рівень володіння іноземною мовою під час комунікації безпосередньо з її носіями.

Під час організації наукового туризму STEM-педагогу необхідно враховувати особливості проведення всеукраїнських та міжнародних творчих конкурсів STEM-спрямування, вікові особливості та особисті побажання вихованців та фінансові можливості їх батьків (за необхідності співпрацювати зі спосорами) щодо вибору транспорту, місця розміщення, організації харчування, відвідування екскурсій тощо. Це дасть можливість ефективно розробити маршрут та спланувати подальшу діяльність без перенавантажень (поєднання участі у творчих конкурсах з навчанням у закладі освіти). Як приклад, розглянемо особливості реалізації наукового туризму у процесі участі наших учнів із своїми STEM-проектами у найвідоміших міжнародних творчих конкурсах [1].

Міжнародний конкурс науково-технічної творчості школярів – Regeneron International Science and Engineering Fair (Regeneron ISEF). Цей конкурс існує вже понад півстоліття, його попередня назва *Intel ISEF* була пов'язана з корпорацією Intel – провідним світовим виробником інноваційних напівпровідникових компонентів. Його учасники – переможці Національних етапів конкурсу з понад 60 країн світу, загалом приблизно 1500 осіб. Юні дослідники та винахідники демонструють на конкурсі найсучасніші наукові проекти, обмінюються ідеями та вибору-

ють численні премії, призи та стипендії. Оскільки міжнародний фінал конкурсу щороку проводиться у США кожного разу в іншому штаті, його культурно-виховна складова включає нові цікаві екскурсії, навіть для тих учасників, які беруть участь не вперше. Наша країна стала учасницею конкурсу в 2004 р. У міжнародному фіналі цього конкурсу команди представників нашої творчої групи брали участь тричі (рис. 1).

Міжнародна олімпіада проектів на тему «Покращення довкілля» – International Sustainable World (Energy, Engineering, Environment) Project Olympiad (I-SWEEEP). Конкурс I-SWEEEP проводиться з 2008 р. У ньому представлені розробки в галузі енергозберігаючих технологій та збереження навколишнього середовища. Захід організовано корпорацією *Cosmos Foundation*, некомерційною освітньою організацією міста Хьюстон (штат Техас, США). У цьому ж місті щорічно відбувається фінальний етап конкурсу (рис. 2).

Тематичний напрям конкурсу I-SWEEEP пов'язаний з «трьома Е» (від трьох слів *Energy, Engineering, Environment*): сталий розвиток світу та збереження навколишнього середовища можливі лише завдяки екологічно-чистим енергетичним технологіям [1].

Культурно-виховна складова I-SWEEEP є доволі насиченою. Конкурсанти мають нагоду відвідати: Музей природничих наук; низку науково-дослідних установ, що працюють у галузях енергетики та геології нафти й газу; Космічний Центр імені Л. Джонсона (на честь Ліндона Джонсона, экс-президента США, який народився у Техасі) – Центр NASA з розробки космічних кораблів, навчання астронавтів, підготовки, управління та контролю космічними польотами (рис. 3). У цьому



Рис. 1. Постерний захист на міжнародному етапі Intel ISEF: Роман Левін, Євген Зайцев, Максим Дмитренко (США, м. Індіанаполіс, штат Індіана, 2006) (а) та Еннан Умеров (США, м. Лос-Анджелес, штат Каліфорнія, 2011) (б)



Рис. 2. Участь у міжнародному етапі I-SWEEEP –2010 команди учнів у складі: Олексій Стреляєв та Вадим Терновой (США, м. Хьюстон, штат Техас): а) туристичні екскурсії; б) виступ команди

Центрі можна побачити макети космічних апаратів; колишній та діючий Центри управління польотами; лабораторію, у якій астронавти готуються до майбутніх місій [2].

Міжнародний конкурс «Стокгольмський юнацький водний приз» – *Stockholm Junior Water Prize (SJWP)*. Конкурс SJWP проводиться з 1997 р. Міжнародний етап відбувається у Стокгольмі (Швеція) у межах Світового водного тижня за безпосередньої участі королівської родини (дипломи під час урочистого закриття конкурсу вручає її Королівська Високість Принцеса Вікторія) (рис. 4) [2]. Основною метою конкурсу



Рис. 3. Відвідування учнями Космічного Центру NASA імені Л. Джонсона під час міжнародного етапу I-SWEEEP (США, м. Хьюстон, штат Техас, 2010)

є сприяння дослідженням учнівської молоді в галузі розв'язання проблем збереження та раціонального використання водних ресурсів.

Культурно-виховна складова конкурсу насичена цікавими заходами. Наприклад, традиційний вечірній захід під назвою Cultural Cabaret, на якому учасники представляють елементи своєї національної культури і кухні. Також для юних дослідників упродовж тижня організовуються зустрічі зі світовими водними експертами, семінари, огляди дослідного й технологічного обладнання, відвідування культурних і громадських закладів, туристичні екскурсії (рис. 5).

Міжнародна Варшавська виставка-ярмарок розробок винахідників та раціоналізаторів – International Warsaw Invention Show (IWIS). Цей щорічний захід проходить у м. Варшава (Польща) за підтримки агентства



Рис. 4. Міжнародний етап конкурсу науково-технічної творчості SJWP (Швеція, м. Стокгольм, 2006 р.): а) урочиста церемонія відкриття конкурсу; б) вручення дипломів учасникам Принцесою Вікторією



Рис. 5. Культурна складова Міжнародного етапу конкурсу науково-технічної творчості SJWP (Швеція, м. Стокгольм, 2006 р.): а) захід Cultural Cabaret; б) туристичні екскурсії

промислового розвитку Польщі, Міжнародної організації інтелектуальної власності та Міжнародної федерації асоціацій винахідників [1]. У конкурсі беруть участь винахідники з різних країн. Серед них також є представники творчої молоді – студенти та учні (рис. 6, а). Основні напрями роботи виставки *IWIS* пов'язані з демонстрацією останніх досягнень у галузях захисту навколишнього середовища, екології, енергозбереження тощо. Традиційно виставка супроводжується заходами з прав інтелектуальної власності та видачі патентів.

Ознакою високого рівня досягнень наших учнів був *ознайомчий тур до Академії Всесвітньої організації інтелектуальної власності (BOIB)*, що знаходиться у м. Женева (Швейцарія) [2]. Зокрема, за ініціативою Державного департаменту інтелектуальної власності Міністерства освіти і науки України представника групи Максима Дмитренка було відзначено поїздкою до Академії BOIB. Під час туру учень також відвідав штаб-квартиру BOIB, Інформаційний центр BOIB, Музей науки та технологій, штаб-квартиру Організації Об'єднаних Націй, Міжнародний Союз Телекомунікацій та Світову Метеорологічну Організацію. Під час візиту Максим також прослухав низку лекцій з питань інтелектуальної власності та захисту авторського права, які проводили досвідчені фахівці BOIB (рис. 6, б).

Всесвітня організація інтелектуальної власності (BOIB) є однією з 16-ти спеціалізованих інститутів ООН. BOIB покликана заохочувати творчу діяльність й сприяти охороні інтелектуальної власності.

Під час організації наукового туризму STEM-педагогу необхідно враховувати особливості проведення міжнародних творчих конкурсів STEM-спрямування, вікові особливості та особисті побажання вихованців та фінансові можливості їх батьків (за необхідності співпрацювати



а)



б)

Рис. 6. Переможці з України: а) Міжнародна виставка розробок винахідників та раціоналізаторів (Польща, м. Варшава, 2012 р.); б) Всесвітня організація інтелектуальної власності (м Женева, Швейцарія, червень 2005 р.)

Таблиця 1

**План маршруту
участі у міжнародних творчих конкурсах на 2020/2021 н. р.
учня 11 класу Запорізького багатoproфiльного лiцею № 99
Андрія Семененка
Науковий керiвник: А. М. Андреев**

№ з/п	Назва творчого конкурсу	Країна проведення	Дата проведення	Результат	Примітки
1.	Міжнародна виставка винаходів та інновацій «INTARG»	Польща	15-16.06.2021	Бронзова медаль	
2.	Міжнародна виставка інновацій «E-NNOVATE»	Польща	22-24.06.2021	Золота медаль	
3.	Міжнародний конкурс винаходів та інновацій «iCAN»	Канада	15-28.08.2021	Срібна медаль	
4.	Міжнародний конкурс винаходів та інновацій «PRIX EIFFEL»	Франція	05-10.09.2021	Срібна медаль	
5.	Міжнародний фестиваль науки та технологій «I-FEST»	Туніс	05-07.11.2021	Срібна медаль	

зі спосорами) щодо вибору транспорту, місця розміщення, організації харчування, відвідування екскурсій тощо. Це дасть можливість ефективно розробити маршрут та спланувати подальшу діяльність без перевантажень (поєднання участі у творчих конкурсах з навчанням у закладі освіти).

Планом маршруту вважаємо можливий перелік наукових конкурсів, у яких учень або команда учнів планує брати участь протягом навчального року. Такий план (табл. 1) стане в нагоді учням, особливо тим, хто планує брати участь вперше. Оскільки правила участі та строки подачі дослідницьких робіт в творчих конкурсах відрізняються, у колонці «Примітки» учень може зазначати для зручності короткі відомості щодо



Рис. 7. Андрій Семененко у складі команди від України (фото з сайту <https://innovation.24tv.ua>) (а) та його стендовий захист на конкурсі «PRIX EIFFEL» (б) (Франція, вересень 2021 р.)

переліку необхідних матеріалів, їх виконання, сплати організаційних внесків, друку постеру, придбання квитків тощо. Також у цей план можна вносити відомості про участь у конференціях, семінарах, публікації тез, статей, патентів. Як приклад, наведемо маршрутний план нашого вихованця Андрія Семененка (рис. 7), який був представником команди від України та переміг у низці міжнародних конкурсів.

Висновки. Науковий туризм (командний або індивідуальний) – один з найпопулярніших видів пізнавальної творчої активності здобувачів освіти у процесі роботи над інноваційними STEM-проєктами, під час виконання яких учні беруть участь у наукових творчих конкурсах, конференціях та виставках. Наукові подорожі дають змогу «проявити себе» у суспільстві, отримати об'єктивну оцінку своєї наукової діяльності, неформально поспілкуватися з однолітками – юними дослідниками, викладачами, вченими, відвідати інші освітні заклади та наукові установи всередині та за межами країни, поглибити рівень володіння іноземною мовою під час комунікації безпосередньо з її носіями. Під час організації наукового туризму STEM-педагогу необхідно враховувати особливості проведення міжнародних творчих конкурсів STEM-спрямування, вікові особливості та особисті побажання вихованців та фінансові можливості їх батьків (за необхідності співпрацювати зі спосорами) щодо вибору транспорту, місця розміщення, організації харчування, відвідування екскурсій тощо. Аналіз участі учнів експериментальної групи у найвідоміших міжнародних творчих конкурсах дає підстави вважати науковий туризм дієвим інструментом формування життєвої компетентності під час виконання інноваційних STEM-проєктів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням напрямку наукового туризму в Україні як педагогічного інструменту та аналізом педагогічних умов його ефективного використання в освітньому процесі.

Література

1. Андреев А. М. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі : монографія. Запоріжжя : Статус, 2018. 380 с.
2. Андреев А. М., Андреева О. А. Технологія супроводження учнів під час створення інноваційних STEM-проектів: навчально-методичний посібник. Одеса : Олді+, 2025. 126 с.
3. Закон України «Про туризм». Постанова Верховної Ради України від 15.09.1995 р. № 324. Дата оновлення: 10.10.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/324/95-вр#Text> (дата звернення: 11.05.2025).
4. Колотуха О. В. Спортивний туризм та активна рекреація: географія, систематизація, практика. Словник-довідник. URL: <https://geohub.org.ua/node/1858> (дата звернення: 05.05.2025).
5. Максимович Н. Ю. Деякі особливості наукового туризму в Україні. *Стратегічні імперативи розвитку туризму та економіки в умовах глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 10-річчю факультету міжнародного туризму та управління персоналом Запорізького національного технічного університету, м. Запоріжжя, 30–31 березня 2017 р. : в 2 т. / колектив авторів ; за заг. ред. проф. В. М. Зайцевої; Запорізький національний технічний університет. Запоріжжя : «Просвіта», 2017. Т. 1. С. 226–228.
6. Мельничук М., Зейко В. Молодіжний та дитячий туризм: сутність та класифікація за віком. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. (Серія «Геологія. Географія. Екологія»). 2016. Вип. 44. С. 118–122.
7. Кляп М. П., Шандор Ф. Ф. Сучасні різновиди туризму: навч. посіб. К.: Знання, 2011. 334 с.
8. Пустовіт П. А. Життєва компетентність. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук. України; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 285.
9. Шуплат О. М. Формування поняття «туризм» у сучасній економічній науці. *Електронний журнал «Ефективна економіка»*, 2015. № 12. С. 1–7.

References

1. Andrieiev, A. M. (2018). Pidhotovka maibutnoho vchytelia fizyky do orhanizatsii innovatsiinoi diialnosti uchniv u navchalnomu protsesi [Preparing future physics teachers for organizing students' innovative activities in the educational process]. Zaporizhzhia, Status, 380. [in Ukrainian].
2. Andrieiev, A. M., Andrieieva, O. A. (2025). Tekhnolohiia suprovodzhennia uchniv pid chas stvorennia innovatsiinykh STEM-proiektiv [Technology to support students in creating innovative STEM projects]. Odesa, Oldi +, 126. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy "Pro turyzm" [Law of Ukraine "On Tourism". Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated September 15, 1995 № 324. Update date: October 10, 2024]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/324/95-вр#Text>. [in Ukrainian].
4. Kolotukha, O. V. (2021) Sportyvnyi turyzm ta aktyvna rekreatsiia: heohrafiia, systematyzatsiia, praktyka [Sports tourism and active recreation: geography, systematization, practice]. Slovnyk-dovidnyk. Retrieved from: <https://geohub.org.ua/node/1858>. [in Ukrainian].

5. Maksymovych, N. Yu. (2017). Deiaiki osoblyvosti naukovoho turyzmu v Ukraini [Some features of scientific tourism in Ukraine]. *Tratehichni imperatyvy rozvytku turyzmu ta ekonomiky v umovakh hlobalizatsii : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoi 10-richchiu fakultetu mizhnarodnoho turyzmu ta upravlinnia personalom Zaporizkoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu*, m. Zaporizhzhia, 30–31 bereznia 2017 r v 2 t. / kolektyv avtoriv ; za zah. red. prof. V. M. Zaitsevoi ; Zaporizkyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet — *Strategic imperatives of tourism and economic development in the context of globalization: materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 10th anniversary of the Faculty of International Tourism and Human Resources Management, March 30–31, 2017 in 2 volumes / collective of authors; edited by Prof. V. M. Zaitseva*. Zaporizkyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet. Zaporizhzhia, Prosvita, t. 1, 226–228. [in Ukrainian].

6. Melnichuk, M., Zeiko, V. (2016). Molodizhnyi ta dytiachyi turyzm: sutnist ta klasyfikatsiia za vikom [Youth and children's tourism: essence and classification by age]. *Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina – Bulletin of the V. N. Karazin Kharkiv National University*, vyp 44, 118–122. [in Ukrainian].

7. Kliap, M. P., Shandor, F. F. (2011). Suchasni riznovydy turyzmu [Modern types of tourism]. Kyiv, Znannia, 334. [in Ukrainian].

8. Pustovit, P. A. (2008). Zhyttieva kompetentnist [Life competence]. *Entsyklopediia osvity. Akad. ped. nauk. Ukrainy*. Kyiv, Yurinkom Inter, 285. [in Ukrainian].

9. Shuplat, O. M. (2015). Formuvannia poniattia "turyzm" u suchasni ekonomichni nauki [Formation of the concept of "tourism" in modern economic science]. *Elektronnyi zhurnal "Efektyvna ekonomika" – Electronic magazine "Effective Economy"*, № 12, 1–7. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Нові реформи в освіті спрямовані на популяризацію серед молоді наукового туризму – одного з найпопулярніших видів пізнавальної творчої активності здобувачів освіти. Науковий туризм є ефективним інструментом у STEM-галузі для формування життєвої компетентності здобувачів освіти. У процесі роботи над інноваційними STEM-проєктами, що поєднують в собі проєктну та інноваційну діяльність, учні беруть участь у наукових творчих конкурсах, конференціях та виставках, підвищуючи свій інтелектуальний рівень, отримуючи нові знання та досвід, знайомляться з культурою та географією інших країн.

Під час організації наукового туризму STEM-педагогу необхідно враховувати особливості проведення міжнародних творчих конкурсів STEM-спрямування, вікові особливості, особисті побажання вихованців та фінансові можливості їх батьків. Для ефективного розроблення маршруту та зручного планування подальшої діяльності можна використовувати план маршруту участі учня у міжнародних творчих конкурсах на навчальний рік.

Метою статті був розгляд особливостей реалізації наукового туризму як інструменту формування життєвої компетентності у процесі виконання STEM-проєктів на основі аналізу участі наших вихованців у найвідоміших міжнародних творчих конкурсах.

Завданнями дослідження були: висвітлити авторське бачення наукового туризму як інструменту формування життєвої компетентності у процесі виконання STEM-проєктів, розглянути особливості реалізації наукового туризму на

основі аналізу участі наших вихованців у найвідоміших міжнародних творчих конкурсах: міжнародний конкурс науково-технічної творчості школярів – *Regeneron International Science and Engineering Fair*, міжнародна олімпіада проєктів на тему «Покращення довкілля» – *International Sustainable World (Energy, Engineering, Environment) Project Olympiad*, міжнародний конкурс «Стокгольмський юнацький водний приз» – «*Stockholm Junior Water Prize*», міжнародна Варшавська виставка-ярмарок розробок винахідників та раціоналізаторів – *International Warsaw Invention Show*. Культурно-виховна складова кожного з цих конкурсів насичена цікавими заходами, має свої особливості та традиції.

Ключові слова: життєва компетентність, науковий туризм, STEM-проєкт, міжнародні творчі конкурси, план маршруту участі у міжнародних творчих конкурсах.



Дата надходження статті: 17.06.2025

Дата прийняття статті: 23.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

UDC 37

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-22-28>

USING DIGITAL ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS FOR DEVELOPING CREATIVE WRITING SKILLS IN ENGLISH

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ НАВИЧОК ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Daniela Dumitra BALOSACHE,
“Petrache Trîșcu” Sports High School,
Craiova, Romania

Даніела Димітра БАЛОСАКЕ,
Спортивний лицей «Петраке
Трішку», Крайова, Румунія

dbalosache@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-3405-7896>

ABSTRACT

Teaching English using digital tools makes the learning process easier for students while increasing their internal motivation for studying. In the modern educational environment, artificial intelligence technologies open new possibilities for developing language competencies. This paper explores three applications (Steve AI, Skybox AI and MemeCam, Descript) used in the process of developing students' creative writing skills in English. These tools transform learning into a fun and engaging experience, allowing students to combine text with visual elements, create video presentations, and experiment with different writing genres. The author analyzes specific didactic scenarios, demonstrating how traditional writing tasks can be transformed into creative and interactive exercises that stimulate students' creativity and motivation. The implementation results of these tools show that using artificial intelligence technologies not only improves the quality of written works but also contributes to the development of digital literacy and critical thinking skills. The article also examines potential directions for educational technology development, including augmented reality, and their impact on the future of English language teaching. The paper presents practical approaches for integrating these applications into classroom activities, providing step-by-step guidance for teachers who wish to incorporate AI tools into their instructional practices. The research demonstrates that when properly implemented, these digital resources can enhance students' engagement with writing tasks while simultaneously developing their linguistic and technological competencies necessary for success in an increasingly digital world.

Key words: artificial intelligence, digital tools, writing skills, narrative essays, descriptive writing techniques.

Introduction. Teaching has always been a challenging task for educators, who just like actors, they have to deliver a complex predefinite message while also gaining the attention, the approval and even the appreciation of their diverse and often unexperienced public. Time and time again, teachers and students "re-invented" themselves while experiencing with new didactic appro-

aches. The general pedagogical paradigm changed from behaviourism to cognitivism, then constructivism evolved into humanism and eventually into the transformation – change learning. Thus teachers of English moved from the grammar translation method, to the audio-linguistic method or to the communicative method etc. All these educational metamorphoses have emerged and have faded away in scholars' attempt to find the unique best teaching method suitable to everybody and anywhere in the world. Furthermore, this endless quest is also the result of the fact that humans have inherited a archaic lust for exploration – new territories, new methods, new machines etc. Anderson argues that "The challenge for teachers and course developers working in an online learning context, therefore, is to construct a learning environment that is simultaneously learner-centred, content-centred, community-centred, and assessment-centred. There is no single best media of online learning, nor is there a formulaic specification that dictates the type of interaction most conducive to learning in all domains and with all learners. Rather, teachers must learn to develop their skills so that they can respond to both existing and emergent student and curriculum needs" [1, p. 79].

Unfortunately, we shall never know what is the best didactic scenario, but one thing is for sure: we will continue to explore new teaching methods as both teachers and students will be changing altogether like the foaming waves of every new epoch.

Nowdays, we are on the threshold of the AI age and it seems that many teaching practices have to be redesigned in order to fit within a new dimension: the virtual reality. Therefore, further on we will explore some AI teaching tools used in teaching English and developing students' writing competencies. One of the most interesting applications for developing creative writing is Steve AI video maker, which is an application assisting users in mastering video editing using the English language. Students access <https://www.steve.ai> [2] and create a free account using their e-mail address generating a unique password. Users can choose the profile of the application which is designed for educational purpose. The menu of the application is intuitive and students can enjoy a user-friendly navigation. The site also contains an instructional video explaining how AI videos can be created.

In order to give an example about how this application works, we will refer to the following didactic scenario. Students in the ninth grade have to write a narrative essay on a given topic. Usually, this type of task is not met with much enthusiasm by learners, who consider it a time-consuming exercise often revealing their constant struggle with their low level of creativity and originality. But, how can such a task become easier? With Steve AI this writing exercise not only becomes a relaxing play, but also it triggers students' desire to redo the learning task. Harmer points out that experimenting with different genres is very important since it prepares students for real life [3, p. 249].

Writing task: Write a narrative essay about a funny event taking place during your favourite time of the year. Write between 200–350 words. Give your essay a catchy title. Competencies: General competencies: 1. Receiving messages transmitted orally or in writing in different situations of communication; 2. Producing oral or written messages according to certain contexts of communication. Specific competencies: 1.2 Identifying the global meaning of a message; 1.3 Identifying key information from authentic texts; 2.2 Narrating the content of films or stories based on a given plan of ideas; 2.3 Writing paragraphs / texts on a given topic of interest. The level of students can be upper-intermediate and the form of organization may be individual or pair work. The central objectives of this learning activity are for students to: write narrative essays; to create interesting characters; to write meaningful dialogues; to create climax; to generate an effective ending for the story. Here are the main steps in generating videos according to the text typed in the writing field. Step 1: Select “Text to video”. Step 2: Select “Create” and choose the video layout: horizontal, vertical or square. Step 3: In the “Auto generate script” window learners can choose the type of the video, its ratio and the category. For example, you can choose : Live video, Vertical 9:16, Travel. Then users can click “Create Sample Script”. Step 4: In the window dedicated to the script students can write a dialogue, a monologue or a narrative text. Step 5: Students choose the free variant and the option “add voice over”. Step 6: Users click “Next” and the video is created. Images and text are combined and the sweet voice of a narrator makes the final product very beautiful. Once you click the “Publish” button the video is added to the gallery and it can be accessed any time you want.

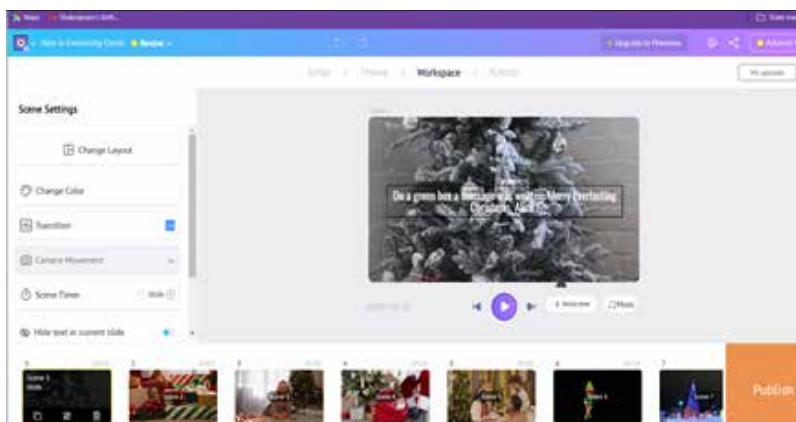


Fig. 1. Scene Settings – Steve AI

Also with Descript (<https://web.descript.com>) students can record presentations making short videos in order to share them with their colleagues. The interface of this application is intuitive and easy to use. Children are enthusiastic to see that while they are talking and recording their speech, the application is writing the text of the presentation. So, they can also use this tool just for printing texts without the proper effort of writing. This application also has Writing Mode which allows students to re-write the initial text and a correction option used to provide suitable adjustments.

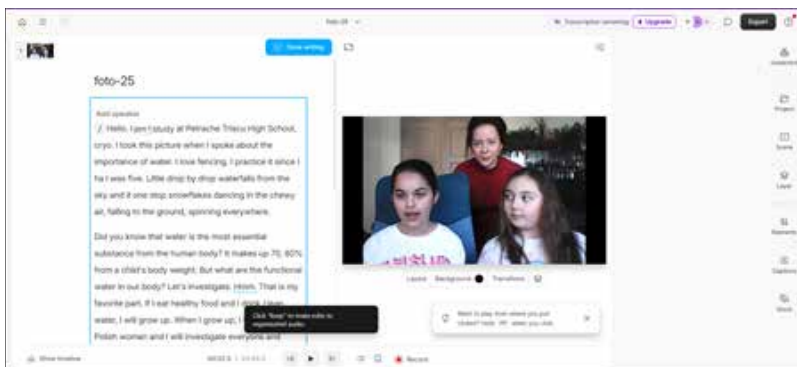


Fig. 2. Using the Writing Mode in Descript

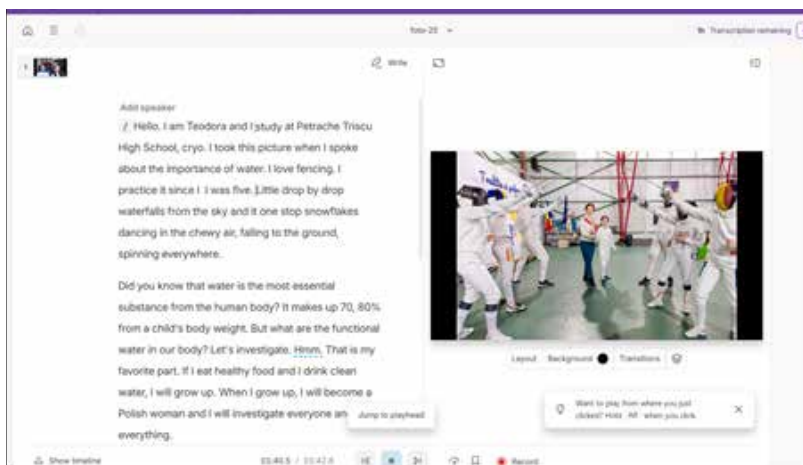


Fig. 3. Presentation on Fencing – Using the “Correct” Option in Descript

Another application bringing its contribution to students eventually endearing writing skills is <https://skybox.blockadelabs.com> [4]. This application is effective for developing students' descriptive writing techniques.

Students access the site and in the "Create now" box they write down a description of a natural landscape. Then, the site will automatically generate various images of that description according to students' preferences. When clicking the "Select a style" submenu, users have a wide range of possibilities: realistic, futuristic, fantasy, illustrative etc. Learners are thus surprised to see how the same image can be rendered so differently. The beautiful harmonious dialogue of these two arts – literature and painting (or rather virtual painting) represents an inspiring example of the many wonders of AI.

So far, we learned that writing tasks can be surprising and theatrical (with Steve AI), colourful (with Skybox Blockade Labs), but writing in an online environment can also be funny. If you want your students to laugh and have fun, you can try MemeCam. This application generates personalized funny texts using pictures uploaded by students. Thus, once again, we bring children with their personality and their preferences at the centre of learning activities.

Students access <https://memecam.ai> [6] having the possibility to upload a picture and the site instantaneously generates a funny text related to the image. A picture of a girl wearing glasses was turned into: "Watch out! She's got glasses on! Clearly, she's the Einstein of our time!" Paying such a compliment to the girl, it really urged her to search for information on Albert Einstein and thus, accidentally, she became our expert

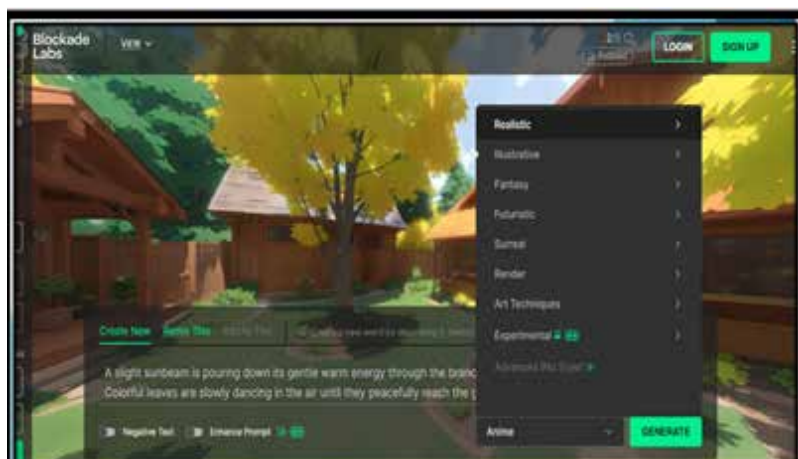


Fig. 4. Skybox Blockade Labs

in physics in the class. A boy was surprised by the message: "Behold the epitome of charisma and style in his magnificent grey hoodie!", while another student in a beautiful dress holding a bunch of flowers in her hand was told: "When you dress to impress, but the flowers steal the show!" These texts can be used in various learning activities starting from a linguistic analysis of short jokes until having students writing jokes on pictures that they send to each other. The didactic strategies used to explore such an application are numerous and it depends on the specific conditions of every learning situation.

Nowadays, researchers have been pushing the limits of human imagination further and VR (virtual reality) is transformed into AR (augmented reality). According to Lee, modern schools already experiment with augmented chemistry, augmented biology or augmented astronomy [7, p. 15]. Thus, our real world is complemented by virtual realities in which micro-realities like the structure of atoms become huge 3D representations easier to analyse. Regarding students' pleasure of reading fiction, AI has already provided a solution. Readers can look at the pages of books through a handheld AR display and they see three-dimensional models appearing out of the pages. Therefore, we hope that this device will determine our students to read more.

The attractive modern online environment and the multitude of learning applications have become the pillars of a challenging terrain yet unexplored, a fascinating realm that will change teaching and education in unimaginable ways forever.

References

1. Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. The second edition. Athabasca: Athabasca University Press, C. 60–79. ISBN 978-1897425084.
2. Steve.ai. (n.d.). Retrieved from: <https://www.steve.ai> (November 10, 2023) [in English].
3. Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Pearson. ISBN 9781447980254. [in English].
4. Skybox by Blockade Labs. (n.d.). Retrieved from <https://skybox.blockadelabs.com> (February 20, 2024) [in English].
5. Descript. (n.d.). Retrieved from: <https://web.descript.com> (February 20, 2024) [in English].
6. Memecam. (n.d.). Retrieved from: <https://memecam.ai> (March 10, 2024) [in English].
7. Lee, K. (2012). Augmented Reality in Education and Training. *TechTrends*, 56(2), 15–30. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3> [in English].

АНОТАЦІЯ

Викладання англійської мови за допомогою цифрових інструментів полегшує процес навчання для учнів, одночасно підвищуючи їхню внутрішню мотивацію до навчання. У сучасному освітньому середовищі технології штучного інтелекту відкривають нові можливості для розвитку мовних компетенцій. У даній статті досліджуються три додатки (Steve AI, Skybox AI та MemeCam, Descript), які використовуються у процесі розвитку навичок творчого письма англійською мовою

у учнів. Ці інструменти перетворюють навчання на захоплюючий та привабливий досвід, дозволяючи учням поєднувати текст з візуальними елементами, створювати відеопрезентації та експериментувати з різними жанрами письма. Автор аналізує конкретні дидактичні сценарії, демонструючи, як традиційні завдання з письма можуть бути трансформовані у творчі та інтерактивні вправи, що стимулюють креативність та мотивацію учнів. Результати впровадження цих інструментів показують, що використання технологій штучного інтелекту не лише підвищує якість письмових робіт, але й сприяє розвитку цифрової грамотності та навичок критичного мислення. Стаття також розглядає потенційні напрямки розвитку освітніх технологій, включаючи доповнену реальність, та їх вплив на майбутнє викладання англійської мови.

Ключові слова: штучний інтелект, цифрові інструменти, навички письма, наративні есе, описові техніки письма.



Дата надходження статті: 15.06.2025

Дата прийняття статті: 30.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-29-36>

SYSTEMS ANALYSIS AND DECISION THEORY IN THE TRAINING OF COMPUTER SCIENCE SPECIALISTS

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ І ТЕОРІЯ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

Olha BONDAR,

Candidate of Physical
and Mathematical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the
Department of Information
Technology,
Robert Elvorti Economics
and Technology Institute
3, Yevhena Chykalenko Str.,
Kropyvnytskyi, 25000, Ukraine

Ольга БОНДАР,

кандидат фізико-математичних
наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних
технологій,
Економіко-технологічний інститут
імені Роберта Ельворті
вул. Євгена Чикаленка, 3,
м. Кропивницький, 25000, Україна

bondarkla@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-5877-5667>

ABSTRACT

The article identifies the problems of mastering systems analysis and decision-making theory by higher education students and develops separate methods for their solution. Namely, our goal was to determine the ways of overcoming these problems by future computer science specialists and, in particular, to determine practical methods for forming students' systems thinking for their effective study of complex systems.

We analyzed the sources of information and the experience of colleagues and our own pedagogical experience regarding the problems of mastering systems analysis and decision-making theory by students. Important components of these problems that are common to both educational components are highlighted. In particular, this is the problem of a high level of abstraction and complexity of research objects for students. It is noted that one of the ways to overcome the problems is to consider a large number of practical examples. We provide a list of possible examples of systems and practical problems of decision-making theory in them.

What is new, compared to related studies, is the detailing of existing ones and the definition of separate methods of teaching systems analysis and decision-making theory to future computer science specialists. An example from our experience of practical application of these methods is described.

The result of our research is the determination of ways to form systems thinking by future computer science specialists who are able to make informed decisions in complex systems, will allow them to choose the optimal course of action under conditions, in particular, of uncertainty

or multiplicity of criteria. Therefore, this should contribute to improving the quality of training of information technology specialists who are able not only to understand social problems, but also to effectively solve them.

Key words: *systems analysis, decision theory, computer science, systems thinking, complex system.*

Вступ. Розвиток сучасного суспільства разом з розробкою нових технологій для задоволення суспільних потреб і прискоренням впровадження інновацій потребує фахівців, які здатні не тільки розуміти суспільні проблеми, а й ефективно розв'язувати їх. В умовах динамічного розвитку і застосування сучасних ІТ-технологій розв'язання складних задач, зокрема, системного аналізу та прийняття рішень часто виконується в умовах невизначеностей і множинності критеріїв. Розв'язувати такі задачі спроможні тільки висококваліфіковані ІТ-фахівці із системним мисленням, як найвищим рівнем інтелектуальної діяльності людини.

Відтак, наразі зростає потреба у підготовці фахівців з комп'ютерних наук, які можуть мислити системно, які усвідомлюють необхідність застосування системного підходу для дослідження функціонування складних систем, які здатні розв'язувати складні завдання управління та прийняття рішень. У формуванні фахівців в закладі вищої освіти одне з важливих місць займає системний аналіз (СА) і теорія прийняття рішень (ТПР). Відтак, дослідження засвоєння цих освітніх компонент (ОК) майбутніми фахівцями з комп'ютерних наук є наразі актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що актуальною проблемою в науковій і освітній сферах дослідники вважають складності осмислення здобувачами вищої освіти, в першу чергу, системного аналізу, як інструменту дослідження складних систем. І, як наслідок, – труднощі вибору здобувачами оптимального рішення за умов невизначеності або множинності критеріїв у цих системах.

Проблему складності формування системного мислення здобувачами вищої освіти ми розглядаємо у взаємозв'язку трьох її складових.

По-перше, – це внутрішні проблеми зазначених ОК. Наприклад, «До цих пір немає однозначного визначення самого поняття «система», невідомо, якими мають бути деталі будови систем, незрозуміло, чим відрізняються одні системи від інших і так далі. Немає розробленої загальної класифікації систем» [3]. Або «Різними авторами системний аналіз розглядається як: науковий метод пізнання; вміння; наукова методологія; найбільш послідовна реалізація системного підходу; методологічна дисципліна, заснована на системному підході; сукупність методологічних засобів; методологія теорії систем» [6].

По-друге, – це достатньо високий рівень абстракції і складності об'єктів дослідження. Наприклад, «Характерною рисою сучасних веб-додатків, web-сайтів, систем електронної комерції є їх надзвичайна

складність. Рівень складності визначається не тільки великою кількістю взаємозалежних елементів, але й високим ступенем взаємозалежності їх характеристик, емерджентними властивостями, різноманітністю функцій, необхідністю адаптації до впливів зовнішнього середовища» [5]. Або, в системному аналізі і теорії прийняття рішень розглядаються складні системи, хоча «Складність – поняття якісне, нечітке, яке не строго визначено і не має загально прийнятого способу кількісного оцінювання» [1].

По-третє, – це недостатній рівень розвитку логічного мислення та базових знань здобувачів освіти, зокрема, їх математичної підготовки. Наприклад, розглядувані поняття ОК «важко спостерігаються та важко розуміються» [2].

Відтак, нашою метою є визначення проблем засвоєння системного аналізу і теорії прийняття рішень здобувачами вищої освіти та розробці методів їх розв'язання. А саме, нашим завданням є визначення способів подолання цих проблем майбутніми фахівцями з комп'ютерних наук і, зокрема, визначення практичних методів формування системного мислення студентів для ефективного дослідження ними складних систем.

Методи та методики дослідження. Метод теоретичного аналізу і синтезу, а також метод емпіричного дослідження дозволили нам проаналізувати проблеми сприйняття здобувачами вищої освіти таких освітніх компонент, як системний аналіз і теорія прийняття рішень; синтезувати відомі способи подолання цих проблем; узагальнити наш і наших колег педагогічний досвід розв'язання цих проблем при викладанні зазначених ОК здобувачам вищої освіти за спеціальністю «Комп'ютерні науки».

Результати та дискусії. Оскільки проблему складності формування системного мислення здобувачами вищої освіти ми розглядаємо у взаємозв'язку трьох її складових, то визначимо можливі способи подолання проблем саме за цими складовими.

Перша складова – відсутність однозначності низки теоретичних понять ОК. Тут можливі, на наш погляд, два підходи до розв'язання проблеми. Перший – визначити спільні погляди якнайбільшої кількості дослідників, сформувавши таким чином готовий до викладання матеріал лекцій. Другий – подавати теоретичний матеріал, як різноманіття різних точок зору авторів, застосовуючи для конкретної задачі ту чи іншу точку зору. Наш досвід показує, що найбільш ефективною є комбінація цих підходів.

Друга складова – достатньо високий рівень абстракції і складності об'єктів дослідження. Причиною є, на наш погляд, відірваність теоретичних знань від практичних задач. Адже абстрактні поняття були створені як узагальнення певних ознак реальних предметів і явищ, і тому для осмислення абстрактних понять треба бачити ці або ідентичні предмети чи явища у прикладах.

Проблема розриву теоретичних знань від практичних задач часто розглядають в тандемі з недостатньою кількістю годин (переважно аудиторних) на засвоєння навчального матеріалу. Беручи за аксіому – кількість годин є незмінною, – ми бачимо такі напрями розв'язання цих проблем:

- Лекції і практичні заняття обов'язково мають будуватися, мати за основу або ілюструватися великою кількістю різноманітних прикладів.
- Практичні задачі однієї тематики бажано, щоб обігрувалися на чим більшій кількості різних об'єктів дослідження.
- Навпаки, на прикладі одного об'єкта дослідження бажано, якщо не розв'язувати різнопланові задачі, то хоча б формулювати їх постановку.

Наш досвід показує, що після певної кількості прикладів викладача студенти більш впевнено формулюють низку своїх прикладів.

В контексті розглядуваних ОК це означає, що абстрактні поняття СА і ТПР набувають певної усталеної форми сприйняття в процесі накопичення якнайбільшої кількості прикладів систем, а методи пошуку оптимальних розв'язків завдань в них звільняються від прив'язки до конкретної ситуації.

Вище зазначені напрями стосуються також і розв'язання проблеми складності об'єкту дослідження, великої кількості його компонентів, зв'язків між ними, динаміки змін. Причому процес накопичення прикладів треба починати, на наш погляд, із знайомих студентам систем. Наприклад, – із систем пройденого студентами НМТ або ЗНО, а завданнями взяти, наприклад, побудову структури системи і пошуку в ній рішень про вдосконалення комп'ютерної програми тестування. Наведемо кілька з багатьох інших прикладів використовуваних нами систем: інформаційна система ІТ-підприємства, де студенти проходили практику; система створення ІТ-проєкту студентами групи або індивідуального ІТ-проєкту; система створення web-сайту з відповідними завданнями теорії прийняття рішень.

Третя складова – недостатній рівень логічного мислення і базових знань здобувачів освіти. Причинами є прогалини шкільної online-освіти в сучасних умовах, а також прогалини вищої школи: недостатня кількість творчих завдань з різних дисциплін, слабкий міждисциплінарний зв'язок, недоліки викладання. Не зупиняючись детально на причинах, зазначимо можливі способи якщо не усунення, то зменшення проблем.

Зі зростанням кількості практичних прикладів і завдань дослідження складних об'єктів важливо розуміти, що:

- Складність прикладів і разом з ними практичних завдань має зростати поступово, з урахуванням середнього темпу сприйняття аудиторією.

Це поступово розвиває здатність студентів працювати з узагальненими поняттями та ідеями, тобто сприяє розвитку абстрактного мислення.

Корисним способом розвитку логічного мислення є, на наш погляд, аналіз та синтез інформації, які відбуваються в процесі збирання, поєд-

нання або узагальнення тематичної інформації з кількох джерел, тобто в процесі їх компіляції. Відтак:

– Компіляція тематичної інформації, по-перше, є корисним способом швидко зорієнтуватися в темі; по-друге – вчить відбирати ключову інформацію і формувати єдиний матеріал. А новинні сайти часто є корисними для аудиторних занять-бесід або занять-дискусій.

Домашнє завдання з підготовки компіляції інформації за тією чи іншою темою з подальшим її порівнянням і обговоренням на занятті є важливим інструментом осмислення ОК. Але при цьому потрібно наголосувати, що сприйняття інформації має бути критичним.

Існує багато методів розвитку критичного мислення. Разом з їх переліком можна нагадати студентам і про «Кодекс із десяти порад для виявлення і уникнення фейкових новин і дезінформацій», який опублікував у 2017 році Facebook [4]:

- «1. Скептично ставтеся до заголовків.
2. Звертайте увагу на адресу сайту.
3. Перевіряйте джерела.
4. Звертайте увагу на правопис і оформлення.
5. Оцініть фотоматеріали.
6. Вивчіть дати.
7. Перевірте свідчення.
8. Пошукайте інформацію в інших джерелах.
9. Чи не жарт це?
10. Пам'ятайте, що деякі повідомлення є цілеспрямованою брехнею».

Розвитку логічного мислення сприяють творчі завдання, в яких застосовуються методи інтелектуального аналізу даних, що можуть включати нейронні мережі, нечітку логіку, математичну логіку, метод експертних оцінок та інші методи, спрямовані на розв'язання задач прийняття оптимальних рішень.

Наведемо приклад з нашого досвіду підготовки і проведення лекції за темою «Методологія системного дослідження». Для дослідження ми обрали складну систему, більш-менш знайому майбутнім фахівцям з комп'ютерних наук – систему штучного інтелекту. За методологією системного дослідження нами разом зі студентами було сформовано загальне уявлення про систему, її структурно-логічну схему з моделлю функціонування.

Зупинившись на заключному елементі теми – супроводі системи, ми наголосуємо, що разом зі швидким розвитком штучного інтелекту (ШІ) в світі виникають істотні ризики його застосування.

На основі підготовленої викладачем і студентами інформації з новинних сайтів, друкованих видань, статистичного матеріалу, законодавчо-нормативних актів, тощо в процесі дискусії обговорюються сфери і ризики

застосування ШІ. Критичне осмислення проблеми балансу між небезпеками та можливостями ШІ приводить студентів до висновку про актуальність цієї проблеми.

Наголошується, що дана проблема є фактично проблемою управління штучним інтелектом. Вона потребує глибокого і всебічного осмислення та вивчення, щоб ризики були мінімізовані, а загрози – усунені. Викладач разом зі студентами узагальнює можливі небезпеки використання ШІ і відомі інструменти їх уникнення або зменшення, результат чого відображається в таблиці, аналогічній табл. 1.

За методологією системного дослідження потрібно провести аналіз і синтез окремих складових і в цілому проблеми балансу між небезпеками та можливостями ШІ. Для цього студенти разом з викладачем проводять аналіз кожної із визначених небезпек з точки зору достатності наших знань про систему, про ефективність і відповідність інструментів розв'язання проблеми, про удосконалення її елементів і, зокрема, такого її елемента, як штучні нейронні мережі.

При обговоренні студентами висловлюються ідеї щодо можливостей управління штучним інтелектом, відбувається їх оцінка, вибір та обґрунтування із застосуванням експертного методу (група експертів-студентів) в ситуації багатоцільової задачі теорії прийняття рішень.

В результаті отримуємо висновок про можливі напрями розв'язання проблеми управління штучним інтелектом, метою яких є гарантування

Таблиця 1

Небезпеки ШІ	Відомі інструменти уникнення небезпек ШІ
Глобальні, політичні – створення і розповсюдження озброєння зі ШІ, включаючи ядерне; міжнародне порушення пов'язаних зі ШІ прав людини.	Публічні обговорення, конференції. Міжнародні координаційні проекти і договори про уникнення загроз ШІ. Діяльність міжнародних наглядових органів.
Соціальні, етичні – порушення приватності, не раціональне заміщення людей роботами зі ШІ; відсутність етичних норм, включаючи дискримінацію.	Рекомендації застосування ШІ в різних сферах, особливо, в критичних. Кодекси етики для розробників. Формування навичок критичного мислення щодо ШІ.
Технічні – не прозорість алгоритмів дій ШІ, непередбачувана поведінка моделей, обмеженість можливих сценаріїв дій.	Розробка Explainable AI. Тестування моделей зі зворотним зв'язком в умовах, наближених до реальності. Обмеження на дії ШІ, включаючи «червону кнопку».

такого розвитку системи ШІ, який відповідав би інтересам суспільства, насамперед – забезпеченню важливих суспільних цінностей: прав людини, демократії, національної безпеки.

Підводячи підсумок заняття, викладач наводить приклади інших систем та інших варіантів методології їх системного дослідження; дає загальну оцінку результатів дослідження, виділяє найбільш раціональні ідеї та рішення; оцінює якість підготовки та активність роботи студентів.

Висновки. В результаті проведеного дослідження ми: проаналізували проблеми складності сприйняття здобувачами вищої освіти таких освітніх компонент, як системний аналіз і теорія прийняття рішень; виокремили три їх складові, за якими визначили способи і методи формування системного мислення майбутніми фахівцями з комп'ютерних наук; продемонстрували один з прикладів практичного застосування деяких із зазначених способів при підготовці і проведенні окремої лекції.

Удосконалення методики викладання навчальних дисциплін – нескінченна дорога діяльності викладача. Тому перспективою наших подальших досліджень є рух у напрямі, з однієї сторони, – поєднання науковості і доступності викладання, з іншої сторони – розвитку абстрактного і логічного мислення здобувачів освіти. Відтак, це має сприяти підвищенню якості підготовки висококваліфікованих фахівців з інформаційних технологій, здатних не тільки розуміти суспільні проблеми, а й ефективно розв'язувати їх.

Література

1. Бродський Ю. Б. Системний аналіз та теорія прийняття рішень : навч. посіб. : в 3 ч. Житомир : Державний університет «Житомирська політехніка», 2022. Ч. 1. 92 с.
2. Дивак М. П. Методичний посібник з дисципліни «Системний аналіз». Тернопіль : ФКІТ ТНЕУ, 2014. 136 с.
3. Добротвор І. Г., Саченко А. О., Буяк Л. М. Системний аналіз : навч. посіб. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 200 с.
4. Конверський А.Є. Критичне мислення : підр. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 370 с.
5. Прокопенко Т. О. Теорія систем і системний аналіз : навч. посіб. Черкаси : ЧДТУ, 2019. 139 с.
6. Сас Н. М. Дефінітивний аналіз та визначення поняття «системний аналіз». *Проблеми та перспективи розвитку підприємництва* : матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 30 листопада 2018 р.). Харків : НАДУ, 2018. С. 267–269.

References

1. Brodsky, Yu. B. (2022). Systemnyy analiz ta teoriya pryynyattya rishen [System analysis and decision-making theory. (Part 1)]. Zhytomyr : State University "Zhytomyr Polytechnic". 92 p. [in Ukrainian].
2. Dyvak, M. P. (2014). Metodychnyy posibnyk z dystsypliny «Systemnyy analiz» [Methodological manual for the discipline "System Analysis"]. Ternopil : FKIT TNEU. 136 p. [in Ukrainian].
3. Dobrotvor, I. G., Sachenko, A. O. & Buyak L. M. (2019). Systemnyy analiz [System analysis]. Ternopil : TNEU. 200 p. [in Ukrainian].

4. Konversky, A. E. (2020). Krytychne myslennya [Critical thinking]. Kyiv : Center for Educational Literature. 370 p. [in Ukrainian].

5. Prokopenko, T. O. (2019). Teoriya system i systemnyy analiz [Systems theory and systems analysis]. Cherkasy : ChDTU. 139 p. [in Ukrainian].

6. Sas, N. M. (2018). Definityvnyy analiz ta vyznachennya ponyattya «systemnyy analiz» [Definitive analysis and definition of the concept of "System Analysis"]. *Problemy ta perspektivy rozvytku pidpryyemnytstva : materialy XII Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi – Problems and prospects for the development of entrepreneurship: materials of the XII International Scientific and Practical Conference*. Kharkiv: NAPU, 267–269. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

В статті визначено проблеми засвоєння системного аналізу і теорії прийняття рішень здобувачами вищої освіти та розроблено окремі методи їх розв'язання. А саме, нашою метою було визначення способів подолання цих проблем майбутніми фахівцями з комп'ютерних наук і, зокрема, визначення практичних методів формування системного мислення студентів для ефективного дослідження ними складних систем.

Нами проаналізовано джерела інформації та досвід колег і власний педагогічний досвід щодо проблем засвоєння студентами системного аналізу і теорії прийняття рішень. Виділено важливі складові цих проблем, які є спільними для обох освітніх компонент. Зокрема, це проблема високого для студентів рівня абстракції і складності об'єктів дослідження. Зазначено, що одним зі шляхів подолання проблем є розгляд великої кількості практичних прикладів. Нами наведено перелік можливих прикладів систем і практичних задач теорії прийняття рішень в них.

Новим, порівняно зі спорідненими дослідженнями, є деталізація існуючих і визначення окремих методик викладання системного аналізу і теорії прийняття рішень майбутнім фахівцям з комп'ютерних наук. Описано приклад з нашого досвіду практичного застосування цих методів. А саме, це приклад опису підготовки і проведення лекції за темою «Методологія системного дослідження». Зазначені ключові моменти проведення фрагменту лекції, який стосувався супроводу системи штучного інтелекту з визначенням її проблем і інструментів їх розв'язання.

Результатом проведеного нами дослідження є визначення способів формування системного мислення майбутніми фахівцями з комп'ютерних наук, здатних ухвалювати обґрунтовані рішення в складних системах, що дозволить їм обрати оптимальний варіант дій за умов, зокрема, невизначеності або множинності критеріїв. Відтак, це має сприяти вдосконаленню якості підготовки фахівців з інформаційних технологій, які здатні не тільки розуміти суспільні проблеми, а й ефективно розв'язувати їх.

Ключові слова: системний аналіз, теорія прийняття рішень, комп'ютерні науки, системне мислення, складна система.



Дата надходження статті: 21.06.2025

Дата прийняття статті: 30.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

УДК 378.14:81'1:811.111+811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-37-47>

DIDACTIC ASPECTS OF TEACHING “CONTRASTIVE TYPOLOGY OF THE ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES” FOR PROSPECTIVE TEACHERS-PHILOLOGISTS

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПОРІВНЯЛЬНА ТИПОЛОГІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Iryna LUKYANCHENKO,

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Associate Professor
at the Department of the Germanic
Philology and Methods
of Teaching Foreign Languages,
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky
34, Staroportofrankivska Str.,
Odesa, 65020, Ukraine

Ірина ЛУК'ЯНЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської
філології та методики викладання
іноземних мов,
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 34,
м. Одеса, 65020, Україна

dajlin2009@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4762-0736>

ABSTRACT

The article reveals didactic aspects of organizing students' activity within the framework of the discipline «Contrastive Typology of the English and Ukrainian Languages». The material of the course is considered from the point of view of prospective English teacher training. It is emphasized that understanding the isomorphic regularities and allomorphic singularities of English and Ukrainian is an important prerequisite for the development of teacher-philologist's professional competencies, in particular the ability to intentionally use the positive transfer of linguistic knowledge from Ukrainian to English; to analyze, explain and overcome the interference effect of the native (Ukrainian) language; to predict typical errors of pupils/students and to effectively adapt educational materials. A logical deduction is made about the necessity to adapt the didactic content of the discipline to the needs of prospective English teacher professional training. The emphasis is on the integration of theoretical knowledge with practical skills realized in suggested activities and work formats as it ensures the preparation of prospective teachers-philologists for real challenges in their future professional activities. The author's vision of realizing the educational potential of the discipline is given: the focus is on the seminar-workshop as the leading form of acquiring knowledge and developing skills within the framework of the discipline; the author's tasks are offered and a deduction is made regarding their implementation within the seminar-workshop in the format of professional discussions,

work in small groups, and brainstorming, which contributes to both a deeper understanding of the isomorphic and allomorphic features of the English and Ukrainian languages, as well as their interpretation and use in a professional context. The survey results indicate a positive didactic and professionally oriented potential of the suggested tasks, which effectively combine linguistic knowledge with practical components of professional teaching activity, contributing to the integrated development of prospective English teachers' professional competencies.

Key words: *prospective English teachers, professional training, contrastive typology of English and Ukrainian, system of activities, program learning outcomes.*

Вступ. В умовах сьогодення не втрачає своєї актуальності проблема підвищення якості професійної підготовки фахівців іншомовної освіти. Сучасна парадигма мовної освіти вимагає від педагога-філолога не лише досконалого володіння іноземною мовою, але й здатності до адаптації лінгвістичних знань до освітнього процесу. Зокрема, це потребує вмінь зіставляти факти двох мов для того, щоб як спиратися на знання рідної мови (трансференція), так й долати її інтерферуючий вплив; прогнозувати типові помилки та труднощі, які виникають у процесі вивчення англійської мови у здобувачів освіти – носіїв української мови; надавати їм чіткі та обґрунтовані пояснення складних мовних явищ шляхом проведення міжмовних паралелей та виявлення контрастів; ґрунтуючись на знаннях про спільні та відмінні риси двох мов, свідомо використовувати стратегії позитивного перенесення знань, де це можливо, та розробляти спеціальні вправи для подолання міжмовної інтерференції. У цьому контексті до складу освітніх компонент освітньо-професійних програм підготовки вчителя/викладача іноземної (англійської) мови цілком доцільно та логічно включається дисципліна «Порівняльна типологія англійської та української мов».

Порівняльна типологія як галузь лінгвістики вивчає спільне й відмінне в структурі різних мов на всіх мовних рівнях – фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному. Знання цих особливостей двох мов дозволяє не лише встановлювати типологічні зв'язки між ними, але й виявляти закономірності мовного впливу, передумови виникнення інтерференції та можливості для позитивного трансферу знань.

Значення порівняльного аналізу мов для освітнього процесу підкреслюють провідні науковці. Зокрема, ще Р. Ладо обґрунтовував необхідність ретельного порівняння лінгвістичних систем з метою прогнозування та пояснення типових помилок учнів, наголошуючи, що труднощі у вивченні іноземної мови прямо пропорційні відмінностям між рідною та іноземною [6]. Х. Рінгбом і С. Джарвіс акцентують увагу на значущості міжмовних відповідностей у процесі опанування іноземної мови. Вони підкреслюють, що ключову роль у перенесенні відіграють механізми сприйняття й застосування цих відповідностей, засновані на набутих

раніше мовних знаннях [7]. Я. Фісіак, у свою чергу, вважав, що порівняльне вивчення мов має безпосередній вихід у методичну практику: допомагає вчителю створювати ефективні стратегії навчання, адаптувати навчальний матеріал до потреб конкретної аудиторії, передбачати та пояснювати типові лексико-граматичні помилки, а також сприяти свідомому перенесенню лінгвістичних знань із рідної мови на іноземну [5]. І. Корунець підкреслював важливість навчання здобувачів умінню ідентифікувати, відокремлювати та класифікувати ці явища в іноземній і рідній мовах для подальшого застосування отриманих знань з методичною метою у професійній діяльності [1]. На думку Л. Філіпович, розуміння типологічних подібностей та відмінностей між мовами має значний потенціал для покращення ефективності навчання в таких галузях як переклад та викладання іноземних мов [4].

У професійній підготовці майбутніх учителів/викладачів англійської мови «Порівняльна типологія англійської та української мов» як навчальна дисципліна створює лінгвістичну основу викладання англійської мови, допомагає глибше зрозуміти структури та функціонування не лише англійської, але й рідної (української) мови, їхні внутрішньо-системні та міжкрівневі зв'язки, формує здатність здобувачів освіти ідентифікувати потенційні труднощі у процесі іншомовного навчання, прогнозувати й усувати помилки, зумовлені міжмовною інтерференцією, а також розробляти ефективні стратегії навчання з урахуванням спільних та відмінних особливостей мов. Отже, акцентуємо на прикладному значенні порівняльної типології, її потенціалі як інструменту практичної підготовки майбутнього вчителя/викладача англійської мови (далі – МВАМ).

Водночас, ефективність реалізації цієї освітньої компоненти для підготовки саме педагога-філолога значною мірою залежить від організації освітнього процесу, зокрема – від завдань, що пропонуються здобувачам. Для МВАМ важливо не лише знати, що відрізняє англійську мову від української на різних мовних рівнях, але й розуміти, як ці відмінності впливають на навчання іноземної мови в класі/аудиторії, де учні/студенти є носіями української. Отже, постає потреба у методичному осмисленні того, які саме види навчальних завдань і види діяльності в межах зазначеної навчальної дисципліни сприятимуть розвитку професійних компетентностей МВАМ. У контексті обміну ідеями та досвідом, вважаємо за доцільне представити власне бачення підходів до реалізації навчального потенціалу цієї дисципліни в системі професійної підготовки фахівця іншомовної освіти.

З огляду на це, **мета статті** передбачає висвітлення дидактичних аспектів організації освітнього процесу з навчальної дисципліни «Порівняльна типологія англійської та української мов» як освітньої компоненти освітньо-професійної програми підготовки МВАМ.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс методів: критичний аналіз наукової літератури з проблеми; контент-аналіз навчальних посібників з дисципліни, що дозволив здійснити систематичне вивчення змісту та типів завдань, які пропонуються у межах освітньої компоненти, а також визначити ступінь їхньої відповідності потребам професійної підготовки MBAM; метод моделювання для розробки авторських варіантів завдань; опитування здобувачів.

Результати та дискусії. Навчальний план підготовки здобувачів освітньо-професійної програми «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)» Університету Ушинського передбачає 90 годин для вивчення освітньої компоненти «Порівняльна типологія англійської та української мов», з яких 10 годин відведено на лекційні заняття, 20 годин – на практичні заняття та 60 годин – на самостійну роботу здобувача. Мета зазначеної навчальної дисципліни – ознайомити MBAM з типологічними особливостями англійської та української мов у порівняльному аспекті з точки зору системного підходу до мови, навчити їх розпізнавати, аналізувати та пояснювати ізоморфні й аломорфні риси порівнюваних мов та враховувати типологічні відмінності в комунікативній діяльності, у практиці викладання англійської мови як іноземної та під час перекладу [2].

З огляду на мету навчальної дисципліни, провідним напрямом організації освітнього процесу виступає практична діяльність, що ґрунтується на глибокому засвоєнні теоретичних положень. Особливої ефективності в цьому контексті набуває семінар-практикум як форма інтеграції теоретичного і практичного компонентів підготовки MBAM. Ми не заперечуємо освітнього потенціалу практичних завдань аналітичного характеру, які пропонуються авторами в навчальних посібниках з порівняльної типології англійської та української мов [1; 3], й розглядаємо їх як невід’ємну складову вивчення дисципліни. Проте вважаємо, що специфіка підготовки MBAM вимагає їх відповідної адаптації з урахуванням професійної спрямованості навчання, зокрема орієнтації на потреби майбутньої педагогічної діяльності. Такі завдання мають не лише забезпечувати засвоєння лінгвістичного матеріалу, а й формувати вміння й навички його дидактичного переосмислення, інтерпретації та практичного застосування у процесі викладання англійської мови в україномовному середовищі. Важливим критерієм ефективності завдань є їх здатність стимулювати розвиток аналітичного мислення, лінгводидактичного прогнозування, рефлексії та навичок перенесення теоретичних знань у реальний освітній контекст. Крім цього, на нашу думку, продуктивнішою формою організації роботи в межах семінару-практикуму є формат професійної дискусії, активної роботи в малих групах, мозкового штурму, що передбачає безпосередню взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Такий підхід дозволяє глибше осмислювати складні

мовні явища англійської та української мов, забезпечуючи їх ефективне опрацювання на практичному рівні. Наведемо приклади таких завдань:

Приклад 1: *Work in small groups. Study the part of the typological passport for the English language given below. Step 1: Carefully review the suggested version and identify aspects that may be missing or incomplete. Discuss in your group what other categories or features could be added to make the passport more representative. Step 2: Brainstorm and create your own version of a typological passport for the Ukrainian language. Think about grammatical categories, sentence structures, and any specific features unique to Ukrainian. Feel free to use Miro or FigJam as helpful instruments and present your ideas visually. Be ready to share your results with other groups.*

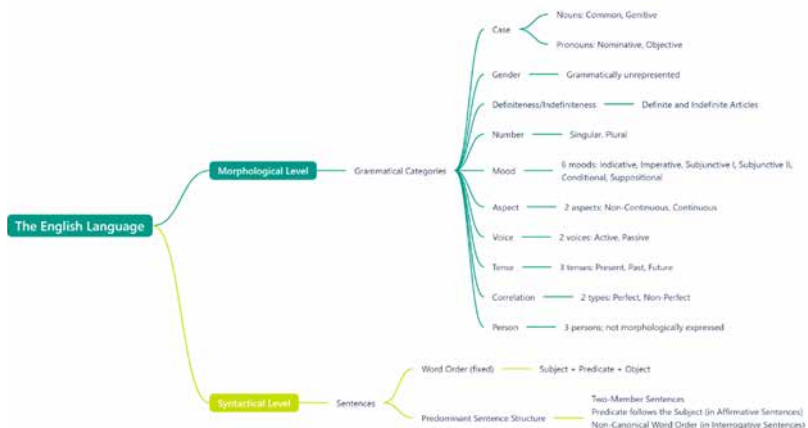


Рис. 1. Фрагмент типологічного паспорту англійської мови (приклад 1)

Приклад 2: *Work in pairs or small groups. Reflect on your own language learning experience, recall mistakes made by Ukrainian learners you have observed during your teaching practice, and consider errors you have encountered in written or spoken English by Ukrainian speakers. Make a list of typical errors (up to 10). Discuss the possible causes of these mistakes. Which of them might result from typological differences between English and Ukrainian? Identify linguistic features (e.g., lexical interference etc.) that contribute to these errors. Summarize your discussion and be ready to present key insights to your fellow students.*

Приклад 3: *Identify the phonetic opposition in each pair (e.g., kim-kym – front vs. back vowels). Describe the contrast in terms of articulatory features.*

Discuss which vowel distinctions are sounds characteristic only of English or only of the Ukrainian language. Reflect on potential pronunciation difficulties students might face when learning English or Ukrainian as a foreign language.

Приклад 4: *Record a 1–2 minute speech sample of a Ukrainian learner reading an English text or speaking spontaneously. Identify key intonational deviations by comparing with standard English patterns, focusing on: rising/falling intonation in statements and questions, overuse of level intonation, misplacement of sentence stress, lack of pitch variation. Analyze how these errors reflect differences between English and Ukrainian intonation. Suggest corrective strategies based on contrastive analysis that can be used in your work with Ukrainian learners to correct their prosody.*

Приклад 5: *Analyze the given English-Ukrainian word pairs. Identify similarities and differences in word formation, paying attention to the way of word formation, and structural patterns. Which derivational strategies are more common in English? Which are more productive in Ukrainian? Discuss how these typological features influence translation and language learning: homelessness – безпритульність, misinterpretation – хибне тлумачення <...>*

Приклад 6: *Compare the usage of the Genitive Case in English and Ukrainian. Part A: Identify whether the Genitive Case in the given English sentences is dependent or independent. Discuss the semantic functions of the dependent Genitive Case in English. Translate the given English sentences into Ukrainian. Pay attention to how the Genitive Case in English is reflected in Ukrainian and whether it changes the structure. Discuss with your study group members the potential challenges that students might face when studying the Genitive Case as a grammatical phenomenon in English. Consider how the differences in case usage between English and Ukrainian could cause issues in comprehension or translation. Part B: Translate each sentence into English while paying special attention to how the Genitive Case in Ukrainian is expressed in English. Consider both possessive and prepositional constructions. Reflect on the difficulties your students might encounter while translating these sentences. Discuss with your study group members which aspects of the Genitive Case in Ukrainian might be difficult to express in English and how they can be adapted or transformed.*

На нашу думку, використання наведених вище завдань сприяє створенню динамічного освітнього середовища, у якому здобувач не є пасивним слухачем, а стає активним учасником навчального процесу, що дозволяє краще осмислити взаємодію двох мовних систем у професійній площині.

Ефективною формою роботи в межах дисципліни є також структуризація навчального матеріалу за допомогою інтелект-карт, які сприяють систематизації інформації, виокремленню ключових понять і встановленню зв'язків між ними. Такий візуальний інструмент забезпечує

глибше розуміння змісту дисципліни, активізує критичне мислення та підвищує рівень залученості здобувачів до освітнього процесу.

Завдання зі створення інтелект-карт можуть пропонуватися як для самостійної, так і для аудиторної роботи. Зокрема, під час самостійної діяльності здобувачі виконують такі завдання індивідуально, що дозволяє їм осмислено опрацьовувати матеріал, упорядковувати його відповідно до власного бачення та структурувати інформацію на основі глибокого аналізу. Натомість під час аудиторної роботи інтелект-карти можуть створюватися колективно – як результат мозкового штурму або роботи в малих групах. У будь-якому форматі така діяльність є ефективною для засвоєння навчального матеріалу, виокремлення та запам'ятовування основних типологічних ознак англійської та української мов, їх спільних і відмінних рис.

Особливу увагу приділяємо необхідності аналітичного коментування створених інтелект-карт у професійному, практико-орієнтованому ракурсі. Це дає змогу МВАМ не лише закріпити теоретичні знання, а й розвинути педагогічне мислення, сформувати уміння інтерпретувати мовні явища у контексті майбутньої професійної діяльності. Отже, навчальний матеріал у межах такого підходу постає як об'єкт активної когнітивної діяльності здобувача освіти.

Зазначимо, що в межах годин відведених для самостійної роботи виконується індивідуальне навчально-дослідне завдання. Як форма реалізації цієї роботи пропонуємо підготовку доповіді-презентації, що спрямована на аналіз інтерферуючого впливу української мови на англійську в межах одного з мовних рівнів (фонетичного, лексичного, морфологічного або синтаксичного) та формулювання способів його подолання в освітньому процесі [2]. При цьому, здобувачам надається можливість самостійно обрати не лише загальний напрям, а й конкретизувати тему дослідження, звузивши її до окремої підтеми всередині обраного мовного рівня. Наприклад, у межах синтаксичного рівня здобувачі можуть зосередитися на аналізі специфічних труднощів, зумовлених наявністю вторинної предикації в англійській мові (у процесі вивчення англійської мови такі структури часто неправильно транслюються за аналогією з рідною мовою, оскільки англійська реалізує вторинну предикацію через специфічні граматичні механізми – інфінітивні та герундіальні конструкції). Така варіативність стимулює інтелектуальну автономію здобувачів, сприяє розвитку дослідницької самостійності, поглибленню аналітичних навичок. Водночас це створює умови для формування обґрунтованих, прикладно орієнтованих висновків щодо типових труднощів, які виникають у носіїв української мови при опануванні англійської, а також розробки ефективних дидактичних підходів до їх подолання.

Вважаємо, що такі завдання слугують своєрідним інтелектуальним полігоном, на якому МВАМ мають змогу не лише закріпити і систематизувати

знання про мовні системи англійської та української мов, а й опанувати вміння самостійного лінгводидактичного аналізу, інтерпретації мовних явищ у контексті освітньої діяльності.

Наші висновки підтверджують опитування здобувачів другого (магістерського) рівня освітньо-професійної програми «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)» Університету Ушинського, що проводилися у 2023–2024 та 2024–2025 н.р. Метою опитування було з'ясувати, наскільки запропоновані у межах дисципліни завдання сприяють розвитку професійних компетентностей МВАМ, а також оцінити їхній вплив на загальну ефективність засвоєння змісту освітньої компоненти та навчальну мотивацію.

За результатами опитування, більшість респондентів позитивно оцінили ефективність запропонованих завдань. Так, 85% здобувачів в цілому погодилися, що виконання запропонованих завдань поглибило їхнє розуміння англійської мови як системи, а 87% підтвердили, що ці завдання допомогли їм усвідомити типологічні відмінності між англійською та українською мовами. Оцінюючи вплив завдань на формування професійних умінь за п'ятибальною шкалою, здобувачі продемонстрували позитивну динаміку за всіма критеріями. Найвищі середні бали отримали такі аспекти, як прогнозування можливих труднощів учнів/студентів при вивченні англійської мови (4.5) та власна інтерпретація мовних явищ (4.2). Також високо було оцінено вплив завдань на розвиток вмінь добирати пропедевтичні завдання з урахуванням труднощів зумовлених відмінностями двох мов, визначати предметний зміст і послідовність його опрацювання (4.1). Дещо нижчим, але все ще позитивним, виявився середній бал щодо адаптації мовного матеріалу до конкретного освітнього контексту з урахуванням особливостей двох мов (3.6). Щодо загальної мотивації до вивчення дисципліни, 45% здобувачів вказали на значне підвищення мотивації, а 35% – на часткове зростання, лише 20% респондентів не відчували змін у своїй мотивації, і жоден не відзначив її зниження. Нарешті, 85% опитуваних висловили впевненість у тому, що знання, отримані під час виконання запропонованих завдань, будуть корисними під час їхньої майбутньої професійної діяльності. Ще 15% вважають, що ці знання будуть корисними частково, і жоден здобувач не відповів негативно на це питання.

Отримані дані свідчать про тісний зв'язок між виконанням запропонованих завдань і досягненням програмних результатів навчання, як-от: демонструвати вміння застосовувати знання з порівняльної типології англійської та української мов у практичних ситуаціях здійснення освітньої діяльності; прогнозувати труднощі засвоєння здобувачами освіти мовного й мовленнєвого матеріалу та оволодіння мовленнєвою діяльністю, добирати пропедевтичні завдання для їх запобігання, визначати

предметний зміст і послідовність його опрацювання; надавати власну інтерпретацію мовних явищ; аналізувати та оцінювати мовний/мовленнєвий матеріали в освітньому процесі та адаптувати їх до конкретного освітнянського контексту, створювати навчально-методичне забезпечення для проведення занять з англійської мови [2].

Таким чином, результати опитування підтверджують значний дидактичний і професійно-орієнтований потенціал запропонованих завдань, які є ефективним засобом інтеграції лінгвістичних знань з практичними аспектами освітньої діяльності, що сприяє цілісному формуванню професійних компетентностей МВАМ.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що навчальна дисципліна «Порівняльна типологія англійської та української мов» у підготовці майбутнього фахівця іншомовної освіти постає як методологічний міст між мовною системою й освітньою практикою, що дає змогу МВАМ діяти не інтуїтивно, а на основі обґрунтованих лінгвістичних рішень, сприяє усвідомленому застосуванню механізмів позитивного трансферу та цілеспрямованому подоланню інтерферуючих проявів рідної (української) мови.

Ефективність викладання освітньої компоненти значною мірою залежить від її дидактичного забезпечення. Семінар-практикум розглядаємо як провідну форму отримання знань та розвитку вмінь в процесі вивчення дисципліни. Особливої ефективності в межах цієї форми набувають такі інтерактивні методи, як професійна дискусія, робота в малих групах, мозковий штурм, що сприяє активному залученню всіх учасників освітнього процесу. Така організація навчання вимагає від здобувача не пасивного відтворення інформації, а активного залучення, критичного осмислення мовних явищ, моделювання навчальних стратегій та створення власних дидактичних рішень. Також наголошуємо на необхідності адаптувати традиційні аналітичні завдання лінгвістичної спрямованості до потреб підготовки МВАМ, фокусуючи увагу здобувачів на інтеграції лінгвістичних знань з практичними аспектами освітньої діяльності вчителя/викладача. Позитивно оцінюємо інтелект-карти як дидактичний інструмент для самостійної та аудиторної роботи, що забезпечує ефективне засвоєння навчального матеріалу, сприяючи розвитку аналітичного мислення здобувачів.

Таким чином, навчальна дисципліна «Порівняльна типологія англійської та української мов» повинна розглядатися не як теоретичний курс лінгвістичної спрямованості, а як інструмент формування готовності майбутнього вчителя до методично виваженого викладання англійської мови з урахуванням як її специфічних рис, так й лінгвістичних особливостей рідної (української) мови учнів/студентів. Її дидактичне наповнення потребує постійного оновлення, переосмислення та адаптації до запитів сучасної іншомовної педагогічної освіти.

Актуальним напрямом подальшого дослідження вважаємо вивчення ефективності різних форм інтерактивної організації навчання в межах цієї дисципліни.

Література

1. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов : навч. посіб. Вінниця : «Нова книга», 2004. 464 с.
2. Робоча програма з навчальної дисципліни «Порівняльна типологія англійської та української мов» для здобувачів вищої освіти за другим (магістерським) рівнем ОПП «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)». [упоряд.: Лук'янченко І. О.]. Одеса : Університет Ушинського, 2024. 23 с.
3. Фрасинюк Н. Порівняльна типологія англійської та української мов : тези лекцій, завдання для семінарських занять, завдання для самостійної роботи, тестові завдання : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Друкарня «Рута», 2020. 156 с.
4. Filipovic L. Applying typological insights in professional practice. *Language in contrast*. 2017. Vol. 1. P. 255–278. URL : <https://doi.org/10.1075/lic.17.2.05fil>
5. Fisiak J. (ed.) Contrastive linguistics: Prospects and problems. Reprint ed. Berlin : De Gruyter Mouton, 2011. 459 p. (Trends in Linguistics. Studies and Monographs [TiLSM]. Vol. 22).
6. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Reprint ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1966. 141 p.
7. Ringbom H., Jarvis S. The Importance of Cross-Linguistic Similarity. *Foreign Language Learning*, in The Handbook of Language Teaching (eds M. H. Long and C. J. Doughty). Oxford : Wiley-Blackwell, 2009. P. 106–118.

References

1. Korunets, I. V. (2004). Porivnialna typolohiia anhliiskoi ta ukrainskoi mov : navchalnyi posibnyk [Contrastive typology of English and Ukrainian]. Vinnytsia : Nova Knyha. 464 p.
2. Lukiyanenko, I. O. (Eds.). (2024). Robocha prohrama z navchalnoi dystsypliny «Porivnialna typolohiia anhliiskoi ta ukrainskoi mov» dla zdobuvachiv vyshchoi osvity za druhym (mahisterskym) rivnem OPP «Serednia osvita (Anhliiska mova i zarubizhna literatura)» [Academic course working program "Contrastive Typology of the English and Ukrainian Languages" for MA students]. Odessa: Universytet Ushynskoho. 23 p. [in Ukrainian].
3. Frasiuniuk, N. (2020). Porivnialna typolohiia anhliiskoi ta ukrainskoi mov : tezy lekttsii, zavdannia dla seminarshkykh zaniat, zavdannia dla samostiinoi roboty, testovi zavdannia: navch.-metod. posib. [Contrastive typology of English and Ukrainian]. Kam'ianets-Podilskyi : Drukarnia «Ruta» [in English].
4. Filipovic, L. (2017). Applying typological insights in professional practice. *Language in Contrast*, 17(2), 255–278. <https://doi.org/10.1075/lic.17.2.05fil> [in English].
5. Fisiak, J. (Ed.). (2011). Contrastive linguistics: Prospects and problems (Vol. 22, Trends in Linguistics. Studies and Monographs [TiLSM]). De Gruyter Mouton [in English].
6. Lado, R. (1966). Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers (Reprint ed.). The University of Michigan Press [in English].
7. Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), The handbook of language teaching (pp. 106–118). Oxford : Wiley-Blackwell [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито дидактичні аспекти організації освітнього процесу з навчальної дисципліни «Порівняльна типологія англійської та української мов». Актуалізація змісту дисципліни розглядається з точки зору підготовки майбутнього вчителя/викладача англійської мови. Наголошується, що розуміння подібностей та відмінностей англійської та української мов є важливою передумовою розвитку професійних компетентностей фахівця іншомовної освіти, зокрема здатності цілеспрямовано використовувати позитивний трансфер лінгвістичних знань із української мови на англійську; аналізувати, пояснювати й долати інтерферуючий вплив рідної (української) мови; прогнозувати типові помилки учнів/студентів та ефективно адаптувати навчальні матеріали. Зроблено висновок про необхідність адаптації дидактичного змісту дисципліни до потреб професійної підготовки майбутніх учителів/викладачів англійської мови. Підкреслюється важливість створення умов для інтеграції теоретичних знань з практичними навичками в практико-орієнтованих завданнях, що забезпечує підготовку фахівців у сфері іншомовної освіти до реальних викликів у їхній майбутній професійній діяльності. Представлено авторське бачення реалізації навчального потенціалу дисципліни: акцентовано увагу на семінарі-практикумі як провідній формі отримання знань та розвитку вмінь у процесі вивчення курсу; запропоновано авторські завдання та зроблено висновок щодо доцільності їх опрацювання під час семінару-практикуму у форматі професійної дискусії, роботи в малих групах, мозкового штурму, що сприяє як глибшому розумінню спільних та відмінних рис англійської та української мов, так і їх інтерпретації та осмисленню у професійній площині. Результати опитування свідчать про позитивний дидактичний та професійно-орієнтований потенціал запропонованих завдань, які ефективно поєднують лінгвістичні знання з практичними компонентами педагогічної діяльності, сприяючи комплексному розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя/викладача англійської мови.

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, професійна підготовка, порівняльна типологія англійської та української мов, завдання, програмні результати навчання.

Дата надходження статті: 20.06.2025

Дата прийняття статті: 30.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025



УДК 37.043.2-056.3/.3:[005:001.895

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-48-57>

**MANAGEMENT AND METHODOLOGICAL ASPECTS
OF THE IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL
TRAJECTORIES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS**

**УПРАВЛІНСЬКІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ
ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ОСІБ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Iryna SYDORUK,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Special
and Inclusive Education,
Lesya Ukrainka Volyn National
University
13, Voli Ave., Lutsk, 43025, Ukraine

Ірина СИДОРУК,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти,
Волинський національний
університет імені Лесі Українки
просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025,
Україна

Sydoruk.Iryna@vnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-3029-3142>

ABSTRACT

The article highlights the managerial and methodological aspects of implementing individual educational trajectories (IETs) for persons with special educational needs (SEN) within an inclusive educational environment. It emphasizes that the development of IETs serves as a mechanism for ensuring the right to quality education, taking into account each learner's abilities, needs, interests, and learning pace. The regulatory and legal framework governing the process of educational individualization is summarized, the relevant scientific literature is analyzed, and the main challenges of implementing Individualized Education Technology (IETs) in educational institutions are identified. The stages of IET implementation are outlined. The managerial foundations for implementing IETs are presented, including compliance with legal regulations, strategic planning, coordination among stakeholders involved in the implementation process, resource management, information, and analytical support, guidance for all participants in the educational process, ensuring flexibility and variability in educational delivery, and monitoring and evaluating outcomes. It is established that methodological support for IETs should be grounded in the principles of humanism, inclusiveness, collaboration, scientific rationale, and adaptability. Effective implementation of IETs requires not only a transformation of teaching approaches but also the creation of conditions for ongoing professional development of educators, well-established collaboration with specialists and families, and the integration of innovative methods and technologies. Only under such conditions can quality education be ensured for every person with SEN. The role of the head of the educational institution is emphasized as a strategic organizer of individualized learning. The article substantiates the necessity

of a comprehensive, interdisciplinary, and innovative model for IET implementation, integrated into educational policy and institutional development strategy. It concludes with a recommendation for further research focused on adapting international experience in IET implementation to the Ukrainian educational context.

Key words: *educational institution, individual educational trajectory, individual development program, persons with special educational needs, inclusive education, inclusive learning, managerial foundations, methodological support, educational management.*

Вступ. Реалізація права осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП) на здобуття освіти та можливість навчатися впродовж усього життя передбачає впровадження практики підтримки й супроводу під час здобуття освіти на будь-якому рівні незалежно від віку. Сучасна система освіти зорієнтована на індивідуальні потреби здобувачів і формування відповідних компетентностей, що закріплено законодавчо. Такий підхід потребує гнучкості навчання, адаптації до потреб конкретного здобувача освіти, зосередженості на розвитку компетентностей, необхідних для реалізації особистості в реальному житті.

Механізмом реалізації освітнього шляху, що ґрунтується на урахуванні індивідуальних можливостей особи та забезпеченні її потреб, є побудова індивідуальної освітньої траєкторії (далі – ІОТ) [2, с. 301].

Однак практична реалізація ІОТ у закладах освіти (далі – ЗО) стикається з низкою управлінських і методичних викликів: відсутністю систематичного підходу до організації індивідуального навчання, недостатньою компетентністю учасників освітнього процесу у сфері планування та супроводу ІОТ, обмеженими ресурсами для міждисциплінарної взаємодії, нестачею інструментів для моніторингу та корекції ІОТ для осіб з ООП.

Варто зауважити, що наявність ІОТ у ЗО є індикатором якості освітнього процесу. Зокрема, під час інституційного аудиту Державна служба якості освіти оцінює такі показники, як: участь педагогічних працівників у формуванні та реалізації ІОТ (у разі потреби), створення умов у закладі для реалізації ІОТ здобувачів освіти [6].

Індивідуалізація навчання осіб з ООП регулюється низкою нормативно-правових актів: Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», державними стандартами, постановами КМУ щодо організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, Концепцією «Нова українська школа», Положенням про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, Положенням про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти тощо. Ці документи формують нормативне підґрунтя для реалізації індивідуального підходу до навчання та надають рекомендації учасникам освітнього процесу.

Зростає також зацікавлення науковців проблематикою індивідуалізації навчання осіб з ООП. Зокрема: С. Алексєєва досліджує дидактичні алгоритми розробки ІОТ; Н. Ярмола пропонує практичні кроки у щодо формування ІОТ для дітей з інтелектуальними порушеннями; Л. Шелестова, О. Барановська аналізують індивідуалізацію в умовах змішаного навчання в початковій школі; О. Бавольська пропонує модель індивідуальної підтримки учнів з ООП в контексті інклюзивної освіти; Ю. Рібцун, С. Тройніна, І. Котяш – використання адаптивних технологій у початковій освіті; М. Бобровський, С. Горбачов, О. Заплотинська, О. Ліннік – рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури та досвіду практичної діяльності фахівців зі спеціальної та інклюзивної освіти також дав змогу виокремити такі проблеми під час побудови ІОТ: висока бюрократизація процесу; формальність у побудові освітньої траєкторії; відсутність професійного спрямування під час формування плану навчання та відсутність неперервності профорієнтаційної діяльності на різних етапах здобуття освіти; поверхнева участь здобувача освіти; адаптація типових навчальних програм під особу з ООП без урахування потреб здобувача освіти («підтягування» предметів до яких в учня немає хисту без концентрації на тих напрямках, які є сильними сторонами здобувача); завершення ІОТ особи з ООП на етапі отримання повної загальної освіти [2, с. 301].

Незважаючи на значні напрацювання, залишаються актуальними питання наукового осмислення та обґрунтування управлінських і методичних аспектів розробки та впровадження ІОТ, які можуть стати основою ефективних моделей реалізації ІОТ в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета статті – обґрунтування управлінських і методичних аспектів реалізації ІОТ осіб з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища та систематизація наукового доробку щодо визначення ефективних механізмів побудови й упровадження ІОТ у практику закладів освіти.

Методи та методики дослідження. Для реалізації поставленої мети використано теоретичні й емпіричні методи дослідження (аналіз науково-педагогічної літератури, синтез, узагальнення, педагогічне спостереження).

Результати та дискусії. Індивідуалізація навчання осіб з ООП – ключовий компонент інклюзивної освіти. Вона передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням психофізичних особливостей, здібностей, інтересів і темпу навчання конкретного здобувача. До наукових засад індивідуалізації належать: особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний підходи; теорія зон найближчого розвитку; ідеї інклюзивної педагогіки.

В основі індивідуалізації навчання лежать принципи доступності (врахування можливостей особи щодо засвоєння навчального матеріалу), варіативності (використання різних форм, методів і темпів навчання), гуманізації (повага до прав та гідності дитини), суб'єктності (залучення дитини до планування, оцінювання та корекції власного навчання), партнерства (взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу). Підходи до індивідуалізації в контексті інклюзивного навчання охоплюють різноманітні стратегії, методики та інструменти, зокрема: особистісно орієнтований, діагностико-прогностичний, компетентнісний, інклюзивно-диференційований підходи; універсальний дизайн в освіті (УДО) та підхід на основі ІОТ.

Законодавчо ІОТ визначається як персоналізований шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується через визначення освітніх цілей, вибору суб'єктів освітньої діяльності, форм здобуття освіти; навчальних планів, програм; навчальних предметів (інтегрованих курсів), інших освітніх компонентів, у тому числі вибірко-вих, і рівнів їх складності; форм організації освітнього процесу, методів, засобів навчання; темпів засвоєння освітньої програми та/або послідовності вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) [5].

Реалізація ІОТ відбувається у трьох напрямках: змістовий – передбачає опанування державних стандартів з урахуванням індивідуальних можливостей, запитів та інтересів; діяльнісний – впровадження сучасних педагогічних та цифрових технологій; процесуальний – організація педагогічного процесу відповідно до індивідуальних потреб [12].

Основними завданнями ІОТ, за визначенням науковців [10], є: вибір освітньої траєкторії з урахуванням потреб, можливостей та побажань здобувача; структурування навчального процесу за етапами з визначенням темпів і складності; адаптація засобів навчання згідно з принципом розумного пристосування; орієнтація на професійні навички та подальшу інтеграцію в професійне середовище; мотивація до саморозвитку впродовж життя [10, с. 302].

Вчені виокремлюють такі основні етапи побудова ІОТ: 1) I етап – зарахування особи з ООП до ЗО; 2) II етап – розроблення індивідуальної програми розвитку (далі – ІПР, документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з ООП, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання [4]), індивідуальний супровід особи з ООП; 3) III етап – адаптація (зміна методів і способів навчання, рівня складності завдань з урахуванням індивідуальних потреб осіб з ООП без зміни загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання)/модифікація навчального

матеріалу (зміна змісту (шляхом спрощення, виключення, об'єднання тощо) навчання з урахуванням особливих освітніх потреб осіб із зміною загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання), проведення моніторингу реалізації ІПР [10].

За С. Алексеевою [1], дидактичний алгоритм розроблення ІОТ включає: аналіз потреб і можливостей, визначення освітніх цілей, добір змісту та методів, планування навчання, реалізацію ІОТ та оцінювання результатів.

ІОТ може розроблятися на різні терміни: навчальний рік, семестр або більш короткострокові періоди; з окремого предмета (курсу) чи з групи предметів (зміст ІОТ включає: індивідуальний графік вивчення навчального предмета; визначення власних цілей дитини у вивченні конкретної теми або розділу; вибір оптимальної форми та темпу навчання; використання способів навчання, які відповідають індивідуальним особливостям учня; здійснення учнем самооцінювання власної діяльності) [3].

Важливим механізмом реалізації ІОТ є технологія індивідуального планування, що ґрунтується на: комплексному вивченні потреб і можливостей дитини (виявлення актуального рівня розвитку дитини, зони її найближчого розвитку, особливостей психофізичного розвитку); розробці ІПР (побудові індивідуального освітнього маршруту (далі – ІОМ)), індивідуального навчального плану (ІНП); реалізації ІПР (реалізації ІОМ); моніторингу реалізації ІПР, перегляді та внесенні змін [12; 7]. ІПР розробляється у співпраці педагогів, батьків і керівництва закладу, затверджується на рівні педагогічної ради ЗО та підписується батьками» [5].

ІОМ розглядається як варіативна структура освітньої діяльності учня, що враховує його індивідуальні особливості, активну позицію, та спрямована на досягнення запланованих освітніх результатів [11, с. 155]. Метою розроблення та реалізації ІОМ є забезпечення формування та реалізації потреби в самоактуалізації, саморозвитку на основі оптимізації та вибору навчального, психологічного та фізичного навантажень. Класифікація ІОМ здійснюється на основі різних критеріїв. Так, за спрямованістю освітніх інтересів учнів виділяють виховні (особистісно орієнтовані та соціально орієнтовані) та навчальні траєкторії (маршрути) (знанневоорієнтовані, творчоорієнтовані, практикоорієнтовані). За особливостями пізнавальної спрямованості учнів виділяють маршрути інтелектуальної пізнавальної спрямованості; маршрути творчої пізнавальної спрямованості; маршрути лідерської пізнавальної спрямованості. З огляду на темп засвоєння освітньої програми виділяють маршрути для учнів з ослабленим здоров'ям; для учнів з низькою навчальною мотивацією та труднощами в навчанні; для учнів зі спеціальними здібностями (підвищена емоційність, недостатній рівень саморегуляції, проблеми зі спілкуванням) тощо [11, с. 155].

Ми поділяємо позицію О. Бавольської та вважаємо, що успішна реалізація індивідуальних освітніх потреб здобувача освіти передбачає ефективну роботу команди психолого-педагогічного супроводу (КППС); складання ІПР; створення розвивального інклюзивного освітнього середовища; добір методів, прийомів та засобів навчання, ефективних для реалізації ІОТ особи з ООП; реалізацію корекційно-розвиткового складника, визначеного відповідно до категорії (типології) освітніх труднощів та ступеня їхнього прояву (рівень підтримки); співпрацю з громадою для гармонійного розвитку особи та входження її в активне суспільне життя [2, с. 301].

Механізми реалізації ІОТ для дітей з ООП з урахуванням рівня підтримки в умовах ЗО розкрито в постановках КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» № 957 від 15 вересня 2021 р. [9] та «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» № 530 від 10 квітня 2019 р. [8]. Узагальнено він передбачає: створення КППС особи з ООП; розроблення та виконання ІПР та ІНП (за потреби); підбір матеріалів, форм роботи під час організації освітнього процесу; адаптації та/чи модифікації змісту навчання; зміну результатів навчання; проведення відповідно до потреб дитини занять з жестової мови та розвитку слухового сприймання, просторового орієнтування, тактильного сприймання, альтернативної комунікації тощо; використання альтернативних методів навчання; проведення занять з самообслуговування; використання спеціальних методів, технологій та прийомів під час занять, у тому числі застосування жестової мови, шрифту Брайля, методів альтернативної комунікації, візуального розкладу тощо; надання додаткових корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг (занять); посилену увагу із сторони психолога ЗО; методичну підтримку та консультації учасників освітнього процесу педагогічними працівниками ІРЦ чи іншими фахівцями; проведення консультацій учасників освітнього процесу із можливим залученням інших фахівців; залучення до освітнього процесу інших фахівців, відповідно до визначеної потреби дитини з ООП; навчання за адаптованим розкладом, що передбачає відвідування ЗО відповідно до ІПР з обов'язковим періодичним включенням учня в освітній процес, відвідування учнем заходів із позашкільної діяльності з метою соціалізації; призначення асистента вчителя, асистента учня.

В Україні особа з ООП може здобувати повну загальну середню освіту за індивідуальною (сімейною (домашньою), педагогічного патронажу) (Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти), очною (денною) (Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти) формами. Можуть використовуватися технології дистанційного навчання відповідно до Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти).

Заклад освіти в особі керівника забезпечує реалізацію ІОТ таких здобувачів освіти через: врахування законодавства України, розроблення локальних документів на рівні ЗО; забезпечення права здобувачів освіти на ІОТ відповідно до їхніх потреб та можливостей; формування освітньої політики закладу з урахуванням індивідуалізації навчання; вибір суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними форм здобуття освіти; проведення моніторингу освітніх потреб, інтересів, здібностей здобувачів освіти; розроблення ІНП та ІПР (у разі потреби); визначення освітніх цілей, етапів та ресурсів для реалізації ІОТ; інтеграцію ІОТ у стратегію розвитку ЗО; формування мультидисциплінарних команд; ефективне використання людських, фінансових, матеріально-технічних ресурсів; організацію навчання педагогів для реалізації ІОТ; організацію та проведення консультацій (у разі потреби) та оцінювання результатів навчання здобувачів освіти; надання доступу здобувачам освіти до безоплатного користування підручниками, навчальними посібниками та іншою літературою бібліотечного фонду, навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною інфраструктурою ЗО тощо; психолого-педагогічний супровід учасників освітнього процесу; збір та аналіз даних про результати реалізації ІОТ; системне відстеження ефективності ІОТ; коригування ІОТ за результатами моніторингу. Таким чином, впровадження ІОТ – це комплекс дій, принципів, стратегій, механізмів, які забезпечують організацію, координацію та контроль процесу реалізації індивідуалізованого навчання в ЗО. У сучасних умовах ці управлінські засади є ключовими для реалізації компетентнісного, інклюзивного та особистісно орієнтованого підходів в освіті.

В організації індивідуалізованого навчання ключову роль відіграє керівник ЗО. Він задає стратегічний напрям (формує візію розвитку індивідуалізованого навчання в закладі, ініціює впровадження принципів індивідуального підходу в освітню політику закладу, забезпечує інтеграцію ІОТ у стратегію розвитку ЗО); забезпечує умови (планує та забезпечує матеріально-технічні, кадрові, інформаційні ресурси; формує необхідну нормативну базу (положень, процедур, інструкцій щодо ІОТ), створює гнучкий освітній простір для реалізації ІОТ, організовує роботу учасників освітнього процесу, сприяє підвищенню кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження ІОТ, формує команду педагогів, здатних до інновацій та гнучких форм навчання, підтримує ініціативу та професійне зростання педагогів); координує взаємодію учасників освітнього процесу (налагоджує ефективну комунікацію між учасниками освітнього процесу, підтримує партнерство з громадою, іншими освітніми та науковими установами для реалізації ІОТ, забезпечує відкритість управлінських рішень, підтримує інновації, мотивує колектив до прийняття нових форм і методів навчання); контролює якість реалізації ІОТ (аналізує ефективність впровадження ІОТ, забезпечує системний моніторинг і оцінювання ефективності індивідуалізованого навчання, здійснює управлін-

ське оцінювання діяльності педагогів, контролює дотримання прав дитини на освіту відповідно до її потреб і можливостей).

Висновки. Таким чином, ІОТ осіб з ООП забезпечує доступ до якісної освіти через індивідуалізацію навчання, розроблення ІПР, адаптацію середовища та залучення мультидисциплінарної підтримки.

Управлінські та методичні аспекти впровадження ІОТ мають базуватися на принципах гнучкості, науковості, інклюзивності, співпраці та гуманізму. Якісне впровадження ІОТ потребує не лише нормативної та інституційної підтримки, а й цілісного підходу до підготовки педагогічних кадрів, впровадження інновацій та тісної співпраці з родинами. Подальші дослідження доцільно спрямувати на компаративний аналіз моделей реалізації ІОТ в закордонних освітніх системах з метою адаптації ефективних практик до вітчизняного контексту.

Література

1. Алексеева С. Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. *Витоки педагогічної майстерності*. 2023. Випуск 32. С. 5–9.
2. Бавольська О. Модель індивідуальної підтримки учнів з особливими освітніми потребами в контексті інклюзивної освіти. *Інклюзивне навчання*. Вересень. 2022. № 3 (94). С. 89–97.
3. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О., Ліннік О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге видання, перероб. і доп. Київ, Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.
4. Про освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.06.2025).
5. Про повну загальну середню освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 25.06.2025).
6. Індивідуальна освітня траєкторія: запитання й відповіді для директора школи. URL: <https://sqe.gov.ua/individualna-osvitnya-traektoriya/> (ДАТА ЗВЕРНЕННЯ: 25.06.2025).
7. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: постанова Кабінету Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.06.2025).
9. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.06.2025).
10. Саранча І., Швед В., Омельченко О. Індивідуальна інклюзивна освітня траєкторія: сутність та зміст. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 62. С. 299–306.
11. Шелестова Л. В., Барановська О. В. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник / наук. ред. д. пед. наук, проф. О. В. Малихін. [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 225 с.
12. Ярмола Н. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021, 1(14), 195–201.

References

1. Alekseeva, S. (2023). Dydaktychnyi alhorytm rozroblennia indyvidualnoi osvitoi traiektorii [Didactic algorithm for developing an individual educational trajectory]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical mastery*, (32), 5–9. [in Ukrainian].
2. Bavolska, O. (2022). Model indyvidualnoi pidtrymky uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v konteksti inkluzyvnoi osvity [A model of individual support for students with special educational needs in the context of inclusive education]. *Inkluzivne navchannia – Inclusive education*, 3(94), 89–97. [in Ukrainian].
3. Bobrovskiy, M. V., Horbachov, S. I., Zaplotynska, O. O., & Linnik, O. O. (2021). Rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahalnoi serednoi osvity [Recommendations for building an internal system for quality assurance in general secondary education institutions] (2nd ed., revised and supplemented). Kyiv: Derzhavna sluzhba yakosti osvity. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy. Pro osvitu: [Law of Ukraine. On education]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (June 25, 2025) [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [Law of Ukraine. On complete general secondary education]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (June 25, 2025) [in Ukrainian].
6. Indyvidualna osvitnia traiektoria: zapytannia y vidpovidi dlia dyrektora shkoly [Individual educational trajectory: Questions and answers for school principals]. Retrieved from <https://sqe.gov.ua/individualna-osvitnya-traiektoriya/> (June 25, 2025) [in Ukrainian].
7. Inkluzivna osvita: navchalnyi posibnyk [Inclusive education: A textbook]. 2019/ Kyiv: TOV «Ahentstvo "Ukraina"». [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh doskilnoi osvity: Postanova № 530 vid 10.04.2019 [On approval of the procedure for organizing inclusive education in preschool institutions: Resolution No. 530 dated 10.04.2019]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (June 25, 2025) [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: Postanova № 957 vid 15.09.2021 [On approval of the procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions: Resolution No. 957 dated 15.09.2021]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (June 25, 2025) [in Ukrainian].
10. Sarancha, I., Shved, V., & Omelchenko, O. (2021). Indyvidualna inkluzivna osvitnia traiektoria: sutnist ta zmist [Individual inclusive educational trajectory: essence and content]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in professional training: methodology, theory, experience, problems*, (62), 299–306. [in Ukrainian].
11. Shelestova, L. V., & Baranovska, O. V. (2024). Indyvidualizatsiia navchannia v umovakh zmishanoi formy orhanizatsii osvitnoho protsesu u pochatkovii shkoli: Metodychnyi posibnyk [Individualization of learning in the context of blended learning in primary school: Methodical manual] (O. V. Malykhin, Ed.) [Electronic edition]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita». [in Ukrainian].
12. Yarmola, N. (2021). Indyvidualna osvitnia traiektoria dytny z porushenniamy intelektualnogo rozvytku: praktychni kroky [Individual educational trajectory of a child with intellectual disabilities: practical steps]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: paths of development*, 1(14), 195–201. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено управлінські та методичні аспекти реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) осіб з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному освітньому середовищі. Наголошено, що побудова ІОТ є механізмом забезпечення права на якісну освіту, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних можливостей, потреб, інтересів і темпу навчання кожного здобувача.

Узагальнено нормативно-правову базу, що регулює процес індивідуалізації навчання, проаналізовано наукові джерела з цієї проблематики та виявлено основні виклики в практиці впровадження ІОТ у закладах освіти.

Визначено завдання, напрями реалізації, етапи побудови та механізми реалізації ІОТ.

Розкрито управлінські засади впровадження ІОТ, які охоплюють: дотримання нормативно-правового забезпечення; стратегічне планування; координацію діяльності учасників освітнього процесу, залучених до реалізації ІОТ, управління ресурсами; інформативно-аналітичне супроводження процесу; підтримку та супровід усіх учасників освітнього процесу; забезпечення гнучкості та варіативності освітнього процесу; моніторинг реалізації ІОТ та оцінювання результатів їх впровадження.

Встановлено, що методичне забезпечення реалізації ІОТ має ґрунтуватися на принципах гуманізму, інклюзивності, співпраці, науковості та гнучкості. Ефективне провадження ІОТ потребує не лише трансформації підходів до організації навчання, а й створення умов для постійної професійної підтримки педагогів, налагодженої взаємодії з фахівцями та родинами, а також застосування інноваційних методик і технологій.

Акцентовано на ролі керівника закладу освіти як стратегічного організатора індивідуалізованого підходу. Обґрунтовано необхідність комплексної, міждисциплінарної та інноваційної моделі впровадження ІОТ, яка інтегрується в освітню політику та стратегію розвитку закладу освіти. Зроблено висновок про доцільність подальших досліджень у напрямі адаптації зарубіжного досвіду впровадження ІОТ до українського освітнього контексту.

Ключові слова: заклад освіти, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна програма розвитку, особа з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, управлінські засади, методичне забезпечення, освітній менеджмент.



Дата надходження статті: 25.06.2025

Дата прийняття статті: 07.07.2025

Опубліковано: 30.09.2025

УДК 373.3.091.12–051:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-58-68>

ERGONOMIC COMPETENCE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ЕРГОНОМІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Nadiia SCHERBAKOVA,

Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor at the
Department of Pedagogy,
Berdiansk State Pedagogical
University
66, Zhukovsky Str., Zaporizhia,
69600, Ukraine

Надія ЩЕРБАКОВА,

кандидатка педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,
69600, Україна

nadiya030219@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2419-2150>

ABSTRACT

The article addresses a highly relevant issue in the modern system of higher pedagogical education in Ukraine – the need to rethink approaches to the professional training of future teachers. The author emphasizes that global changes in science, technology, and the sociocultural environment require educators not only to possess solid knowledge but also to be capable of creating a safe, comfortable, and productive educational environment focused on the needs of the child. In this context, the competency-based approach gains particular importance, as it aims to develop professional competence and achieve learning outcomes essential for effective pedagogical activity.

To foster ergonomic competence among future primary school teachers, a special academic course titled «Pedagogical Ergonomics» was developed and implemented for master's degree students. The course consisted of two modules: informational-analytical and practice-oriented. The aim of the first module was to provide students with knowledge of key concepts in pedagogical ergonomics, the methodological foundations of ergonomizing the educational process, and the interrelation of all its components. The practice-oriented module was based on an activity-based approach and involved students in modeling ergonomic situations, designing classroom space, analyzing educational equipment, applying case methods, creating checklists, and developing ergonomic recommendations. Professionally oriented games were also used.

This approach enhanced students' comprehension of the material, stimulated interest, encouraged discussion, and activated their cognitive learning activities. As a result, it contributed to the development of their readiness to build and improve the educational environment.

The outcomes of the course implementation demonstrated its effectiveness: future teachers became more sensitive to children's needs, learned to notice details affecting students' well-being, and developed a deeper understanding of their own role in creating a health-preserving educational environment.

Key words: *pedagogical ergonomics, primary school, teacher, professional training, educational environment, health preservation, ergonomic competence.*

Вступ. Сучасні трансформації в системі вищої педагогічної освіти України зумовлені глобальними змінами в науці, техніці і соціокультурному середовищі. Така ситуація актуалізує необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, які в умовах сьогодення мають бути не лише носіями знань, але й організаторами безпечного, комфортного та продуктивного освітнього середовища, орієнтованого на потреби здобувачів освіти.

Одним із провідних напрямів удосконалення підготовки таких фахівців є впровадження компетентнісного підходу, який передбачає формування професійної компетентності й досягнення освітніх результатів, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Проблема компетентнісної підготовки фахівців у педагогічній науці є об'єктом дослідження багатьох науковців: О. Дубасенюк, Т. Койчева, Ву Мінлі, О. Сорока та ін. Учені у своїх наукових розвідках професійну компетентність розглядають як цілісне інтегративне утворення, що поєднує глибокі теоретичні знання, практичні вміння, особистісні якості та здатність до рефлексії. Спільною для науковців є позиція щодо необхідності забезпечення зв'язку між академічною підготовкою майбутніх педагогів і реальними умовами їхньої професійної діяльності, що має ґрунтуватися на принципах гнучкості, міждисциплінарності та практичної спрямованості [2; 3]. Водночас, дослідження останніх років вказують на потребу деталізації окремих компонентів професійної компетентності, зокрема таких, що пов'язані з проєктуванням та підтримкою безпечного, функціонального і здоров'язбережувального освітнього середовища. У цьому контексті формується науковий інтерес до ергономічної компетентності як важливої складової загальної професійної готовності педагога [6; 10; 11].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати сутність ергономічної компетентності та висвітлити особливості її формування в процесі підготовки вчителів початкових класів на другому магістерському рівні вищої освіти.

Методи та методики дослідження: ретроспективний аналіз наукових джерел із проблеми професійної підготовки вчителів, моделювання освітнього процесу в ЗВО, спрямованого на розвиток ергономічної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти.

Результати та дискусії. Проблема підготовки висококваліфікованого фахівця, що володіє широким спектром професійних компетентностей, є нагальною вимогою сьогодення і стратегічним напрямом розвитку вищої педагогічної освіти України. Ця тенденція чітко визначена в сучасній нормативно-правовій базі. Зокрема, ключові фахові компетентності вчителя

початкової школи детально описані та схарактеризовані в професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Серед них виокремлено: мовно-комунікативну, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну, педагогічне партнерство, інклюзивну, здоров'язбережувальну, прогностичну, організаційну, оцінювально-аналітичну, здатність до навчання упродовж життя [7].

Хоча термін «ергономічна компетентність» безпосередньо не згаданий у переліку, ми переконані, що вона є фундаментальною інтегративною якістю, яка органічно переплітається з багатьма визначеними стандартом компетентностями та посилює їхню ефективність. Ергономічна компетентність являє собою здатність вчителя застосовувати знання з ергономіки, психології праці, гігієни та безпеки життєдіяльності для оптимізації освітнього середовища та організації власної професійної діяльності.

Як свідчать дослідження науковців (Т. Борисова, Н. Карапузова, Є. Починок, В. Помогайбо, Л. Рибалко та ін.) ергономічний підхід є основою для створення умов, які забезпечують підвищення ефективності навчання, збереження фізичного та психічного здоров'я учасників освітнього процесу, зниження рівня втоми, стресу та профілактику професійного вигорання [1; 5, 6; 8]. Застосування ергономічних принципів безпосередньо впливає на реалізацію низки ключових професійних компетентностей учителя, забезпечуючи їхню практичну дієвість і ефективність в умовах сучасного освітнього простору. Так, організаційна компетентність виявляється в здатності вчителя раціонально організовувати освітній процес, і саме ергономіка дає змогу здійснювати це з урахуванням потреб учнів і особливостей навчально-виховного середовища. Йдеться про оптимальне розташування навчальних зон у класі, продуманий розклад занять і перерв, чергування видів діяльності, а також доцільний вибір і розміщення дидактичних та технічних засобів навчання. Інклюзивна компетентність вимагає від учителя створення безпечного й адаптивного середовища для кожного учня, незалежно від його індивідуальних потреб. У цьому контексті ергономіка виступає як інструмент, що дозволяє проектувати простір і організовувати навчальні процеси таким чином, щоб вони відповідали принципам доступності, фізичного комфорту та психологічної підтримки. Не менш важливою є й проектувальна компетентність, яка передбачає вміння планувати освітні заходи з урахуванням численних факторів.

Таким чином, ергономічна компетентність є тією метакомпетентністю, що сприяє формуванню готовності вчителя створювати комфортне, безпечне, здорове та ефективне освітнє середовище. Вона дозволяє педагогу не лише виконувати вимоги професійного стандарту, але й вийти за їхні межі, забезпечуючи якісно новий рівень організації

праці та навчання, що безпосередньо впливає на благополуччя, розвиток і успішність молодших школярів.

Ідея про вагомість ергономічної компетентності в структурі професійної підготовки майбутніх учителів знаходить наукове обґрунтування в працях Л. Сидорчук. Учена розглядає її як необхідну складову професійного становлення педагога. Ергономічна компетентність, за її визначенням, має інтегративний характер і формується як динамічна система гуманістичних ідей, ціннісно-сміслових орієнтацій, особистісних позицій і властивостей. Вона виявляється у взаємодії людини з технікою й середовищем, у способах пізнання й перетворення дійсності, а також визначає готовність особистості до творчого освоєння способу життєдіяльності в умовах сучасного технологічного суспільства. У цьому контексті ергономічна компетентність безпосередньо впливає на специфіку педагогічної діяльності та систему професійно значущих якостей вчителя. Значущою є також запропонована Л. Сидорчук модель ергономічної компетентності, що включає когнітивно-ергономічний, техніко-технологічний, професійно-педагогічний, комунікативний і ціннісно-смісловий компоненти, а також окреслює відповідні критерії та рівні її сформованості [9].

Актуальність формування ергономічної компетентності у контексті сучасних трансформацій освітнього простору підтверджують і дослідження Ю. Демідової та О. Ігнатюк. Науковиці обґрунтовують, що ця компетентність ґрунтується на комплексі соціально-психологічних, фізіологічних, психофізіологічних, антропометричних і гігієнічних чинників. Її сформованість, у свою чергу, забезпечує ефективність професійної діяльності вчителя, сприяє збереженню його здоров'я, а також підвищує рівень задоволеності педагогічною працею, створюючи передумови для гармонійного розвитку особистості в освітньому середовищі [4].

У цьому контексті наше емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення процесу формування ергономічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах викладання навчальної дисципліни «Педагогічна ергономіка» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Метою курсу було не лише ознайомлення студентів із психолого-педагогічними та ергономічними підходами до організації освітнього процесу в сучасній початковій школі, а й формування в них практичних умінь і професійного досвіду щодо створення сенсорно-пізнавального й інформаційно-предметного середовища. Особливий акцент у навчальному курсі було зроблено на розвиток навичок ефективної організації власної професійної діяльності, що відповідає сучасним вимогам до педагогічної компетентності й сприяє досягненню високих результатів у роботі з молодшими школярами.

Курс включав два блоки: інформаційно-аналітичний та практико-орієнтований. У межах інформаційно-аналітичного блоку здобувачі вищої

освіти мали можливість отримати знання, необхідні для систематичного та цілеспрямованого застосування ергономічних принципів у організації освітнього процесу. Навчальний матеріал охоплював основні поняття курсу, такі як: «педагогічна ергономіка», «ергономічне середовище», «когнітивна ергономіка», «фізична ергономіка», «організаційна ергономіка» та інші. Особлива увага приділялась методологічному підґрунтя ергономізації освітнього процесу, що включає розуміння ергономічних вимог до його організації, раціональне проектування робочих місць учителя та учнів, урахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, навантаження на увагу, пам'ять школярів; усвідомлене ставлення до планування розкладу, перерв, чергування видів діяльності, а також дотримання естетичних та санітарно-гігієнічних норм праці учасників освітнього процесу. Під час організації опанування теоретичним матеріалом акцентували увагу на взаємозв'язку та взаємозалежності усіх визначених аспектів.

Цілеспрямована робота в межах навчального курсу сприяла формуванню у студентів усвідомлення важливості ергономічних знань та необхідності їх інтеграції в професійну педагогічну діяльність. Ми виходили з припущення, що така підготовка допоможе майбутнім учителям цілеспрямовано обирати й ефективно застосовувати оптимальні ергономічні рішення в практиці, створювати умови для продуктивного, безпечного та здоров'язбережувального освітнього процесу. Окрім того, така навчально-пізнавальна діяльність сприяла підвищенню загальної якості педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти. Особливу увагу було зосереджено на розвитку їхньої здатності до рефлексії та готовності до постійного вдосконалення освітнього середовища з урахуванням конкретних часових і ситуативних умов, що цілком відповідає сучасним вимогам до професійної діяльності вчителя.

Реалізація практико-орієнтованого блоку навчального курсу «Педагогічна ергономіка» сприяла формуванню готовності здобувачів вищої освіти до удосконалення та накопичення практичного досвіду в розв'язанні питань організації й оптимізації трудової діяльності відповідно до індивідуальних потреб і можливостей кожного учасника освітнього процесу. Для забезпечення якісного формування ергономічної компетентності студентів їх активно залучали до діяльності, пов'язаної з професійним становленням. Для цього використовувався діяльнісний підхід, який є ключовим у процесі компетентнісної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Активізація процесу формування ергономічної компетентності здійснювалась шляхом створення дидактичних і психологічних умов, що спонукали майбутніх фахівців до самостійної, творчої та розумової діяльності, а також моделювали предметний і соціальний зміст майбут-

ньої професії. З цією метою використовували інтерактивні методи та форми навчання, зокрема: моделювання ергономічних ситуацій, проектування класного простору, аналіз навчального обладнання з точки зору ергономіки, кейс-методи, створення чек-листів ергономічної перевірки для вчителя та батьків, розробка ергономічних рекомендацій тощо.

Практико-орієнтований блок сприяв формуванню в майбутніх учителів умінь ефективно застосовувати набуті теоретичні знання під час ергономічного проектування й організації освітнього процесу. У межах навчального курсу магістранти вдосконалювали вміння доцільно обирати адекватні форми і засоби взаємодії з молодшими школярами з урахуванням їхніх вікових фізіологічних і психологічних особливостей та ключових принципів ергономіки. Вони навчались будувати суб'єкт-суб'єктні взаємини, удосконалювати власну вербальну й невербальну комунікацію відповідно до ергономічних закономірностей сприйняття; дотримуватись педагогічного такту, розвивати витримку; поєднувати різні форми виховного впливу під час взаємодії з учнями, їх батьками та колегами, оптимізуючи цю взаємодію з позиції психофізичного комфорту та ефективності.

Так, на лекціях та практичних заняттях навчальна діяльність студентів була спрямована на розв'язання педагогічних ситуацій з ергономічним змістом. Наприклад, у класі недостатнє освітлення, що спричиняє втому очей і головний біль в учнів. Як має діяти вчитель з метою оптимізації освітнього середовища відповідно до ергономічних норм? Або: учитель помічає, що учні постійно сутуляться за партами, а деякі скаржаться на біль у спині. Які рекомендації щодо поліпшення робочих місць варто надати вчителю батькам та адміністрації школи? Якими мають бути його дії в такій ситуації відповідно до принципів педагогічної ергономіки?

Аналіз та обговорення подібних кейсів дозволяли майбутнім педагогам, спираючись на набуті знання та досвід, знаходити альтернативні варіанти розв'язання проблем, порівнювати їх і обирати найбільш доцільний з огляду на принципи ергономічної ефективності, безпеки й комфорту освітнього середовища.

У структуру більшості практичних занять було включено різноманітні тренінги-вправи, спрямовані на набуття студентами конкретних практичних умінь. Зокрема, значну увагу приділяли тренінгам з організації робочого простору, проведення яких дозволяло поєднувати теоретичні знання з практичним досвідом, формувало розуміння важливості дотримання ергономічних вимог у педагогічній діяльності та давало змогу оволодіти відповідним інструментарієм. Так, наприклад, викладач пропонував студентам змодельовати оптимальне розміщення меблів у класі (парт, дошки, вчительського столу) з урахуванням ергономічних принципів. Після презентації кожною групою власного варіанту, учасники

заняття спільно аналізували запропоновані рішення, порівнювали їх із віковими особливостями учнів молодшого шкільного віку, специфікою предмета, завданнями і формою конкретного уроку.

Ще один варіант тренінгової роботи передбачав створення коротких ергономічних вправ для організації перерв між видами діяльності на уроці. Студенти добирали або самостійно розробляли приклади рухів, вправ для зняття м'язового напруження, релаксації, відновлення постави чи зміни пози. Вони демонстрували ці вправи й аргументували їх доцільність з позиції впливу на функціональний стан учнів, зокрема рівень втоми, концентрацію уваги, моторну активність і психофізіологічне розвантаження. Аналізуючи вплив цих вправ на стан учнів, студенти поглиблювали розуміння ергономічних принципів, що сприяло формуванню їхньої ергономічної компетентності як майбутніх педагогів. Крім того, у процесі виконання таких завдань вони вчилися враховувати вікові особливості дітей і закономірності зміни функціональних станів для забезпечення комфортного й ефективного навчання.

За нашими спостереженнями, така форма роботи не лише сприяла кращому засвоєнню матеріалу, а й пробуджувала щирий інтерес до теми, викликала дискусію, активізувала навчально-пізнавальну діяльність учасників занять. Магістранти виявляли зацікавленість у пошуку нових, нестандартних рішень для організації комфортного навчального простору. При цьому вони проявляли ініціативу і при розв'язанні практичних завдань, і під час обговорення та аналізу побаченого. Такий досвід давав змогу майбутнім педагогам не лише глибше усвідомити роль ергономічних чинників у навчально-виховному процесі, а й бачити себе активними суб'єктами, здатними скеровувати умови взаємодії з учнями та впливати на якість освітнього середовища.

У процесі організації вивчення навчального курсу «Педагогічна ергономіка» та формування ергономічної компетентності також використовували професійно орієнтовані ігри: «Ергономічне проектування навчального кабінету», «Засідання педагогічної ради з питань здоров'язбережувальних технологій», «Консультація для батьків учнів (спільно з психологом) щодо організації робочого місця дитини вдома». Залучення студентів до ігрової діяльності стимулювало їх самостійність та розвиток творчої активності. Вони не лише використовували відомі засоби спілкування, але й прогнозували ергономічні наслідки своїх дій, перевірялися, імпровізували. При цьому увага акцентувалась на тому, що створення комфортного освітнього середовища є цілеспрямованою науково обґрунтованою діяльністю з оптимізації всіх компонентів освітнього середовища (фізичного, психологічного, інформаційного) з урахуванням потреб учнів та вчителя. Використання професійно орієнтованих ігор дозволяло забезпечити емоційне та інтелектуально

насичене середовище в студентській аудиторії. Нестандартні ситуації, що виникали під час гри, вимагали від майбутніх учителів здійснювати детальний аналіз проблеми, зіставляти власний досвід з новою ситуацією, здійснювати пошук альтернативного вирішення проблеми, обґрунтовувати обрану методику згідно з науковими даними педагогічної ергономіки.

Отже, результати проведеного дослідження підтверджують важливість формування ергономічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на магістерському рівні вищої освіти. Цілеспрямоване викладання навчальної дисципліни «Педагогічна ергономіка», що включає інформаційно-аналітичний та практико-орієнтований блоки, сприяє здобуттю глибоких теоретичних знань здобувачами вищої освіти та формуванню їх практичних умінь. Застосування діяльнісного підходу, інтерактивних методів навчання, моделювання професійних ситуацій і спеціалізованих ігор забезпечує не лише усвідомлення значущості ергономічних принципів, а й формує у майбутніх фахівців готовність їх ефективного впровадження в реальних умовах освітнього процесу. Формування ергономічної компетентності дозволяє студентам раціонально організовувати освітню діяльність, створювати інклюзивне та адаптивне навчальне середовище з урахуванням фізіологічних та психологічних особливостей учнів. Водночас це сприяє підвищенню якості планування та реалізації освітніх заходів і відповідає вимогам сучасних професійних стандартів, а також відкриває можливості для нового рівня організації власної праці та навчання молодших школярів, що позитивно впливає на здоров'я, розвиток і успішність усіх учасників освітнього процесу.

Отже, ергономічна компетентність виступає фундаментальною метакомпетентністю, яка забезпечує готовність учителя створювати оптимальні умови для навчання і всебічного розвитку дітей, підтримувати здоров'я всіх учасників освітнього процесу та підвищувати загальну якість педагогічної діяльності. Подальша інтеграція цієї компетентності в програми підготовки педагогічних кадрів є необхідною умовою для формування нового покоління педагогів, здатних ефективно реагувати на виклики сучасної освіти та сприяти сталому розвитку освітньої сфери.

Література

1. Борисова Т. М. Ергономічна підготовка майбутніх викладачів закладів професійної освіти : монографія. Полтава : 2, 2020. 230 с.
2. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства* : зб. наук. праць молодих дослідників / за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10–16. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8450/> (дата звернення: 20.04.2025).
3. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі : колективна монографія / за заг. ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль : Осадца В. М., 2019. 400 с.

4. Ігнатюк О. А., Демідова Ю. Є. Ергономічна компетентність як результат навчання та інтегрований показник якості фахової підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах освітніх трансформацій. *Вісник університету імені А. Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія" Педагогічні науки*. 2018. № 2 (16). С. 192–198. URL: https://www.researchgate.net/publication/339470580_Ergonomicna_kompetentnist_ak_rezultat_navcanna_ta_integrovanij_pokaznik_akosti_fahovoi_pidgotovki_majbutnih_vikladaciv_zakladiv_visoj_oshviti_v_umovah_oshvitnih_transformacij (дата звернення: 20.04.2025).
5. Карапузова Н. Д., Починок Є. А., Помогайбо В. М. Педагогічна ергономіка: створення: комфортного та безпечного навчального середовища в початковій школі. *Постметодика*. 2012. № 5 (108). URL: [file:///C:/Users/Administrator/Desktop/Postmetodyka_2012_5_4%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Desktop/Postmetodyka_2012_5_4%20(1).pdf) (дата звернення: 20.04.2025).
6. Койчева Т. І., Мінілі В. Компетентнісна парадигма професійної підготовки сучасного вчителя нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022 р., № 83. С. 47–51.
7. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ міністерства освіти і науки України від 29.08.2024. № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 20.04.2025).
8. Рибалко Л. М., Іюпа Т. В. Проектування освітнього здоров'язбережувального середовища на засадах педагогічної ергономіки. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 3К (123). С. 361–364. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3294>.
9. Сидорчук Л. А. Ергономічна компетентність майбутнього вчителя технологій як необхідна умова його професіоналізму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип.43. С. 202–208. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17991/Sydorchuk.pdf?sequence=1> (дата звернення: 20.04.2025).
10. Сорока О. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 25. С. 191–194. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41226/Tkachenko_lushchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 20.04.2025).
11. Ткаченко Л. А., Ющенко А. П. Формування ергономічної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. *Наукові записки : зб. наук. статей / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова ; упор. Л. Л. Макаренко*. Київ : Гельветика, 2023. Вип. CLV (155). С. 105–111. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41226/Tkachenko_lushchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 20.04.2025).

References

1. Borysova, T. M. (2020). Erhonomichna pidhotovka maibutnih vykladachiv zakladiv profesiinoi osvity: Monohrafiia [Ergonomic training of future vocational education teachers: A monograph]. Poltava: 2. [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk, O. A. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi vchytelia [Competence approach in teacher training]. In O. S. Bereziuk & L. O. Hlazunova (Eds.), *Formuvannia estetychnoi kompetentnosti osobystosti zasobamy narodnavstva: Zb. nauk. prats molodykh doslidnykiv* (pp. 10–16). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/8450/>. [in Ukrainian].
3. Zdorov'iazberezhuvalni tekhnolohii v osvithomu sereдовyshchi: Kolektyvna monohrafiia [Health-preserving technologies in the educational environment: A collective monograph]. (2019). In L. M. Rybal'ko (Ed.), Ternopil: Osadtsa V. M. [in Ukrainian].
4. Ihnatiuk, O. A., & Demidova, Yu. Ye. (2018). Erhonomichna kompetentnist yak rezultat navchannia ta intehrovanyi pokaznyk yakosti fakhovoi pidhotovky maibutnih

vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh osvितnikh transformatsii [Ergonomic competence as a learning outcome and an integrated indicator of quality training of future HEI teachers under educational transformation]. *Visnyk universytetu imeni A. Nobelia. Seria "Pedahohika i psykholohiia"*, 2(16), 192–198. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/339470580> (accessed April 20, 2025). [in Ukrainian].

5. Karapuzova, N. D., Pochynok, Ye. A., & Pomohaybo, V. M. (2012). Pedahohichna erhomomika: Stvorennia komfortnoho ta bezpechnoho navchalnoho seredovyshcha v pochatkovii shkoli [Pedagogical ergonomics: Creating a comfortable and safe learning environment in primary school]. *Postmetodyka*, 5(108). Retrieved from: [file:///C:/Users/Administrator/Desktop/Postmetodyka_2012_5_4%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Desktop/Postmetodyka_2012_5_4%20(1).pdf). [in Ukrainian].

6. Koicheva, T. I., & Minli, V. (2022). Kompetentnisna paradyhma profesiinoi pidhotovky suchasnoho vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Competence paradigm of modern teacher training in the New Ukrainian School]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (83), 47–51. [in Ukrainian].

7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024, August 29). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity" [On the approval of the professional standard "Teacher of general secondary education"] (Order No. 1225). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>. [in Ukrainian].

8. Rybal'ko, L. M., & Yopa, T. V. (2020). Proiektuvannia osvitnoho zdorov'iazbezhuvalnoho seredovyshcha na zasadakh pedahohichnoi erhomomiky [Designing an educational health-saving environment based on pedagogical ergonomics]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 3K(123), 361–364. Retrieved from: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3294>. [in Ukrainian].

9. Sydorchuk, L. A. (2013). Erhomomichna kompetentnist maibutnoho vchytelia tekhnolohii yak neobkhidna umova yoho profesionalizmu [Ergonomic competence of a future technology teacher as an essential condition of professionalism]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, (43), 202–208. Retrieved from: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17991/Sydorchuk.pdf?sequence=1> [in Ukrainian].

10. Soroka, O. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi vchytelia pochatkovoi shkoly [Competence-based approach in training primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota*, (25), 191–194. Retrieved from: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41226/Tkachenko_lushchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [in Ukrainian].

11. Tkachenko, L. A., & Yushchenko, A. P. (2023). Formuvannia erhomomichnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [Formation of ergonomic competence of future professional education teachers]. In L. L. Makarenko (Ed.), *Naukovi zapysky* : Zb. nauk. statei (Vol. CLV (155), pp. 105–111). Kyiv : Helvetyka. Retrieved from: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41226/Tkachenko_lushchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню надзвичайно актуальної проблеми в сучасній системі вищої педагогічної освіти України – необхідності переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів. Авторка підкреслює, що глобальні зміни у науці, техніці та соціокультурному середовищі вимагають від педагогів не лише оволодіння знаннями, але й здатності створювати безпечне, комфортне та продуктивне освітнє середовище, орієнтоване на потреби дитини. У цьому контексті особливої значущості набуває компетентнісний підхід, спрямований на

формування професійної компетентності та досягнення освітніх результатів, необхідних для ефективної педагогічної діяльності.

Для формування ергономічної компетентності майбутніх учителів початкових класів було розроблено та впроваджено спеціальний навчальний курс «Педагогічна ергономіка» для студентів магістерського рівня. Курс включав два блоки: інформаційно-аналітичний та практико-орієнтований. Мета інформаційно-аналітичного блоку – надання студентам знань про ключові поняття педагогічної ергономіки, методологічні засади ергономізації освітнього процесу, а також взаємозв'язок усіх його аспектів. Практико-орієнтований блок базувався на діяльнісному підході та передбачав активне залучення студентів до моделювання ергономічних ситуацій, проєктування класного простору, аналізу навчального обладнання, використання кейс-методів, створення чек-листів та ергономічних рекомендацій. Застосовувалися також професійно орієнтовані ігри. Така форма роботи сприяла кращому засвоєнню матеріалу, пробуджувала інтерес, викликала дискусію та активізувала навчально-пізнавальну діяльність студентів. Це дозволяло формувати їхню готовність до побудови й удосконалення освітнього середовища.

Результати впровадження курсу продемонстрували його ефективність. Так, майбутні вчителі стали більш чутливими до потреб дітей, навчилися бачити деталі, що впливають на добробут учнів та усвідомлювати власну роль у формуванні здоров'язберезувального освітнього середовища.

Ключові слова: педагогічна ергономіка, ергономічної компетентність вчителя початкової школи, професійна підготовка, освітній процес, освітнє середовище, здоров'язбереження.



Дата надходження статті: 15.06.2025

Дата прийняття статті: 30.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 37.01/.09

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-69-81>

HARMONIZATION OF PHYSICS TEACHING METHODOLOGY WITH EUROPEAN MARITIME EDUCATION STANDARD

ГАРМОНІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ З ЄВРОПЕЙСЬКИМИ СТАНДАРТАМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ

Oksana BARYLNYK-KURAKOVA,

Senior Lecturer at the Department
of Natural Sciences,
Kherson State Maritime Academy
99, Kanatna Str., Odessa, 65039,
Ukraine

Оксана БАРИЛЬНИК-КУРАКОВА,

старша викладачка кафедри
природничо-наукової підготовки,
Херсонська державна
морська академія
вул. Канатна, 99, м. Одеса, 65039,
Україна

oksanakurakova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4340-9474>

Ivan BARYLNYK-KURAKOV,

Senior Lecturer at the Department
of Ship Management,
Kherson State Maritime Academy
99, Kanatna Str., Odessa, 65039,
Ukraine

Іван БАРИЛЬНИК-КУРАКОВ,

старший викладач кафедри
управління судном,
Херсонська державна морська
академія
вул. Канатна, 99, м. Одеса,
65039, Україна

JohnSmokingAce@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7628-6602>

ABSTRACT

The article examines modern European standards of maritime education (MANILA/STCW Convention, activities of the European Maritime Safety Agency (EMSA), EU Qualifications Framework (EQF)) in order to define the requirements for the training of maritime specialists. The mechanisms of implementation of these standards in the national educational systems of European countries and their impact on the quality of maritime personnel training are analyzed in detail.

A comparative analysis of these standards with current Ukrainian educational and industry regulations is carried out. The research covers both theoretical aspects of curricula and practical components of professional training. Particular attention is paid to the analysis of the competence structure of educational programs and their compliance with international requirements.

Key harmonization problems have been identified: inconsistency of the content of curricula, insufficient integration of natural sciences (in particular physics) with

professional educational components, and insufficient orientation of education towards practice. It has been established that the existing approaches to teaching physics do not fully take into account the specifics of the maritime industry and do not ensure the formation of the necessary professional competencies.

Comprehensive ways of harmonizing the methodology of teaching physics are proposed: the introduction of competency-based, modular and problem-oriented approaches, close integration of physics with maritime disciplines, strengthening the laboratory component and the use of modern modeling tools. The necessity of creating specialized educational and methodological complexes that would combine fundamental knowledge of physics with the practical needs of the maritime industry is substantiated.

Key words: *maritime education, physics teaching, European standards, STCW convention, harmonization, teaching methodology.*

Вступ. Розвиток морської галузі вимагає висококваліфікованих фахівців, підготовка яких має відповідати міжнародним стандартам. Відомо, що на міжнародному рівні за основу морської освіти взято Міжнародну конвенцію STCW (1978 р. із поправками 1995 та 2010 рр.), яка встановлює мінімальні вимоги до навчання, сертифікації і несення вахти моряків [20]. У межах ЄС діяльність у сфері морської освіти координує Європейське агентство з безпеки на морі (EMSA), яке, зокрема, здійснює перевірки систем підготовки моряків на відповідність нормам STCW [4]. Крім того, у Європі широко застосовується Європейська рамка кваліфікацій (EQF) як інструмент ув'язки національних стандартів з європейськими, де кожному рівню кваліфікації відповідають конкретні результати навчання [29]. Таке рівневе розмежування сприяє гармонізації навчальних вимог та полегшує академічну мобільність і визнання кваліфікацій між країнами ЄС.

В Україні підготовка морських фахівців регулюється державними галузевими стандартами та освітніми програмами, які затверджуються Міністерством освіти і науки. Ці стандарти, як правило, ґрунтуються на положеннях STCW і Європейської кредитної трансферної системи. Зокрема, навчальні плани спеціальностей морського профілю включають освітню компоненту «Фізика» як базу для подальшого вивчення спеціалізованих («Теоретична та прикладна механіка», «Теорія та будови судна», «Технічна термодинаміка та теплопередача», «Навігація» тощо).

У свою чергу, новітнє оновлення Національної рамки кваліфікацій України (НРК) у червні 2025 р. офіційно спрямоване на зближення з європейськими стандартами. За повідомленнями МОН, метою цього кроку є гармонізація українського законодавства з європейським, міжнародне визнання Національної рамки кваліфікацій та вітчизняних кваліфікацій [9]. Це створює умови для формального визнання українських дипломів у ЄС і полегшує еквівалентність рівнів освіти.

Зазначимо, що нині українська система морської освіти визнана Міжнародною морською організацією (IMO) та перевірена Європейським агентством морської безпеки (EMSA). Останнє зазначається в розділі

«Countries recognised for STCW Certificates», в якому Україні офіційно надано доказ міжнародного статусу.

Отже, існує як гостра необхідність, так і реальні можливості для інтеграції вітчизняної морської освіти в європейську. Але, на цьому шляху у практиці навчання фундаментальних дисциплін, зокрема фізики, у закладах морського профілю залишаються невирішені проблеми. Так, Чернявський В.В. зазначає, і ми з ним погоджуємося, що «більшість навчальних дисциплін циклу математичної та природничо-наукової підготовки викладається розрізнено без належного врахування практичної значущості навчального матеріалу та структурно-логічної схеми спеціальності» [11, с. 252].

Мета дослідження – аналіз європейських стандартів морської освіти (STCW, EMSA, EQF), порівняння їх з українськими освітніми стандартами й виявлення проблем гармонізації методики навчання фізики.

Завдання дослідження:

- Проаналізувати європейські стандарти морської освіти в частині вимог до підготовки морських фахівців з фізики.
- Здійснити порівняльний аналіз українських та європейських підходів до навчання фізики у морських ЗВО.
- Визначити основні напрями та шляхи гармонізації методики навчання фізики.

Методи та методики дослідження. У дослідженні використано комплексний підхід, що поєднує загальнонаукові методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація): **контент-аналіз** міжнародних документів (STCW, рекомендацій EMSA, Європейської рамки кваліфікацій EQF); **синтез і прогнозування** для розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо інтеграції європейських стандартів в освітній процес з фізики закладів вищої освіти морського профілю.

Результати та дискусії. Міжнародна конвенція STCW, яка набрала чинності в 1984 році з подальшими ключовими редакціями в 1995 та 2010 роках, встановила основні вимоги щодо підготовки, сертифікації та несення вахти для моряків на міжнародному рівні. Аналіз документів конвенції показує, що фізична підготовка морських фахівців має включати наступні ключові компоненти [20]:

1. Навігаційна фізика:

- Принципи роботи навігаційних приладів (GPS, радар, ехолот).
- Фізичні основи електромагнітних хвиль та їх поширення.
- Оптичні явища в морському середовищі.
- Акустичні властивості води та їх застосування.

2. Морська гідродинаміка та механіка:

- Закони плавучості та остійності судна.
- Динаміка рідин та газів.
- Хвильові процеси та їх вплив на судно.

– Механіка твердого тіла в застосуванні до морських конструкцій.

3. Енергетичні системи:

– Термодинаміка суднових енергетичних установок.

– Електротехніка та електроніка суднових систем.

– Альтернативні джерела енергії в морському транспорті.

– Фізичні основи екологічних технологій.

4. Безпека мореплавання:

– Фізичні принципи систем безпеки.

– Радіаційна безпека та захист.

– Вібрація та шум на суднах.

– Метеорологічні явища та їх фізична природа.

– Дослідження освітніх програм провідних європейських морських вищих освітніх закладів (Данії, Нідерландів, Німеччини, Норвегії) та українських дозволило виявити суттєві відмінності в підходах до навчання фізики [8; 14; 10; 26; 27; 32].

Академічність та практичність. Українські програми зосереджені на фундаментальних знаннях. Європейські стандарти (STCW, EQF) орієнтовані на формулювання результатів навчання через компетенції, тобто на практичне застосування знань.

Сегментованість та інтегрованість. В Україні фізика викладається як окрема освітня компонента, в Європі – інтегрована з профільними дисциплінами.

Традиційні та інноваційні методи. Європейські ЗВО активно використовують віртуальні лабораторії, моделювання, проблемно-орієнтоване навчання.

Отже, в Європі – акцент на інтеграції фізики у професійні компетентності, проектній роботі, міждисциплінарності, сучасних лабораторіях та зв'язку з індустрією. В Україні – традиційна структура, розмежування освітніх компонент, переважання аудиторних занять, менше практико-орієнтованих завдань. Нижче, в (табл. 1), наведено порівняльну характеристику підходів до навчання фізики в Україні та європейських країнах.

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної морської освіти, ефективність вивчення «Фізики» як базової дисципліни для опанування професій суднового механіка, електромеханіка та судноводія практично нівелюється у розрізі практичної значущості для роботи на судні. Тому, для гармонізації методики навчання цієї компоненти з європейськими стандартами, нами було визначено п'ять ключових напрямів.

1. Компетентісно-орієнтований підхід

Перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної, яку проголошують європейські стандарти, вимагає кардинальної зміни методики навчання [5, с. 47; 7, с. 123]:

Таблиця 1

Порівняльна характеристика підходів до навчання фізики

n/n	Критерії	Українська система	Європейська система
1.	Обсяг годин фізики	180–240 год.	120–180 год.
2.	Співвідношення теорія/практика	70/30%	50/50%
3.	Інтеграція з професійними освітніми компонентами	Часткова	Повна
4.	Використання стандартів STCW	Фрагментарне	Повна імплементація
5.	Використання симуляторів	Обмежене	Широке
6.	Міждисциплінарні проекти	Рідко	Регулярно
7.	Цифрові технології	Початковий рівень	Повсякденне використання
8.	Оцінювання	Традиційне	Компетентнісне
9.	Мова навчання	Українська	Англійська (у більшості курсів)

– розробку результатів навчання (learning outcomes) відповідно до дескрипторів STCW [11];

– впровадження системи оцінювання компетентностей [21, с. 9];

– створення портфоліо студентських досягнень [2, с. 43];

– використання кейс-методу та проблемно-орієнтованого навчання [28, с. 3].

2. Професійна інтеграція фізичного контенту

Інтеграція фізики з морськими дисциплінами повинна здійснюватися через:

– виявлення міждисциплінарних зав'язків фізики з профільними освітніми компонентами [1, с. 65];

– розробку міждисциплінарних модулів;

– створення професійно-орієнтованих завдань [6, с. 78];

– використання реальних морських кейсів у навчанні;

– співпрацю викладачів фізики та профільних дисциплін.

3. Цифровізація освітнього процесу

Європейські стандарти передбачають широке використання цифрових технологій:

– віртуальні та віддалені лабораторії [30, с. 324–325];

– симуляційні програми морських процесів [16; 31];

– інтерактивні навчальні платформи [15];

– системи аналітики навчання (Learning Analytics) [19, с. 3–6; 23, с. 235–243].

4. Практико-орієнтоване навчання

Зміщення акценту на практичне застосування:

- збільшення частки лабораторних робіт;
- стажування на морських судах;
- партнерство з морськими компаніями.

Для подолання зазначених вище відмінностей і зближення української практики з європейськими нормами нами пропонується низка методичних кроків.

Перехід на компетентнісний підхід. Необхідно переглянути цілі і зміст курсу фізики у морських ВНЗ так, щоб навчальні результати (learning outcomes) були сформульовані у термінах компетенцій морського фахівця. Для цього слід інтегрувати стандартні таблиці компетенцій STCW (наприклад, за розділами A-II/1, A-III/1 Кодексу STCW) у робочі програми з фізики. Можна використати досвід проекту Tuning: визначити, яких саме знань і умінь з фізики має набути студент наприкінці модуля [18]. Така орієнтація забезпечить ув'язку курсу з практичними задачами (наприклад, розрахунок енергетичних процесів, аналіз фізичних явищ на судні тощо).

Впровадження компетентнісного підходу передбачає застосування інтерактивних методів навчання, які сприяють цілісному розвитку компетентностей майбутніх фахівців морської галузі, підвищують мотивацію до навчання, формують критичне мислення, готовність до розв'язування нестандартних завдань і професійну мобільність. Це повністю відповідає європейським стандартам морської освіти та вимогам STCW, забезпечуючи конкурентоспроможність випускників українських вишів. З нашої точки зору, під час навчання фізики доцільно застосовувати такі *інтерактивні методи навчання*:

- метод перевернутого класу (flipped classroom) [3];
- командне навчання (team-based learning) [24];
- проектне навчання [22, с. 502–504];
- гейміфікація освітнього процесу [25, с. 63].

Водночас перехід на компетентнісний підхід до навчання потребує перегляду форм контролю знань й умінь здобувачів вищої освіти. У цьому контексті, з нашої точки зору, доцільно впроваджувати такі *новітні форми контролю*:

- портфоліо компетентностей [17];
- peer-to-peer оцінювання [12];
- continuous assessment (безперервне навчання) [13].

Модульне та міждисциплінарне навчання. Доцільно розробити *інтегровані навчальні модулі*, де фізика викладається паралельно

з суміжними курсами (наприклад, механікою суднових систем, електротехнікою судна, навігацією). Наприклад, модуль «Фізичні основи роботи суднових двигунів» об'єднує розділи термодинаміки і технічної механіки з фізикою. За такої організації студент бачить зв'язок теорії з майбутньою професією, що узгоджується з практикою європейських програм. Модульна структура полегшує також оновлення змісту: при зміні галузевих стандартів достатньо коригувати відповідний модуль.

Практико-орієнтовані методи. Відповідно до STCW необхідно значно посилити лабораторні і практичні заняття з фізики. Рекомендується впровадження *експериментальних робіт* на сучасному обладнанні та суднових тренажерах. Застосування *комп'ютерного моделювання явищ* (гідродинаміка, електромагнітні процеси в електростанціях судна) наближуватиме навчання до реальних умов. Активне використання *проблемного навчання* (Problem-Based Learning), *фліп-чарт інструктажів*.

Зазначимо, що **фліп-чарт інструктажі** – це інтерактивна форма навчання, при якій студенти у малих групах створюють наочні інструкції, схеми або конспекти фізичних явищ на фліп-чартах (великих аркушах паперу на мольберті), а потім презентують їх аудиторії. Після презентації відбувається обговорення та аналіз. Цей метод сприяє активному опануванню матеріалу, розвитку комунікаційних, презентаційних та аналітичних навичок.

Використання міжнародних ресурсів: Корисним є залучення напрацювань IMO і EMSA. Наприклад, IMO Model Courses (таких як Course 7.02 для суднових вахтових офіцерів) містять рекомендації щодо необхідного рівня знань. Можна адаптувати їх зміст до курсу фізики з відповідною українською термінологією. Також доцільно запровадити компонент вивчення англomовних підручників і матеріалів, офіційно визнаних у морській освіті ЄС. Це сприятиме поступовій гармонізації термінів і концепцій.

Навчання викладачів і методистів. Важливо організувати семінари та курси підвищення кваліфікації для викладачів фізики, спрямовані на компетентнісний і студенто-центричний підходи. Викладачі повинні володіти уміннями проектувати курс за принципами EQF (формулювати learning outcomes, описувати компетенції) і використовувати активні методи навчання. Рекомендовано наладити співпрацю з європейськими колегами (наприклад, за програмами обміну), щоб перейняти передовий досвід організації навчання.

Висновки. Проведений аналіз європейських стандартів морської освіти (STCW, EMSA, EQF) та порівняння з українськими підходами до навчання фізики у закладах вищої освіти морського профілю засвідчив необхідність комплексної модернізації методики викладання цієї фундаментальної освітньої компоненти. Встановлено, що європейська

практика зорієнтована на компетентнісний підхід, інтеграцію фізики у професійний контекст, широке застосування цифрових освітніх технологій та інноваційних методів навчання й оцінювання. Водночас українська система поки що характеризується розрізненістю дисциплін, переважанням традиційних лекційних методів і недостатнім урахуванням практичної цінності фізичних знань для майбутніх морських фахівців. На основі результатів дослідження визначено ключові напрями гармонізації методики навчання фізики відповідно до європейських стандартів.

Подальші дослідження у цій області доцільно спрямувати на кілька перспективних напрямів:

- розробка й апробація інтегрованих навчальних модулів з фізики для морських спеціальностей;
- поглиблене дослідження цифрових технологій;
- моніторинг якості навчальних результатів і розробка інструментарію для їхнього оцінювання.

Література

1. Барильник-Куракова О. А., Коробова І. В. Міждисциплінарні зв'язки як провідний принцип підготовки фахівців у морській галузі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. Вип. 13. С. 57–72. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/222840/223120>
2. Бойчук Ю., Таймасов Ю. Компетентісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті. Збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2023. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/8499>
3. Дендеренко О. О. Моделювання процесу підготовки суднового механіка як засіб реалізації компетентнісного підходу до навчання у морських ВНЗ. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 67. С. 326–332.
4. Європейське агенство з морської безпеки (EMSA). Офіційний сайт URL: <https://www.emsa.europa.eu/>
5. Койчева Т. І., Ву Міллі. Компетентісна парадигма професійної підготовки сучасного вчителя Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 83. С. 47–51. URL: <http://pedagoggy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/83/7.pdf>
6. Коробова І. В., Барильник-Куракова О. А. Методичні особливості конструювання фізичних STEM задач у процесі навчання майбутніх моряків. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 3 (25), ч. 2. С. 75–80. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-025-3-029>
7. Митник О. Я., Миронець С. М. Дослідницька діяльність студента-психолога: поступ від знаннєвої парадигми до компетентнісної. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 4 (1). DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.4\(1\).2023.13](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.13)
8. Національний університет "Одеська морська академія". Електронний каталог освітніх компонентів. URL: https://ekts.onma.edu.ua/en/indexnav_en.php
9. Прес-служба Міністерства освіти і науки України. Кабмін оновив Національну рамку кваліфікацій для гармонізації з європейськими стандартами. *Юридична газета*. 06.07.2025. URL: <https://yur-gazeta.com/golovna/kabmin-onoviv-nacionalnu-ramku-kvalifikaciy-dlya-garmonizaciyi-z-evropeyskimi-standartami.html>
10. Херсонська державна морська академія. URL: https://ksma.ks.ua/?page_id=284&lang=en

11. Чернявський В. В. Стандартизація підготовки фахівців морської галузі на засадах компетентнісного підходу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2013. Вип. 19. С. 250–253. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znkp_ped_2013_19_88
12. Allman A., Kocnevaite A., Nightingale F. The Effectiveness of Online Portfolios for Assessment in Higher Education. The IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2021 Official Conference Proceedings. 2021. С. 469–480. DOI: 10.22492/issn.2189-1036.2021.35
13. Baumgartner P., Payr S. Learning as Action: A Social Science Approach to the Evaluation of Interactive Media. In: Duffy T., Jonassen D. (Eds.). *Constructivism and the Technology of Instruction*. Routledge, 2019. P. 31–44.
14. Delft University of Technology. BSc in Marine Technology. URL: <https://www.edumaritime.net/netherlands/delft-university-of-technology-delft>
15. Erdmann M., Fischer R., Glaser C. et al. A field study of data analysis exercises in a bachelor physics course using the internet platform VISPA. 2014. URL: <https://arxiv.org/abs/1402.2836>
16. Exploring Innovative Methods in Maritime Simulation: A Ship Path Planning System Utilizing Virtual Reality and Numerical Simulation. *Journal of Marine Science and Engineering*. 2022. Vol. 12, No. 9. Art. 1587. DOI: 10.3390/jmse12091587.
17. Gamification in Physics Education: Play Your Way to Better Learning. *International Journal of Serious Games*. 2025. URL: <https://journal.seriousgamesociety.org/index.php/IJSG/article/view/858>.
18. Giannarakis P. Online tests as a method of engagement in higher education. *Times Higher Education Campus*. 29.10.2024. URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/online-tests-method-engagement-higher-education>
19. Gili K., Heuton K., Shah A., Hughes M.C. Using machine learning to measure evidence of students' sensemaking in physics courses / arXiv [preprint]. 2025. arXiv:2503.15638
20. International Maritime Organization (IMO). *International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW)*. London: IMO, 1978 (as amended 1995, 2010). URL: <https://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/Pages/STCW-Convention.aspx>
21. Kandemir C., Soner O., Celik M. Proposing a practical training assessment technique to adopt simulators into marine engineering education. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2018. Vol. 17, № 1. С. 1–15. DOI: 10.1007/s13437-018-0137-4
22. Kilpeläinen Pettersson J., Koskinen P., Lehtinen A., Mäntylä T. Cooperative Learning in Higher Education Physics: A Systematic Literature Review. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2025. Vol. 23. С. 1–27. DOI: 10.1007/s10763-024-10538-3
23. Kubsch M., Grimm A., Neumann K., Drachsler H., Rummel N. Using Evidence-Centered Design to Develop an Automated System for Tracking Students' Physics Learning in a Digital Learning Environment. In: Zhai X., Krajcik J. (eds.). *Uses of Artificial Intelligence in STEM Education*. Oxford: Oxford University Press, 2024. P. 230–249. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198882077.003.0011>
24. Kuş M. Effectiveness of the Flipped Classroom Model in Higher Education: A Meta Analysis Study. *Journal of Computer and Education Research*. 2025. Vol. 13, no 25. P. 628–653. DOI: 10.18009/jcer.1625784
25. Makkonen T., Tirri K., Lavonen J. Engagement in Learning Physics Through Project Based Learning: A Case Study of Gifted Finnish Upper Secondary Level Students. *Journal of Advanced Academics*. 2021. Vol. 32, № 4. С. 501–532. DOI: 10.1177/1932202X211018644

26. Marine Training Center Hamburg. Maritime training programmes. URL: <https://www.edumaritime.net/germany>

27. Ministry of Higher Education and Science. Maritime education programmes. URL: <https://ufm.dk/en/education/higher-education/maritime-education-institutions/maritime-educations>

28. Sarkity D., Liana M., Fitriani R., Sundari P. D. Implementing case method in maritime related learning: a qualitative descriptive study in physics learning on the topic of hydrostatic pressure. BIO Web of Conferences. 2024. Vol. 134, Article 07014. DOI: 10.1051/bioconf/202413407014

29. SkillSea. Futureproof Skills for the Maritime Transport Sector. URL: <https://www.skillsea.eu>

30. van der Vleuten F., Bond M., Hernández-de-Menéndez M. Remote labs in higher engineering education: engaging students with active learning pedagogy. *Journal of Computing in Higher Education*. 2022. DOI: 10.1007/s12528-022-09331-4

31. Wang Y., Ren H., Yang X., Wang D. A Physics-Based Simulation of Fluid–Solid Coupling Scenarios in an Ocean Visual System. *Journal of Marine Science and Engineering*. 2025. Vol. 13, No. 1, Art. 123. DOI: 10.3390/jmse13010123

32. Western Norway University of Applied Sciences. Bachelor in Nautical Science with operational cadet training. URL: <https://www.hvl.no/en/studies-at-hvl/study-programmes/nautical-science-with-operational-cadet-training/2025h/study-plan/>

References

1. Baryl'nyk-Kurakova, O. A., Korobova, I. V. (2020). Mizhdystsyplinarni v'iazky yak providnyi pryntsyp pidhotovky fakhivtsiv u morskij haluzi [Interdisciplinary Connections as a Leading Principle of Maritime Industry Specialist Training]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni i metodychni aspekty*, 13, 57–72. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.202.0.222840>. [in Ukrainian].

2. Boichuk, Yu., Taimasov, Yu. (2023). Kompetentnisna paradyhma v suchasni vyshchii profesinii osviti [The Competence Paradigm in Modern Higher Professional Education]. *Zbirnyk naukovykh prats KhNPU imeni H.S. Skovorody*. Retrieved from: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/8499>. [in Ukrainian].

3. Denderenko, O. O. (2015). Modeliuvannia protsesu pidhotovky sudnovoho mekhanika yak zasib realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu do navchannia u morskikh VNZ [Modeling the training process of a ship engineer as a tool for implementing a competence-based approach in maritime universities]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*. [in Ukrainian].

4. Yevropeiske ahenstvo z mors'koi bezpeky (EMSA). (n.d.). Ofitsiyni sait [Official website]. Retrieved from: <https://www.emsa.europa.eu/>. [in Ukrainian].

5. Koicheva, T. I., Vu Minli. (2022). Kompetentnisna paradyhma profesiinoi pidhotovky suchasnoho vchytilia Novoi ukrainskoi shkoly [The Competence Paradigm of Professional Training of a Modern Teacher of the New Ukrainian School]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 83, 47–51. Retrieved from: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/> [in Ukrainian].

6. Korobova, I. V., Baryl'nyk-Kurakova, O. A. (2020). Metodychni osoblyvosti konstruktsii fizychnykh STEM-zadach u protsesi navchannia maibutnikh moriakiv [Methodical Features of Designing STEM Physics Problems in the Training of Future Mariners]. *Fizyko-matematychna osvita*, 3(25, pt. 2), 75–80. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-025-3-029> [in Ukrainian].

7. Mytnyk, O. Ya., Myronets, S. M. (2023). Doslidnytska diialnist' studenta-psykholoha: postup vid znannievoi paradyhmy do kompetentnisnoi [Student-Psychologist's Research

Activity: From the Knowledge Paradigm to the Competence-Based One]. *Osvitno-naukovy prostrir*, 4(1). [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.4\(1\).2023.13](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.13) [in Ukrainian].

8. Natsional'nyi universytet "Odes'ka morsk'a akademiia". (n.d.). Elektronnyi katalog osvitynih komponentiv [Electronic Catalog of Educational Components]. Retrieved from: https://ekts.onma.edu.ua/en/indexnav_en.php [in Ukrainian].

9. Pres-sluzhba Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. (2025, July 6). Kabmin onovyv Natsional'nu ramku kvalifikatsii dlia harmonizatsii z yevropeiskymy standartamy [The Cabinet updated the National Qualifications Framework for harmonization with European standards]. *Yurydychna hazeta – Legal newspaper*. Retrieved from: <https://yur-gazeta.com/> [in Ukrainian].

10. Khersonska derzhavna morsk'a akademiia. (n.d.). Ofitsiinyi sait [Official website]. Retrieved from: https://ksma.ks.ua/?page_id=284&lang=en [in Ukrainian].

11. Cherniavskiy, V. V. (2013). Standartyzatsiia pidhotovky fakhivtsiv morskoi haluzi na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu [Standardization of training of maritime industry specialists based on the competence approach]. *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii : Pedahohichna*, 19, 250–253. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_ped_2013_19_88 [in Ukrainian].

12. Allman, A., Kocnevaite, A., Nightingale, F. (2021). The effectiveness of online portfolios for assessment in higher education. The IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2021 Official Conference Proceedings, 469–480. <https://doi.org/10.22492/issn.2189-1036.2021.35> [in English].

13. Baumgartner, P., Payr, S. (2019). Learning as action: A social science approach to the evaluation of interactive media. In T. Duffy & D. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 31–44). Routledge. [in English].

14. Delft University of Technology. (n.d.). BSc in Marine Technology. Retrieved from: <https://www.edumaritime.net/>. [in English].

15. Erdmann, M., Fischer, R., Glaser, C., et al. (2014). A field study of data analysis exercises in a bachelor physics course using the internet platform VISPA. arXiv. Retrieved from: <https://arxiv.org/abs/1402.2836> [in English].

16. Exploring innovative methods in maritime simulation: A ship path planning system utilizing virtual reality and numerical simulation. (2022). *Journal of Marine Science and Engineering*, 12(9), Article 1587. <https://doi.org/10.3390/jmse12091587> [in English].

17. Gamification in physics education: Play your way to better learning. (2025). *International Journal of Serious Games*. Retrieved from: <https://journal.seriousgamesociety.org/> [in English].

18. Giannarakis, P. (2024, October 29). Online tests as a method of engagement in higher education. Times Higher Education Campus. Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/> [in English].

19. Gili, K., Heuton, K., Shah, A., Hughes, M.C. (2025). Using machine learning to measure evidence of students' sensemaking in physics courses. arXiv [preprint]. arXiv:2503.15638 [in English].

20. International Maritime Organization. (1978). *International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW)*. London: IMO. Retrieved from: <https://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/Pages/STCW-Convention.aspx> [in English].

21. Kandemir, C., Soner, O., Celik, M. (2018). Proposing a practical training assessment technique to adopt simulators into marine engineering education. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s13437-018-0137-4> [in English].

22. Kilpeläinen Pettersson, J., Koskinen, P., Lehtinen, A., Mäntylä, T. (2025). Cooperative learning in higher education physics: A systematic literature review. *International Journal of*

Science and Mathematics Education, 23, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10538-3> [in English].

23. Kubsch, M., Grimm, A., Neumann, K., Drachsler, H., Rummel, N. (2024). Using evidence-centered design to develop an automated system for tracking students' physics learning in a digital learning environment. In Zhai X., Krajcik J. (Eds.), *Uses of Artificial Intelligence in STEM Education* (pp. 230–249). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198882077.003.0011> [in English].

24. Kuş, M. (2025). Effectiveness of the flipped classroom model in higher education: A meta analysis study. *Journal of Computer and Education Research*, 13(25), 628–653. <https://doi.org/10.18009/jcer.1625784> [in English].

25. Makkonen, T., Tirri, K., Lavonen, J. (2021). Engagement in learning physics through project based learning: A case study of gifted Finnish upper secondary level students. *Journal of Advanced Academics*, 32(4), 501–532. <https://doi.org/10.1177/1932202X211018644> [in English].

26. Marine Training Center Hamburg. (n.d.). Maritime training programmes. Retrieved from: <https://www.edumaritime.net/germany> [in English].

27. Ministry of Higher Education and Science. (n.d.). Maritime education programmes. Retrieved from: <https://ufm.dk/en/education/> [in English].

28. Sarkity, D., Liana, M., Fitriani, R., Sundari, P. D. (2024). Implementing case method in maritime related learning: a qualitative descriptive study in physics learning on the topic of hydrostatic pressure. *BIO Web of Conferences*, 134, Article 07014. <https://doi.org/10.1051/bioconf/202413407014> [in English].

29. SkillSea. (n.d.). Futureproof Skills for the Maritime Transport Sector. Retrieved from: <https://www.skillsea.eu> [in English].

30. Van der Vleuten, F., Bond, M., Hernández-de-Menéndez, M. (2022). Remote labs in higher engineering education: engaging students with active learning pedagogy. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09331-4> [in English].

31. Wang, Y., Ren, H., Yang, X., Wang, D. (2025). A physics-based simulation of fluid–solid coupling scenarios in an ocean visual system. *Journal of Marine Science and Engineering*, 13(1), Article 123. <https://doi.org/10.3390/jmse13010123> [in English].

32. Western Norway University of Applied Sciences. (2025). Bachelor in Nautical Science with operational cadet training. Retrieved from <https://www.hvl.no/> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто сучасні європейські стандарти морської освіти (Конвенція МАНІПА/ПДНВ (STCW), діяльність Європейського агентства з безпеки на морі (EMSA), Рамку кваліфікацій ЄС (EQF)) з метою визначення вимог до підготовки морських фахівців. Детально проаналізовано механізми імплементації цих стандартів у національних освітніх системах європейських країн та їх вплив на якість підготовки морських кадрів.

Проведено порівняльний аналіз цих стандартів з чинними українськими освітніми та галузевими нормативами. Дослідження охоплює як теоретичні аспекти навчальних програм, так і практичні компоненти професійної підготовки. Особливу увагу приділено аналізу компетентнісної структури освітніх програм та їх відповідності міжнародним вимогам.

Виявлено ключові проблеми гармонізації: неузгодженість змісту навчальних програм, недостатня інтеграція природничих дисциплін (зокрема фізики) із фаховими освітніми компонентами та недостатня орієнтація навчання на практику. Встановлено, що існуючі підходи до викладання фізики не повною мірою враховують

специфіку морської галузі та не забезпечують формування необхідних професійних компетентностей.

Запропоновано комплексні шляхи гармонізації методики навчання фізики: упровадження компетентнісного, модульного та проблемно-орієнтованого підходів, тісна інтеграція фізики з морськими дисциплінами, посилення лабораторного компонента та використання сучасних засобів моделювання. Обґрунтовано необхідність створення спеціалізованих навчально-методичних комплексів, які б поєднували фундаментальні знання з фізики з практичними потребами морської індустрії.

Ключові слова: морська освіта, навчання фізики, європейські стандарти, STCW конвенція, гармонізація, методика навчання.



Дата надходження статті: 24.06.2025

Дата прийняття статті: 01.07.2025

Опубліковано: 30.09.2025

УДК 358.4:378.635(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-82-91>

GROUND TRAINING OF FUTURE TACTICAL AVIATION PILOTS IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

НАЗЕМНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Roman NEVZOROV,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor,

Head of the Department

of Aviation Tactics,

Ivan Kozhedub Kharkiv National

University of Air Force

77/79, Sumska Str., Kharkiv, 61023,

Ukraine

Роман НЕВЗОРОВ,

кандидат педагогічних наук, доцент,

начальник кафедри тактики авіації,

Харківський національний

університет Повітряних сил

імені Івана Кожедуба

вул. Сумська, 77/79, м. Харків,

61023, Україна

roman.nevzorov1970@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1496-2465>

ABSTRACT

The article analyzes the essence and structure of the modern educational space as a dynamic, open, and innovative sociocultural phenomenon and a functional-spatial construct. The purpose of the article is to substantiate the theoretical foundations of ground training for future tactical aviation pilots in a higher military educational institution (HMEI) through the prism of the modern educational space concept. The research methodology is based on the analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific sources to reveal the concept of «educational space», its principles, structure, and development trends. The article explores the evolution and typology of educational space models (archaic, ancient, medieval, renaissance, modern), which allowed tracing the genesis of its key characteristics. The main principles of the modern educational space are systematized, including autonomy, variability, openness, digitalization, and personal growth. The key challenges influencing its institutional design are identified: global digitalization, openness of the educational environment, technologization of society, and an innovative development direction. The study proves that ground training for combat flights in HMEIs is a complex multilevel metasystem integrated into the modern educational space. A number of problems in the national pilot training system have been identified: the lack of normative consolidation of the concept of «ground training for combat flights», and outdated training content that does not meet modern requirements and NATO standards. The necessity of updating the content and methodology of ground training, and directing it towards the formation of key combat qualities of pilots is substantiated. The conclusions of the article state that the concept of educational space is a methodological basis for modernizing the pilot ground training system. Prospects for further research are seen in developing a structural-functional model for ensuring the quality of training for future tactical aviation pilots for combat flights, taking into account NATO standards and advanced world experience.

Key words: *educational space, ground training, combat flights, tactical aviation, higher military educational institution, pedagogical system, NATO standards.*

Вступ. Якісно новими й фундаментальними ознаками сучасного світу XXI ст. є динамізм, швидкозмінюваність, мінливість форм і процесів. Виклики, що постають перед освітньою галуззю в цілому та вищою (професійною) освітою зокрема, також вирізняються багатоманітністю виявів і високим темпом змін. Ефективність освітніх систем і підходів безпосередньо залежить від адекватності й швидкості реакції на ці виклики. Динамічні темпи ключових процесів глобалізації й інтеграції в освіті об'єктивно потребують фундаментального наукового осмислення нової сутності освіти й освітнього простору. Закономірною стає потреба в розробленні сучасної теоретичної бази, у з'ясуванні інституціонального статусу наземного навчання бойових польотів майбутніх пілотів тактичної авіації у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ).

Динамічний глобалізований світ змусив міжнародне наукове співтовариство по-новому інтерпретувати всю сферу освіти, що зумовило появу й поширення поняття «освітній простір» [13, с. 132]. Як зазначає Н. Касярум, цей термін «*відображає певні зміни в поглядах науковців на проблему впливу суспільства на умови розвитку особистості, взаємодії суспільства та особистості*» [11, с. 108]. У сучасній науці освітній простір інтерпретований як педагогічна категорія, цілісна інтегративна одиниця соціуму, що сприяє ефективній підготовці фахівця та його особистісному розвитку [22, с. 24].

Попри значну кількість праць, присвячених освітньому простору (Т. Гуркова [5], Н. Касярум [11], А. Цимбалару [26], М. Чумак [27] та ін.), його застосування як методологічної основи для реформування системи підготовки військових фахівців, зокрема пілотів тактичної авіації, залишається недостатньо дослідженим. Роль наземного навчання у структурі фахової підготовки майбутніх пілотів недооцінена, що створює низку проблем: відсутність чіткого понятійного апарату, застарілий зміст навчання та невідповідність сучасним викликам, особливо в контексті інтеграції до стандартів НАТО.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади наземного навчання майбутніх пілотів тактичної авіації у ВВНЗ крізь призму концепції сучасного освітнього простору.

Завдання:

- Розкрити сутність, структуру та принципи сучасного освітнього простору.
- Визначити ключові проблеми в системі наземного навчання пілотів у ВВНЗ України.
- Окреслити напрями модернізації наземного навчання на основі концепції освітнього простору.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс загальнонаукових методів теоретичного дослідження: **аналіз** наукової та навчально-методичної літератури для визначення ступеня розробленості проблеми; **синтез, узагальнення та систематизація** для розкриття сутності поняття «освітній простір», його структури, принципів та еволюції; **контент-аналіз** нормативно-правових та освітніх документів, що регламентують підготовку військових льотчиків. Методологічною основою дослідження виступили системно-цілісний та особистісно-орієнтований підходи, що дозволило розглянути наземне навчання як складну метасистему в динамічному освітньому середовищі.

Результати та дискусії. Освітній простір є складною ієрархічною системою, що охоплює глобальний, континентальний, національний, регіональний, локальний (рівень закладу освіти) та особистісний рівні [12, с. 247; 23, с. 162]. Він формується як результат конструктивної діяльності суб'єктів освіти та відображає культурні й історичні традиції держави [7, с. 20].

Історично освітній простір пройшов кілька етапів розвитку, що знайшло відображення в різних моделях [27, с. 70–72]:

- **архаїчна** – успадкування знань та духовний пошук, практична спрямованість;
- **антична** – орієнтація на виховання естетичних почуттів, освіта як самоцінність та фундамент політичного устрою;
- **середньовічна** – закритий, «точковий» простір із домінуванням теоцентризму та перших університетів;
- **ренесансна** – переорієнтація на пріоритетність ролі педагога, розвиток природничих наук та дослідницької роботи;
- **модерна** – кристалізація доступної освіти, її перехід під державну юрисдикцію та трансформація з локального на глобальний простір.

Сучасний **глобальний освітній простір** характеризується множинністю «підпросторів», доступністю освіти, посиленням міжнародної співпраці, популяризацією інновацій та індивідуалізацією навчання [27, с. 72]. Для його ефективного функціонування важливими є принципи, узагальнені в таблиці 1.

На зміст та дизайн освітнього простору впливають ключові суспільні виклики. По-перше, **глобальна цифровізація**, що потребує технічної модернізації закладів освіти, впровадження платформ дистанційного навчання (Moodle, Coursera, українська Prometheus [20]) та нових форм комунікації. По-друге, **відкритість освітнього середовища**, що сприяє масовізації вищої освіти, поширенню «відкритих» університетів та нових форматів навчання, як-от «flipped learning». По-третє, **технологічний світ**, який стимулює пошук альтернатив традиційній класно-урочній сис-

Таблиця 1

Принципи сучасного освітнього простору

Принцип	Характеристика
Принцип автономії	Передбачає автономію окремих освітніх систем (просторів) різного рівня, об'єднаних на ідейно-концептуальному рівні.
Принцип багатоваріантності	Прогнозує вибір різних варіантів як передумову вільного розвитку особистості.
Принцип відкритості	Полягає в доцільності інтеграції освітнього простору до інших соціальних просторів.
Принцип дискретності та неперервності	Загальні ідеї освітнього простору реалізують завдяки локальним освітнім просторам навчальних закладів.
Принцип доступності	Передбачає різноманіття способів задоволення освітніх потреб.
Принцип єдності	Забезпечення єдності вимог до змісту освіти на певному рівні та на території.
Принцип інноваційності управлінських рішень	Освітній простір завжди повинен бути орієнтований на створення нового інтелектуального та інформаційного продукту.
Принцип диджиталізації	Диджиталізація й інформатизація процесів освіти, а також інтерактивна взаємодія суб'єктів освіти з джерелами інформації.
Принцип особистісного зростання	Напрямок розвитку освітнього простору завжди орієнтований на зростання особистості.
Принцип парадигмального плюралізму	Наявність здорової конкуренції освітніх ідей, концепцій, парадигм і підходів.
Принцип системності	Елементи, учасники, суб'єкти й об'єкт освітнього простору утворюють єдине ціле.
Принцип цілісності елементів освіти	Формування внутрішньої єдності елементів освітнього простору.

Джерело: розроблено автором статті.

темі та впровадження педагогічних технологій, що ґрунтуються на особистісно орієнтованому підході.

Ці тренди дають підстави трактувати сучасний освітній простір як функційно-просторовий конструкт, де відбувається професійне становлення особистості. Саме в такий простір має інтегруватися фахова підготовка до бойових польотів курсантів-льотчиків. Вона є складною метасистемою наземного навчання, у межах якої відбувається генерація та апробація нових педагогічних ідей, становлення нових моделей і набуття майбутніми пілотами необхідних компетентностей.

Однак аналіз сучасного стану підготовки виявив низку системних проблем, серед яких основними являються:

Відсутність нормативного закріплення поняття «наземне навчання бойових польотів». У чинних нормативних документах (накази МО України, освітньо-професійні програми) фігурують терміни «льотна підготовка», «наземна підготовка», але відсутній термін «наземне навчання бойових польотів». Наземна підготовка розглядається лише як етап льотної, спрямований на операційно-технічну діяльність. Натомість **наземне навчання бойових польотів** – поняття ширше, що має яскраво виражену особистісну орієнтацію та спрямоване на формування ключових психологічних і професійних бойових якостей майбутніх пілотів. Ця невизначеність ускладнює наукову інституалізацію процесу.

Застарілий характер змісту наземного навчання. Існуюча методика формувалася з середини ХХ ст. і розглядала наземне навчання як вторинний, допоміжний елемент. Сучасні вимоги в умовах російсько-української війни та стратегічний курс на інтеграцію до НАТО вимагають кардинального переосмислення цього підходу. Як зазначено у «Стратегії Військово-повітряних сил НАТО», авіація відіграє провідну роль у колективній обороні [32]. Для досягнення сумісності зі збройними силами держав-членів НАТО необхідна модернізація системи військової освіти, зокрема впровадження стандартів Альянсу, що передбачає розроблення нового змісту навчання, експериментальних програм та досягнення випускниками високого рівня кваліфікації ще у ВВНЗ [25, с. 193]. Досвід провідних країн НАТО (США, Велика Британія, Канада) свідчить про фундаментальне застосування наземних тренажерних методів, технологій комп'ютерного моделювання та віртуальної реальності [18, с. 194], що підтверджує ключову роль наземного навчання та його науково-теоретичної бази.

Таким чином, зміст наземного навчання бойових польотів є суттєвим чинником успішності всієї системи фахової підготовки майбутніх військових пілотів. Його оновлення становить одне з важливих завдань вітчизняної військової педагогіки.

Висновки. Сучасний освітній простір є динамічним, відкритим та інноваційним конструктом, що створює методологічне підґрунтя для модернізації всіх освітніх підсистем, зокрема й підготовки військових фахівців. Наземне навчання майбутніх пілотів тактичної авіації у ВВНЗ, будучи складною метасистемою, має розвиватися відповідно до принципів і трендів сучасного освітнього простору: диджиталізації, відкритості, інноваційності та особистісної орієнтації.

Проведене дослідження виявило суттєві проблеми в існуючій системі підготовки: відсутність чіткого понятійно-категорійного апарату на нормативному рівні та застарілий зміст навчання, що не відповідає вимогам сучасної війни та стандартам НАТО. Розв'язання цих проблем потребує

переосмислення ролі наземного навчання не як допоміжного етапу, а як фундаментальної основи для формування бойових якостей пілота.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні цілісної педагогічної системи та структурно-функціональної моделі забезпечення якості фахової підготовки до бойових польотів майбутніх пілотів тактичної авіації, що враховуватиме передовий досвід країн-членів НАТО та буде інтегрована в сучасний динамічний освітній простір України.

Література

1. Бондаренко К. І. Якісна освіта – основа суспільного розвитку. *Вища освіта України. Додаток 2 до № 3, том VIII (33): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ : Гнозис, 2012. С. 28–33.
2. Вакулєнко Ю. В., Шульга Л. В., Бражник Л. В. Підвищення якості університетської освіти: професійна та практична підготовка фахівців. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії*. 2013. Том 2. Вип. 1 (6). С. 335–338.
3. Гафурова Х. Ш. Дистанційне навчання у вузі: форми та методи контролю. *Молодий учений*. 2021. № 17 (359). С. 245–247.
4. Голодюк Л. Дистанційна форма навчання як результат нових запитів суспільства. *Розвиток професійної компетентності педагогічних студентів в умовах неперервної освіти : наук.-метод. вісник*. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2020. № 56. С. 49–53.
5. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/168638/168429> (дата звернення: 12.09.2024).
6. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи: poradnik. Київ, 2020. URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2020/8/19/90.pdf> (дата звернення: 10.09.2024).
7. Зеленська О. М. Формування полікультурної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2012. 20 с.
9. Інструкція про класифікацію авіаційного персоналу державної авіації України: наказ МО України від 05.01.2015 р. № 3.
10. Інструкція про порядок проведення класифікації військових льотчиків і штурманів: наказ МО України від 04.01.2005 р. № 2.
11. Janne H., Schwartz B. Le développement européen de l'Éducation Permanente, Commission des communautés européennes. Luxembourg: office des publications officielles des communautés européennes, 1976. С. 23–24.
12. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 107–113.
13. Коменський Я. А. Велика дидактика. Закони добре організованої школи. *Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія*. Київ : Центр учбової літератури, 2006. С. 155–185.
14. Малик В. Освітній простір університету: становлення поняття. *Науково-педагогічні студії*. 2024. № 7 (7). С. 132–147.
15. Малигіна В. Д., Холодова О. Ю., Акімова Л. М. *Методологія наукових досліджень* : монографія. Рівне : НУВГП, 2016. 247 с.
16. Невзоров Р. В. Формування фахової компетентності майбутніх військових пілотів із застосуванням засобів повітряно-тактичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2019. 193 с.

17. Офіційний веб-сайт Prometheus. URL: <https://prometheus.org.ua> (дата звернення: 12.01.2024).
18. Плачинда Т. С. *Гуманітарний вимір якості професійної підготовки фахівців авіаційної галузі: монографія*. Кропивницький: ЛА НАУ, 2018. 588 с.
19. Положення про особливості організації освітнього процесу у ВВНЗ МО України, військових навчальних підрозділах ЗВО, закладах фахової передвищої військової освіти: наказ МО України від 15.02.2024 р. № 120.
20. Про фахову передвищу освіту: Закон України № 392-IX від 18.12.2019. *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 30. С. 119.
21. Саяпіна С., Тимошенко М. Освітній простір ЗВО як чинник особистісно професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. № 4 (96). С. 23–29.
22. Сисоєва С. О. *Педагогічні технології. Енциклопедія*. Київ : Юринком, Інтер, 2008. 162 с.
23. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Київ: Ленвіт, 2006. 35 с.
24. Статут проекту «Розвиток системи військової освіти та підготовки військових фахівців», затверджений Першим заступником Міністра оборони України 18.01.2019 р. URL: <http://www.mil.gov.ua/ministry/normativno-pravova-baza/nakazi-ministra-oboroni-ukraini/nakazi-ministerstva-oboroni-ukraini-za-2019-rik.html> (дата звернення: 12.02.2024).
25. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Краматорськ, 2005. 269 с.
26. Туркот В. І. Педагогіка вищої школи. URL: <https://westudents.com.ua/knigi/352-pedagogika-vischo-shkoli-turkot-tl.html> (дата звернення: 12.02.2024).
27. Франчук Т. Й. Феномен «цілісності» в педагогічному процесі, основи формування цілісного освітнього простору. *Вісник Черкаського університету*. 2007. Вип. 101. С. 51–56.
28. Франчук Т. Й. *Цілісний освітній простір: педагогічні основи його формування: монографія*. Кам'янець-Подільський, 2009. 311 с.
29. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.
30. Чумак М. Є. Моделі освітнього простору: погляд із минулого у майбутнє. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2021. № 198. С. 70–72.
31. America's Air Force: A Call to the Future. Secretary of the Air Force. 2014.
32. NATO unveils new joint air power strategy. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/news_156372.htm (mode of access: 12.03.2024).
33. The Most Educated Countries in the World. URL: <http://www.eduactive.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2orld.html> (mode of access: 30.03.2024).
34. UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/> (mode of access: 30.03.2024).

References

1. Bondarenko, K. I. (2012). *Yakisna osvita – osnova suspilnoho rozvytku* [Quality education as the basis for social development]. *Vyshcha osvita Ukrainy. Dodatok 2 do № 3, tom VIII (33): Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru» – Higher Education of Ukraine. Supplement 2 to No. 3, Vol. VIII (33): Thematic issue "Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Area"*, 28–33. [in Ukrainian].
2. Vakulenko, Yu. V., Shulha, L. V., & Brazhnyk, L. V. (2013). *Pidvyshchennia yakosti universytetskoi osvity: profesiina ta praktychna pidhotovka fakhivtsiv* [Improving the quality of university education: professional and practical training of specialists]. *Naukovi pratsi Poltavskoi derzhavnoi ahrarnoi akademii – Scientific papers of the Poltava State Agrarian Academy*, 2(1(6)), 335–338. [in Ukrainian].

3. Hafurova, Kh. Sh. (2021). Dystantsiine navchannia u vuzi: formy ta metody kontroliu [Distance learning in higher education institutions: forms and methods of control]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 17(359), 245–247. [in Ukrainian].
4. Holodiuk, L. (2020). Dystantsiina forma navchannia yak rezultat novykh zapytiv suspilstva [Distance learning as a result of new societal demands]. *Rozvytok profesinnoi kompetentnosti pedahohichnykh studentiv v umovakh neperervnoi osvity: nauk.-metod. visnyk – Development of professional competence of pedagogical students in the conditions of lifelong education: scientific and methodological bulletin*, 56, 49–53. [in Ukrainian].
5. Hurkova, T. (2019). Definiitsii poniat «osvitnii prostir», «seredovyshe», «osvitnie seredovyshe» [Definitions of the concepts "educational space," "environment," "educational environment"]. *Molod i rynek – Youth and the Market*, 4(171). Retrieved from: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/168638/168429> [in Ukrainian].
6. Dystantsiine navchannia: vyklyky, rezultaty ta perspektyvy: poradnyk [Distance learning: challenges, results, and prospects: a guide]. (2020). Kyiv. Retrieved from: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2020/8/19/90.pdf> [in Ukrainian].
7. Zelenska, O. M. (2012). *Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dysyplin* [Formation of multicultural competence of cadets of higher military educational institutions in the process of studying humanitarian disciplines] [Abstract of PhD dissertation, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University]. Kharkiv. [in Ukrainian].
8. Instruktisia pro klasyfikatsiiu aviatsiinoho personalu derzhavnoi aviatsii Ukrainy [Instruction on the classification of aviation personnel of state aviation of Ukraine]. (2015). Nakaz MO Ukrainy vid 05.01.2015 r. № 3. [in Ukrainian].
9. Instruktisia pro poriadok provedennia klasyfikatsii viiskovykh lotchykiv i shturmaniv [Instruction on the procedure for classifying military pilots and navigators]. (2005). Nakaz MO Ukrainy vid 04.01.2005 r. № 2. [in Ukrainian].
10. Janne, H., & Schwartz, B. (1976). *Le développement européen de l'Éducation Permanente, Commission des communautés européennes*. Luxembourg: office des publications officielles des communautés européennes. [in French].
11. Kasiarum, N. (2013). Osvitnii prostir: stanovlennia poniattia [Educational space: the formation of the concept]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – The origins of pedagogical mastery*, 12, 107–113. [in Ukrainian].
12. Komenskyi, Ya. A. (2006). Velyka dydaktyka. Zakony dobre orhanizovanoi shkoly [The Great Didactic. Laws of a well-organized school]. In *Istoriia zarubizhnoi pedahohiky: khrestomatiia* [History of foreign pedagogy: a reader] (pp. 155–185). Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
13. Malyk, V. (2024). Osvitnii prostir universytetu: stanovlennia poniattia [Educational space of the university: the formation of the concept]. *Naukovo-pedahohichni studii – Scientific and pedagogical studies*, 7(7), 132–147. [in Ukrainian].
14. Malyhina, V. D., Kholodova, O. Yu., & Akimova, L. M. (2016). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen: monohrafiia* [Methodology of scientific research: a monograph]. Rivne: NUVHP. [in Ukrainian].
15. Nevzorov, R. V. (2019). *Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh viiskovykh pilotiv iz zastosuvanniam zasobiv povitriano-taktychnoi pidhotovky* [Formation of professional competence of future military pilots using air-tactical training tools] [PhD dissertation, Flight Academy of the National Aviation University]. Kropyvnytskyi. [in Ukrainian].
16. Ofitsiinyi veb-sait Prometheus [Official website of Prometheus]. (n.d.). (January 12, 2024), Retrieved from: <https://prometheus.org.ua> [in Ukrainian].
17. Plachynda, T. S. (2018). *Humanitarnyi vymir yakosti profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv aviatsiinoy haluzi: monohrafiia* [The humanitarian dimension of the quality

of professional training for specialists in the aviation industry : a monograph]. Kropyvnytskyi: LA NAU. [in Ukrainian].

18. Polozhennia pro osoblyvosti orhanizatsii osvithnoho protsesu u VVNZ MO Ukrainy, viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh ZVO, zakladakh fakhovoi peredvyshchoi viiskovoi osvity [Regulation on the peculiarities of organizing the educational process in higher military educational institutions of the Ministry of Defence of Ukraine, military training units of higher education institutions, and institutions of professional pre-higher military education]. (2024). Nakaz MO Ukrainy vid 15.02.2024 r. № 120. [in Ukrainian].

19. Pro fakhovu peredvyshchu osvitu [On professional pre-higher education]. (2019). Zakon Ukrainy № 392-IX vid 18.12.2019. *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 30, 119. [in Ukrainian].

20. Saiapina, S., & Tymoshenko, M. (2018). Osvitnii prostir ZVO yak chynnyk osobystisno profesiinoho samorozvytku maibutnoho fakhivtsia [The educational space of a higher education institution as a factor in the personal and professional self-development of a future specialist]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, 4(96), 23–29. [in Ukrainian].

21. Sysoieva, S. O. (2008). *Pedahohichni tekhnolohii. Entsyklopediia* [Pedagogical technologies. Encyclopedia]. Kyiv: Yurinkom, Inter. [in Ukrainian].

22. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area]. (2006). Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].

23. Statut proektu «Rozvytok systemy viiskovoi osvity ta pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv» [Charter of the project "Development of the system of military education and training of military specialists"]. (2019). Zatverdzhnyi Pershym zastupnykom Ministra oborony Ukrainy 18.01.2019 r. Retrieved from: <http://www.mil.gov.ua/ministry/normativno-pravova-baza/nakazi-ministra-oborony-ukraini/nakazi-ministerstva-oborony-ukraini-za-2019-rik.html> [in Ukrainian].

24. Tyshakova, L. T. (2005). *Formuvannia tekhnolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi mowy* [Formation of technological competence of a future foreign language teacher] [PhD dissertation, Kramatorsk Institute of Economics and Humanities]. Kramatorsk. [in Ukrainian].

25. Turkot, V. I. (n.d.). Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher school pedagogy]. (February 12, 2024), Retrieved from: <https://westudents.com.ua/knigi/352-pedagogka-vischoshkoli-turkot-tl.html> [in Ukrainian].

26. Franchuk, T. Y. (2007). Fenomen «tsilisnosti» v pedahohichnomu protsesi, osnovy formuvannia tsilisnoho osvithnoho prostoru [The phenomenon of "integrity" in the pedagogical process, the basis for the formation of a holistic educational space]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu – Bulletin of Cherkasy University*, 101, 51–56. [in Ukrainian].

27. Franchuk, T. Y. (2009). *Tsilisnyi osvitnii prostir: pedahohichni osnovy yoho formuvannia: monohrafiia* [Holistic educational space: pedagogical foundations of its formation : a monograph]. Kamianets-Podilskyi. [in Ukrainian].

28. Tsymbalaru, A. D. (2016). Osvitnii prostir: sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space: essence, structure, and mechanisms of creation]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 41–50. [in Ukrainian].

29. Chumak, M. Ye. (2021). Modeli osvithnoho prostoru: pohliad iz mynuloho u maibutnie [Models of educational space: a view from the past to the future]. *Naukovi zapysky. Seria: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 198, 70–72. [in Ukrainian].

30. America's Air Force: A Call to the Future. (2014). Secretary of the Air Force. [in English].

31. NATO unveils new joint air power strategy. (2018). Retrieved March 12, 2024, from https://www.nato.int/cps/en/natohq/news_156372.htm [in English].

32. The Most Educated Countries in the World. (2013). (March 30, 2024), Retrieved from: <http://www.eduactive.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2orld.html> [in English].

33. UNESCO. (n.d.). (March 30, 2024), Retrieved from: <https://www.unesco.org/> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано сутність та структуру сучасного освітнього простору як динамічного, відкритого та інноваційного соціокультурного явища та функційно-просторового конструкту. Метою статті є обґрунтування теоретичних засад наземного навчання майбутніх пілотів тактичної авіації у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) крізь призму концепції сучасного освітнього простору. Методологія дослідження ґрунтується на аналізі, синтезі, узагальненні та систематизації наукових джерел для розкриття поняття «освітній простір», його принципів, структури та тенденцій розвитку. У статті розкрито еволюцію та типологію моделей освітнього простору (архаїчної, античної, середньовічної, ренесансної, модерної), що дозволило простежити генезу його ключових характеристик. Систематизовано основні принципи сучасного освітнього простору, зокрема автономії, багатоваріантності, відкритості, диджиталізації та особистісного зростання. Визначено ключові виклики, що впливають на його інституційний дизайн: глобальна цифровізація, відкритість освітнього середовища, технологізація суспільства та інноваційний напрям розвитку. У результаті дослідження доведено, що наземне навчання бойових польотів у ВВНЗ є складною багаторівневою метасистемою, яка інтегрується в сучасний освітній простір. Виявлено низку проблем у вітчизняній системі підготовки пілотів: відсутність нормативного закріплення понять «наземне навчання бойових польотів», застарілий зміст навчання, що не відповідає сучасним вимогам та стандартам НАТО. Обґрунтовано необхідність оновлення змісту та методології наземної підготовки, її спрямування на формування ключових бойових якостей пілотів.

Висновки статті полягають у тому, що концепція освітнього простору є методологічною основою для модернізації системи наземного навчання пілотів. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні структурно-функціональної моделі забезпечення якості підготовки майбутніх пілотів тактичної авіації до бойових польотів з урахуванням стандартів НАТО та передового світового досвіду.

Ключові слова: освітній простір, наземне навчання, бойові польоти, тактична авіація, вищий військовий навчальний заклад, педагогічна система, стандарти НАТО.

Дата надходження статті: 11.06.2025

Дата прийняття статті: 18.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025



УДК 64.4:378.147(477)(100)

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-92-108>

SYSTEMIC CHALLENGES AND INTERNATIONAL GUIDELINES FOR SOCIAL WORKER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN UKRAINE

ПІДГОТОВКА І ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА МІЖНАРОДНІ ОРІЄНТИРИ

Anastasiia POPOVA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the
Department of Social Work
and Inclusive Education,
Berdiansk State Pedagogical
University
66, Zhukovskogo Str., Zaporizhzhia,
69013, Ukraine

Анастасія ПОПОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
та інклюзивної освіти,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,
69013, Україна

kovaleva.anastasia.45@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5176-0059>

ABSTRACT

This article presents a systematic analysis of the state of education and professional development of social workers in Ukraine during the war and in the post-crisis context. The focus is placed on comparing national approaches to social work education with the provisions of the updated Global Standards for Social Work Education and Training and best international practices implemented in countries with well-established social policy systems. The research reveals significant gaps between the content of Ukrainian educational programs, the level of field training, the engagement of professional communities, and the general principles recommended by global organizations.

Particularly critical issues identified include the instability of the educational process caused by warfare and displacement, the absence of institutionalized supervision mechanisms, the underdevelopment of continuing professional development (CPD), insufficient integration with the labor market, and limited international collaboration. These factors significantly hinder the capacity of Ukraine's social service sector to respond effectively to growing societal needs in times of crisis.

Methodologically, the study is based on a qualitative analysis of national regulations, official reports, academic literature, and comparative international experiences. It demonstrates that effective modernization of the social work education system in Ukraine requires not only a revision of formal educational standards but also comprehensive institutional transformation. This includes the establishment of strong professional associations, the reinforcement of human resources policy, the implementation of structured supervision practices, and the development of sustainable international partnerships.

The article proposes a vision for transforming educational and professional policy, grounded in the principles of adaptability, ethical commitment, cultural sensitivity, and cross-sectoral collaboration. These principles are vital for preparing competent and resilient social workers capable of addressing the complex challenges faced by communities during wartime and throughout recovery.

Key words: social work, professional training, global standards, professional development, social worker, war, Ukraine.

Вступ. У XXI столітті соціальна робота набула стратегічного значення як інструмент реагування на структурні нерівності, гуманітарні кризи, масові переміщення населення та порушення прав людини. Професійна підготовка та професійний розвиток соціальних працівників стали предметом особливої уваги міжнародних організацій, таких як Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (International Association of Schools of Social Work (IASSW)), Міжнародної федерації соціальних працівників (International Federation of Social Workers (IFSW)), які формують глобальні підходи до стандартів освіти, етики та професійного супроводу у сфері соціальної роботи [21].

Академічна література свідчить, що системи підготовки і розвитку соціальних працівників є найбільш ефективними в умовах міжсекторальної співпраці, активної участі професійної спільноти в розробці навчальних програм і державної підтримки професії як регульованої [16]. Особливу роль у цьому процесі відіграють міжнародні стандарти, які визначають етичні принципи, структурні вимоги до освітніх програм, механізми супервізії, підвищення кваліфікації (CPD), практичну складову навчання, а також інституційну відповідальність за забезпечення якості професійної підготовки [31].

Оновлені Глобальні стандарти соціальної роботи (2020) закликають до міждисциплінарного підходу, адаптивного навчання у кризових контекстах, розвитку культурної чутливості та активного залучення роботодавців і місцевих громад до процесу підготовки [21]. Порівняльні дослідження свідчать, що у країнах, які переживали масштабні соціальні потрясіння (воєнні конфлікти, пандемії, природні катастрофи), саме відповідність національних програм глобальним стандартам стала запорукою сталості системи підготовки кадрів соціальної сфери [18].

Натомість у країнах із перехідною економікою, включно з Україною, фахова освіта з соціальної роботи стикається з низкою викликів: недостатньою інституційною підтримкою, розривом між теорією й практикою, неінтегрованістю у міжнародний академічний простір і слабким розвитком післядипломної підтримки фахівців [33].

У цьому контексті вивчення ролі міжнародних стандартів і практик набуває особливої ваги. Актуальним стає не лише запровадження формальних норм, а й переосмислення архітектоники професійного

середовища: від підготовки в ЗВО до супервізійної підтримки, кар'єрного зростання, визнання професії та інтеграції соціальної роботи в систему державного управління.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз системних проблем підготовки та професійного розвитку соціальних працівників в Україні в умовах війни, співвіднести їх з – положеннями Глобальних стандартів освіти у сфері соціальної роботи та розглянути приклади рішень у міжнародному контексті.

Методи та методики дослідження. Дослідження здійснено в межах якісного підходу з використанням описово-аналітичної стратегії. Воно має прикладний характер і спрямоване на виявлення ключових викликів у сфері підготовки соціальних працівників в Україні в умовах воєнного стану, а також на окреслення можливих напрямів трансформації системи з урахуванням міжнародного досвіду та професійних стандартів.

У роботі використано сукупність загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема: контент-аналіз національного законодавства у сфері освіти та соціальної політики; аналіз міжнародних нормативно-методичних документів, зокрема Глобальних стандартів освіти і навчання у сфері соціальної роботи IASSW–IFSW [20]; огляд практик країн із розвинутою соціальною політикою (Канада, Велика Британія, США, Німеччина, країни Балтії та Скандинавії), з використанням матеріалів офіційних сайтів професійних організацій у сфері соціальної роботи різних країн світу; аналіз вторинних джерел: наукових публікацій, досліджень аналітичних центрів, звітів громадських організацій; порівняльний аналіз моделей підготовки фахівців соціальної роботи у кризових контекстах (COVID-19, збройні конфлікти, гуманітарні кризи). Такий методологічний підхід дозволив забезпечити комплексне бачення проблеми, співвіднести український контекст із міжнародними підходами та окреслити практикоорієнтовані рекомендації.

Результати та дискусії. Міжнародні організації відіграють ключову роль у формуванні професійних стандартів, освітніх підходів та системи підтримки соціальних працівників у глобальному контексті. Найвпливовішими інституціями, які формують орієнтири для освіти та практики у сфері соціальної роботи, є Міжнародна федерація соціальних працівників (IFSW) та Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW). Саме ці організації ініціювали розробку Глобальних стандартів освіти і навчання у сфері соціальної роботи, оновлених у 2020 році за участю представників понад 125 країн світу [36].

Оновлені стандарти акцентують увагу на шести основних завданнях: послідовності освіти, інклюзивності, етичних принципах, високій якості навчання, обміні знаннями між закладами, а також створенні ресурсно забезпечених і демократичних освітніх середовищ. Крім професійної

компетентності, особливий акцент зроблено на цінностях прав людини, культурній чутливості та партнерстві між освітою, практикою і дослідженнями. Глобальні стандарти мають амбіцію бути універсальним дороговказом, однак водночас визнають потребу в локальній адаптації та децентралізованому формуванні навчального контенту [20].

Поряд із цим, UNICEF, UNHCR (Агентство ООН у справах біженців), UNDP (Програма розвитку ООН) та ICSW (Міжнародна рада з питань соціального забезпечення) роблять суттєвий внесок у розвиток практики і професійної спроможності соціальних працівників через:

- фінансування освітніх програм (зокрема в умовах кризи);
- проведення тренінгів і семінарів з кризового втручання, психосоціальної підтримки, правозахисту;
- підтримку досліджень і моніторинг якості надання соціальних послуг;
- поширення інноваційних моделей навчання, таких як мобільні платформи, blended-learning та community-based education;
- розвиток міжсекторальної співпраці, особливо на рівні муніципалітетів і громад.

Значну увагу приділено впровадженню механізмів підтримки фахівців: супервізії, доступу до навчальних ресурсів, психологічної допомоги, мережевого навчання та професійних асоціацій.

Однак при порівнянні із західними країнами, де соціальна робота підтримується через добре структуровані професійні об'єднання, супервізійні центри та політичне лобі, в Україні ситуація суттєво відрізняється. Професійні організації соціальних працівників у країні або відсутні, або не мають достатнього впливу на освітню політику, систему підвищення кваліфікації чи нормативну базу [6]. Більше того, Україна залишається частково або зовсім непередставленою в ключових міжнародних професійних мережах, таких як IASSW, IFSW чи ICSW [5]. Це створює бар'єри для системного обміну знаннями, участі у глобальному дискурсі та залучення до програм мобільності і фінансування.

Згідно з оновленими стандартами IASSW-IFSW (2020), досягнення належної якості освіти неможливе без:

- активної участі у глобальних мережах;
- інституційної спроможності до партнерства;
- підтримки викладачів і студентів;
- визнання професії соціального працівника як ключової для стійкості громад і систем соціального захисту [20].

Таким чином, міжнародна спільнота надає не лише стандарти, а й інструменти реалізації, однак ефективність їх впровадження значною мірою залежить від національного контексту, політики та кадрової спроможності. Ці проблеми стають особливо гострими в умовах війни, що вимагає окремого аналізу стану соціальної освіти в Україні у кризовий період.

Проблеми системи підготовки соціальних працівників в умовах війни. Підготовка фахівців соціальної роботи в Україні вже тривалий час перебуває в зоні ризику через низьку інституційну підтримку, недооцінку соціальної роботи як професії та відсутність цілеспрямованої кадрової політики. Повномасштабна війна лише загострила ці системні суперечності, актуалізувала нові виклики та виявила брак адаптивності освітніх програм до сучасних реалій.

Однією з найгостріших проблем стала нестабільність самого освітнього процесу. Регулярні повітряні тривоги, відключення електроенергії, міграція студентів і викладачів змушують заклади вищої освіти переходити на дистанційне або змішане навчання [7; 27]. Хоча така форма є єдино можливою в умовах загрози життю, вона негативно впливає на якість підготовки, ускладнює формування практичних навичок і послаблює очну комунікацію, необхідну для розвитку емпатії, етичних установок і міжособистісних навичок – фундаментальних у професії соціального працівника [15].

Ключовим компонентом підготовки соціальних працівників, згідно з оновленими Глобальними стандартами освіти, є практична підготовка. Як зазначено у Стандартах, затверджених IASSW та IFSW у 2020 році: «Польове навчання повинно бути ефективним, етично обґрунтованим і проводитися в умовах, які відображають реальні контексти практики, з активною участю кваліфікованих професійних керівників» [20].

Однак в умовах повномасштабної війни в Україні виконання цієї вимоги суттєво ускладнене. Заклади, що раніше виступали базами практики, або призупинили діяльність, або функціонують з обмеженнями, студенти часто не мають доступу до належно обладнаних установ або до професійного супроводу з боку фахових керівників [38]. Крім структурних бар'єрів, в Україні відсутній механізм стимулювання керівників практики. Велика кількість соціальних служб наголошує на перевантаженнях, недостатній фінансовій та адміністративній підтримці супроводу студентів, що істотно знижує якість практики та мотивацію установ до співпраці з університетами [2, 32].

Надзвичайно актуальною є проблема невідповідності змісту навчання сучасним викликам. Більшість освітніх програм не містять обов'язкових дисциплін із травматерапії, роботи з ветеранами, внутрішньо переміщеними особами (ВПО), людьми, що пережили насильство, та психосоціального супроводу. Ці напрями становлять ядро сучасної соціальної практики й особливо важливі в умовах війни та повоєнного відновлення [29]. На цьому тлі війна також зумовила трансформацію очікувань до компетентностей майбутніх соціальних працівників. На перший план виходять такі якості, як стресостійкість, емоційна стабільність, гнучкість, етична відповідальність і здатність діяти в умовах ризику та невизначеності [30].

Ще однією з концептуальних проблем є невідповідність чинних освітніх стандартів міжнародним рекомендаціям. Так, Глобальні стандарти соціальної роботи акцентують на необхідності практикоорієнтованості підготовки, культурній чутливості, міждисциплінарному підході, інтеграції етичних принципів, а також активній участі фахівців-практиків і громад у формуванні освітнього процесу [20]. У чинних стандартах вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (бакалаврський і магістерський рівні) ці підходи відображено лише частково, без урахування регіонального контексту, потреб польової підготовки, супервізійної підтримки та менторства. Стандарти обмежуються переважно дескрипторами результатів навчання й не передбачають системних механізмів наближення навчального середовища до умов реальної практики в громадах, особливо у кризовий період [11; 12].

Крім змістових недоліків, викликає занепокоєння й сам процес експертизи цих стандартів. Хоча склад робочих груп із числа науковців включав представників різних регіонів України, фахову експертизу здійснювали лише два представники соціальних служб, і то з числа адміністративного персоналу. Жоден із практиків, які безпосередньо надають соціальні послуги, не був залучений до офіційного процесу погодження змісту стандартів. Така обмежена участь фахового середовища не дозволяє говорити про комплексну відповідність освітнього документа потребам системи соціального захисту або очікуванням роботодавців. Окрім цього, варто зазначити, що склад експертів, які здійснювали фахову експертизу не забезпечив географічну репрезентативність, так само не було охоплено фахівців із різних типів соціальних установ (громадських, муніципальних, спеціалізованих служб), що суперечить принципам міжсекторальності й партнерства, рекомендованим міжнародними стандартами. Таким чином, формальна процедура фахової експертизи освітніх стандартів у їх нинішньому вигляді не гарантує відповідності сучасним викликам соціальної роботи та залишає поза увагою досвід і потреби ключових професійних груп.

Окрему увагу слід приділити недостатній участі роботодавців у формуванні змісту освітніх програм. Закон України «Про вищу освіту» та Положення про акредитацію освітніх програм передбачають залучення практиків до розробки й оновлення програм, викладання та участі у програмних радах [7; 8]. Проте на практиці ця вимога часто виконується формально. Участь роботодавців обмежується епізодичними контактами, часто на волонтерських засадах, без реального впливу на зміст навчання [3]. Відсутність державних стимулів знижує мотивацію практиків долучатися до освітнього процесу, що негативно впливає на його якість.

Окрему увагу слід приділити відсутності належної державної кадрової політики щодо соціальної роботи. Як показують дослідження, ця

спеціальність не є пріоритетною для держави: фінансування освітніх програм є слабким, кількість бюджетних місць – критично низькою, а державне замовлення на підготовку фахівців – майже відсутнє. Це безпосередньо впливає на профіль вступників: фах обирають здобувачі з низьким середнім балом, що обумовлює низьку конкуренцію та формування малокомплектних груп. З одного боку, це дозволяє індивідуалізацію освітнього процесу, проте з іншого – призводить до надмірного навантаження на викладачів, які змушені викладати понад 15 дисциплін, що унеможливорює якісну підготовку та підвищення кваліфікації [29].

Надзвичайно актуальною залишається проблема міжнародної інтеграції соціальної роботи в Україні. Незважаючи на нормативну базу, яка формально гарантує право на академічну мобільність, на практиці студенти й викладачі майже не залучені до міжнародних програм через брак стипендій, низький рівень володіння англійською мовою та відсутність системної інституційної підтримки [13; 37]. Це суперечить положенням Глобальних стандартів освіти у соціальній роботі, де наголошується на важливості міжнародної взаємодії, інтеркультурної підготовки та відкритості до глобального професійного простору [20].

Усі зазначені проблеми системи підготовки соціальних працівників створюють не лише бар'єри на старті професійної діяльності, але й закладають основи для подальших труднощів у кар'єрному зростанні. Випускники часто виходять у професійне середовище без необхідної підтримки, чітко визначених траєкторій розвитку та доступу до механізмів підвищення кваліфікації. До того ж, слабкість інституційної основи підготовки тісно пов'язана з кризовим станом системи професійного розвитку фахівців, яка в умовах війни зазнає ще більших викликів.

Проблеми професійного розвитку соціальних працівників в умовах війни. Професійний розвиток соціальних працівників в Україні залишається фрагментованим і слабо інституціоналізованим. В умовах воєнного стану потреба в післядипломній підтримці, психоедукації та інтервенційній підготовці суттєво зросла. Проте механізми забезпечення безперервного професійного навчання відсутні або мають формальний характер. Це підтверджується дослідженнями, які вказують на відсутність ефективної системи післядипломної освіти, нестачу акредитованих програм і нерівномірний доступ до них, особливо у віддалених громадах [1].

Ключовим викликом залишається відсутність системи супервізії. Більшість соціальних служб не мають регламентованих процедур супервізійної підтримки, попри те, що міжнародні стандарти визнають її необхідною умовою якісного надання послуг та профілактики емоційного вигорання [4; 28].

Водночас, оновлені Глобальні стандарти освіти у соціальній роботі передбачають створення умов для професійного зростання фахівців

через менторство, міжінституційну співпрацю та освітні платформи. Такі документи підкреслюють важливість постійного оновлення знань, розвитку етичної чутливості та підтримки навчання впродовж життя [20].

Натомість в Україні професійний розвиток часто зводиться до формальних курсів без практичної користі, менторства чи супроводу [10]. Відсутність чіткої державної політики щодо підвищення кваліфікації та її обов'язковості спричиняє нерівність у доступі до сучасних підходів у роботі, особливо в громадах, які не мають технічної або мовної підтримки для участі в міжнародних програмах [25].

Відсутність системи професійної акредитації або ліцензування в Україні перешкоджає уніфікації стандартів професійної практики. Це суперечить міжнародній практиці, де органи акредитації зобов'язують фахівців щороку проходити години безперервного професійного розвитку (CPD) [34].

Окремо слід зазначити, що в Україні відсутні фахові організації, які б системно представляли інтереси професії, займалися підвищенням кваліфікації, менторством та впливом на політику. У таких країнах як США, Велика Британія чи Канада, професійні об'єднання виконують критичну роль у підтримці фахівців, інституціоналізації практик супервізії та гарантуванні якості послуг [5; 35].

Таким чином, професійний розвиток соціальних працівників в Україні стикається з низкою бар'єрів: відсутністю супервізійної підтримки, нестачею стимулів до підвищення кваліфікації, розривом між освітою та практикою, а також ізоляцією від міжнародного професійного простору. Подолання цих викликів можливе лише за умов створення національної системи підтримки професійного зростання, інтеграції міжнародних підходів і міжвідомчої співпраці.

Системні невідповідності української підготовки соціальних працівників Глобальним стандартам: проблеми, наслідки та міжнародні орієнтири. Системні проблеми української підготовки соціальних працівників не є винятковими, однак в українському контексті вони загострилися через брак адаптації до Глобальних стандартів освіти у сфері соціальної роботи. Ці стандарти не є лише загальними орієнтирами – вони представляють результат узагальнення найкращих практик із понад 125 країн і, відповідно, пропонують механізми подолання саме тих викликів, з якими сьогодні стикається Україна [20].

Проблема нестабільності освітнього процесу, спричинена війною, вимушеною міграцією викладачів та студентів, ризиками безпеки й енергетичною нестабільністю, прямо корелює з положеннями розділу 4.4 Глобальних стандартів соціальної роботи, де наголошується на необхідності забезпечення безперервності освіти через гнучкі формати, кризове менторство та інституційну підтримку. Міжнародний досвід підтверджує ефективність подібних підходів: під час пандемії COVID-19

у США, Канаді та Німеччині впроваджувалися онлайн-системи підтримки студентів, адаптовані навчальні плани, програми менторства та емоційної підтримки, що сприяло збереженню освітнього процесу в умовах кризи [22; 24; 26; 39]. Це підкреслює, що навіть в умовах надзвичайної ситуації якісна підготовка є можливою – за наявності чіткої політики і ресурсного забезпечення [21].

Питання дефіциту практичної підготовки в Україні суперечить п. 5.2 Глобальних стандартів, де практика визнається «центральною компонентою» [20]. У Британії, США та Скандинавії забезпечення практики ґрунтується на інституційних угодах між університетами та службами, державному стимулюванні супервізорів (через CPD-бали, гранти, доступ до підвищення кваліфікації) та створенні національних порталів для реєстрації баз практики [21]. В Україні ж не лише бракує таких механізмів, а й спостерігається пасивна позиція з боку держави щодо формування відповідних політик.

Формалізованість участі роботодавців, фахівців практиків у розробці освітніх стандартів і створенні програм є ще однією вразливою точкою, що прямо суперечить пунктам 5.3 і 6.1 Глобальних стандартів, які передбачають спільну розробку, оцінювання, співвикладання [20]. У міжнародній практиці, зокрема у ЄС та Австралії діє модель партнерства та спільного творення освітніх програм (co-creation). Вона передбачає активну участь роботодавців, соціальних працівників, представників громад, НДО та муніципалітетів у формуванні змісту курсів, викладанні й оцінюванні результатів навчання. Такий підхід підтримується фінансовими компенсаціями, грантами або сертифікаційними бонусами [14; 23]. Відсутність цього компонента в українських реаліях знижує якість програм, унеможливорює швидку адаптацію змісту до соціальних викликів, а також віддаляє систему від міжнародного професійного простору.

Ще одним ключовим системним викликом, що стримує розвиток професії соціального працівника в Україні, є відсутність незалежної професійної організації та недостатня інституціоналізація фахового середовища. Це призводить до слабкої представленості професії у публічному просторі, нестачі фахового лобі, а також унеможливорює ефективне саморегулювання, оцінювання якості підготовки кадрів та підтримку стандартів практики. Така ситуація прямо контрастує з міжнародною моделлю, де професійні асоціації – як-от Social Work England у Великій Британії чи Council on Social Work Education (CSWE) у США – виконують функції сертифікації, акредитації, регулювання етичної поведінки й формування стратегічного бачення розвитку професії [Попова; Social Work England; CSWE].

Відсутність сильної професійної спільноти в Україні зумовлює і брак єдиних професійних стандартів на рівні практики, що, у свою чергу, нега-

тивно впливає на якість соціальних послуг. Глобальні стандарти освіти і навчання (п. 4.1, 8.2) наголошують на потребі чіткого регулювання доступу до професії, включно з наявністю професійних реєстрів, процедур ліцензування, обов'язкового дотримання етичних норм і постійного контролю за кваліфікацією [20]. У США, Канаді та Великій Британії такі вимоги є законодавчо закріпленими: щорічне підтвердження кваліфікації, фахові іспити та безперервне професійне навчання (CPD – Continuing Professional Development) є обов'язковими [5; 16].

В Україні ж професія соціального працівника залишається фактично нерегульованою: немає єдиного стандарту доступу, немає системи ліцензування, а етичні норми – лише декларативні. Такий стан справ не лише суперечить міжнародним стандартам, а й сприяє девальвації професії та ускладнює її інтеграцію в глобальний соціальний простір.

Особливо гострою є відсутність механізмів післядипломної підтримки й супервізії – інструментів, які визнані Глобальними стандартами (п. 8.1) як ключові елементи професійного добробуту фахівця та гарантії якості послуг [20]. У країнах ЄС супервізія є обов'язковим елементом соціальної роботи, що фінансується муніципалітетами або включається у систему оплат роботодавців. В Україні ж супервізія відсутня як на рівні нормативних документів, так і на практиці, що створює умови для професійного вигорання та зниження ефективності надання допомоги.

Крім того, положення 7.1 і 8.3 Глобальних стандартів акцентують на обов'язковості регулярного оновлення знань та компетентностей [20]. У країнах з усталеними моделями соціальної роботи (наприклад, Велика Британія – не менше 20 годин на рік; США – до 40 годин щорічно залежно від штату), система CPD є частиною вимог для збереження професійного статусу [5; 16; 34]. В Україні ж CPD не є обов'язковим, не контролюється ані роботодавцями, ані професійними структурами, а доступні програми нерідко мають формальний характер або є недоступними для працівників соціальних служб.

Невідповідність змісту програм сучасним викликам та кризовим контекстам суперечить принципам 2.3 та 5.5 Глобальних стандартів, де підкреслюється адаптивність освітнього контенту до соціального середовища [20]. Наприклад, у країнах Балтії та Литві було запроваджено модулі з кризової психології, травматерапії, інтервенцій у випадку насильства – на рівні стандартів, а не ініціатив окремих викладачів. Українські програми, натомість, залишаються інерційними й лише фрагментарно адаптованими до воєнного контексту [29].

Нарешті, проблема академічної ізоляції суперечить п. 6.3 Стандартів, де зазначається потреба у міжнародній мобільності, транскордонному обміні знаннями. Країни ЄС реалізують Erasmus+, створюють міжнародні кафедри, вводять обов'язкові модулі з інтеркультурної взаємодії. В Україні

мобільність є винятком, а не нормою, через низьку мовну спроможність, відсутність системної підтримки та фрагментарність участі у глобальних академічних мережах.

Отже, виявлені проблеми не є ізольованими або випадковими. Вони свідчать про системну невідповідність національної архітектури підготовки соціальних працівників міжнародним стандартам, що, в свою чергу, обмежує професійну спроможність у період найвищого навантаження на соціальну сферу. Лише через глибоку інтеграцію принципів IASSW–IFSW, міжнародний обмін і побудову партнерств на всіх рівнях – освітньому, професійному, державному – можлива справжня модернізація підготовки фахівців соціальної роботи у посткризовій Україні.

Висновки. У статті здійснено комплексний аналіз системи підготовки та професійного розвитку соціальних працівників в Україні в умовах війни, зіставлений із положеннями Глобальних стандартів освіти і навчання у сфері соціальної роботи та міжнародною практикою. Дослідження показало, що проблеми охоплюють як освітній, так і професійний рівень, утворюючи складну взаємопов'язану систему бар'єрів.

На рівні фахової підготовки виявлено низку викликів: нестабільність освітнього процесу в умовах війни, обмежений доступ до повноцінної практики, перевантаження викладачів, формалізоване залучення роботодавців, змістова невідповідність програм сучасним викликам, низький рівень міжнародної інтеграції, а також відсутність належного впровадження етичних та міждисциплінарних принципів. Ці виклики суперечать ключовим вимогам міжнародних стандартів, які акцентують на практикоорієнтованості, супервізійній підтримці, адаптивному навчанні в умовах кризи, партисипативному підході до розробки програм і партнерстві з професійним середовищем.

На рівні професійного розвитку системні недоліки проявляються у відсутності механізмів безперервного підвищення кваліфікації (CPD), супервізії, підтримки емоційної стійкості та кар'єрного зростання. Недостатній розвиток післядипломної освіти, нерегульований доступ до професії, відсутність професійної акредитації та низька участь у глобальних професійних мережах лише посилюють ізоляцію українських фахівців від міжнародного простору.

Таким чином, ситуація в Україні засвідчує глибоку потребу не лише в технічному оновленні освітніх стандартів, а в комплексній перебудові інституційного середовища соціальної роботи з урахуванням міжнародних орієнтирів. Проблеми фахової підготовки та професійного розвитку не можуть розглядатись ізольовано – лише у зв'язку між собою вони формують стійкість, ефективність і відповідальність соціальної сфери перед суспільством у період воєнної та поствоєнної трансформації.

Література

1. Возна Л. Б., Мельник О. В. Аналіз системи підготовки фахівців соціальної роботи в Україні. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2022. Вип. 6. С. 41–47. URL: <http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0001455674> (дата звернення: 26.06.2025).
2. Вони чекають на нас. Вплив повномасштабної війни на умови праці соціальних працівників у Cedos. Cedos. URL: https://cedos.org.ua/researches/vony-cheKayut-na-nas-vplyv-povnomasshtabnoyi-vijny-na-umovy-praczi-soczialnyh-praczivny_cz/ (дата звернення: 26.06.2025).
3. Звіт експертної групи з акредитації освітньої програми першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 231 «Соціальна робота» освітньо-професійної програми «Соціальна робота» у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. 2020. URL: <https://knu.ua/pdfs/official/accreditation/231/37145-Expert-group-report.pdf> (дата звернення: 26.06.2025).
4. Кривоконь Н. Стандарти та регламенти супервізії в соціальній роботі. *Social Work Issues: Philosophy, Psychology, Sociology*. 2019. № 2 (14). С. 52–59. URL: [https://doi.org/10.25140/2412-1185-2019-2\(14\)-52-59](https://doi.org/10.25140/2412-1185-2019-2(14)-52-59) (дата звернення: 26.06.2025).
5. Попова А. Роль професійних організацій у системі фахового розвитку соціальних працівників: досвід Канади. *Наукові запуски Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ : ФОП Ткачук О. В., 2021. 360 с. С. 50–62. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-2-50-62> (дата звернення: 26.06.2025).
6. Попова А. С. Глобальні стандарти професійної підготовки соціальних працівників в контексті вітчизняної освітньої практики. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції конференції (м. Хмельницький, 27–28 жовтня 2022 року) / Ред. голлегія: Бриндіков Ю. (голова) та ін./ М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. соц. роб. і соц. педагог. Хмельницький: ХНУ, 2022. 200 с. С. 23–29.
7. Попова А., Сичікова Я., Цибуляк Н., Лопатіна Г., Ковачов С., Попов П. Дистанційне та змішане навчання в університетах України: рефлексії щодо їх впровадження у мирний та воєнний час. *Наукові запуски Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 2. 2023. 444 с. С. 98–117. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-98-117> (дата звернення: 26.06.2025).
8. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 1 черв. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 26.06.2025).
9. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ МОН України від 15.05.2024 № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> (дата звернення: 26.06.2025).
10. Семігіна Т. Присвоєння професійної кваліфікації соціальної роботи ЗВО України: у чому проблема? *Соціальна робота і соціальна освіта*. 2023. № 1(10). С. 81–93. URL: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(10\).2023.282273](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(10).2023.282273) (date of access: 26.06.2025).
11. Стандарт вищої освіти України. Галузь знань 23 «Соціальна робота», спеціальність 231 «Соціальна робота» (другий (магістерський) рівень) : Наказ МОН від 24.04.2019 № 556. К.: МОН України, 2019. 49 с.
12. Стандарт вищої освіти України. Галузь знань 23 «Соціальна робота», спеціальність 231 «Соціальна робота» (перший (бакалаврський) рівень): наказ МОН України від 07.10.2022 № 886. К.: МОН України, 2019. 46 с.
13. Bakhov I. S., Odarchuk N. A., Mironchuk T. A. Ukrainian Youth and Scholars in International Academic Mobility: Resources and Opportunities to Self-Realize. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. Vol. 8, No. 3. P. 138–149. URL: <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2202> (date of access: 26.06.2025).

14. Bartoli A., Kennedy S. Tick If Applicable: A Critique of a National UK Social Work Supervision Policy. *Practice*. 2015. Vol. 27, no. 4. P. 239–250. URL: <https://doi.org/10.1080/09503153.2015.1048054> (date of access: 26.06.2025).
15. Blakemore T., Agliass K. Social media, empathy and interpersonal skills: social work students' reflections in the digital era. *Social Work Education*. 2019. Vol. 39, no. 2. P. 200–213. URL: <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1619683> (date of access: 24.06.2025).
16. Council on Social Work Education. CSWE. URL: <https://www.cswe.org/> (date of access: 26.06.2025).
17. Dominelli L. International social work education at the crossroads. *Social Work and Society*. 2004. Vol. 2. P. 87–95.
18. Dominelli L., Hackett S. Social work responses to the challenges for practice in the 21st century. *International Social Work*. 2012. Vol. 55. P. 449–453. URL: <https://doi.org/10.1177/0020872812440784> (date of access: 26.06.2025).
19. Hillison K. Social Policy for Social Work. *Practice*. 2016. Vol. 29, no. 3. P. 238–240. URL: <https://doi.org/10.1080/09503153.2016.1176330> (date of access: 26.06.2025).
20. International Association of Schools of Social Work; International Federation of Social Workers. Global standards for social work education and training. IASSW, IFSW. 2020. URL: https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2021/01/IASSW-Global_Standards_Final.pdf (date of access: 24.06.2025).
21. Ioakimidis V., Sookraj D. Global standards for social work education and training. *International Social Work*. 2021. Vol. 64, no. 2. P. 161–174. URL: <https://doi.org/10.1177/0020872821989799> (date of access: 26.06.2025).
22. Jensen J. Mentoring in a distributed learning social work program. *Social Work Education*. 2017. Vol. 36(4). P. 419–431. URL: <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1297392>
23. Kelly S., Green T. Seeing More, Better Sight: Using an Interprofessional Model of Supervision to Support Reflective Child Protection Practice Within the Health Setting. *The British Journal of Social Work*. 2019. Vol. 50, no. 3. P. 814–832. URL: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz030> (date of access: 26.06.2025).
24. Lewis J. M., Albury J. Peer mentoring: A case study in developing legislative knowledge and engagement. *Journal of Political Science Education*. 2023. Vol. 19(1). P. 142–157. URL: <https://doi.org/10.1080/15512169.2021.1890683> (date of access: 23.06.2025).
25. Mohylka, O., & Tkachenko, M. (2020). Informal education of specialists working with at-risk teenagers at the facility of the "Compass" day center of the Kharkiv charity foundation "Blago". *ScienceRise: Pedagogical Education* 2024. № 1 (34). C. 17–23. URL: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.193409> (date of access: 26.06.2025).
26. Mullen C. A. Guiding online students in a crisis: An intervention for leadership educators. *The Journal of Leadership Education*. 2022. Vol. 21(1). P. 208–213. URL: <https://doi.org/10.12806/V21/I1/T4> (date of access: 23.06.2025).
27. Opanasenko Y., Novikova V. Distance Learning in Higher Education: The Experience of the Covid-19 Pandemic and War in Ukraine. *Educational Challenges*. 2022. Vol. 27, no. 2. P. 151–168. URL: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.11> (date of access: 24.06.2025).
28. Ostrovska N. Supervision of social workers as a condition for preventing professional burnout of specialists. *Social pedagogy: theory and practice*. 2023. No. 1. P. 29–36. URL: <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2023-4-29-36> (date of access: 26.06.2025).
29. Rebuilding Lives Through Learning: A Master's Program for Social Work in Post-War Recovery / A. Popova et al. *Journal of Teaching in Social Work*. 2025. Vol. 45, no. 3. P. 543–572. URL: <https://doi.org/10.1080/08841233.2025.2510903> (date of access: 24.06.2025).

30. Sadrytska S. Professional competences of social workers: changing priorities in the conditions of war. *SOCIOПPOCTIP*. 2022. No. 12. P. 14–23. URL: <https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-02> (date of access: 26.06.2025).
31. Semigina T., Karagodina O. Global modalities for social workers: Will Ukrainian education use the momentum to change? *Social Work Education*. 2021. Vol. 8. P. 275–289. URL: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.2.11> (date of access: 26.06.2025).
32. Semigina T. Arrangement of the social work students' field education: The experience of Ukraine. *Pedagogical concept and its features, social work and linguology (1st ed.)*. 2020. P. 25–38. URL: <https://doi.org/10.36074/pcaifswal.ed-1.03> (date of access: 26.06.2025).
33. Semigina T., Stoliaryk O. Navigating Wartime Realities: Adaptation and Resilience in Ukrainian Social Work Education. *Socialinē teorija, empirija, politika ir praktika*. 2025. Vol. 31. P. 8–24. URL: <https://doi.org/10.15388/stepp.2025.31.1> (date of access: 26.06.2025).
34. Social Work England. URL: <https://www.socialworkengland.org.uk> (date of access: 26.06.2025).
35. Sweifach J. S. A look behind the curtain at social work supervision in interprofessional practice settings: critical themes and pressing practical challenges. *European Journal of Social Work*. 2017. Vol. 22, no. 1. P. 59–68. URL: <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1357020> (date of access: 26.06.2025).
36. Updated Global Standards for Social Work Education and Training (Archived) – International Association of Schools of Social Work (IASSW). *International Association of Schools of Social Work (IASSW)*. URL: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> (date of access: 26.06.2025).
37. Vertegel V. Issues of internationalization and academic mobility in Ukraine. *Scientific Journals of the International Academy of Applied Sciences in Lomza*. 2024. URL: <https://doi.org/10.58246/njz90d77> (date of access: 26.06.2025).
38. Yevdokymova I. Social work in Ukraine: development trends and problems before and during the war with Russia. *SOCIOПPOCTIP*. 2022. No. 12. P. 6–13. URL: <https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-01> (date of access: 26.06.2025).
39. Zibold A., Gernert J. Adaptations to mentoring and peer mentor training at the Ludwig Maximilian University of Munich during the COVID-19 pandemic. *Journal of College Student Development*. 2021. Vol. 62(4). P. 496–502. URL: <https://doi.org/10.1353/csd.2021.0043> (date of access: 23.06.2025).

References

1. Vozna, L. B., & Melnyk, O. V. (2022). Analiz systemy pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi roboty v Ukraini [Analysis of the training system for social work professionals in Ukraine]. *Sotsialno-ekonomichni problemy suchasnoho periodu Ukrainy – Socio-economic Problems of the Contemporary Period of Ukraine*, (6), 41–47. Retrieved from: <http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0001455674> [in Ukrainian].
2. Vony chekaiut na nas. (2024). Vplyv povnomasshtabnoi viiny na umovy pratsi sotsialnykh pratsivnyts [The impact of full-scale war on the working conditions of social workers]. Cedos – Cedos. Retrieved from: https://cedos.org.ua/researches/vony-chekayut-na-nas-vplyv-povnomasshtabnoyi-viiny-na-umovy-praczi-soczialnyh-praczivny_cz/ [in Ukrainian].
3. Zvit ekspertnoi hrupy z akredytatsii osvithoi prohramy pershoho (bakalavrskoho) rivnia za spetsialnistiu 231 "Sotsialna robota" osvitho-profesiinoy prohramy "Sotsialna robota" u Kyivs'komu natsional'nomu universyteti imeni Tarasa Shevchenka [Accreditation expert group report on the first (bachelor's) level educational program in specialty 231 "Social Work" of the educational and professional program "Social Work" at Taras Shevchenko National University of Kyiv]. (2020). Retrieved from: <https://knu.ua/pdfs/official/accreditation/231/37145-Expert-group-report.pdf> [in Ukrainian].

4. Kryvokon, N. (2019). Standarty ta rehlementy supervizii v sotsialnii roboti [Standards and regulations of supervision in social work]. *Social Work Issues: Philosophy, Psychology, Sociology – Social Work Issues: Philosophy, Psychology, Sociology*, 2(14), 52–59. [https://doi.org/10.25140/2412-1185-2019-2\(14\)-52-59](https://doi.org/10.25140/2412-1185-2019-2(14)-52-59) [in Ukrainian].
5. Popova, A. (2021). Rol profesiinykh orhanizatsii u systemi fakhovoho rozvytku sotsialnykh pratsivnykiv: dosvid Kanady [The role of professional organizations in the professional development system of social workers: Canadian experience]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Scientific Notes of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, 1–2, 50–62. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-2-50-62> [in Ukrainian].
6. Popova, A. S. (2022). Hlobalni standarty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv v konteksti vitchyznianoï osvïtnoi praktyky [Global standards of professional training for social workers in the context of national educational practice]. *Profesijna pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoi sfery: nadbannia, problemy, perspektyvy – Professional Training of Social Sphere Specialists: Achievements, Problems, Prospects*, 23–29. [in Ukrainian].
7. Popova, A., Sychikova, Ya., Tsybuliak, N., Lopatina, H., Kovachov, S., & Popov, P. (2023). Dystantsiine ta zmishane navchannia v universytetakh Ukrainy: refleksii shchodo yikh vprovadzhenia u myrnyi ta voïennyi chas [Distance and blended learning in Ukrainian universities: Reflections on their implementation in peacetime and wartime]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohichni nauky – Scientific Notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 2, 98–117. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-98-117> [in Ukrainian].
8. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). Pro vyshu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 No. 1556-VII: stanom na 1 chervnia 2025 r. [On Higher Education: Law of Ukraine No. 1556-VII as of June 1, 2025]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
9. Ministerstvo Osvity i Nauky Ukrainy. (2024). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro akredytatsiiu osvïtnykh prohram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoï osvity: Nakaz MOH Ukrainy vid 15.05.2024 No. 686 [On approval of the Regulation on accreditation of educational programs: Order No. 686 of the Ministry of Education and Science of Ukraine, May 15, 2024]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> [in Ukrainian].
10. Semihina, T. (2023). Prysvoiennia profesiinoï kvalifikatsii sotsialnoi roboty ZVO Ukrainy: u chomu problema? [Awarding professional qualifications in social work in Ukrainian universities: What's the problem?]. *Sotsialna robota i sotsialna osvita – Social Work and Social Education*, 1(10), 81–93. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(10\).2023.282273](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(10).2023.282273) [in Ukrainian].
11. Ministerstvo Osvity i Nauky Ukrainy. (2019). Standart vyshchoï osvity Ukrainy: Haluz' znan' 23 «Sotsial'na robota», spetsial'nist' 231 «Sotsial'na robota» (druhyi (mahisterskyi) riven') [Higher education standard of Ukraine: Field of knowledge 23 "Social Work", specialty 231 "Social Work" (second (master) level)]: Nakaz MOH vid 24.04.2019 No. 556. Kyiv: MOH Ukrainy. [in Ukrainian].
12. Ministerstvo Osvity i Nauky Ukrainy. (2022). Standart vyshchoï osvity Ukrainy: Haluz' znan' 23 «Sotsial'na robota», spetsial'nist' 231 «Sotsial'na robota» (pershyi (bakalavrs'kyi) riven') [Higher education standard of Ukraine: Field of knowledge 23 "Social Work", specialty 231 "Social Work" (first (bachelor) level)]: Nakaz MOH Ukrainy vid 07.10.2022 No. 886. Kyiv: MOH Ukrainy. [in Ukrainian].
13. Bakhov, I. S., Odarchuk, N. A., & Mironchuk, T. A. (2019). Ukrainian youth and scholars in international academic mobility: Resources and opportunities to self-realize. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 138–149. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2202> [in English].

14. Bartoli, A., & Kennedy, S. (2015). Tick if applicable: A critique of a national UK social work supervision policy. *Practice*, 27(4), 239–250. <https://doi.org/10.1080/09503153.2015.1048054> [in English].
15. Blakemore, T., & Agllias, K. (2019). Social media, empathy and interpersonal skills: Social work students' reflections in the digital era. *Social Work Education*, 39(2), 200–213. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1619683> [in English].
16. Council on Social Work Education. (n.d.). CSWE. Retrieved from: <https://www.cswe.org/> [in English]
17. Dominelli, L. (2004). International social work education at the crossroads. *Social Work and Society*, 2, 87–95. [in English].
18. Dominelli, L., & Hackett, S. (2012). Social work responses to the challenges for practice in the 21st century. *International Social Work*, 55, 449–453. <https://doi.org/10.1177/0020872812440784> [in English].
19. Mohylka, O., & Tkachenko, M. (2020). Informal education of specialists working with at-risk teenagers at the facility of the “Compass” day center of the Kharkiv charity foundation “Blago”. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1(34), 17–23. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.193409> [in English].
20. Mullen, C. A. (2022). Guiding online students in a crisis: An intervention for leadership educators. *The Journal of Leadership Education*, 21(1), 208–213. <https://doi.org/10.12806/V21/I1/T4> [in English].
21. Opanasenko, Y., & Novikova, V. (2022). Distance learning in higher education: The experience of the COVID-19 pandemic and war in Ukraine. *Educational Challenges*, 27(2), 151–168. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.11> [in English].
22. Ostrovska, N. (2023). Supervision of social workers as a condition for preventing professional burnout of specialists. *Social pedagogy: theory and practice*, 1, 29–36. <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2023-4-29-36> [in English].
23. Popova, A., Sychikova, Y., Tsybuliak, N., Lopatina, H., Kovachov, S., & Popov, P. (2025). Rebuilding lives through learning: A Master's program for social work in post-war recovery. *Journal of Teaching in Social Work*, 45(3), 543–572. <https://doi.org/10.1080/08841233.2025.2510903> [in English].
24. Sadrytska, S. (2022). Professional competences of social workers: Changing priorities in the conditions of war. *SOCIOПРОСТІР – SOCIOSPACE*, 12, 14–23. <https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-02> [in English].
25. Semigina, T., & Karagodina, O. (2021). Global modalities for social workers: Will Ukrainian education use the momentum to change? *Social Work Education*, 8, 275–289. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.2.11> [in English].
26. Semigina, T. (2020). Arrangement of the social work students' field education: The experience of Ukraine. In *Pedagogical concept and its features, social work and linguology* (1st ed., pp. 25–38). <https://doi.org/10.36074/pcaifswal.ed-1.03> [in English].
27. Semigina, T., & Stoliaryk, O. (2025). Navigating wartime realities: Adaptation and resilience in Ukrainian social work education. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 31, 8–24. <https://doi.org/10.15388/stepp.2025.31.1> [in English].
28. Social Work England. (n.d.). Social Work England. <https://www.socialworkengland.org.uk> [in English].
29. Sweifach, J. S. (2017). A look behind the curtain at social work supervision in interprofessional practice settings: Critical themes and pressing practical challenges. *European Journal of Social Work*, 22(1), 59–68. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1357020> [in English].
30. International Association of Schools of Social Work (IASSW). (n.d.). Updated global standards for social work education and training (archived). Retrieved from: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> [in English].

31. Vertegel, V. (2024). Issues of internationalization and academic mobility in Ukraine. *Scientific Journals of the International Academy of Applied Sciences in Lomza*. <https://doi.org/10.58246/njz90d77> [in English].

32. Yevdokymova, I. (2022). Social work in Ukraine: Development trends and problems before and during the war with Russia. *SOCIOПРОСТІР – SOCIOSPACE*, 12, 6–13. <https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-01> [in English].

33. Zibold, A., & Gernert, J. (2021). Adaptations to mentoring and peer mentor training at the Ludwig Maximilian University of Munich during the COVID-19 pandemic. *Journal of College Student Development*, 62(4), 496–502. <https://doi.org/10.1353/csd.2021.0043> [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено комплексний аналіз системи підготовки та професійного розвитку соціальних працівників в Україні в умовах повномасштабної війни. Дослідження базується на порівняльному аналізі положень Глобальних стандартів освіти у сфері соціальної роботи (IASSW–IFSW, 2020) та міжнародних практик, що реалізуються у країнах ЄС, Великій Британії, Канаді та США. Встановлено, що національна система підготовки фахівців соціальної сфери характеризується низьким рівнем адаптивності до кризових умов, слабкою інтеграцією з міжнародним фаховим середовищем, відсутністю супервізійної підтримки, нерозвиненістю системи післядипломного навчання (CPD), а також нестачею механізмів залучення практиків до формування змісту освітніх програм. Акцент зроблено на системних невідповідностях чинних освітніх стандартів міжнародним рекомендаціям, зокрема щодо практикоорієнтованості, міждисциплінарного підходу, участі громад і роботодавців у формуванні навчального контенту. Окрема увага приділяється проблемі відсутності професійних асоціацій, механізмів ліцензування, а також формалізації участі України в глобальних фахових мережах. У роботі використано якісний методологічний підхід із залученням документального аналізу, огляду наукової літератури, звітів аналітичних центрів і практик міжсекторального співробітництва. На основі міжнародного досвіду окреслено напрями трансформації освітньої політики, що включають супервізію, акредитацію фахівців, регулярне оновлення знань, змістову адаптацію до воєнного та поствоєнного контексту, а також побудову партнерств між університетами, роботодавцями та громадами.

Ключові слова: соціальна робота, професійна підготовка, глобальні стандарти, професійний розвиток, соціальний працівник, війна, Україна.



Дата надходження статті: 27.06.2025

Дата прийняття статті: 04.07.2025

Опубліковано: 30.09.2025

УДК 796.035:378-027.561(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-109-119>

**SOCIAL DETERMINANTS OF YOUTH INVOLVEMENT IN SPORTS
AND RECREATIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT
OF TRANSFORMATION OF HIGHER AND VOCATIONAL
EDUCATION IN INDEPENDENT UKRAINE**

**СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДІ
ДО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ
ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
ЗА НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ**

Viktoriia STYNSKA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor,

Professor at the Department
of Pedagogy and Educational
Management named after Bohdan
Stuparyk,

Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
56, Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk,
76018, Ukraine

viktoriia.stynska@pnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0555-3205>

Вікторія СТИНСЬКА,

доктор педагогічних наук,
професор,

професор кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,

Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаника

вул. Шевченка, 57,
м. Івано-Франківськ, 76018, Україна

Liubov PROKOPIV,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor,

Head of Department of Pedagogy
and Educational Management
after Bohdan Stuparyk,

Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
56, Shevchenko Str., Ivano-
Frankivsk, 76018, Ukraine

Любов ПРОКОПІВ,

кандидат педагогічних наук,
професор,

завідувач кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,

Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаника

вул. Шевченка, 56, м. Івано-
Франківськ, 76018, Україна

<http://orcid.org/0000-0001-8661-510X>

Lesia SERMAN,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the
Department of Foreign Languages,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
56, Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk,
76018, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0001-7840-701X>

Леся СЕРМАН,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаника
вул. Шевченка, 56, м. Івано-
Франківськ, Україна, 76018

Zinovii YASHCHYSHYN,

Candidate of Medical Sciences,
Associate Professor,
Head of Department of Physical
Therapy, Occupational Therapy,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
56, Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk,
76018, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0001-8672-1797>

Зіновій ЯЩИШИН,

кандидат медичних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичної терапії
ерготерапії,
Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаника
вул. Шевченка, 56, м. Івано-
Франківськ, 76018, Україна

ABSTRACT

The article presents a scientific analysis of the social determinants of student youth involvement in sports and recreational activities in the context of the transformation processes taking place in the field of higher and vocational education in Ukraine since independence. Attention is focused on the relevance of the problem of preserving and strengthening the physical health of students in the context of urbanization, digitalization, psycho-emotional stress and socio-economic instability.

The expediency of an interdisciplinary approach to studying the factors that determine the level of youth involvement in SES and cover four main groups of determinants: socio-cultural, economic, motivational and psychological, and institutional and organizational. Within each of the vectors, specific barriers and incentives to physical activity are analyzed, and their impact on the formation of a healthy lifestyle culture in the student environment is determined.

Special attention is paid to the role of information and communication technologies as a tool for personalizing the educational process in the field of physical education. It is proved that digital platforms can be an effective means of increasing students' physical activity, promoting inclusiveness and accessibility of sports and recreational practices. The article also presents an analysis of the regulatory, legal, organizational and resource framework for the functioning of the SES in higher and vocational education institutions and proposes strategic guidelines for its improvement.

It is concluded that the involvement of young people in sports and recreational activities should be viewed as a complex social process that requires coordinated cross-sectoral efforts of government agencies, educational institutions and civil society. Such an approach creates the basis for the formation of a physically active, psycho-emotionally stable and socially responsible personality capable of full self-realization in a modern society.

Key words: *sports and recreational activities, physical education, healthy lifestyle, vocational education, higher education, youth, higher education students, digital educational tools, social determinants, independent Ukraine.*

Вступ. У сучасних умовах глобалізації, урбанізації, а також посилення інформаційного та психоемоційного навантаження на молодь, особливої значущості набуває питання збереження та зміцнення здоров'я студентів. Здобувачі вищої освіти, як найбільш активна частина молодіжного середовища, часто демонструють низький рівень фізичної активності, що супроводжується погіршенням психофізіологічного стану, зниженням працездатності та стійкості до стресу.

Проблема залучення здобувачів вищої освіти до спортивно-оздоровчої діяльності (СОД) у закладах вищої та професійної освіти за незалежної України є багатофакторною й багаторівневою. Сучасні соціальні умови – зростаюча гіподинамія, цифровізація дозвілля, війна, економічні негаразди – посилюють потребу у системному аналізі чинників, що впливають на фізичну активність молоді. У цьому контексті особливого значення набувають соціальні детермінанти, які включають соціально-економічні, культурно-історичні, освітньо-інституційні та мотиваційно-психологічні компоненти.

Отже, дослідження соціальних детермінант залучення студентів до спортивно-оздоровчої діяльності є своєчасним, соціально значущим і має практичну цінність для покращення якості освітнього середовища та формування здорової, конкурентоспроможної особистості.

Аналіз досліджень. Чимало науковців досліджують проблеми здоров'язбереження та впровадження сучасних спортивно-оздоровчих технологій у освітній процес закладів освіти. Педагогічні аспекти спортивно-оздоровчої діяльності досліджуються такими вченими, як: О. Бичук, О. Божок, Н. Белікова, А. Бондар, В. Горашук, А. Дубогай, С. Закопайло, Л. Сливка, О. Цибанюк ін. У працях Є. Вільчовського, Л. Волкова, Т. Круцевич та ін. доведено роль фізкультурно-оздоровчої роботи в системі фізичного виховання в аспекті збереження рухової активності студентської молоді. Водночас, поза увагою дослідників залишилася проблема виявлення міждисциплінарних факторів, які зумовлюють рівень фізичної активності здобувачів вищої освіти, а також формуванні концептуальних підходів до розбудови ефективного спортивно-оздоровчого середовища у закладах освіти, що і зумовило тему статті.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та здійснити комплексний аналіз соціальних детермінант, що впливають на залучення молоді до спортивно-оздоровчої діяльності в умовах трансформації системи вищої та професійної освіти в незалежній Україні.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» [6], що є одним із основних нормативно-правових документів

фізкультурно-спортивної спрямованості, вживається категорія «фізкультурно-оздоровча діяльність», що охоплює заходи, що здійснюються суб'єктами сфери фізичної культури і спорту для розвитку фізичної культури.

Відповідно до дослідження Н. Винник, категорія «спортивно-оздоровча діяльність» в науковій літературі характеризується через близькі поняття як: фізичне виховання, спортивне виховання, спортивна діяльність, спортивно-масова діяльність, оздоровлення. Відповідно – категорії фізкультурно-оздоровча, спортивно-оздоровча та спортивно-масова діяльність мають близькі за своєю семантикою визначення. Узагальнене дослідження вченої дає можливість підсумувати, що спортивно-оздоровча діяльність – це педагогічний процес, процес спортивного оздоровлення, специфічна культура особистості, система масових заходів, регульована фізична активність, розвиток відповідальності, мотивації [1].

За визначенням С. Шинкарьова, спортивно-оздоровча діяльність – це систематизований, цілеспрямований процес організації та реалізації заходів із застосуванням засобів фізичної культури і спорту, спрямований на збереження, зміцнення та відновлення здоров'я людини, підвищення її фізичної працездатності, профілактику захворювань, гармонійний розвиток і забезпечення загального оздоровлення. Вона охоплює різні форми фізичної активності (фітнес, оздоровча гімнастика, плавання, спортивні ігри тощо), які адаптуються до вікових, фізичних, психофізіологічних можливостей та потреб учасників. Особливістю цієї діяльності є її доступність для осіб різного віку, рівня фізичної підготовленості та стану здоров'я, що робить її ефективним засобом соціальної інтеграції, профілактики малорухливого способу життя й формування мотивації до ведення здорового способу життя [9, с. 5].

Згідно з дослідженням С. Романенка, фізкультурно-оздоровча та спортивна діяльність різняться тим, що перша здійснюється для розвитку фізичної культури та залучення різних груп населення до занять, а друга здійснюється суб'єктами сфери фізичної культури і спорту для розвитку спорту (дитячого, дитячо-юнацького, професійного, олімпійського й неолімпійського, спорту осіб з інвалідністю тощо). Відповідно, поняття «спортивно-оздоровча діяльність» С. Романенко трактує як процес активної взаємодії суспільства із об'єктами, що враховують спортивного-оздоровчу сферу, та завдяки чому воно досягає поставленої меті – зміцнення стану здоров'я [8, с. 262].

Отже, спортивно-оздоровча діяльність є не лише формою організації фізичної активності студентів, а й важливою складовою педагогічного, соціального та медико-профілактичного впливу на здоров'я, самореалізацію і формування культури здорового способу життя.

Одним із провідних чинників формування мотивації студентської молоді до участі у спортивно-оздоровчій діяльності є соціокультурне

середовище, в якому конструюється уявлення про фізичну активність як невід'ємний компонент ціннісного світогляду. У контексті сучасних викликів, пов'язаних із поглибленням демографічних криз, депопуляційними процесами, погіршенням фізичного і психічного здоров'я населення, особливо молодіжної частини, актуалізується потреба у цілісному підході до здоров'я як багатовимірного явища.

Науковець А. Ребрина обґрунтовує, що розвиток особистісних якостей, орієнтованих на здоровий спосіб життя, має ґрунтуватися на інтегративному розумінні здоров'я, яке охоплює фізичний, психічний, духовний і соціальний виміри. У цьому контексті підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту повинна передбачати не лише засвоєння професійних знань, але й виховання внутрішньої потреби до самозбереження та здорового способу життя як соціально відповідального вибору. До ключових особистісних характеристик, що забезпечують ефективну професійну й соціальну реалізацію, вчена віднесла: відповідальність; комунікативність; емоційна стійкість; саморегуляція; наполегливість; дисциплінованість; ініціативність; організованість; цілеспрямованість [7].

Отже, формування зазначених характеристик є важливою умовою для розвитку майбутніх фахівців, спроможних не лише популяризувати цінності здоров'я серед населення, але й реалізовувати їх на власному прикладі, виступаючи носіями культури здорового способу життя.

Поряд із соціокультурними передумовами, не менш вагомим чинником, що зумовлює рівень залученості здобувачів вищої освіти до спортивно-оздоровчої діяльності, виступає економічна складова. Соціально-матеріальне становище студентства безпосередньо впливає на можливість участі у фізкультурних заходах, відвідування спортивних секцій, доступ до якісної інфраструктури та придбання необхідного спортивного інвентарю. Як зазначає Т. Ящук [10], недостатнє фінансування галузі фізичного виховання у ЗВО, обмеженість у розвитку спортивної бази, а також несистемне або відсутнє стипендіальне забезпечення студентів із соціально вразливих категорій створюють суттєві бар'єри для регулярної участі у спортивно-оздоровчих заходах. С. Карасевич [3, с. 169] також акцентує увагу на відсутності єдиного підходу та відповідної підтримки з боку держави, що ускладнює розробку та впровадження програм, які сприятимуть гармонійному розвитку особистості молоді та зміцненню їхнього здоров'я. Ю. Мічуда вважає, що для ефективного розвитку фізкультурно-оздоровчої діяльності потрібні фінансові інвестиції в інфраструктуру, підвищення кваліфікації персоналу та створення програм для підтримки молоді, яка прагне досягти високих спортивних результатів [5].

Таким чином, економічні детермінанти виявляються як на рівні інституційної політики конкретного ЗВО, так і в площині індивідуального

соціального вибору студента, що зумовлює нерівність у доступі до ресурсів, необхідних для формування здорового способу життя.

Однак навіть за наявності сприятливих економічних умов не завжди забезпечується високий рівень залучення студентської молоді до спортивно-оздоровчої діяльності. У цьому контексті ключову роль відіграють мотиваційно-психологічні чинники, які визначають особистісну установку студента щодо фізичної активності. Психологічна готовність, індивідуальна ціннісна орієнтація та наявність внутрішніх стимулів формують підґрунтя для стійкого інтересу до участі у СОД.

У науковому дослідженні Г. Грибана, К. Пронтенка, П. Ткаченка [2] запропоновано типологію мотиваційних моделей, властивих здобувачам вищої освіти. Зокрема, автори виокремлюють зовнішньо орієнтовану мотивацію, яка ґрунтується на прагненні до соціального схвалення, виконання формальних вимог освітніх програм, а також внутрішньо орієнтовану мотивацію, пов'язану з бажанням до саморозвитку, самореалізації й задоволенням від самого процесу фізичної активності. Науковці дійшли висновку, що саме внутрішня мотивація має довготривалий характер і тісно корелює з усвідомленим ставленням до здоров'я як стратегічної життєвої цінності. Саме вона сприяє системному включенню молоді у фізкультурно-оздоровчий простір ЗВО, трансформуючи зовнішні стимули в сталі поведінкові практики.

Незважаючи на важливість індивідуальної мотивації студентства, вирішальне значення у забезпеченні стабільного залучення молоді до спортивно-оздоровчої діяльності має інституційний контекст, у межах якого реалізується фізичне виховання у закладах вищої освіти. Саме організаційно-управлінські засади, нормативно-правове регулювання та ресурсне забезпечення формують структурні умови, що або сприяють, або перешкоджають інтеграції здоров'язбережувальних практик у щоденне життя студентської спільноти.

На інституційному рівні організація спортивно-оздоровчої діяльності у вітчизняних закладах вищої освіти продовжує залишатися малоефективною через низку системних проблем. Як зазначає С. Романенко [8], у контексті вдосконалення управління спортивно-оздоровчою сферою в Україні обґрунтовано доцільність виокремлення її на окремі функціональні сектори, кожен з яких потребує індивідуального підходу до стратегічного планування. Зазначається, що ефективний розвиток кожного з таких секторів можливий лише за умови формування відповідного «стратегічного набору» – сукупності механізмів управління, фінансово-ресурсного, організаційного та інформаційного забезпечення, адаптованих до специфіки функціонування конкретного сегмента. Особливу увагу приділено тому, що кожен сектор характеризується власними функціональними особливостями, цільовою аудиторією, структурною

побудовою та потребами, що зумовлює необхідність розробки окремих, вузькоспеціалізованих стратегій. Такі стратегії повинні бути скоординовані в межах єдиного інтегрованого стратегічного підходу до розвитку спортивно-оздоровчої сфери, що дозволить забезпечити її цілісність, системність та адаптивність до сучасних викликів.

Історико-культурний компонент відіграє важливу роль у формуванні мотиваційного поля студентської молоді щодо залучення до спортивно-оздоровчої діяльності. Однією з перспективних соціальних детермінант у цьому контексті є впровадження національно орієнтованих форм фізичної активності, які не лише сприяють фізичному вдосконаленню, а й відображають історичну спадщину та зміцнюють національну ідентичність. Такий підхід дозволяє гармонізувати процеси фізичного і духовного розвитку, особливо в умовах національного самоствердження й культурної мобілізації молоді.

Використання національних традицій у фізичному вихованні дозволяє не лише зберігати і популяризувати елементи культурної спадщини, але й формувати в учасників освітнього процесу почуття національної гідності, колективної ідентичності та ціннісного ставлення до здоров'я.

У сучасному цифровому середовищі стрімко зростає роль інформаційно-комунікаційних технологій як чинника, що впливає на моделі залучення студентської молоді до спортивно-оздоровчої діяльності. Як зазначають В. Кононович, В. Жогло, Д. Усачов «...інформаційні засоби мають великий вплив на розумовий розвиток фізичної культури студентів, їх вплив дає можливість досягти раціонального ставлення молоді до фізичних вправ, загалом і в цілому до здорового способу життя» [4].

Цифрові платформи, мобільні додатки для фітнесу, трекари активності, онлайн-курси з фізичної культури, а також соціальні мережі формують нові умови для мотивації студентів до занять спортом. Завдяки візуалізації результатів, ігровізації тренувань, інтерактивності та можливості індивідуалізації освітнього контенту, ІКТ стимулюють підвищення рівня фізичної активності серед молоді. Більше того, використання цифрових технологій дозволяє формувати нову комунікативну парадигму у взаємодії викладача й студента, коли фізичне виховання перестає бути формальною дисципліною, а набуває ознак особистісно-орієнтованого самовдосконалення.

Слід також зазначити, що цифрові середовища дозволяють реалізовувати інклюзивний та адаптивний підхід, коли студенти з різними рівнями підготовки або обмеженими можливостями здоров'я можуть брати участь у спортивно-оздоровчій діяльності в зручному для себе форматі. Зокрема, такі інструменти, як онлайн-програми індивідуальних тренувань, відеотренінги та мобільні фітнес-застосунки, стають

дієвим інструментом у контексті формування стійкої мотивації до здорового способу життя.

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології трансформують не лише форму, а й зміст фізичного виховання у вищій школі, наближаючи його до сучасних запитів цифрового покоління студентів. Це вимагає від педагогів пошуку нових методик, що інтегрують здоров'язбережувальні технології з цифровими освітніми інструментами, а також перегляду традиційної парадигми фізичного виховання в бік гнучкості, міждисциплінарності та технологічної обізнаності.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що процес залучення здобувачів вищої освіти до спортивно-оздоровчої діяльності у сучасних соціокультурних умовах незалежної України є складною системою взаємодії численних соціальних детермінант. Науковий аналіз дозволяє виокремити чотири провідні групи таких чинників: соціокультурні, економічні, мотиваційно-психологічні та інституційно-організаційні. Кожна з цих груп чинників справляє безпосередній вплив на рівень фізичної активності студентської молоді та її залученість до оздоровчо-спортивних практик.

Доведено, що ефективне формування здоров'язбережувального освітнього простору в закладах вищої освіти потребує міждисциплінарного підходу, що передбачає інтеграцію освітньої, соціальної, культурної, економічної та управлінської складових.

Встановлено, що соціокультурний контекст, зокрема впровадження національно орієнтованих форм фізичної активності, має потенціал посилення мотиваційних орієнтацій студентів шляхом формування ідентичності, колективних цінностей і позитивного ставлення до фізичної культури як частини національного капіталу.

Визначено, що економічні фактори (рівень забезпеченості, доступ до інфраструктури, державна підтримка) формують нерівний доступ до спортивно-оздоровчих ресурсів, що потребує адаптивної інституційної політики та фінансових інвестицій у відповідну інфраструктуру.

З'ясовано, що мотиваційно-психологічні чинники відіграють провідну роль у формуванні стійкого інтересу до СОД, а саме: внутрішньо орієнтована мотивація до саморозвитку, позитивне сприйняття фізичної активності та усвідомлення здоров'я як цінності.

Наголошено на значущості інституційно-організаційного забезпечення: чітке нормативно-правове регулювання, інфраструктурне оновлення, впровадження цифрових освітніх інструментів і розвиток внутрішньої політики ЗВО є критично важливими умовами для ефективної реалізації програм СОД.

Таким чином, залучення молоді до спортивно-оздоровчої діяльності слід розглядати як складний соціальний процес, що вимагає скоордино-

ваних міжсекторальних зусиль державних органів, освітніх інституцій та громадянського суспільства. Такий підхід створює підґрунтя для формування фізично активної, психоемоційно стійкої та соціально відповідальної особистості, здатної до повноцінної самореалізації в умовах сучасного суспільства.

Література

1. Винник Н. Сутність і зміст поняття «спортивно-оздоровча діяльність». *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (42), Issue: 87, 2016. С. 45–48.
2. Грибан Г., Пронтенко К, Ткаченко П. Вправи з гирями у фізичному вихованні здобувачів вищої освіти: *навч. посібник*. Житомир. 2021. 528 с.
3. Карасевич С. Організація спортивно-масової і фізкультурно-оздоровчої роботи в системі освіти України. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 7. С. 167–176.
4. Кононович В., Жогло В., Усачов Д. Обґрунтування методів застосування інформаційних технологій у процесі фізичного виховання студентів. URL: https://books.google.com.ua/books?id=Q4u4EAAQBAJ&pg=PA309&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
5. Мічуда Ю. П. Сфера фізичної культури і спорту в умовах ринку. Київ, 2007. 216 с.
6. Про фізичну культуру і спорт: Закон України від 24.12.1993 р. Редакція від 06.10.2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text>
7. Ребрина А.А. Розвиток сприятливих для здорового способу життя особистісних якостей майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2023. № 2 (160). С. 141–146.
8. Романенко С. Спортивно-оздоровча діяльність: сутність, класифікація та інструменти. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2021. № 5. Том 2. С. 260–265.
9. Шинкарьов С.І., Сіпакова Д.О., Павлов Р.В., Брусак О.М. Спортивно-оздоровча діяльність: основи організації та практичні аспекти: методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. Полтава, 2025. 27 с.
10. Ящук Т.А. Аналіз сучасного стану фінансового забезпечення вищої освіти в Україні. *Молодий вчений*. 2018. № 1(53). С. 1026–1030.

References

1. Vynnyk, N. (2016). Sutnist i zmist poniattia «sportyvno-ozdorovcha diialnist» [The essence and content of the concept of «sports and recreational activity»]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (42), Issue: 87. P. 45–48.
2. Hryban, H., Prontenko, K, Tkachenko, P. (2021). Vpravy z hyriamy u fizychnomu vykhovanni zdobuvachiv vyshchoi osvity [Exercises with kettlebells in physical education of higher education students]: a study guide. Zhytomyr. 528 s.
3. Karasevych, S. (2024). Orhanizatsiia sportyvno-masovoi i fizkulturno-ozdorovchoi roboty v systemi osvity Ukrainy [Organisation of mass sports and physical education activities in the Ukrainian education system]. *Society and national interests*. № 7. P. 167–176.
4. Kononovych, V., Zhohlo, V., Usachov, D. Obgruntuvannia metodiv zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u protsesi fizychnoho vykhovannia studentiv [Substantiation of methods of application of information technologies in the process of physical education of students]. Retrieved from: https://books.google.com.ua/books?id=Q4u4EAAQBAJ&pg=PA309&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
5. Michuda, Yu. P. (2007). Sfera fizychnoi kultury i sportu v umovakh rynku [Physical culture and sports in the marketplace]. Kyiv. 216 s.

6. Pro fizychnu kulturu i sport: Zakon Ukrainy vid 24.12.1993 r. [On physical culture and sport: Law of Ukraine of 24.12.1993]. Version of 06.10.2024. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text>

7. Rebryna, A. A. (2023). Rozvytok spryiatlyvykh dla zdorovoho sposobu zhyttia osobystykh yakosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu. [Development of personal qualities favourable for a healthy lifestyle of future specialists in physical education and sports]. *Scientific journal of the Drahomanov National Pedagogical University*. № 2 (160). P. 141–146.

8. Romanenko, S. (2021). Sportyvno-ozdorovcha diialnist: sutnist, klasyfikatsiia ta instrumenty [Sports and recreational activity: essence, classification and tools]. *Bulletin of Khmelnytsky National University*. № 5, Tom 2. P. 260–265.

9. Shynkarov, S. I., Sipakova, D. O., Pavlov, R. V., Brusak, O. M. (2025). Sportyvno-ozdorovcha diialnist: osnovy orhanizatsii ta praktychni aspekty [Sports and recreational activities: basics of organisation and practical aspects]: methodological recommendations for higher education students of different specialities. Poltava. 27 s.

10. Iashchuk, T. A. (2018). Analiz suchasnoho stanu finansovoho zabezpechennia vyshchoi osvity v Ukraini [Analysis of the current state of financial support for higher education in Ukraine]. *Young scientist*. № 1(53). P. 1026–1030.

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено науковий аналіз соціальних детермінант залучення студентської молоді до спортивно-оздоровчої діяльності у контексті трансформаційних процесів, що відбуваються у сфері вищої та професійної освіти в Україні з моменту набуття незалежності. Акцентовано увагу на актуальності проблеми збереження та зміцнення фізичного здоров'я здобувачів освіти в умовах урбанізації, цифровізації, психоемоційного навантаження та соціально-економічної нестабільності.

Обґрунтовано доцільність міждисциплінарного підходу до вивчення чинників, які визначають рівень залученості молоді до спортивно-оздоровчої діяльності, і охоплюють чотири основні групи детермінант: соціокультурні, економічні, мотиваційно-психологічні та інституційно-організаційні. У межах кожного з векторів проаналізовано специфічні бар'єри й стимули до фізичної активності, визначено їхній вплив на формування культури здорового способу життя в студентському середовищі.

Окрему увагу приділено ролі інформаційно-комунікаційним технологіям як інструменту персоналізації освітнього процесу у сфері фізичного виховання. Доведено, що цифрові платформи можуть виступати ефективним засобом підвищення фізичної активності студентів, сприяючи інклюзивності та доступності спортивно-оздоровчих практик. У статті також представлено аналіз нормативно-правових, організаційних і ресурсних засад функціонування спортивно-оздоровчої діяльності у закладах вищої та професійної освіти та запропоновано стратегічні орієнтири для її удосконалення.

Зроблено висновок, що залучення молоді до спортивно-оздоровчої діяльності слід розглядати як складний соціальний процес, що вимагає скоординованих міжсекторальних зусиль державних органів, освітніх інституцій та громадянського суспільства. Такий підхід створює підґрунтя для формування фізично активної, психоемоційно стійкої та соціально відповідальної особистості, здатної до повноцінної самореалізації в умовах сучасного суспільства.

Ключові слова: спортивно-оздоровча діяльність, фізичне виховання, здоровий спосіб життя, професійна освіта, вища освіта, молодь, здобувачі вищої освіти, цифрові освітні інструменти, соціальні детермінанти, незалежна Україна.



Дата надходження статті: 25.06.2025

Дата прийняття статті: 30.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376:612.7

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-120-130>

PECULIARITIES OF MORPHO-FUNCTIONAL ADAPTATION OF THE MUSCULAR SYSTEM IN CHILDREN WITH DIFFERENT MUSCULOSKELETAL CONDITIONS AS A RESULT OF REHABILITATION PROGRAMS

ОСОБЛИВОСТІ МОРФО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ М'ЯЗОВОЇ СИСТЕМИ У ДІТЕЙ З РІЗНИМИ НОЗОЛОГІЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ПІД ВПЛИВОМ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПРОГРАМ

Lidiia ILIUKHA,

Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor at the
Department of Anatomy,
Physiology and Physical
Rehabilitation,
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi
National University
24, O. Dashkevycha Str., NK No. 2,
Cherkasy, 18001, Ukraine

ilyuhalidiya@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-9650-805X>

Лідія ІЛЮХА,

кандидат біологічних наук,
доцент кафедри анатомії, фізіології
та фізичної реабілітації,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького
вул. О. Дашкевича, 24, НК № 2,
м. Черкаси, 18001, Україна

Liliia YUKHYMENKO,

Doctor of Biological Sciences,
Professor at the Department of
Anatomy, Physiology and Physical
Rehabilitation,
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi
National University
24, O. Dashkevycha Str., NK No. 2,
Cherkasy, 18001, Ukraine

liyukhimenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-4455-6233>

Лілія ЮХИМЕНКО,

доктор біологічних наук,
професор кафедри анатомії,
фізіології та фізичної реабілітації,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького
вул. О. Дашкевича, 24, НК № 2,
м. Черкаси, 18001, Україна

ABSTRACT

This article highlights the results of a critical analysis, systematization, and generalization of literature sources concerning the mechanisms and nature of morpho-functional adaptation of the muscular system depending on the primary nosology. The relevance of this problem lies in the urgent need to develop individualized and highly effective rehabilitation strategies for orthopedagogists and rehabilitation teachers. Understanding how muscles react to different types of loads under specific conditions, such as cerebral palsy, scoliosis, or post-injury states, makes it possible to optimize exercise programs, prevent unwanted side effects, and achieve lasting positive results. This research will also deepen our knowledge of the mechanisms of muscle tissue plasticity in childhood.

The aim of the study was to conduct a comprehensive review and critical evaluation of existing scientific research on the mechanisms and nature of morpho-functional adaptation of the muscular system depending on the primary nosology.

Based on the analysis of literature sources, it was established that the mechanisms and nature of adaptive changes differ significantly in pathologies such as cerebral palsy, scoliosis, and the consequences of injuries. It was found that in cerebral palsy (CP), muscular adaptation focuses on reducing spasticity, increasing functional strength, and improving neuro-muscular control. This requires influencing not only muscle tissue but also the central nervous system. Morphologically, changes in muscle architecture and a reduction in fibrosis are observed. In the case of scoliosis, the main tasks are the correction of muscular imbalance, strengthening of weakened muscles, increasing the endurance of spinal stabilizers, and retraining postural control. The goal of adaptation here is to restore symmetry and stabilization of the axial skeleton. For post-injury consequences, rehabilitation aims to eliminate atrophy caused by immobilization, restore muscle mass, strength, and endurance, as well as improve elasticity and range of motion. This is a vivid example of muscle plasticity in response to physical load.

Key words: *adaptation, muscular system, orthopedics, physical rehabilitation.*

Вступ. Порушення функцій опорно-рухового апарату (ОРА) у дітей є однією з найгостріших проблем сучасної педіатрії та реабілітації [5]. Ці стани, спричинені різними етіологічними факторами – від вроджених аномалій до наслідків травм та неврологічних захворювань – суттєво обмежують рухову активність дитини, впливаючи на її фізичний, психологічний та соціальний розвиток [12]. Успішна реабілітація дітей з порушеннями ОРА є ключовим фактором для досягнення максимальної функціональної незалежності та покращення якості життя. Центральне місце у цьому процесі посідає м'язова система, яка безпосередньо відповідає за рух, підтримку пози та виконання повсякденних дій [4].

Адаптація м'язової системи до фізичних навантажень є фундаментальним біологічним процесом, що дозволяє організму реагувати на зміну зовнішніх умов та підвищувати свою функціональну спроможність. У здорових дітей цей процес відбувається природно у відповідь на звичайну фізичну активність [6]. Однак, у дітей з порушеннями ОРА, м'язова система часто характеризується дисбалансом, атрофією, спастичністю або гіпотонією, що значно ускладнює нормальну адаптацію. Відповідно, реабілітаційні програми покликані не лише відновити втрачені функції,

але й стимулювати специфічні адаптаційні зміни у м'язовій тканині, які б компенсували наявні дефіцити [7].

Актуальність дослідження особливостей морфо-функціональної адаптації м'язової системи у дітей з різними нозологіями ОРА полягає у необхідності розробки індивідуалізованих та високоефективних реабілітаційних стратегій роботи ортопедагога. Розуміння того, як м'язи реагують на різні типи навантажень при специфічних патологіях (наприклад, дитячий церебральний параліч, сколіоз, наслідки травм), дозволить оптимізувати програму вправ, уникнути небажаних побічних ефектів та досягти стійких позитивних результатів. Крім того, це дослідження сприятиме поглибленню знань про механізми пластичності м'язової тканини у дитячому віці, що є вкрай важливим для реабілітаційної практики та фундаментальної науки.

Останні роки відзначаються значним зростанням інтересу до вивчення адаптаційних можливостей м'язової системи у дітей з обмеженими можливостями. Сучасні дослідження все частіше використовують високоточні методи оцінки, такі як ультразвукова візуалізація м'язів, електроміографія (ЕМГ), ізокінетична динамометрія, а також аналіз біомаркерів у крові для оцінки процесів м'язового росту, регенерації та ремоделювання.

Багато робіт зосереджені на взаємозв'язку між центральною нервовою системою та периферичною м'язовою відповіддю при дитячому церебральному паралічі. Дослідження показують, що інтенсивні та функціонально орієнтовані тренування можуть покращувати не лише силу та витривалість, а й зменшувати спастичність шляхом змін у реципрокній іннервації та покращення координації [11]. Ряд робіт демонструють позитивні зміни в архітектурі м'язів (товщина, кут пенації) та їхній активації після тривалих програм силових тренувань у дітей з ДЦП, що вказує на адаптаційні зміни на морфологічному рівні [14; 19]. Також, значна увага приділяється вивченню впливу вібраційних тренувань та тренувань з біологічним зворотним зв'язком на м'язову функцію при ДЦП [9].

Дослідження вказують на важливість м'язового дисбалансу як фактора прогресування сколіозу. Останні публікації [16; 21; 24] підкреслюють, що програми фізичної реабілітації, які включають асиметричні силові та витривалісні вправи, спрямовані на корекцію м'язового дисбалансу, можуть призвести до морфологічних змін у м'язах тулуба та покращення стабілізації хребта.

У випадках наслідків травм (наприклад, переломів, ушкоджень м'язих тканин) фокус досліджень зміщується на прискорення процесів регенерації, запобігання атрофії та відновлення повноцінної функції м'язів. Публікації, такі як [10; 22] розглядають вплив ранньої мобілізації, електростимуляції та прогресивних силових тренувань на відновлення м'язової маси, сили та витривалості. Активно вивчаються механізми, що

лежать в основі м'язової адаптації після іммобілізації та травми, включаючи роль супутникових клітин та цитокінів.

Загалом, сучасні дослідження підкреслюють, що м'язова система дітей з порушеннями ОРА має значний потенціал до адаптації, який може бути реалізований за допомогою цілеспрямованих та індивідуалізованих реабілітаційних програм. Однак, характер та темпи цих адаптаційних змін значно варіюють залежно від специфіки нозології, що потребує більш детального порівняльного аналізу.

Мета дослідження: проведення всебічного огляду та критичної оцінки наявних наукових досліджень щодо механізмів та характеру морфо-функціональної адаптації м'язової системи залежно від первинної нозології.

Матеріали та методи дослідження. У дослідженні були використані наукові статті, опубліковані в міжнародних рецензованих журналах, систематичні огляди, експериментальні звіти та публікації, доступні в наукометричних базах даних (Scopus, PubMed, Web of Science).

Результати та дискусії. Незважаючи на те, що кінцевою метою реабілітаційних програм для дітей з порушеннями ОРА є покращення рухової функції, механізми та характер морфо-функціональної адаптації м'язової системи суттєво різняться залежно від первинної нозології. Розуміння цих відмінностей є критично важливим для розробки адекватних та ефективних інтервенцій.

ДЦП – це група стійких порушень розвитку рухів та пози, що викликані непрогресуючим ураженням головного мозку, яке виникло в перинатальний або ранній постнатальний період. Захворюваність на церебральний параліч (ДЦП) становить від 2 до 2,5 на 1000 живонароджених, а інвалідність варіюється від легкої до повної залежності [20]. М'язова система у дітей з ДЦП характеризується комплексними змінами, що включають: спастичність, м'язова слабкість, координаційні порушення.

Спастичність, одна з ключових проявів, що призводить до підвищеного м'язового тону та опору розтягуванню. Спастичні м'язи часто є гіпертрофованими, але їхня функціональна сила може бути зниженою. Це пов'язано з порушенням рекрутування рухових одиниць та аномальним контролем з боку ЦНС. Морфологічно спастичні м'язи демонструють зміни у структурі саркомерів (зменшення кількості саркомерів у серії), збільшення щільності сполучної тканини (фіброз) та потовщення м'язових волокон, особливо типу II (швидких). Ці зміни зумовлюють жорсткість та обмеження діапазону рухів [15].

М'язова слабкість часто парадоксально поєднується зі спастичністю. Слабкість може бути наслідком недовикористання м'язів, атрофії (наприклад, при парезі), або порушення нейро-м'язової передачі. На мікроскопічному рівні спостерігається зменшення перерізу м'язових

волокон (особливо типу I), а також порушення співвідношення типів волокон [18].

Координаційні порушення проявляються у дисбалансі між агоністами та антагоністами, синергічні рухи, що перешкоджають ізольованій активації м'язів [13].

Реабілітаційні програми для дітей з ДЦП спрямовані на зменшення спастичності, збільшення сили, покращення діапазону рухів та координації. Адаптація м'язової системи у відповідь на фізичні навантаження має свої особливості. Тренування на розтягування, динамічні силові вправи та терапія з використанням біологічного зворотного зв'язку можуть сприяти подовженню саркомерів та зменшенню фіброзу, хоча цей процес є тривалим і вимагає постійних зусиль. Нейропластичні зміни в ЦНС також відіграють ключову роль у модуляції м'язового тону. Регулярні силові тренування з прогресивним опором можуть призвести до гіпертрофії м'язових волокон (переважно типу II), покращення рекрутування рухових одиниць та збільшення функціональної сили. Проте, через центральний характер ураження, адаптація може бути обмеженою порівняно зі здоровими дітьми. Дослідження показують, що навіть при ДЦП м'язи зберігають здатність до гіпертрофії та збільшення сили, що підкреслює важливість цілеспрямованих тренувань [8]. Ультразвукові дослідження показують, що під впливом реабілітації можуть змінюватися такі параметри, як товщина м'яза, розташування м'язових волокон відносно сухожилля та довжина фасцикул, що позитивно впливає на здатність м'яза генерувати силу [23]. Покращення координованої активації м'язів, зменшення коактивації антагоністів, що сприяє більш ефективному виконанню рухів.

Сколіоз – це тривимірна деформація хребта, що характеризується викривленням у фронтальній площині, ротацією хребців та зміною сагітального профілю. М'язова система відіграє ключову роль у стабілізації хребта, і при сколіозі спостерігається значний м'язовий дисбаланс. М'язи з опуклого боку викривлення часто є розтягнутими та слабкими, тоді як м'язи з увігнутого боку можуть бути вкороченими та гіпертонічними. Ця асиметрія стосується як поверхневих м'язів (наприклад, найдовший м'яз спини, трапецієподібний), так і глибоких стабілізаторів (багатороздільні м'язи, поперечний м'яз живота) [3]. Навіть якщо об'єм м'язової маси здається нормальним, функціональна сила та витривалість м'язів, що відповідають за підтримку хребта, можуть бути зниженими, особливо на стороні опуклості.

Реабілітаційні програми для сколіозу зосереджені на симетричному розвитку м'язової сили, витривалості та корекції постурального контролю [1]. Адаптація м'язової системи включає: цілеспрямовані асиметричні вправи, що призводять до зміцнення слабких м'язів та розтягування вкорочених. Це може викликати як гіпертрофію (збільшення

перерізу м'язових волокон) у атрофованих м'язах, так і покращення їхньої функціональної здатності. Важливим аспектом є підвищення витривалості глибоких м'язів хребта, які відповідають за тривале утримання правильної пози. Це викликає адаптацію на рівні м'язових волокон типу I (повільних), які стають більш стійкими до втоми. Тренування з біологічним зворотним зв'язком та постуральні вправи сприяють перенаванчання нервової системи для більш ефективного контролю м'язів, що стабілізують хребет. Це призводить до покращення кінематики рухів та зменшення прогресування деформації. Хоча прямі морфологічні дослідження м'язів хребта у дітей зі сколіозом є складними, непрямі дані (наприклад, зміна ЕМГ-активності) свідчать про адаптаційні зміни, що відображають функціональне покращення.

Реабілітація після травм опорно-рухового апарату у дітей має на меті повне відновлення функції ураженої кінцівки або сегмента. М'язова система після травми часто страждає від атрофії внаслідок іммобілізації. Тривала іммобілізація (гіпс, ортез) призводить до швидкої втрати м'язової маси (атрофії), особливо волокон типу II, зменшення сили та витривалості. Це пов'язано зі зниженням синтезу білка, збільшенням деградації білка та зменшенням капіляризації м'язів [17]. Утворення рубцевої тканини в місці пошкодження м'яза або навколо суглоба може призвести до обмеження рухів та зниження еластичності м'язів. Якщо травма супроводжувалася ушкодженням периферичних нервів, це призводить до денервації м'язів, їх швидкої атрофії та втрати функціональної здатності.

Реабілітація зосереджена на відновленні м'язової маси, сили, витривалості та діапазону рухів. Адаптація м'язової системи тут є класичним прикладом «відновлення» після «детренування». Прогресивні силові тренування є ключовим фактором для стимуляції синтезу м'язового білка, рекрутування супутникових клітин та гіпертрофії м'язових волокон (особливо типу II). Швидкість і ступінь відновлення залежать від інтенсивності та регулярності навантажень. Аеробні навантаження та тренування на витривалість сприяють збільшенню кількості мітохондрій, покращенню капіляризації та підвищенню окислювальної здатності м'язів. Вправи на розтягування, мануальні техніки та мобілізація сприяють розтягуванню вкорочених м'язів та зменшенню фіброзу, що покращує довжину саркомерів та загальну еластичність м'язів. У випадках ушкодження нервів, реабілітація включає електростимуляцію та спеціальні вправи для «перенаванчання» м'язів та відновлення нервової регуляції, що є найскладнішим аспектом адаптації. Це вимагає реіннервації м'язів та формування нових нервових зв'язків.

Сучасні методи оцінки, такі як ультразвукова візуалізація, ЕМГ та ізокінетична динамометрія, надають об'єктивну інформацію про ці зміни, дозволяючи оптимізувати реабілітаційні стратегії. Ефективність реабі-

літаційних програм визначається їхньою індивідуалізацією, прогресивністю, специфічністю, регулярністю та комплексним підходом.

Успішна реабілітація дітей з порушеннями ОРА є результатом злагодженої роботи команди фахівців: лікарів-реабілітологів, фізичних терапевтів, ерготерапевтів, логопедів, психологів, ортопедагогів та соціальних працівників. Кожен фахівець вносить свій внесок у стимуляцію адаптаційних процесів [2].

Висновки:

1. Дослідження особливостей морфо-функціональної адаптації м'язової системи у дітей з різними нозологіями опорно-рухового апарату під впливом реабілітаційних програм є надзвичайно актуальним напрямком сучасної науки та практики. Незважаючи на спільну мету – покращення рухової функції – механізми та характер адаптаційних змін суттєво різняться при таких патологіях, як дитячий церебральний параліч, сколіоз та наслідки травм.

2. При ДЦП м'язова адаптація спрямована на зменшення спастичності, збільшення функціональної сили та покращення нейро-м'язового контролю, що вимагає впливу не лише на м'язову тканину, а й на центральні механізми регуляції. Морфологічно це проявляється змінами в архітектурі м'язів та зменшенням фіброзу.

3. У випадку сколіозу ключовим є корекція м'язового дисбалансу, зміцнення слабких м'язів, підвищення витривалості стабілізаторів хребта та перенавчання пострурального контролю. Адаптація тут має на меті відновити симетрію та стабілізацію осьового скелета.

4. Тоді як при наслідках травм основні зусилля реабілітації спрямовані на реверсію атрофії, спричиненої іммобілізацією, відновлення м'язової маси, сили та витривалості, а також на покращення еластичності та діапазону рухів. Це є класичним прикладом пластичності м'язів у відповідь на фізичне навантаження.

Подальші дослідження у цій галузі повинні бути сфокусовані на довгострокових ефектах реабілітації, розробці нових інноваційних методик, які враховують генетичні та метаболічні особливості дітей. Розуміння та цілеспрямований вплив на механізми м'язової адаптації дозволять значно покращити прогноз та якість життя дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, надаючи їм можливість для повноцінного розвитку та інтеграції в суспільство.

Література

1. Ілюха Л. Комплексний підхід до фізичної реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та оцінка ефективності такого підходу. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології* IV Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології». Київ : Альянт. 2021. с 100–103.

2. Ілюха Л. М. Перспективи розвитку фізичної реабілітації в закладах загальної середньої освіти. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку методики навчання біології, екології та основ здоров'я людини* : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, Черкаси, 20 травня 2021 р. с. 41–43.
3. Левков А. А. Сколіоз: причини, симптоми, лікування. *Сучасні тенденції спрямовані на збереження здоров'я людини* : зб. наук. пр. Х. : НФУ, 2024. Вип. 5. С. 66–69.
4. Михайленко В. Є., Михайленко В. Л., Осипенко А. С. Фізична реабілітація дітей з руховими порушеннями на досвіді одеського обласного благодійного фонду реабілітації дітей-інвалідів «Майбутнє». *Актуальні проблеми транспортної медицини* № 4 (58), 2019. С. 72–80.
5. Середа Л., Лянной Ю. Порушення функцій опорно-рухового апарату в дітей дошкільного віку як сучасна проблема. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наукових праць. 2013. № 1 (21). С. 306–310.
6. Brumitt J, Cuddeford T. Current concepts of muscle and tendon adaptation to strength and conditioning. *Int J Sports Phys Ther.* 2015 Nov;10(6), 748–759.
7. aienza M. F., Urbano F., Chiarito M., Lassandro G., Giordano P. Musculoskeletal health in children and adolescents. *Front Pediatr.* 2023. doi: 10.3389/fped.2023.122652
8. Fleeton, Jennifer RM, Ross H. Sanders, and Ché Fornusek. Strength training to improve performance in athletes with cerebral palsy: a systematic review of current evidence. *The Journal of Strength & Conditioning Research* 34.6 2020. 1774–1789.
9. Hilderley, Alicia J., et al. Functional neuroplasticity and motor skill change following gross motor interventions for children with diplegic cerebral palsy. *Neurorehabilitation and neural repair* 37.1 2023. 16–26.
10. Järvinen, Tero AH, Markku Järvinen, and Hannu Kalimo. Regeneration of injured skeletal muscle after the injury. *Muscles, ligaments and tendons journal* 3.4 2014. 337.
11. Kachmar O., Kozyavkina N., A. Kushnir and O. Kozyavkina. Neuroplasticity in Rehabilitation of Children With Cerebral Palsy. *International Neurological journal.*, vol. 21, no. 1, Mar. 2025, pp. 52–59, doi:10.22141/2224-0713.21.1.2025.1150.
12. Kiesel K, Matsel K, Bullock G, Arnold T, Plisky P. Risk Factors for Musculoskeletal Health: A Review of the Literature and Clinical Application. *Int J Sports Phys Ther.* 2024 Oct 1;19(10):1255-1262. doi: 10.26603/001c.123485.
13. Latash, Mark L. The control and perception of antagonist muscle action. *Experimental Brain Research* 241.1 2023. 1–12.
14. Lee Dong Ryul, et al. Innovative strength training-induced neuroplasticity and increased muscle size and strength in children with spastic cerebral palsy: an experimenter-blind case study—three-month follow-up. *NeuroRehabilitation.* 35.1 2014. 131–136.
15. Lieber, Richard L., et al. Structural and functional changes in spastic skeletal muscle. *Muscle & Nerve: Official Journal of the American Association of Electrodiagnostic Medicine* 29.5 2004. 615–627.
16. Nikouei F., Ghandhari H., Ameri E., Mokarami F. Shoulder Imbalance in Adolescent Idiopathic Scoliosis: A Systematic Review of the Current State of the Art. *Arch Bone Jt Surg.* 2022 Dec;10(12), 992–1003. doi: 10.22038/ABJS.2022.64282.3086.
17. Perera, Meeghage Randika, et al. Changes to muscle and fascia tissue after eighteen days of ankle immobilization post-ankle sprain injury: an MRI case study. *BMC Musculoskeletal Disorders* 26.1 2025. 34.
18. Pradines, Maud, et al. Do muscle changes contribute to the neurological disorder in spastic paresis? *Frontiers in neurology* 13 2022. 817229.
19. Reid, Lee B., Stephen E. Rose, and Roslyn N. Boyd. Rehabilitation and neuroplasticity in children with unilateral cerebral palsy. *Nature Reviews Neurology* 11.7 (2015). 390–400.
20. Richards, Carol L., and Francine Malouin. Cerebral palsy: definition, assessment and rehabilitation. *Handbook of clinical neurology* 111 (2013): 183–195.

21. Šarčević, Zoran. Scoliosis: muscle imbalance and treatment. *British Journal of Sports Medicine* 44.Suppl 1 (2010). 16. doi.org/10.1136/bjism.2010.078725.49
22. Tidball, James G. Mechanisms of muscle injury, repair, and regeneration. *Comprehensive physiology* 4 (2011). 2029–2062.
23. Timmins, Ryan G., et al. Architectural adaptations of muscle to training and injury: a narrative review outlining the contributions by fascicle length, pennation angle and muscle thickness. *British journal of sports medicine* 50.23 (2016). 1467–1472.
24. Yavorskyi, D. R., and Z. I. Korytko. Features of physical therapy for scoliosis. *Ukrainian Journal of Laboratory Medicine* 2.2 (2024). 18–24.

References

1. Iliukha, L. (2021). Kompleksnyi pidkhid do fizychnoi reabilitatsii ditei z porusheniami opornorukhovoho aparatu ta otsinka efektyvnosti takoho pidkhodu [A comprehensive approach to physical rehabilitation of children with musculoskeletal disorders and assessment of the effectiveness of such an approach]. *Aktualni problemy ortopedahohiky, ortopsykholohii ta reabilitolohii IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni problemy ortopedahohiky, ortopsykholohii ta reabilitolohii»*. Kyiv : Aliant. s 100–103 [in Ukrainian].
2. Iliukha, L. M. (2021). Perspektyvy rozvytku fizychnoi reabilitatsii v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Prospects for the development of physical rehabilitation in secondary education institutions]. *Aktualni problemy ta perspektyvy rozvytku metodyky navchannia biolohii, ekolohii ta osnov zdorovia liudyny* : zb. nauk. pr. za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Cherkasy, 20 travnia 2021 r. s. 41–43 [in Ukrainian].
3. Levkov, A. A. (2024). Skolioz: prychny, symptomy, likuvannia [Scoliosis: causes, symptoms, treatment]. *Suchasni tendentsii spriamovani na zberezhennia zdorovia liudyny* : zb. nauk. pr. Kh. : NFU, Vyp. 5. S. 66–69 [in Ukrainian].
4. Mykhailenko, V. Ie., Mykhailenko, V. L., Osipenko, A. S. (2019). Fizychna reabilitatsiia ditei z rukhovymy porushenniamy na dosvidi odeskoho oblasnoho blahodiinoho fondu reabilitatsii ditei-invalidiv «Maibutnie» [Physical rehabilitation of children with motor disorders based on the experience of the Odessa Regional Charitable Foundation for the Rehabilitation of Disabled Children "Maybutne"]. *Aktualni problemy transportnoi medytsyny* № 4 (58). S. 72–80 [in Ukrainian].
5. Sereda, L., Liannoi, Yu. (2013). Porushennia funktsii oporno-rukhovoho aparatu v ditei doshkilnoho viku yak suchasna problema [Musculoskeletal system dysfunction in preschool children as a modern problem]. *Fizychnye vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*: zbirnyk naukovykh prats... № 1 (21). S. 306–310 [in Ukrainian].
6. Brumitt, J, Cuddeford, T. (2015). Current concepts of muscle and tendon adaptation to strength and conditioning. *Int J Sports Phys Ther*. Nov;10(6), 748–759. [in English].
7. Faienza, M. F., Urbano, F., Chiarito, M., Lassandro, G., Giordano, P. (2023). Musculoskeletal health in children and adolescents. *Front Pediatr*. doi: 10.3389/fped.2023.122652 [in English].
8. Fleeton, Jennifer RM, Ross H. (2020). Sanders, and Che Fornusek. Strength training to improve performance in athletes with cerebral palsy: a systematic review of current evidence. *The Journal of Strength & Conditioning Research*. 34.6.1774–1789. [in English].
9. Hilderley, Alicia J., et al. (2023). Functional neuroplasticity and motor skill change following gross motor interventions for children with diplegic cerebral palsy. *Neurorehabilitation and neural repair* 37.1: 16–26. [in English].
10. Järvinen, Tero AH, Markku Järvinen, and Hannu Kalimo (2014). Regeneration of injured skeletal muscle after the injury. *Muscles, ligaments and tendons journal* 3.4: 337. [in English].

11. Kachmar, O., Kozyavkina N., A. Kushnir, and O. Kozyavkina. (2025). Neuroplasticity in Rehabilitation of Children With Cerebral Palsy. *International Neurological Journal*. vol. 21, no. 1, pp. 52–59, doi:10.22141/2224-0713.21.1.2025.1150. [in English].
12. Kiesel, K., Matsel, K., Bullock, G., Arnold, T., Plisky, P. (2024). Risk Factors for Musculoskeletal Health: A Review of the Literature and Clinical Application. *Int J Sports Phys Ther*. 1;19(10), 1255–1262. doi: 10.26603/001c.123485. [in English].
13. Latash, Mark L. (2023). The control and perception of antagonist muscle action. *Experimental Brain Research* 241.1 p.1–12. [in English].
14. Lee, Dong Ryul, et al. (2014). Innovative strength training-induced neuroplasticity and increased muscle size and strength in children with spastic cerebral palsy: an experimenter-blind case study–three-month follow-up. *NeuroRehabilitation* 35.1: 131–136. [in English].
15. Lieber, Richard L., et al. (2004). Structural and functional changes in spastic skeletal muscle. *Muscle & Nerve: Official Journal of the American Association of Electrodiagnostic Medicine* 29.5: 615–627. [in English].
16. Nikouei, F., Ghandhari, H., Ameri, E., Mokarami, F. (2022). Shoulder Imbalance in Adolescent Idiopathic Scoliosis: A Systematic Review of the Current State of the Art. *Arch Bone Jt Surg*. Dec;10(12), 992–1003. doi: 10.22038/ABJS.2022.64282.3086. [in English].
17. Perera, Meehage Randika, et al. (2025) Changes to muscle and fascia tissue after eighteen days of ankle immobilization post-ankle sprain injury: an MRI case study. *BMC Musculoskeletal Disorders* 26.1: 34. [in English].
18. Pradines, Maud, et al. (2022). Do muscle changes contribute to the neurological disorder in spastic paresis? *Frontiers in neurology* 13 p. 817229. [in English].
19. Reid, Lee B., Stephen E. Rose, and Roslyn N. Boyd. (2015). Rehabilitation and neuroplasticity in children with unilateral cerebral palsy. *Nature Reviews Neurology* 11.7, 390–400. [in English].
20. Richards, Carol L., and Francine Malouin (2013). Cerebral palsy: definition, assessment and rehabilitation. *Handbook of clinical neurology* 111, 183–195. [in English].
21. Sarcevic, Zoran. (2010). Scoliosis: muscle imbalance and treatment. *British Journal of Sports Medicine* 44. Suppl 1: 16. doi.org/10.1136/bjism.2010.078725.49 [in English].
22. Tidball, James G. (2011). Mechanisms of muscle injury, repair, and regeneration. *Comprehensive physiology* 4: 2029–2062. [in English].
23. Timmins, Ryan G., et al. (2016). Architectural adaptations of muscle to training and injury: a narrative review outlining the contributions by fascicle length, pennation angle and muscle thickness. *British journal of sports medicine* 50.23: 1467–1472. [in English].
24. Yavorskyi, D. R., and Z. I. Korytko. (2024). Features of physical therapy for scoliosis. *Ukrainian Journal of Laboratory Medicine* 2.2: 18–24. [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено результати критичного аналізу, систематизації та узагальнення літературних джерел стосовно механізмів та характеру морфо-функціональної адаптації м'язової системи залежно від первинної нозології. Актуальність зазначеної проблеми полягає в нагальній потребі розробки індивідуалізованих та високоєфективних реабілітаційних стратегій для ортопедagogів, вчителів-реабілітологів. Розуміючи, як м'язи реагують на різні види навантажень за певних умов, таких як церебральний параліч, сколіоз або стани після травм, можливо оптимізувати програми фізичних вправ, запобігати небажаним побічним ефектам та досягати тривалих позитивних результатів. Це дослідження також поглибить знання про механізми пластичності м'язової тканини в дитячому віці.

Метою дослідження було проведення всебічного огляду та критичної оцінки наявних наукових досліджень щодо механізмів та характеру морфо-функціональної адаптації м'язової системи залежно від первинної нозології.

На основі аналізу літературних джерел встановлено, що механізми та характер адаптаційних змін суттєво різняться при таких патологіях, як дитячий церебральний параліч, сколіоз та наслідки травм. З'ясовано, що при дитячому церебральному паралічі (ДЦП) м'язова адаптація фокусується на зменшенні спастичності, збільшенні функціональної сили та покращенні нейро-м'язового контролю. Це вимагає впливу не лише на м'язову тканину, а й на центральну нервову систему. Морфологічно спостерігаються зміни в архітектурі м'язів та зменшення фіброзу. У випадку сколіозу головними завданнями є корекція м'язового дисбалансу, зміцнення ослаблених м'язів, підвищення витривалості стабілізаторів хребта та перенавчання постурального контролю. Метою адаптації тут є відновлення симетрії та стабілізації осьового скелета. При наслідках травм реабілітація спрямована на усунення атрофії, спричиненої іммобілізацією, відновлення м'язової маси, сили та витривалості, а також покращення еластичності та діапазону рухів. Це яскравий приклад м'язової пластичності у відповідь на фізичне навантаження.

Ключові слова: адаптація, м'язова система, ортопедагогіка, фізична реабілітація.



Дата надходження статті: 15.06.2025

Дата прийняття статті: 20.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

УДК 37.042.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-131-140>

SENSORIMOTOR CORRECTION AS AN EXAMPLE OF BODY-ORIENTED METHODS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN

СЕНСОМОТОРНА КОРЕКЦІЯ ЯК ПРИКЛАД ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНИХ МЕТОДІВ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

Iryna RASTORGUYEVA,

Senior Teacher,
Berdiansk State Pedagogical
University
66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia,
69063, Ukraine

Ірина РАСТОРГУЄВА,

старший викладач,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,
69063, Україна

irarastorgu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1867-9889>

Svitlana KHATUNTSEVA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor,
Berdiansk State Pedagogical
University
66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia,
69063, Ukraine

Світлана ХАТУНЦЕВА,

доктор педагогічних наук,
професор,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,
69063, Україна

katuncevasm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9123-6366>

Vitaliy HNATUYK,

Associate Professor,
Berdiansk State Pedagogical
University
66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia,
69063, Ukraine

Віталій ГНАТЮК,

доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,
69063, Україна

gnyatyukvbdpu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7475-0670>

Natalya PSHENYCHNA,

Associate Professor,
Berdiansk State Pedagogical
University
66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia,
69063, Ukraine

Наталія ПШЕНИЧНА,

доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,
69063, Україна

natali122436@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0351-4950>

ABSTRACT

The article analyzes the main results of a study of the features of professional training of future teachers in classes on modern rehabilitation technologies when working with children with special needs.

Being on the border of pedagogy, psychology and medicine, the teacher uses in his practice non-traditional methods and techniques of related sciences, which help to optimize the work of the teacher in a modern school.

At the current stage of development of correctional pedagogy and psychology, there is increasing attention to the use of body-oriented methods, in particular sensorimotor correction, in working with children who have various developmental disorders. Research confirms that the state of a child's sensory systems directly affects their cognitive development, communication skills, and behavior.

A secondary school teacher must be prepared not only for professional and pedagogical activities with ordinary students, but also for correctional and pedagogical work with children with psychophysical characteristics. A specialist who carries out correctional work is required to possess a variety of technologies and specific methods with the help of which the goal should be realized: normalization of students' educational activities, correction of defects in emotional, personal and social development; the ability to use them variably and purposefully.

The educational components of the rehabilitation cycle form basic knowledge in the application of modern methods among higher education students, which will help improve work with children with special needs in inclusive/integrated learning and facilitate the work of the teacher.

Ensuring the accessibility of sensorimotor correction techniques requires a comprehensive approach: training specialists, expanding correction programs, equipping educational institutions with technology, introducing innovations, and raising parental awareness. The combination of these areas will make sensorimotor correction effective and accessible to every child who needs it.

Key words: *educational component, rehabilitation, working with children with special needs, sensory development, sensorimotor correction.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки та психології зростає увага до використання тілесно-орієнтованих методів, зокрема сенсомоторної корекції, у роботі з дітьми, які мають різні порушення розвитку (затримку психомовного розвитку, розлади аутистичного спектра, ДЦП, гіперактивність, сенсорну дезінтеграцію тощо). Дослідження підтверджують, що стан сенсорних систем дитини безпосередньо впливає на її когнітивний розвиток, комунікативні навички та поведінку.

Багато дітей з особливими освітніми потребами мають порушення сенсорної обробки інформації та моторної координації. Традиційні методи корекції не завжди ефективні, оскільки не враховують особливостей тілесного та сенсорного розвитку дитини. Сенсомоторна корекція як тілесно-орієнтований підхід спрямована на гармонізацію сенсорних відчуттів і рухової активності, що сприяє загальному розвитку дитини.

Педагог як суб'єкт освітнього процесу має бути здатним здійснювати цілеспрямоване управління розвитком, навчально-пізнавальною діяль-

ністю та вихованням учнів з особливими освітніми потребами, забезпечуючи своєчасну та ефективну корекцію педагогічного впливу на їх особистість, поведінкові прояви та ставлення до освітнього середовища.

Від фахівця, що здійснює корекційно-розвивальну діяльність, вимагається ґрунтовне володіння різноманітними технологіями та спеціалізованими методиками, спрямованими на досягнення основної мети – нормалізацію навчального процесу учнів, корекцію емоційно-особистісних і соціальних порушень, а також здатність варіативно й цілеспрямовано застосовувати зазначені засоби у педагогічній практиці.

Освітні компоненти реабілітаційного циклу забезпечують здобувачів вищої освіти фундаментальними знаннями щодо використання сучасних методик, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню ефективності роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного чи інтегрованого навчання та полегшить професійну діяльність педагога.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед сучасних освітніх технологій особливе місце займають здоров'язбережувальні технології, орієнтовані на розв'язання одного з пріоритетних завдань шкільної освіти – збереження, підтримку та зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу: здобувачів освіти, педагогічних працівників і батьків [1; 2].

Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі поділяються на три основні групи:

Технології збереження та стимулювання здоров'я, що спрямовані на профілактику перевтоми, гіподинамії та інших дезадапційних станів. До них належать психологічні етюди, динамічні паузи, фізкультхвилинки, а також різні види гімнастики: пальчикова, дихальна, зорова, психогімнастика.

Корекційні технології, серед яких особливу ефективність демонструють методи казкотерапії, музикотерапії, пісочної та сольової терапії, кольоротерапії, арттерапії тощо.

Технології навчання здоровому способу життя, які включають різновиди масажу й самомасажу, ігротерапію, а також проблемно-ігрові методи, що формують в учнів мотивацію до збереження власного здоров'я.

До ключових корекційних компетентностей учителя, який працює з учнями з особливостями психофізичного розвитку, належать: здатність своєчасно розпізнавати відхилення у розвитку дитини; вміння прогнозувати її подальший розвиток з урахуванням наявних порушень; запобігати формуванню вторинних відхилень; визначати загальні й конкретні завдання корекційного навчання та виховання; а також здійснювати обґрунтований добір і застосування відповідних методів, прийомів і засобів навчання, виховання, діагностики, корекції та компенсації [3; 4].

Сенсомоторна корекція як частина тілесно-орієнтованих методів корекційно-розвивальної роботи є ефективним інструментом розвитку дітей з особливими потребами. Однак для її ефективного впровадження необхідно вирішити проблеми доступності методик, підготовки спеціалістів та забезпечення необхідних умов для корекційної роботи. Забезпечення доступності методик сенсомоторної корекції потребує комплексного підходу: підготовки фахівців, розширення програм корекції, технічного оснащення закладів освіти, впровадження інновацій та підвищення обізнаності батьків. Поєднання цих напрямів дозволить зробити сенсомоторну корекцію ефективною та доступною для кожної дитини, яка цього потребує.

Мета статті. Дана стаття присвячена аналізу актуальних викликів у професійній підготовці майбутніх вчителів біології щодо здійснення корекційно-педагогічної діяльності з дітьми, які мають психофізичні особливості. Для реалізації поставленої мети було визначено наступні дослідницькі завдання: виявити та описати ключові аспекти організації та змістового наповнення професійної підготовки педагогів для ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання; здійснити комплексний аналіз науково-методичних джерел з метою обґрунтування релевантності викладання навчальної дисципліни «Реабілітаційні технології при вадах розвитку у дітей» в рамках освітньо-професійної програми «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» для фахівців за спеціальністю 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини).

Виклад основного матеріалу. Сенсорна інтеграція визначається як процес впорядкування та організації сенсорних відчуттів, необхідний для ефективної взаємодії з навколишнім світом. Ці відчуття забезпечують організм інформацією про його внутрішній фізичний стан та характеристики зовнішнього середовища. Щомиті до мозку надходять численні сенсорні стимули з різних частин тіла. Для забезпечення адекватного функціонування, навчання та поведінки, мозок здійснює складну обробку цих даних: він ідентифікує релевантні відчуття, сортує їх та впорядковує. У разі організованого (інтегрованого) надходження сенсорної інформації, мозок здатний ефективно формувати сприйняття, регулювати поведінку та підтримувати процеси навчання.

Сенситивність (від лат. *sensitivus* – чутливий, *sensus* – відчуття) є психодинамічною властивістю особистості, що характеризує її здатність до чутливості. Успішність інтелектуального, фізичного та естетичного виховання значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дитини – тобто від її здатності досконало сприймати навколишній світ через слухові, зорові та тактильні відчуття. Сенсорне виховання – це цілеспрямована система педагогічних заходів, спрямованих на розвиток сенсорних та емоційних здібностей дітей у процесі їхньої взаємодії

з предметами та явищами. Недостатній сенсорний розвиток у ранньому віці може мати серйозні наслідки, оскільки його компенсація є складним процесом, а у шкільному віці це часто призводить до загального зниження інтелектуального розвитку та виникнення значних труднощів у навчальній діяльності.

З огляду на вищезазначене, актуалізується проблема підготовки фахівців для корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають психофізичні особливості. Це включає аналіз науково-теоретичного підґрунтя формування готовності майбутніх вчителів та асистентів вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

За умови організації навчального процесу з дітьми з особливими освітніми потребами, спрямованого на їхню соціальну інтеграцію, від педагога вимагається розвинений комплекс здібностей. Він повинен глибоко розуміти потреби дітей, своєчасно надавати підтримку як учням, так і їхнім батькам, а також вміти підбадьорювати, стимулювати, надихати та активно залучати до взаємодії. Для цього педагог має: знати причини затримки розвитку у дітей з особливими освітніми потребами; усвідомлювати необхідність опори на менш ушкоджені або збережені аспекти їхньої особистості під час формування знань і вмінь; вміти поєднувати допомогу з вимогливістю, проявляючи водночас лагідність і рішучість; зосереджувати увагу на досягненнях, а не на помилках чи невдачах; демонструвати оптимізм і підтримувати віру в потенціал дитини.

Ці якості є ключовими для створення ефективного та сприятливого інклюзивного освітнього середовища.

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» за спеціальністю 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) включає освітню компоненту «Реабілітаційні технології при вадах розвитку у дітей». Ця компонента має на меті поглиблення знань та практичних навичок здобувачів вищої освіти щодо застосування різноманітних реабілітаційних технологій. Зокрема, програма передбачає вивчення:

- тілесно-орієнтованих практик, які ефективно використовуються в роботі з дітьми, що мають проблеми у розвитку, навчанні та поведінці;
- методик корекційної роботи, таких як сенсорна інтеграція, мозочкова стимуляція, сенсомоторна корекція та освітня кінезіологія;
- принципів роботи з цими методами, включно з використанням ігор, вправ та спеціального обладнання.

Відповідно до вимог освітньо-професійної програми, здобувачі вищої освіти мають набути компетенцій щодо розв'язання комплексних спеціалізованих практичних завдань у системі середньої освіти. Це передбачає застосування концептуальних методів освітніх наук, предметних знань, психології, методики навчання біології та методики навчання інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та благополуччя».

Зазначені завдання характеризуються складністю та невизначеністю умов організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Здобувач вищої освіти повинен продемонструвати такі результати навчання:

- здатність добирати та застосовувати сучасні освітні технології та методики для формування предметних компетентностей учнів, а також здійснювати самоаналіз ефективності уроків;
- уміння здійснювати педагогічні заходи, спрямовані на усунення або компенсацію рухових порушень та пов'язаних з ними обмежень активності та участі дитини в освітній діяльності;
- здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;
- навички застосування сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності.

Метою освітньої компоненти є надання студентам можливості опанувати сучасні методи, засоби та алгоритми їх застосування. Це сприятиме їхній швидкій адаптації до майбутньої професійної діяльності з дітьми, що мають особливості розвитку, а також ефективній взаємодії з їхніми батьками.

В процесі вивчення дисципліни зосереджено увагу на такому модулі: «Теорія сенсорної інтеграції та методики її практичного застосування».

Розгляд в програмі освітньої компоненти загальних теоретичних положень та принципів роботи з вказаними методами, ігор та вправ, діагностичних матеріалів, обладнання є методичне доцільним. Це сприяє формуванню у здобувачів цілісного погляду на роботу з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного / інтегрованого навчання і полегшити працю педагога.

Діти, які важко сприймають сенсорну інформацію, можуть відчувати складності при навчанні в школі: вони часто розсіяні, не можуть всидіти на місці, насилу концентрують увагу. Розвиток дитини з порушенням сенсорної інтеграції характеризується дисбалансом. Це означає, що певні ділянки нервової системи функціонують з переборами або некоректно, тоді як інші виконують свої функції належним чином. Отже, розвиток дитини може відповідати віковим нормам в одних аспектах, тоді як в інших спостерігатиметься відставання.

Теми модулів програми освітньої компоненти розглядають особливості застосування навчальних методик для задач навчального процесу. У межах модуля «Методика стимуляції мозочка» здобувачі вищої освіти вивчають програму Learning Breakthrough на обладнанні Balametrics. Ця програма мозочкової стимуляції була розроблена в США в середині ХХ століття. Її засновником є доктор Френк Більгоу. На початку 1960-х років,

працюючи вчителем, він помітив, що учні, які під час перерв виконували вправи на розвиток рівноваги, координації рухів та зорово-моторної координації, демонстрували вищу успішність у навчанні. Цей емпіричний факт став основою для створення його системи розвитку мозочка як інструменту підвищення академічної успішності дітей. Саме доктор Більгоу першим виявив зв'язок між руховою активністю та покращенням навичок читання у дітей з труднощами. Згодом він розробив спеціальний тренажер – балансувальну дошку – та низку вправ для її використання. Пізніше його програма отримала назву Learning Breakthrough, що можна інтерпретувати як «Прорив у навчанні». Дана програма унікальна за своєю продуманістю та системністю, неодноразово довела свою ефективність та активно використовується фахівцями, які працюють з дітьми з порушеннями у сенсорному розвитку [5].

Ще одним прикладом тілесно-орієнтованих методів є сенсомоторна кор-рекція, яка здійснюється через рухові та ігрові вправи і вирішує наступні важливі завдання: дитина вчиться відчувати своє тіло та простір навколо; розвивається зорово-моторна координація (узгоджені рухи ока та руки); формується правильна взаємодія рук та ніг; розвивається увага; формується вміння послідовно виконувати дії, розбиваючи його на ряд завдань; дитина вчиться керувати своєю поведінкою.

Сенсомоторна корекція є одним з найбільш поширених напрямків у нейропсихологічній корекції (психологічні методики, які спрямовані на переструктурування порушених функцій мозку і створення компенсаційних засобів для того, щоб дитина могла надалі самостійно навчатися і контролювати свою поведінку). Основні складові сенсомоторної корекції: дихальні вправи; окорухові вправи; розтяжки та масажі; «повзання»; формування міжпівкульної взаємодії; формування просторових уявлень. Знайомство здобувачів з вправами, які використовуються у методах, відбувається на практичних заняттях курсу.

У змістовому модулі Освітня кінезіологія. Гімнастика для мозку розглядаються вправи Гімнастики Мозку (Brain Gym), а також спеціальні техніки, названі балансами. Гімнастика Мозку включає 26 вправ, які є лише невеликою частиною Освітньої кінезіології. Ці вправи дуже прості, їх можна виконувати будь-де без вимог до простору, вони цікаві, забавні, їх можна проводити у формі гри, на їх вивиконання не потрібно багато часу, а також вони ефективні для будь-якого віку. Вправи покращують розумову діяльність, навички організації, що синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню і творчому самовираженню, підвищують стійкість уваги, допомагають відновленню мовних функцій, полегшують процеси читання та письма, сприяють загальній координації тіла та поліпшенню постави, знімають напругу, допомагають впоратися зі стресом і регулювати поведінку. Вправи поділяються на групи, кожна

з яких активує певні ділянки тіла і мозку і, відповідно, вибір вправ здійснюється виходячи із завдання, що стоїть перед людиною.

Основним методологічним принципом кінезіології є постулат І.П. Павлова. Він стверджує, що процеси, які відбуваються в корі головного мозку, є фізіологічною основою всієї психічної діяльності людини. Важливо, що психічні процеси, які формують мислення, поведінку та діяльність, не є вродженими, а розвиваються протягом життя [4].

Так само важливим постулатом кінезіології є теорія рівнів побудови руху Н.А. Бернштейна [6]. У цій теорії морфологічні «шари» центральної нервової системи (ЦНС) розглядаються як окремі рівні організації руху.

Предметом дослідження кінезіології є вплив рухових дій на фізіологічні системи організму людини. Сама кінезіологія спрямована на виявлення та усунення порушень, що виникають між м'язами, меридіанами та окремими органами.

На разі вчителі шкіл активно застосовують, поширюють, патентують свої унікальні корекційні методики, які базуються на кінезіології головного мозку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Останнім часом спостерігається зростання кількості дітей з різними порушеннями розвитку, труднощами в навчанні та адаптації. Динамічний розвиток сучасної цивілізації та освітньої практики вимагає від педагогічних працівників високого рівня професіоналізму.

У цьому контексті прагнення до постійної оптимізації освітнього процесу зумовило появу нових і вдосконалення вже існуючих педагогічних технологій різного рівня та цільової спрямованості.

Нааявність у навчальних програмах таких освітніх компонентів, як «Сучасні оздоровчі технології» та «Реабілітаційні технології при вадах розвитку у дітей», передбачає ознайомлення здобувачів вищої освіти з інноваційними методичними розробками в педагогіці. Метою цих компонентів є допомога студентам в опануванні сучасних методів, засобів та алгоритмів їх застосування, що забезпечить їхню швидшу адаптацію до майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Герцик А. Визначення поняття «технологія» у фізичній реабілітації. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2016. № 1 (23). С. 32–44
2. Грищенко В. І., Котова А. Б., Вовк М. І., Кіфоренко С. І., Белов В. М. Інформаційні технології в біології та медицині: Курс лекцій : навч. посібник. Київ : Наук. думка, 2007. 25 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2010. 96с.
4. Ліщишина – Гарук О. П., Кінезіологія як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку : навч.- метод. посіб. Хмельницький, 2022. 83 с.

5. Расторгуєва І. С., Єфімова А. І., Хатунцева С. М., Кара С. І., Сучасні реабілітаційні технології у сфері здоров'я/ І. С. Расторгуєва, А. І. Єфімова, С. М. Хатунцева, С. І. Кара. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2022, Вип. 3. Бердянськ : БДПУ, 2022. С. 381–388 с.

6. Марченко О. К. Основи фізичної реабілітації : учеб. для студентів вузів. Київ : Олімп. л-ра, 2012. 528 с.

References

1. Hertsyk, A. (2016). Vyznachennia poniattia «tekhnohohiiia» u fizychnii reabilitatsii [Definition of the concept of «technology» in physical rehabilitation]. *Fizychna aktivnist, zdorovia i sport – Physical activity, health and sports*, 1 (23), 32–44. [in Ukrainian].

2. Hryshchenko, V. I., Kotova, A. B., Vovk, M. I., Kiforenko, S. I., Bielov, V. M. (2007). Informatsiini tekhnohohii v biolohii ta medytsyni [Information technologies in biology and medicine]: Kurs lektsii u navch. posibnyk. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Kolupaeva, A. A., Taranchenko, O. M. (2010). Diti z osoblyvymy potrebamy v zagalnoosvitniomu prostori: pochatkova lanka. Putivnik dlia pedagogiv : navch. posibnyk. Kyiv. [in Ukrainian].

4. Lischyshyna-Garuk, O. P. (2022). Kineziolohia iak zasib rozvytku movlennia ditei doskilnogo viku [Kinesiology as a means of developing speech in preschool children: teaching and methodical manual]: navch. posibnyk. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

5. Rastorhueva, I. S., Efimova, A. I., Khatyntseva, S. M., Kara, S. I. (2022). Suchasni reabilitatsiini tekhnohohii u sfery zdorovia [Modern rehabilitation technologies in the health sector]. *Naukovi zapiski Berdianskoho derjavnoho pedahohichnoho universitetu*. Pedahohichni nauki, Series 3. Berdiansk : BDPU, 381–388. [in Ukrainian].

6. Marchenko, O. K. (2012). *Osnovi fizychnoi reabyltatsii* [Fundamentals of physical rehabilitation] : pidruchnyk. Kiev : Olimpiiska literatura. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття аналізує основні результати дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів на заняттях із сучасних реабілітаційних технологій під час роботи з дітьми з особливими потребами.

Інтегруючи знання з педагогіки, психології та медицини, педагог залучає до практики нестандартні методи суміжних наук, що дозволяє більш ефективно організовувати навчально-виховний процес у сучасних освітніх умовах.

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки та психології зростає увага до застосування тілесно-орієнтованих методів, зокрема сенсомоторної корекції, у роботі з дітьми, які мають різні порушення розвитку. Дослідження підтверджують, що стан сенсорних систем дитини безпосередньо впливає на її когнітивний розвиток, комунікативні навички, поведінку.

Учитель закладу загальної середньої освіти має бути підготовленим не лише до професійної та педагогічної діяльності з учнями без порушень розвитку, а й до корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають психофізіологічні особливості. Фахівець, що здійснює таку роботу, повинен володіти широким спектром технологій і спеціалізованих методів, завдяки яким реалізується головна мета: покращення навчальної діяльності, усунення порушень в емоційному, особистісному та соціальному розвитку учнів, а також уміння гнучко та цілеспрямовано застосовувати ці засоби на практиці.

Навчальні компоненти реабілітаційного циклу забезпечують формування базових знань щодо використання сучасних методик у студентів закладів вищої освіти, що

сприяє підвищенню ефективності роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного чи інтегрованого навчання, а також полегшує професійну діяльність учителя.

Забезпечення доступності методик сенсомоторної корекції вимагає комплексного підходу: підготовки фахівців, розширення корекційних програм, оснащення освітніх закладів технологіями, впровадження інновацій та підвищення обізнаності батьків. Поеднання цих напрямів зробить сенсомоторну корекцію ефективною та доступною для кожної дитини, яка її потребує.

Ключові слова: *дісципліни реабілітаційного циклу, робота з дітьми з особливими потребами, сенсорний розвиток, сенсомоторна корекція.*



Дата надходження статті: 09.06.2025

Дата прийняття статті: 23.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 378.091:811.111'373.46]:[37.013.42-051:159.954]

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-141-148>

STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION TO LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: AN ANALYSIS THROUGH THE LENS OF SCIENTIFIC APPROACHES

СТУДЕНТСЬКА ПІЗНАВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: АНАЛІЗ КРИЗЬ ПРИЗМУ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

Kateryna BROVKO,

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer
at the Department
of English Language
and Communication,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan
University
13B, Levka Lukianenka Str., Kyiv,
04053, Ukraine

Катерина БРОВКО,

доктор філософії,
старший викладач кафедри
англійської мови та комунікації,
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка
вул. Левка Лук'яненка, 13 Б, м. Київ,
04053, Україна

k.brovko@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-8572-9316>

ABSTRACT

The article explores the issue of cognitive orientation in university students during foreign language learning through an interdisciplinary approach. Cognitive orientation is conceptualized as a holistic psychological and pedagogical construct that integrates motivational, emotional, cognitive, behavioral, and value-related components. It is emphasized that cognitive orientation plays a crucial role in the effective acquisition of knowledge, the development of foreign language competence, and the overall professional growth of the individual. Special attention is given to the complex and multidimensional nature of cognitive orientation as a key factor influencing academic success and students' professional formation. The theoretical foundation of the study encompasses psychological, cognitive, activity-based, pedagogical, and sociocultural approaches. The research aims to define the structural content of students' cognitive orientation in the context of foreign language education and to identify the factors that contribute to its development. The methodology involves the analysis and synthesis of scientific literature, the comparison of theoretical approaches, and the classification and systematization of existing views, which collectively enable the formulation of a comprehensive understanding of the problem. The findings indicate that students' cognitive orientation is shaped by a combination of psychological mechanisms (motivation, self-esteem, confidence), cognitive strategies (metacognitive regulation, individualized learning), active engagement in learning activities, pedagogical design of the educational process, and the sociocultural

environment (e.g., use of authentic materials and intercultural communication). The study concludes that cognitive orientation is a multi-component formation that significantly impacts the effectiveness of the educational process. Future research should focus on designing and implementing pedagogical conditions that foster its development in the context of foreign language learning.

Key words: foreign language, university students, cognitive orientation.

Вступ. Пізнавальна спрямованість студентів університету є ключовим аспектом навчальної діяльності, впливає на успіх студентів у навчанні та подальший професійний розвиток. Відтак, зміст та структура пізнавальної спрямованості студентів університету може бути розглянута з позицій різних наукових підходів, які враховують різноманітні аспекти психології, педагогіки та соціології з метою кращого розуміння її впливу на шляхи оптимізації навчання, а також навчальний процес загалом. Деякими з таких підходів є: психологічний, когнітивний, діяльнісний, педагогічний, соціокультурний.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження є положення та висновки теорій і концепцій українських та зарубіжних науковців, присвячених змісту та структуру пізнавальної спрямованості студентів університету з позицій різних наукових підходів, зокрема: психологічного (М. Тарасенко, К. Двейк (англ. K. Dweik), Е. Декі (англ. E. Deci)); когнітивного (С. Коломієць, О. Яшнікова); діяльнісного (І. Бех; Г. Костюк); педагогічного (Л. Філюк); соціокультурного (О. Плахотник, Б. Рогофф (англ. B. Rogoff)) та ін.

Мета дослідження – розкрити змістову структуру пізнавальної спрямованості студентів університету до вивчення іноземної мови крізь призму різних наукових підходів.

Методи та методики дослідження. У дослідженні пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови застосовано сукупність теоретичних методів, які забезпечили концептуальне осмислення проблеми, формування цілей та завдань дослідження, а також побудову власних теоретичних узагальнень, а саме: *аналіз і синтез* – з метою вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, що дозволило виокремити ключові поняття, підходи й фактори, які впливають на формування пізнавальної спрямованості; *порівняння та зіставлення* – за для виявлення спільного й відмінного у трактуванні пізнавальної спрямованості студентів університету з точки зору різних наукових підходів; *класифікація та систематизація* – застосовано з метою впорядкування наукових підходів до вивчення проблеми дослідження; *узагальнення* – сприяло формулюванню висновків щодо сутності, структури та умов формування пізнавальної спрямованості студентів у процесі вивчення іноземних мов.

Результати та дискусії. З огляду на психологічний підхід формування пізнавальної спрямованості студентів в процесі вивчення інозем-

ної мови слід зазначити, що він включає в себе дослідження внутрішніх механізмів, таких як мотивація, уявлення про себе, віра у власні здібності та емоційний стан, які впливають на навчання.

У своїй праці «Психологічні аспекти формування мотивації до вивчення іноземних мов» М. Тарасенко (2018 р.) детально досліджує різноманітні мотиваційні фактори та психологічні аспекти, що впливають на ефективність процесу вивчення іноземних мов, серед яких: дослідниця виокремила наступні: тривожність, самооцінка, упевненість у своїх силах [6].

На думку науковця висока тривожність може перешкоджати засвоєнню матеріалу, знижуючи ефективність навчання, а позитивна самооцінка сприяє підвищенню мотивації, в той час як низька самооцінка може її знижувати. Аналіз впливу впевненості на мотивацію до вивчення іноземних мов розглядається дослідницею, як підтримка з боку викладачів і однолітків може підвищувати впевненість студентів у своїх силах [6].

Дослідниця К. Двейк (англ. K. Dweik), зокрема, зробила значний внесок у вивчення психологічних аспектів формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови. Її роботи базуються на теорії ментальної гнучкості або теорії зростання, яка стверджує, що люди можуть змінювати свої здібності та навички через відкрите ставлення до викликів, навіть якщо вони здаються складними [9].

Ось деякі ключові аспекти її підходу до формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови:

Залучення доцільної похвали: дослідниця рекомендує надавати похвалу за зусилля та стратегії, які студенти використовують для вирішення завдань, а не тільки за досягнення. Це допомагає створити у студентів впевненість у власних здібностях та позитивне ставлення до навчання.

Підтримка процесуального мислення: заохочення студентів розглядати помилки та невдачі як можливість для зростання та вдосконалення. Це допомагає створити відчуття безпеки у навчальному середовищі, де студенти відчують себе вільно для експериментів та вдосконалення.

Зосередження на процесі навчання, а не лише на результаті: підкреслення важливості самого процесу вивчення, дослідження та відкриття нового. Це допомагає створити у студентів внутрішню мотивацію та цікавість до процесу навчання, а не тільки до оцінок або результатів.

Створення стимулюючого навчального середовища: забезпечення можливостей для активної участі, взаємодії та відкритого обміну ідеями та думками. Це сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання та стимулює пізнавальний інтерес.

Ці підходи сприяють формуванню пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови, стимулюючи їхні внутрішні мотиваційні фактори та позитивне ставлення до навчання.

Дослідник Е. Декі (англ. E. Deci) також зробив значний внесок у вивчення психологічних аспектів мотивації та формування пізнавальної спрямованості студентів, включаючи пізнавальну спрямованість в процесі вивчення іноземних мов. Одним із його важливих внесків є розвиток теорії само-визначеності (Self-Determination Theory, SDT), яка вивчає мотивацію людини та вплив внутрішніх і зовнішніх факторів на її поведінку та навчання [8].

Ось деякі ключові принципи та підходи Е. Декі (англ. E. Deci), які можуть бути застосовані для формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземних мов [8]:

Потреба в компетентності (need for competence): студенти відчують позитивну мотивацію, коли вони відчують себе компетентними у вивченні мови. Тому важливо створювати умови, щоб студенти мали змогу досягати успіху та відчувати зростання своїх навичок в мові.

Потреба в автономії (need for autonomy): студенти більш зацікавлені в навчанні, коли вони мають відчуття контролю над своїм навчанням. Надання студентам можливості вибору, самостійності та участі у процесі вивчення мови може підвищити їхній інтерес та мотивацію.

Потреба в зв'язку та відчуття приналежності (need for relatedness): створення сприятливого соціального середовища, де студенти відчують підтримку, співпрацю та взаємодію з викладачем та однокурсниками, може позитивно впливати на їхній інтерес до вивчення мови.

Стимулювання внутрішньої мотивації: підтримка внутрішньої мотивації стимулює пізнавальну спрямованість у студентів. Це може включати використання стимулюючих завдань, заохочення до самонавчання та розвиток цікавості до самого процесу вивчення мови.

Деківський підхід формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземних мов базується на підтримці внутрішньої мотивації та створенні стимулюючого навчального середовища, де студенти відчують себе компетентними, автономними та підтриманими.

Досліджуючи когнітивні стратегії у навчанні іноземних мов, зокрема як ці стратегії можуть стимулювати пізнавальну спрямованість студентів, університету, дослідниця С. Коломієць акцентує увагу на ролі метакогнітивної регуляції, тобто здатності студентів контролювати власні когнітивні процеси. Вона стверджує, що ефективне використання когнітивних стратегій, таких як саморегуляція, планування і рефлексія, сприяє глибшому розумінню матеріалу і підвищенню інтересу до навчання [3].

Схожої думки дотримується також О. Яшнікова, яка підкреслює важливість індивідуалізації навчання для врахування когнітивних особливостей кожного студента. На її думку когнітивні процеси, такі як пам'ять, увага та мислення впливають на розвиток пізнавальної спрямованості

студентів. Вона також акцентує увагу на застосуванні методів активізації когнітивних процесів у навчанні, включаючи використання інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання [7].

В контексті нашого дослідження, доцільним є аналіз проблеми з наукового підґрунтя діяльнісного підходу. Так, І. Бех розробляючи методологічні засади діяльнісного підходу у навчанні, акцентуючи на важливості мотивації та активної участі студентів у навчальній діяльності, вважає, що пізнавальна спрямованість студентів формується через їхню діяльність і взаємодію з навчальним матеріалом [1].

І. Бех наголошує, що діяльність є основним способом взаємодії особистості з навколишнім світом. Він підкреслював, що через діяльність студентів можна впливати на їхню пізнавальну спрямованість, мотивацію та особистісний розвиток. Навчальний процес, на його думку, має бути організований таким чином, щоб студенти активно брали участь у навчальній діяльності, ставлячи перед собою конкретні цілі та досягаючи їх через різні види діяльності [1].

Г. Костюк розглядав діяльність як центральний фактор розвитку особистості і пізнавальних процесів. На його думку навчальна діяльність є основним засобом розвитку мислення, пам'яті, уваги та інших когнітивних процесів у студентів. Він підкреслював важливість активної участі студентів у навчальному процесі, що сприяє їхньому розвитку [4].

Він також вважав, що особистість розвивається через діяльність, яка спрямована на вирішення конкретних завдань і досягнення цілей. Навчальна діяльність відіграє ключову роль у формуванні мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій та світогляду студентів.

В контексті педагогічного підходу формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземних мов за словами Л. Філюк, пізнавальна спрямованість студентів університету визначається цілою низкою чинників, серед яких – особистісні характеристики студентів, особливості викладача і його ставлення до педагогічної діяльності, організація педагогічного процесу, а також специфіка навчального предмета [2].

Дослідниця виявила, що формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземних мов ефективно реалізується через систему установок, стимулювання самостійності, через активізацію творчого мислення, залучення до дослідницької діяльності й застосування сучасних ІКТ. На її думку пізнавальна спрямованість студентів університету в процесі вивчення іноземних мов росте, якщо в студентів з'являється можливість роботи з автентичним матеріалом, якщо враховуються їхні індивідуально-особистісні схильності й здібності, якщо є розуміння того факту, що справжній професійний успіх забезпечується лише власними зусиллями [2, с. 164].

Досліджуючи соціокультурні аспекти навчання іноземних мов студентів університету О. Плахотник, зокрема зосереджує свою увагу на впливі автентичних матеріалів та міжкультурної взаємодії на пізнавальну спрямованість студентів університету. Вона підкреслює важливість культурної компетенції та використання культурно насичених навчальних матеріалів для стимулювання зацікавленості студентів до оволодіння знаннями та навичками іншомовного спілкування [5].

Згідно з ідеями Б. Рогофф (англ. B. Rogoff) пізнавальна спрямованість студентів університету формується через участь у спільних культурних діяльностях. У такий спосіб соціальна взаємодія та культурний контекст сприяють розвитку пізнавальних здібностей та інтересу студентської молоді до вивчення іноземної мови [10].

Висновки. Отже, в процесі докресленої проблематики дослідження було з'ясовано, що пізнавальна спрямованість студентів університету є складним, багаторівневим утворенням, яке формується під впливом внутрішніх психологічних чинників, зовнішніх педагогічних умов, соціокультурного контексту, а також активної пізнавальної діяльності студентів. Зміст та структура цієї спрямованості охоплюють мотиваційні, емоційні, ціннісні, когнітивні та поведінкові компоненти, що взаємодіють між собою та зумовлюють успішність навчального процесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та апробації організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть розвитку пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови.

Література

1. Бех І. Діяльнісний підхід у навчанні: методологічні засади. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 45–53.
2. Грицюк Л. Філюк Л. М. Формування пізнавальної спрямованості студентів у процесі вивчення іноземних мов. *Професійна педагогіка*. 2018. № 1. С. 160–167.
3. Коломієць С. Роль метакогнітивної регуляції у процесі вивчення іноземних мов. *Іноземні мови*. 2017. № 3. С. 51–55.
4. Костюк Г. С. Навчальна діяльність і розвиток учня. *Психологічна наука в Україні*. Т. 1. К.: Наук. думка, 2006. С. 120–132.
5. Плахотник О. Соціокультурні аспекти навчання іноземних мов студентів університету. *Педагогічний дискурс*. 2019. № 26. С. 154–158.
6. Тарасенко М. Психологічні аспекти формування мотивації до вивчення іноземних мов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 3 (79). С. 88–95.
7. Яшнікова О. Когнітивні особливості студентів як фактор навчальної успішності. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2020. № 2. С. 101–106.
8. Deci E. Self-Determination Theory and motivation in language learning. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. 1985. Pp. 327–353.
9. Dweik K. Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House, 2006.
10. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development. Oxford: Oxford Univ. Press, 2003.

References

1. Bekh, I. (2005). Diialnisnyi pidkhid u navchanni: metodolohichni zasady [Activity-based approach to learning: methodological principles]. *Pedahohika i psykholohia*, 4, 45–53. [in Ukrainian].
2. Hrytsiuk, L. Filiuk, L. M. (2018). Formuvannia piznavalnoi spriamovanosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnykh mov [Formation of students' cognitive orientation in the process of studying foreign languages]. *Profesiina pedahohika*, 1, 160–167. [in Ukrainian].
3. Kolomiiets, S. (2017). Rol metakohnityvnoi rehuliatsii u protsesi vyvchennia inozemnykh mov [The role of metacognitive regulation in the process of studying foreign languages]. *Inozemni movy*, 3, 51–55. [in Ukrainian].
4. Kostiuk, H. S. (2006). Navchalna diialnist i rozvytok uchnia [Educational activities and student development]. *Psykholohichna nauka v Ukraini. T. 1. K. : Nauk. dumka*, 120–132. [in Ukrainian].
5. Plakhotnyk, O. (2019). Sotsiokulturni aspekty navchannia inozemnykh mov studentiv universytetu [Sociocultural aspects of foreign language teaching for university students]. *Pedahohichniy diskurs*, 26, 154–158. [in Ukrainian].
6. Tarasenko, M. (2018). Psykholohichni aspekty formuvannia motyvatsii do vyvchennia inozemnykh mov [Psychological aspects of the formation of motivation for learning foreign languages]. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 3 (79), 88–95. [in Ukrainian].
7. Iashnikova, O. (2020). Kohnityvni osoblyvosti studentiv yak faktor navchalnoi uspishnosti [Cognitive characteristics of students as a factor of academic success]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia*, 2, 101–106. [in Ukrainian].
8. Deci, E. (1985). Self-Determination. Theory and motivation in language learning. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum, 327–353. [in English].
9. Dweik, K. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House. [in English].
10. Rogoff, B. (2003). The Cultural Nature of Human Development. Oxford : Oxford Univ. Press. [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови крізь призму міждисциплінарного аналізу. Пізнавальна спрямованість розглядається як цілісне психолого-педагогічне утворення, що поєднує в собі мотиваційні, емоційні, когнітивні, поведінкові та ціннісні компоненти. Зазначено, що пізнавальна спрямованість студентів має вирішальне значення для ефективного засвоєння знань, формування іншомовної компетентності, а також подальшого професійного розвитку особистості. Акцентовано увагу на значущості пізнавальної спрямованості як важливого чинника успішності навчання й професійного становлення студентів, підкреслюючи її комплексний характер і багатовимірну структуру. Теоретичне підґрунтя дослідження охоплює положення психологічного, когнітивного, діяльнісного, педагогічного та соціокультурного наукових підходів.

Мета дослідження полягає в розкритті змістової структури пізнавальної спрямованості студентів в процесі вивчення іноземної мови та визначенні чинників, які впливають на її формування. Методологія дослідження включає аналіз і синтез наукових джерел, порівняння різних підходів, класифікацію та систематизацію наукових поглядів, що дозволило сформуувати цілісне бачення проблеми.

Результати аналізу виявили, що пізнавальна спрямованість студентів формується під впливом психологічних механізмів (мотивації, самооцінки, впевненості), когнітивних стратегій (метакогнітивна регуляція, індивідуалізація навчання), активної навчальної діяльності, педагогічної організації процесу та соціокультурного середовища (використання автентичних матеріалів, міжкультурна взаємодія).

У висновках зазначено, що пізнавальна спрямованість студентів університету є багатокomпонентним утворенням, яке охоплює мотиваційні, емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти, і визначає ефективність навчального процесу. Перспективи подальших досліджень спрямовані на розробку організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть її розвитку в контексті іншомовної освіти.

Ключові слова: іноземна мова, студенти університету, пізнавальна спрямованість.



Дата надходження статті: 29.06.2025

Дата прийняття статті: 04.07.2025

Опубліковано: 30.09.2025

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2.017.4:82

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-149-165>

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING OLDER PRESCHOOL CHILDREN'S SOCIAL AND CIVIC COMPETENCE BY MEANS OF FICTION

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Iryna DANYLCHENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the
Department of Preschool Pedagogy
and Psychology,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University
24, Kyivska Str., Hlukhiv, 41400,
Ukraine

irinadanulchenko1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5406-7062>

Ірина ДАНИЛЬЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної
педагогіки і психології,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка
вул. Київська, 24, м. Глухів, 41400,
Україна

Ihor ZAHORODNII,

Postgraduate Student at the
Department of Preschool
Pedagogy and Psychology,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University
24, Kyivska Str., Hlukhiv, 41400,
Ukraine

zagorodnji46@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2312-2524>

Igor ЗАГОРОДНІЙ,

аспірант кафедри дошкільної
педагогіки і психології,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка
вул. Київська, 24, м. Глухів, 41400,
Україна

ABSTRACT

The article is devoted to the characterization of the pedagogical conditions for the forming older preschool children's social and civic competence by means of fiction.

The upbringing of conscious citizens of the country – those who are devoted to their homeland, respect their people, value and contribute to national history, and are ready

to take confident and selfless steps for its future – begins in early childhood. The war in Ukraine, current socio-economic processes in the country, as well as hostile propaganda, have actualized the issue of forming preschool children's social and civic competence. This process is the basis for the forming a young generation of citizens who possess an active civic position and are also able to establish social partnerships to address societal issues.

The purpose of the article is to identify and characterize the pedagogical conditions for forming older preschool children's social and civic competence by means of fiction.

The essence of the concepts of «condition» and «pedagogical conditions» is clarified. Based on the analysis of a number of scientific studies devoted to the issues of social, moral, and civic education, the following pedagogical conditions for forming social and civic competence of older preschool children by means of fiction have been identified and characterized: creation of a literary and developmental environment; preschool education teacher's competence in the use of fiction to form older preschoolers' social and civic competence; integration of literary works into various types of children's activities; establishment constructive, partnership-based interaction between parents and educators.

The article emphasizes that the identified and characterized pedagogical conditions are closely interconnected, and their implementation in preschool education institutions will enhance the process of forming older preschool children's social and civic competence.

The actual definition of the concepts of «literary and developmental environment» and «teacher's competence in using fiction in the process of forming older preschool children's social and civic competence» is new, as well as a novel perspective on creating such an environment and on the components of the specified teacher's competence.

Key words: social and civic competence of older preschool children, pedagogical conditions, fiction, literary and developmental environment, teacher's competence in using fiction in the process of forming older preschool children's social and civic competence, parent-teacher interaction, types of children's activities.

Вступ. Виховання свідомих громадян країни, які віддані своїй Батьківщині, поважають свій народ, цінують і творять національну історію, готові робити впевнені, самовіддані кроки для її майбутнього починається ще з дошкільного дитинства. Війна в Україні, сучасні соціально-економічні процеси в країні, а також ворожа пропаганда, особливо націлена на дітей, загострили потребу у вихованні громадянськості, патріотизму, відданості Україні й національним цінностям, починаючи з дошкільного віку. З цієї метою в системі освіти застосовується певний перелік методів, засобів, впливів на свідомість громадян, особливо молодого покоління. Формування соціально-громадянської компетентності є важливим завданням сучасної дошкільної освіти і може стати підґрунтям для становлення молодого покоління громадян, які мають активну громадянську позицію, а також здатні налагоджувати соціальне партнерство у розв'язанні суспільних проблем.

Проблема формування соціально-громадянської компетентності дошкільників є поліаспектною. В публікаціях останніх років висвітлюється: сутність поняття «соціально-громадянська компетентність дитини дошкільного віку» (Т. Атрощенко, Ю. Косенчук, О. Рейпольська); формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, як показника соціально-

громадянської компетентності дітей дошкільного віку (Н. Гавриш); формування в дітей старшого дошкільного віку соціально схвалюваних стосунків як показника їх соціально-громадянської компетентності (Т. Пономаренко, Т. Шинкар); умови формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку (О. Бровата, Т. Дорошенко, Н. Кримова, Н. Манжелій, І. Рогальська-Яблонська, Т. Фазан, Г. Шкляєва, Л. Шульга та інші).

Так, Н. Гавриш переконана, що формування дитини як активного громадянина з високим ступенем соціальної компетентності та громадянських навичок із першого інституційно зосередженого етапу освіти, а саме з дошкільного віку, – є вимогою та очікуванням суспільства. Вагомим показником сформованості соціально-громадянської компетентності науковиця вважає навички, орієнтовані на сталий розвиток [6, с. 191].

У свою чергу, Т. Атрощенко зазначає, що громадянська компетентність постає як комплексна характеристика особистості, в основі якої – громадянські якості особистості, засновані на системі громадянських цінностей. У структурі означеної компетентності вчена виокремлює знаннєвий, мотиваційно-ціннісний, поведінковий і особистісний компоненти [1, с. 53–54].

Цілком поділяємо позицію Т. Пономаренко, Т. Шинкар стосовно того, що необхідно вже з раннього дитинства формувати в дитини основи соціально-громадянської компетентності, що є результатом її морального виховання [18, с. 586]. У структурі соціально-громадянської компетентності виокремлюють особистісний, когнітивний і діяльнісний компоненти [18, с. 588–589].

На ефективність процесів соціального і громадянського виховання впливають умови, в яких вони відбуваються. Так, І. Рогальська-Яблонська, досліджуючи проблему соціалізації в дошкільному віці, виділяє такі основні умови для формування соціальної компетентності: соціальна орієнтація, адаптація, інтеграція соціального та особистого досвіду особистості [19, с. 250].

Серед педагогічних умов виховання моральності дошкільників, як вагомого складника соціально-громадянської компетентності, Г. Шкляєва, О. Бровата, Т. Дорошенко виділяють: формування навичок морально-ціннісної поведінки; оптимізацію взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї; підвищення компетентності вихователів і батьків дітей щодо виховання моральних рис у процесі спілкування з навколишнім середовищем [21, с. 199].

Н. Манжелій, Т. Фазан, досліджуючи проблему формування соціально-громадянської компетентності дошкільників засобами масової інформації, виокремлюють такі педагогічні умови: збагачення уявлень дітей про суспільно-громадянське довкілля засобами підібраних інтернет-ресурсів, екранізованих мультфільмів, літературних творів; використання засобів масової інформації для набуття дітьми соціально-громадянського

досвіду та закріплення знань в процесі різних видів ігор; забезпечення медіа-розвивального середовища для соціально-громадянського становлення дошкільника у процесі міжособистісного спілкування [16].

Л. Шульга виокремлює такі актуальні педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку: організація безпечного розвивального середовища; наявність програмно-методичного забезпечення освітнього процесу; запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес; інтегрування гри з різними видами дитячої діяльності, забезпечення активної взаємодії дітей; спрямування взаємодії педагогів, батьків, громади на успішну самореалізацію кожної дитини [22, с. 141].

Досліджуючи проблему формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ К. Комашко, Л. Шульга визначають низку педагогічних умов, які сприяють ефективності означеного процесу, а саме: організація розвивального середовища; навчально-методичне забезпечення освітнього процесу; забезпечення потреби дітей в ігровій діяльності; інтегрований формат подачі освітнього матеріалу; залучення вихованців з батьками до громадської спільноти [12, с. 65].

Н. Кримова, Салагор О. схарактеризували умови формування соціальної компетентності дошкільників в умовах дистанційного навчання: правильний добір методичних засобів і технологій, використання інтерактивних ігрових форм навчання, побудова віртуальної взаємодії на партнерських засадах [13, с. 153].

Отже, науковцями окреслено низку педагогічних умов, які ефективно впливають на процес формування соціально-громадянської компетентності різноманітними засобами в дітей дошкільного віку. Їх аналіз дозволяє виокремити із запропонованого переліку найбільш значущі, на наш погляд, які називаються майже всіма дослідниками, а саме: освітнє середовище, в якому відбувається виховний процес, інтеграція різних видів дитячої діяльності, взаємодія з батьками вихованців, методичне забезпечення освітнього процесу.

Мета статті полягає у виокремленні й характеристиці педагогічних умов формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом художньої літератури.

Завдання: 1) презентувати аналіз останніх публікацій, присвячених різним аспектам формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку; 2) розкрити сутність понять «умова», «педагогічні умови»; 3) представити власне визначення понять «літературно-розвивальне середовище», «компетентність вихователя щодо використання художньої літератури у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку»; 4) виокремити й схарактеризу-

вати низку педагогічних умов, які забезпечують формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом художньої літератури.

Методи та методики дослідження. У процесі теоретичного дослідження використано такі методи: аналіз нормативної, довідникової літератури та наукових розвідок з проблеми соціального, громадянського виховання, формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку; синтез отриманої інформації, групування її узагальнення.

Результати та дискусії. Процес формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку відбувається за певних обставин, умов, які його уможливають і впливають на якість. З цих позицій доречним є з'ясування сутності понять «умова», «педагогічні умови».

Умова – необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення чого-небудь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких щось відбувається або здійснюється; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [11, с. 493].

С. Гончаренко в педагогічному словнику визначає педагогічні умови як «сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин навчально-виховного процесу, від впливу яких залежить досягнення поставлених дидактичних завдань» [8, с. 357].

Досліджуючи педагогічні умови підготовки вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, Т. Лесіна наголошує на тому, що, незважаючи на наявні серед учених розбіжності в інтерпретації поняття «педагогічна умова», не можна нехтувати наголосом «педагогічна», що репрезентує ідею консолідації саме педагогів (осіб, котрі мають відповідну фахову освіту, що дає змогу виконувати певні службові обов'язки) задля досягнення педагогічної вмотивованої мети [15, с. 277].

Аналіз низки досліджень присвячених проблемі соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку (Н. Гавриш, О. Косенчук, О. Рейпольська, Т. Пономаренко, Т. Шинкар, Л. Шульга та ін.), педагогічних умов її формування (О. Бровата, Т. Дорошенко, Н. Кримова, Н. Манжелій, І. Рогальська-Яблонська, Т. Фазан, Г. Шкляєва, Л. Шульга та ін.), уможливив виокремлення таких педагогічних умов формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом художньої літератури:

- створення літературно-розвивального середовища;
- компетентність вихователя щодо використання художньої літератури у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку;

- інтеграція літературних творів у різні види дитячої діяльності (ігрова, трудова, проєктна, зображувальна);
- налагодження конструктивної, партнерської батьківсько-виховательської взаємодії.

Коротко схарактеризуємо їх.

Створення літературно-розвивального середовища.

Літературно-розвивальне середовище – це вагома частина освітнього середовища ЗДО. На думку М. Братко, освітнє середовище варто розглядати як загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості [4, с. 16]. У свою чергу Л. Заремба, І. Мельник акцентують увагу на освітньо-розвивальному середовищі ЗДО, яке потрактовують як цілісну педагогічну систему, нерозривно пов'язану із соціумом, з конкретним цільовим спрямуванням, на позитивні результати освітньо-виховного процесу, зорієнтованим на забезпечення його цілісності, послідовності й планомірності [10, с. 20–21].

Однією з основних умов створення в закладах дошкільної освіти освітнього середовища для дітей дошкільного віку є опертя на особистісно орієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми [17, с. 57–58].

К. Крутій, досліджуючи проблему освітнього простору ЗДО, основними критеріями освітнього середовища виокремлює змістові (рівень і якість культурного змісту) і процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [14, с. 14].

Аналіз низки досліджень, присвячених освітньому середовищу ЗДО, дозволяє в контексті нашого наукового пошуку тлумачити літературно-розвивальне середовище як простір, що оточує дитину, наповнений творами художньої літератури, матеріалами і предметами, які дозволяють пізнавати, відтворювати, засвоювати їх зміст у процесі комунікації в різних видах діяльності, організованих вихователем.

Літературно-розвивальне середовище в закладі дошкільної освіти є важливим компонентом загального освітнього простору, в якому відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія вихователя з дітьми, і яке сприяє формуванню мовленнєвої, пізнавальної, соціальної та громадянської компетентностей дитини. Це середовище формує не лише інтерес до літератури, а й закладає основи моральних цінностей, гуманістичного світогляду, громадянської свідомості та національної ідентичності.

Науковці Т. Поніманська, О. Безсонова, Н. Гавриш, О. Шиян, Н. Гриценко та ін. підкреслюють, що літературне середовище має бути динамічним, відкритим до потреб дитини, інтегрованим у всі сфери діяльності та спрямованим на розвиток особистості.

На наш погляд, літературно-розвивальне середовище складається з двох частин: літературно-розвивального предметного середовища (матеріальних речей і предметів, які спрямовані на формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку), і літературно-розвивального культурно-комунікативного середовища (взаємодії, яку організовує вихователь з дітьми їх батьками, використовуючи твори художньої літератури). Зупинимось на характеристиці книжкового осередку, який є центром літературно-розвивального предметного середовища. У ньому вихователь розміщує художню літературу за розділами, суголосними складникам соціально-громадянської компетентності, а саме: здатність до прояву особистісних якостей, розвиток соціальних почуттів, виховання любові до Батьківщини, посилення участі дітей у соціальних подіях.

До кожного розділу ми пропонуємо добирати твори різних жанрів, фольклорні твори і твори письменників-класиків та сучасної дитячої літератури.

Так, з метою формування здатності в дітей старшого дошкільного віку до прояву особистісних якостей ми пропонуємо розмістити в осередку українські народні казки *«Коза-Дереза»*, *«Рукавичка»*, *«Півник і двоє мишенят»*; авторські твори: Лесі Українки *«Біда навчить»*; Івана Франка збірку *«Коли ще звірі говорили»*; Михайла Коцюбинського *«Про двох цапків»*, *«Дві кізочки»*, *«Івасик і Тарасик»*; Василя Сухомлинського *«Соромно перед соловейком»*, *«Як Павлик став сильним»*, *«Красиві слова і красиве діло»*, *«Ледача подушка»*, *«Як Сергійко навчився жаліти»*, *«Позбирай сльози»*, *«Лисичка та ведмідь»*, *«Як хлопчик воду носив»*, *«Лисенятко»*; Оксани Іваненко *«Тарасик»*, *«Мої друзі»*, *«Що Ромко їв?»*, *«Няв-няв»*; Наталії Забіли *«Зайчикова хатка»*; Василя Симоненка *«Цар Плаксії та Лоскотон»*, Євгена Гуцала *«Хліб від зайця»*; Івана Андрусяка *«Стефа і її Чакалка»*, *«Третій сніг»*, Лариси Ніцой *«Неслухи і вередулі»* та ін.

Розвитку соціальних почуттів сприятимуть українські народні казки *«Рукавичка»*, *«Котик та півник»*, твори Олени Пчілки *«Люлі, люлі...»*, *«Мама й доня»*; Тараса Шевченка *«Садок вишневий коло хати»*; Наталії Забіли збірку *«Ясоччина книжка»*, *«Мамине свято»*; Василя Сухомлинського *«Сьома дочка»*, *«Який слід повинна залишити людина на землі»*, *«Найгарніша мама»*, *«Мама»*, *«Серце матері»*, *«Хто кого веде додому?»*; Марійки Підгірянки *«Мій дідусь старенький»*, *«Моя мама»*; Марії Познанської *«Моїй мамі»* та ін.

На виховання любові до Батьківщини у дітей старшого дошкільного віку будуть зорієнтовані твори Олени Пчілки *«Маленька українка»*; Марійки Підгірянки: *«Де нам наймиліше»*, *«Рідне слово»*; Василя Сухомлинського *«Чому мама таку пісню співала?»*; Романа Завадовича *«Радість України»*, *«Я Шевченка поважаю»*, *«Українські діти»*; Грицька

Бойка *«Наша рідна Україна»*, *«Моя земля»*; Дмитра Павличка *«Де найкраще місце на землі»*; Василя Симоненка *«Грудочка землі»*; Анатолія Костецького *«Україна – це я»*, *«Батьківщина»*; Юрка Шкрумеляка *«Ми є діти українські»*; Богдана Федчука *«Хто ти є?»* та ін.

Спонукатимуть дітей старшого дошкільного віку до посиленої їх участі у соціальних подіях українські народні казки *«Півник і двоє мишенят»*, *«Ріпка»*; твори Михайла Коцюбинського *«Десять робітників»*; Наталії Забіли *«І в Ясочки є грядка»*; Василя Сухомлинського *«Яблуко в осінньому саду»*, *«Як хлопчик воду носив»*; Марії Познанської збірка *«Про золоті руки»*; Грицька Бойка *«А ми шпаківні будували»*, *«Добре бути чемним»*; Івана Андрусика *«Третій сніг»*; Галини Кирпи *«Маленькі історії про добрі справи»* та ін.

Окрім крижок у паперовому форматі ми пропонуємо розмістити у літературному осередку також аудіокнижки, які записані самим вихователем або запропоновані на українських сайтах, зокрема <https://audiokazka.com.ua/>, <https://4read.org/dytlii/> та ін.

Другою педагогічною умовою ми виокремлюємо – компетентність вихователя щодо використання художньої літератури у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Г. Беленька визначає професійну компетентність вихователя як інтегроване поняття, що включає світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно значущі якості, побудовані на цьому підґрунті авторитет [3, с. 14].

Компетентність вихователя щодо використання художньої літератури у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку ми трактуємо як інтегроване, динамічне утворення, особистісну якість фахівця, яка містить ціннісні орієнтації на цілеспрямоване, доцільне використання творів художньої літератури у вирішенні завдань соціально-громадянського виховання, володіння системними знаннями психології і педагогіки дошкільної, художньої літератури соціально-громадянського змісту та методики її використання в освітньому процесі ЗДО, здатність до рефлексії й самовдосконалення.

Компонентами означеної компетентності визначаємо ціннісно-мотиваційний, теоретичний, діяльнісний, рефлексійний.

Ціннісно-мотиваційний компонент характеризується наявністю у педагога стійкого інтересу до творів художньої літератури соціально-громадянського змісту; ціннісних орієнтацій на доцільне використання в процесі виховання дітей старшого дошкільного віку творів художньої літератури соціально-громадянського змісту; потребою в постійному самовдосконаленні щодо використання дитячої художньої літератури соціально-громадянського змісту.

Теоретичний компонент компетентності передбачає наявність у вихователя ґрунтовних, системних знань з психології і педагогіки дошкільної, художньої літератури соціально-громадянського змісту, методики використання творів у процесі соціального і громадянського виховання дітей дошкільного віку.

Діяльнісний компонент передбачає вміння вихователя використовувати художню літературу соціально-громадянського змісту в різних видах дитячої діяльності (навчальна, ігрова, трудова, проєктна, зображувальна); здійснювати індивідуальний підхід до дитини у формуванні соціально-громадянської компетентності засобом художнього твору; враховувати рівень сформованості соціально-громадянської компетентності дитини старшого дошкільного віку у процесі добору художніх творів.

Рефлексійний компонент передбачає вміння вихователя здійснювати самоаналіз і об'єктивну оцінку власних знань і вмінь використання художньої літератури у процесі формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

Завдяки означеній компетентності уможливорюється створення літературно-розвивального середовища в групі, якісна реалізація завдань соціально-громадянського виховання дошкільників засобом художньої літератури.

Розвиток компетентності вихователя щодо використання художньої літератури у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку на наш погляд забезпечується проведенням тренінгів («Створюємо літературно-розвивальне середовище», «Відбудовуємо партнерську взаємодію з батьками щодо використання творів у соціально-громадянському вихованні дітей»), конкурсів (на кращий: літературний осередок, мінімузей дитячої книги, літературний проєкт; літературного челенджу («Улюблений твір про Батьківщину»)).

Інтеграція літературних творів у різні види дитячої діяльності (ігрова, трудова, проєктна, зображувальна).

Інтеграція як процес поповнення, об'єднання в ціле, взаємопроникнення поширене явище в сучасному освітньому середовищі ЗДО. Інтеграція літературних творів в ігрову, трудову, проєктну, зображувальну діяльність покликана сприяти кращому засвоєнню їх змісту та виробленню вмінь і навичок соціальної поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Пропонуємо деякі ігри на теми літературних творів для дітей старшого дошкільного віку. Творчі ігри: театралізована гра за сюжетом віршованки Івана Андрусяка «Зайчикове Різдво», сюжетоскладання за віршами Ігоря Січовика «Рідний край», «Вітання», «До нас журавлик прилітає», «Дніпро», гра-імітація вірша Тараса Шевченка «Тече вода з-під явора»; дидактичні ігри: гра з кубиками, на гранях яких зображено епізоди вірша Тараса Шевченка «Садок вишневий коло хати»; настільно-друкована

гра за змістом твору Євгена Гуцала *«Якого кольору слова»*, словесні дидактичні ігри, під час яких можна закріпити знання всіх літературних творів: *«Продовж речення»*, *«Відгадай твір»*, *«Загадай твір»*, *«Яке слово загубилося?»*, *«Словесний віночок»*, *«Віршований струмочок»* [9, с. 78].

Як передумову організації дитячої праці рекомендуємо використовувати твори, які спонукають до трудових зусиль, виховують моральні якості дисциплінованість, цілеспрямованість, чесність, зокрема малих фольклорних жанрів: прислів'я і приказки про працю *«Зробив діло – гуляй сміло»*, *«Бджола мала, а й та працює»*, *«Маленька праця краща за велике безділля»*, *«Сьогоднішньої роботи на завтра не відкладай»*, авторські: Наталії Забіли *«І в Ясочки є грядка»*, Платона Воронька *«Поливала я порічки»*, Івана Андрусяка *«Казочка про зайчикову знахідку»* тощо та провести бесіди за їх змістом.

Зображувальна діяльність малювання, ліплення, аплікація є чудовим засобом фіксації змісту літературних творів. Діти можуть разом із вихователем створювати: ілюстрації до улюбленого твору, збірки казок; в образі художників-мультиплікаторів мультфільм за сюжетом літературного твору; розмальовувати грані дидактичних кубиків образами з художніх творів; візмельбухи за певним жанром літературного твору, тематикою чи складником соціально-громадянської компетентності.

Чільне місце в проєктній діяльності дітей у процесі формування в них соціально-громадянської компетентності мають займати літературні проєкти. За визначенням Н. Гавриш, літературний проєкт – це форма організації освітнього процесу на основі одного чи кількох літературних творів, у якій ключові смислові ідеї твору стають стрижнем пізнавальної та продуктивної діяльності дітей [7, с. 28]. Погоджуємося з позицією науковиці, що літературний проєкт дає змогу не втратити виховної сили художнього слова, пробудити в дітей переживання й допомогти їм набути певного досвіду. Осмислення педагогом багатовекторної, багаторівневої сутності літературного тексту призводить до загального смислоутворювального ефекту, сприяє не лише розвитку мислення, а й емоційно-чуттєвої сфери [7, с. 30].

З метою формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку ми пропонуємо організувати літературний проєкт за змістом української народної казки *«Півник та двоє мишенят»*, послуговуючись виокремленим Н. Гавриш способом конструювання літературного проєкту – *«один твір – кілька ідей – кілька днів»* та організовуючи його за такими напрямками: спільна праця; взаємодопомога друзів.

Реалізацію літературного проєкту на тему *«Моя родина»* ми пропонуємо способом *«одна тема – кілька творів»*. Рекомендуємо використати твори Марійки Підгірянки *«Мій дідусь старенький»*, *«Моя мама»*;

Василя Сухомлинського «Найгарніша мама», «Сьома дочка», Тетяни Строкач «Дружна родина», Тетяна Винник «Тато», Олени Пчілки «Мама й доня» та ін.

Налагодження конструктивної, партнерської батьківсько-виховательської взаємодії. Взаємодія закладів дошкільної освіти з сім'ями дітей як учасниками освітнього процесу визначена Базовим компонентом дошкільної освіти (2021) як одна із важливих умов реалізації Стандарту. У документі зазначено: «Сім'я виступає дієвим, моделюючим, соціальним, комунікативним, культурним інститутом виховання, навчання і самореалізації особистості. Зазначена тенденція збільшує роль партнерської взаємодії педагогічних працівників закладів освіти з членами родини вихованців» [2, с. 32].

А. Солонська визначає поняття «взаємодія» як рівноцінний процес впливу суб'єктів діяльності один на одного для досягнення певної мети [20, с. 51], а «батьківсько-виховательську взаємодію» щодо патріотичного виховання старших дошкільників тлумачить як процес спільної взаємозгодженої і взаємовідповідальної діяльності вихователів і батьків, що передбачає обмін інформацією, організацію спільних дій для досягнення патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку [20, с. 57].

Т. Валентьева пропонує класифікувати форми взаємодії з батьками вихованців так: інформаційно-аналітичні (анкетування, усне опитування, «поштова скринька»); наочно-інформаційні (батьківські служби, мінібібліотека, інформаційні стенди, випуск газет); пізнавальні (батьківські вітальні, нетрадиційні батьківські збори, усні журнали, екскурсії); дозвіллеві (свята, спільне дозвілля, акції, участь батьків у конкурсах, виставках) [5, с. 126].

Послугуючись презентованою вище класифікацією форм взаємодії з батьками вихованців, вважаємо за доцільне у процесі формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників засобом художньої літератури використовувати такі: *інформаційно-аналітичні*: анкетування («Місце книги в житті вашої дитини»), «скринька довіри», за допомогою якої батьки задають питання стосовно використання книжки у вихованні дитини, прищеплення інтересу до неї, її використання як альтернативи телебаченню чи смартфону тощо; *наочно-інформаційні*: інформаційні стенди, створення історії книги сімей вихованців «Історія книги родини Петренків» (улюблена книга в дитинстві дідуса (бабусі), тата (мами), старшого брата (сестрички), моя), створення газети на тему «Книга вихідного дня» або «Улюблені казки перед сном» чи «Казка на ніч», «Подорож у сон із казкою», виставки робіт дітей і батьків за змістом художніх творів; *пізнавальні*: створення книжкового осередку (куточка книги), мінімузею дитячої книги, клубу любителів книги, дискусійного клубу; дозвіллеві: свята, розваги, квести (наприклад, «Книга мого дитинства», «Сторінками улюблених художніх творів»).

Основними вимогами до добору форм взаємодії з батьками вихованців, на наш погляд, є актуальність змісту, інтерактивність, сучасність. Успішність взаємодії визначається систематичністю і системністю, зорієнтованістю на потреби і запити сім'ї, варіативністю форм.

Висновки. Як будь-яке явище процес формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом художньої літератури відбувається за певних педагогічних умов. Результати аналізу наукових досліджень дозволили виокремити та схарактеризувати такі умови реалізації означеного процесу: створення літературно-розвивального середовища; компетентність вихователя щодо використання художньої літератури у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку; інтеграція літературних творів у різні види дитячої діяльності; налагодження конструктивної, партнерської батьківсько-виховательської взаємодії. Виокремлені і схарактеризовані умови тісно між собою пов'язані, оскільки і створення літературно-розвивального середовища, і здійснення інтеграції літературних творів у різні види діяльності, й налагодження конструктивної партнерської батьківсько-виховательської взаємодії неможливі без компетентності вихователя щодо використання художньої літератури у формуванні соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

Подальші дослідження стосуватимуться експериментальної перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом художньої літератури.

Література

1. Атрощенко Т. Соціально-громадянська компетентність дитини-дошкільника: до сутності поняття. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : зб. наук. пр. за матеріалами XII Міжнар. наук.-практ. конф. (25–26 трав. 2023 р.). Тернопіль, 2023. С. 52–54. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29931/1/15_Atroschenko.pdf
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 15.06.2025).
3. Беленька Г. В. Формування базової професійної компетентності вихователів у процесі університетської освіти. *Актуальні проблеми дошкільної освіти : теорія і практика* : навчальний посібник / під загальною редакцією професора С. О. Нікітчиної. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. С. 128–176.
4. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С. 9–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15587/2016.74526>.
5. Валентьева Т. І. Сутність, мета, принципи і форми співробітництва дошкільного навчального закладу з батьками старших дошкільників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. № 17(1). С. 121–128.
6. Гавриш Н. В. Формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, як показника соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку. *Перспективи*

та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2024. № 12(46) С. 189–200. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12\(46\)-189-200](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-189-200)

7. Гавриш Н. В. Літературний проєкт у дитячому садку: три акценти для педагога. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. Електронний журнал Цифрового видавництва Експертус. 2025. № 2. С. 28–30 URL: <https://emetodyst.expertus.com.ua/10021098>

8. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.

9. Загородній І. М. Інтеграція художньої літератури і гри у процесі формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку. *Інформаційне забезпечення національно-патріотичного виховання в контексті цифрової трансформації освіти, педагогіки і психології*: збірник матеріалів (тез доп.) / [редкол. О. П. Лучанінова (голова), Я.В.Пилипчук, С. С. Рашидова, Г. В. Міськов, О. В. Углова ; упоряд.: О. П. Лучанінова, літ. ред. Н. М. Василенко]. Київ, 2025. С. 76–78.

10. Заремба Л., Мельник І. Ключові параметри функціонування освітньо-розвивального середовища ЗДО. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 4. С.16–22. doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.3>

11. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків, 2006. 540 с.

12. омашко К. В., Шульга Л. М. Науково-теоретичні засади проблеми формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ. *Молодий вчений*. 2023. № 11 (123). С. 62–68. URL: <https://molodyvchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6022/5890>

13. Кримова Н. О., Салагор О. С. Педагогічні умови формування соціальної компетентності дошкільників в умовах дистанційного навчання. *Педагогічний альманах «Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика»* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (5 листопада 2024 року). Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2024. Вип. IV. С. 149–154.

14. Крутий К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія. У 2 ч. Київ : Освіта, 2009. Ч. 1. 302 с.

15. Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. Одеса, 2019. 540 с.

16. Манжелій Н. М., Фазан Т. П. Формування соціально-громадянської компетентності дошкільників засобами масової інформації. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі* : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Гнізділової, відпов. ред. Н. В. Ковалевська. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. Вип. 8. С. 88–92.

17. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проектування : навч.-метод. посібник. О. Д. Рейпольська, І. М. Гудим, Л. І. Зайцева, І. В. Луценко, В. О. Луценко, Г. Г. Цветкова ; за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.

18. Пономаренко Т., Шинкар Т. Формування соціально схвалюваних стосунків дітей старшого дошкільного віку як показника їх соціально-громадянської компетентності. *Modernization of research area: national prospects and european practices* : Scientific monograph. Riga, Latvia, 2022. С. 581–601. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-221-0-23>

19. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.

20. Солонська А. А. Батьківсько-виховательська взаємодія як чинник патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2021. 236 с.

21. Шкляєва Г., Бровата О., Дорошенко Т. Педагогічні умови виховання моральності дошкільників: інноваційний погляд. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. Вип. 5. С. 196–202.

22. Шульга Л. М. Формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2023. № 4 (48). С. 138–143. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-20>.

References

1. Atroshchenko, T. (2023). Sotsialno-hromadianska kompetentnist dytyny-doshkilnyka: do sutnosti poniattia [Socio-civic competence of a preschool child: to the essence of the concept]. *Sotsialna robota: vyklyky sohodennia* : zb. nauk. pr. za materialamy XII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (25–26 trav. 2023 r.) – *Social work: challenges of the present*: collection of proceedings of the XII International Scientific-Practical Conference (May 25–26, 2023). Ternopil, 52–54. Retrieved from: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29931/1/15_Atroschenko.pdf [in Ukrainian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) [Basic component of preschool education (new edition)]. (2021). Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
3. Bieliienka, H. V. (2014). Formuvannia bazovoi profesiinoi kompetentnosti vykhovateliv u protsesi universytetskoï osvity [Forming of basic preschool teachers' professional competence in the process of university education]. In S. O. Nikitchina (Ed.), *Aktualni problemy doshkilnoi osvity : teoriia i praktyka – Current problems of preschool education: theory and practice* (pp 128–176). Kyiv : Vydavnychiy Dim «Slovo». [in Ukrainian].
4. Bratko, M. V. (2016). Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoïu fakhivtsiv v umovakh Universytetskoho koledzhu: teoretychnyi aspekt [Management of professional training of specialists in the conditions of a University College: a theoretical aspect]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 7(3), 9–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15587/2016.74526> [in Ukrainian].
5. Valentieva, T. I. (2013). Sutnist, meta, pryntsyipy i formy spivrobitnytstva doshkilnoho navchalnoho zakladu z batkami starshykh doshkilnykiv [The Essence, Purpose, Principles and Forms of Collaboration of Preschool Establishments with Parents]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 17(1), 121–128. [in Ukrainian].
6. Gavrysh, N. V. (2024). Formuvannia navychok, oriyentovanykh na stalyy rozvytok, yak pokaznyka sotsialno-hromadianskoï kompetentnosti ditei doshkilnoho viku [Formation of skills focused on sustainable development as an indicator of social and civic competence of preschool children]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. (Seria «Pedahohika», Seria «Psykholohiia», Seria «Medytsyna») – Prospects and innovations of science. (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine")*, 12(46), 189–200. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12\(46\)-189-200](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-189-200) [in Ukrainian].
7. Havrysh, N. V. (2025). Literaturnyi proiekt u dytiachomu sadku: try aktsenty dlia pedahoha [Literary project in kindergarten: three accents for the teacher]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu. Elektronnyi zhurnal Tsyfrovoho vydavnytstva Ekspertus – Teacher-methodist of a preschool education institution. Electronic journal of the Digital Publishing House Expertus*, 2, 28–30. Retrieved from: <https://emetodyst.expertus.com.ua/10021098> [in Ukrainian].
8. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*. 2nd edition, supplemented and corrected. Rivne: Volynski oberehy. [in Ukrainian].
9. Zahorodnii, I. M. (2025). Intehratsiia khudozhnoi literatury i hry u protsesi formuvannia sotsialno-hromadianskoï kompetentnosti v ditei starshoho doshkilnoho viku [Integration of fiction and games in the process of forming older preschool children's social and civic competence]. In O. P. Luchaninova et al. (Eds.), *Informatsiine zabezpechennia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v konteksti tsyfrovoi transformatsii osvity, pedahohiky i*

psykholohii – Information support for national-patriotic education in the context of digital transformation of education, pedagogy and psychology (pp. 76–78). Kyiv. [in Ukrainian].

10. Zarembo, L. & Melnyk, I. (2022) Klyuchovi parametri funkcionuvannya osvithno-rozvivального seredovishcha ZDO [Key functioning parameters of the educational and developmental environment of the preschool education institution]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 16–22, DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.3> [in Ukrainian].

11. Ivchenko, A. O. (2006). *Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]. Kharkiv. [in Ukrainian].

12. Komashko, K. V., & Shulha, L. M. (2023). Naukovo-teoretychni zasady problemy formuvannya sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnogo viku zasobamy IKT [Scientific-theoretical principles of the problem of forming social and civic competence of children of senior preschool age through ICT]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 11(123), 62–68. Retrieved from: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6022/5890> [in Ukrainian].

13. Krymova, N. O., & Salahor, O. S. (2024). Pedahohichni umovy formuvannya sotsialnoi kompetentnosti doshkilnykiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Pedagogical conditions for the forming preschoolers' social competence in conditions of distance learning]. *Pedahohichniy almanakh «Aktualni problemy doshkilnoi osvity: teoriia ta praktyka»*: zbirnyk materialiv IV Vseukrainskoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity i molodykh uchenykh (5 lystopada 2024 roku) – *Pedagogical Almanac "Relevant Issues of Preschool Education: Theory and Practice"*. Collection of Proceedings of the IV All-Ukrainian Conference of Higher Education Students and Young Scientists (November 5, 2024), IV (pp. 149–154). Odesa : Vydavnytstvo TOV «Leradruk». [in Ukrainian].

14. Krutii, K. (2009). *Osvitnii prostir doshkilnogo navchalnogo zakladu* [Educational Space of Preschool Educational Institution]: monograph: in 2 parts. Part 1. Kyiv : Osvita. [in Ukrainian].

15. Lesina, T. M. (2019). Teoretyko-metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do rozvytku sotsialnykh umin i navychok u ditei peredshkilnogo viku [Theoretical and Methodological Principles of Professional Training of Future Educators for the Development of Social Abilities and Skills of Preschool Children]. *Doctor's thesis*. Odesa: State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky". [in Ukrainian].

16. Manzhelii, N. M., & Fazan, T. P. (2024). Formuvannya sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti doshkilnykiv zasobamy masovoi informatsii [Formation of social and civic competence of preschoolers through mass media]. In O. A. Hnizdilova & N. V. Kovalevska (Eds.), *Doshkilna osvita u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori – Preschool education in the modern socio-cultural space*, Issue 8 (pp. 88–92). Poltava : V. H. Korolenko Poltava National Pedagogical University [in Ukrainian].

17. Reipolska, O. D., Hudym, I. M., Zaitseva, L. I., Lutsenko, I. V., Lutsenko, V. O., & Tsvietkova, H. H. (2021). *Osvitnie seredovyshe zakladu doshkilnoi osvity: tekhnolohii proiektuvannya* [Educational environment of a preschool educational institution: design technologies] (O. D. Reipolska, Ed.). Kropyvnytskyi : Imeks-LTD. [in Ukrainian].

18. Ponomarenko, T., & Shynkar, T. (2022). Formuvannya sotsialno skhvaliuvanykh stosunkiv ditei starshoho doshkilnogo viku yak pokaznyka yikh sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti [Formation of socially approved relationships of children of senior preschool age as an indicator of their social and civic competence]. *Modernization of research area: national prospects and european practices*: Scientific monograph (pp. 581–601). Riga, Latvia. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-221-0-23> [in Ukrainian].

19. Rohalska, I. P. (2008). *Sotsializatsiia osobystosti u doshkilnomu dytynstvi: sutnist, spetsyfika, suprovit* [Socialization of personality in preschool childhood: essence, specificity, support]: monograph. Kyiv : Milenium. [in Ukrainian].

20. Solonska, A. A. (2021). Batkivsko-vykhovatel'ska vzaiemodii yak chynnyk patriotychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkil'nogo viku [Parental-educational interaction as a factor in the patriotic education of senior preschool children]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].

21. Shkilaieva, H., Brovata, O., Doroshenko, T. (2024). Pedagogichni umovy vykhovannia moralnosti doshkilnykiv: innovatsiinyi pohliad [Pedagogical conditions of moral education of pre-school children: an innovative view]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriya «Pedagogika. Psykholohiia» – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology"*, 5, 196–202. [in Ukrainian].

22. Shulha, L. M. (2023). Formuvannia sotsialno-hromadianskoï kompetentnosti ditei doshkil'nogo viku v suchasnykh umovakh [Formation of social and civic competence of preschool children in modern conditions]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 4(48), 138–143. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-20> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена характеристиці педагогічних умов формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом художньої літератури.

Виховання свідомих громадян країни, які віддані своїй Батьківщині, поважають свій народ, цінують і творять національну історію, готові робити впевнені, самовіддані кроки для її майбутнього починається ще з дошкільного дитинства. Війна в Україні, сучасні соціально-економічні процеси в країні, а також ворожа пропаганда, актуалізували проблему формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку, адже цей процес є підґрунтям для становлення молодого покоління громадян, які мають активну громадянську позицію, а також здатні налагоджувати соціальне партнерство у розв'язанні суспільних проблем.

Мета статті полягає у виокремленні й характеристиці педагогічних умов формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом художньої літератури.

З'ясовано сутність понять «умова», «педагогічні умови». На основі результатів аналізу низки наукових досліджень, присвячених проблемі соціального, морального і громадянського виховання виокремлено й схарактеризовано такі педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку засобом художньої літератури: створення літературно-розвивального середовища; компетентність вихователя щодо використання художньої літератури у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку; інтеграція літературних творів у різні види дитячої діяльності; налагодження конструктивної, партнерської батьківсько-виховательської взаємодії.

Закцентовано увагу на тому, що виокремлені й схарактеризовані педагогічні умови тісно між собою пов'язані, а їх забезпечення в закладі дошкільної освіти сприятиме покращенню процесу формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

Новим є власне визначення понять «літературно-розвивальне середовище» і «компетентність вихователя щодо використання художньої літератури в процесі формування соціально-громадянської компетентності дітей старшо-

го дошкільного віку», а також погляд на створення літературно-розвивального середовища, компоненти означеної компетентності вихователя.

Ключові слова: соціально-громадянська компетентність дітей старшого дошкільного віку, педагогічні умови, художня література, літературно-розвивальне середовище, компетентність вихователя щодо використання художньої літератури в процесі формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку, батьківсько-виховательська взаємодія, види дитячої діяльності.



Дата надходження статті: 25.06.2025

Дата прийняття статті: 30.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

УДК 373.2.091.64:793.7-027.44

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-166-178>

**PILOT IMPLEMENTATION
OF AN AUTHORIZED COMPUTER GAME AS A MEANS
OF FORMING RESEARCH COMPETENCE
IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

**ПІЛОТНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ
АВТОРСЬКОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРИ
ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ
ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Oksana PANCHENKO,

Doctor of Philosophy in Specialty
011 Educational and Pedagogical
Sciences,

Senior Lecturer at the Department
of Preschool Education,
Bogdan Khmelnytsky National
University of Cherkasy
81, Shevchenko Boul, Cherkasy,
18001, Ukraine

oksana-shpundra@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-8911-7544>

Оксана ПАНЧЕНКО,

доктор філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки,
старший викладач кафедри

дошкільної освіти,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького
бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси,
18001, Україна

Yuliia SOLOVEI,

Doctor of Philosophy in Specialty
011 Educational and Pedagogical
Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the
Department of Preschool Education,
Bogdan Khmelnytsky National
University of Cherkasy
81, Shevchenko Boul, Cherkasy,
18001, Ukraine

solovey_yula@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-4778-7640>

Юлія СОЛОВЕЙ,

доктор філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки,
доцент, доцент кафедри дошкільної
освіти,

Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького
бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси,
18001, Україна

Viktoria BONDAR,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

Senior Lecturer at the Department
of Preschool Education,
Bohdan Khmelnytsky National
University of Cherkasy

81, Shevchenko Boul, Cherkasy,
18001, Ukraine

Вікторія БОНДАР,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри

дошкільної освіти,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси,
18001, Україна

bondarvikusy2017@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9928-9291>

ABSTRACT

The article reveals the scientific-theoretical and applied principles of the formation of research competence of children of senior preschool age in the context of the digitalization of modern education. It is substantiated that research competence is a component of the cognitive sphere of a child, which includes the ability to ask questions, put forward hypotheses, plan and conduct simple experiments, and analyze results. The importance of early development of research skills for the formation of critical thinking, independence and curiosity of a child in the conditions of rapid transformation of the educational environment is emphasized.

The study presents pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the formation of research competence: the integration of ICT into the content of educational and cognitive activities, the use of game and virtual methods, and the improvement of digital literacy of teachers. The central element of the study is the development and experimental implementation of the author's computer game «Children's Laboratory», which models situations of researching natural phenomena in a virtual environment, in particular, the properties of water. The game provides the child with the opportunity to conduct observations, experiments, and formulate conclusions independently or in collaboration with the teacher, based on the game plot, animation support, and visual prompts.

The research methodology includes a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, a questionnaire survey of teachers, diagnostics of the levels of development of research competence in children, and a pedagogical experiment. A total of 270 preschool children and 30 educators from the Cherkasy and Ivano-Frankivsk regions were involved in the participation. The results showed a significant increase in the level of research competence in children in the experimental group compared to the control group.

Considerable attention was also paid to the professional development of educators, in particular, the formation of their IR competence through the creation of a virtual educational environment, which includes methodological recommendations, video instructions, and templates for research activities. The introduction of digital solutions contributed not only to the improvement of pedagogical interaction, but also to the growth of children's motivation for cognitive activity.

It has been established that the integration of digital tools, in particular the author's computer game, into the educational process contributes to the effective formation of research competence of children of senior preschool age, activates their cognitive activity and allows for the implementation of a personally oriented approach in the conditions of digital transformation of preschool education.

Key words: research competence, information and communication technologies, computer game, learning tools, elder preschool children, pedagogical experiment.

Вступ. Сучасні трансформації в системі дошкільної освіти зумовлюють необхідність пошуку інноваційних підходів до розвитку ключових компетентностей дітей, зокрема – дослідницької. Одним із актуальних завдань педагогіки є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як ефективного засобу стимулювання пізнавальної активності, розвитку мислення та самостійності дитини дошкільного віку. З урахуванням швидкого розвитку цифрових середовищ та зростання ролі віртуальної взаємодії, педагогічна наука ставить за мету не лише адаптацію освітнього процесу до нових умов, а й створення таких методичних рішень, які забезпечували б якісне формування дослідницької компетентності в умовах цифровізації.

Теоретичний аналіз проблеми формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку спирається на сучасні наукові підходи, викладені у працях провідних фахівців, зокрема: О. А. Біди [1], А. М. Богуш [2], Н. Гавриш [2] та Н. В. Лисенко [6], Л. І. Зайцевої [4], Т. Михайліченко [9]. У межах цифровізації освіти вагомими є дослідження О. Будник [3], О. Дзябенко [3], Т. В. Марковської [8] та І. К. Марданової [7] щодо впровадження ІКТ у дошкільній сфері, які підкреслюють доцільність створення сучасних цифрових інструментів, зокрема комп'ютерної гри, для ефективного формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Мета статті – представити результати пілотного впровадження авторської комп'ютерної гри як допоміжного засобу формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку на заняттях з довілля; дослідити ефективність застосування комп'ютерної гри у підвищенні рівня сформованості дослідницьких умінь дітей у закладі дошкільної освіти.

Методи та методики дослідження. Для визначення перспективи впровадження комп'ютерної гри та її впливу на результат дослідницької діяльності нами була розроблена та апробована в освітньому процесі закладів дошкільної освіти авторська комп'ютерна гра «Дитяча лабораторія», що є додатковим засобом організації дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Базою для педагогічного експерименту було обрано заклади дошкільної освіти Черкащини та Прикарпаття. В експерименті взяло участь 30 вихователів та 270 дітей віком 5–6/7 років. У дослідженні використано теоретичні методи (для аналізу і синтезу опрацьованої педагогічної літератури, порівняння та зіставлення показників рівня сформованості дослідницьких умінь у дітей, узагальнення результатів дослідження) та емпіричні методи (спостереження та бесіда з метою виокремлення особливостей організації дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку); педагогічний експеримент – для перевірки

ефективності використання комп'ютерної гри у формуванні дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Педагогічний експеримент проходив у три етапи, що передбачені програмою педагогічного експерименту: *констатувальний, формувальний і контрольний*.

На *констатувальному етапі* педагогічного дослідження було отримання оперативної інформації про реальний стан досліджуваної проблеми в закладах дошкільної освіти. Для якісного проведення дослідницько-експериментальної роботи з питання формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій зроблено вибірку контингенту старших дошкільників, що братимуть участь в експерименті, виявлено їхній рівень сформованості дослідницьких умінь, готовність до здійснення дослідницької діяльності в умовах інформаційно-комунікаційного простору.

Для проведення дослідницько-експериментальної роботи залучено вихователів та вихователів-методистів з урахуванням стажу роботи, кваліфікації, рівня фахової компетентності, а також рівня володіння ІК-компетентністю, що дало нам можливість окреслити перспективні напрями щодо роботи з педагогами з формування дослідницьких умінь засобами ІКТ.

Формувальний етап зумовив необхідність розроблення й упровадження програми дослідно-експериментальної роботи щодо організації дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Під час проведення формувального етапу експерименту передбачено впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти авторської комп'ютерної гри «Дитяча лабораторія». На *контрольному етапі* підсумовано результати дослідження, здійснено їх опрацювання, виявлено динаміку рівнів оволодіння дослідницькими знаннями й уміннями старших дошкільників, сформульовано висновки щодо експериментальної роботи за спроектованою системою, визначено перспективи подальших досліджень означеної проблеми.

Результати та дискусії. Задля визначення початкового рівня сформованості дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку нами було розроблено завдання, що демонструвалися й аналізувалися завдяки комп'ютерному забезпеченню. Виконання завдань дітьми допомогло з'ясувати базові знання, які має дошкільник, та визначити напрям педагогічної діяльності в ознайомленні з властивостями об'єктів і явищ навколишнього світу. За основу розробки завдань було взято зміст освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі» та освітньої програми «Дитина». Варто зазначити, що завдання розміщені у пропонуваній комп'ютерній грі, сутність якої спрямована на ознайомлення дітей

старшого дошкільного віку з властивостями води й створення умов для віртуальної дослідницької діяльності. Алгоритм виконання завдань зображено у графічному вигляді (рис. 1).

Для повноцінного користування грою й виконання вправ необхідно було виконати завдання, які озвучувалися після того, як дитина натискала на кнопку «гучномовець», що дозволяло дошкільнику з легкістю зрозуміти завдання та обрати відповідь серед запропонованих варіантів. Запитання містили завдання загального характеру на тему «Властивості води» та мали за мету визначити рівень знань дітей з теми взаємодії рідких речовин з різними об'єктами навколишнього середовища (фарбниками, легкими та твердими предметами). Зразок вправ для попереднього тестування зображено у вигляді рисунку (рис. 2).

Обираючи відповідь серед запропонованих варіантів, дитина мала покладатися на власний досвід та ті знання, які отримала на заняттях з довкілля за період навчання в закладі дошкільної освіти. Так, серед 270 учасників дослідження, лише 36% (96 учасників) виконали завдання самостійно, для решти – завдання виявилися складними та такими, що вимагали додаткових знань з обраної теми (табл. 1). Крім того, педагогічний моніторинг включав у себе спостереження за дослідницькою діяльністю, що дало змогу комплексно визначити рівень сформованості дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку. У ході експерименту було виявлено такі рівні сформованості дослідницької компетентності: високий, середній і низький (рис. 3).

Відзначимо, що визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку відбувалося на початку вивчення теми, коли діти не володіли новими знаннями, а мали лише базові уявлення про властивості рідких речовин. Результати поперед-

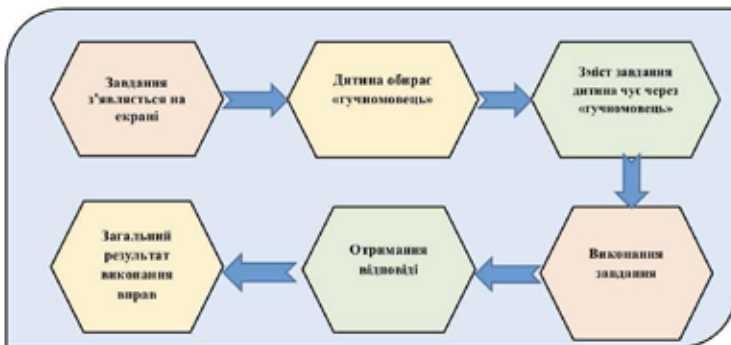


Рис. 1. Алгоритм виконання завдань для попереднього тестування



Рис. 2. Зразок вправ для попереднього тестування

Високий	• Відмінний результат проходження тестування, самостійне розпізнавання дитиною об'єктів навколишньої дійсності та дії з ними.
Середній	• Під час проходження тестування дитина допускає 1 помилку, самостійно розпізнає об'єкти навколишньої дійсності та виконує дії з ними за зразком.
Низький	• У тестуванні допущено 2 і більше помилок, розпізнавання об'єктів та дії з ними відбуваються за допомогою вихователя.

Рис. 3. Характеристика рівнів сформованості дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку

нього визначення рівнів сформованості дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку (табл. 1) переконують у необхідності впровадження нових засобів організації дослідницької діяльності дошкільників.

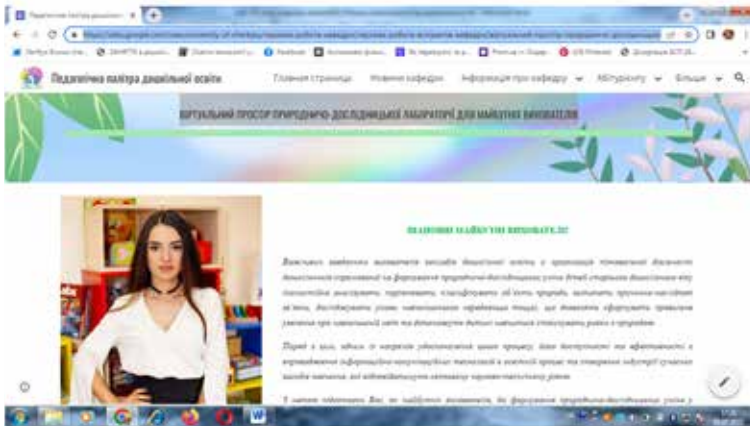
З метою підготовки педагогів закладів дошкільної освіти до формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку нами розроблено й створено одну із віртуальних форм методичної роботи – авторський мережевий ресурс «Віртуальний простір природничо-дослідницької лабораторії для майбутніх вихователів» (<https://sites.google.com/view/university-of-cherkasy>) (рис. 4).

Під час розробки та конструювання віртуального простору ми керувались такими характеристиками щодо практичного його призначення: інтероперабельність (можливість працювати в умовах віртуального

Таблиця 1

Аналіз дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку на початковому етапі дослідження

Рівень	Кількісні дані	Кількісні дані (у %)
Високий	96	36,4
Середній	41	15,7
Низький	133	49,7

**Рис. 4. Мережевий ресурс «Віртуальний простір природничо-дослідницької лабораторії для майбутніх вихователів»**

простору з будь-якого комп'ютера, планшета або мобільного пристрою); значна пропускна здатність (можливість одночасної роботи значної кількості користувачів); принцип геонезалежності (автори і відвідувачі цього ресурсу мають можливість працювати з матеріалами і розміщувати власні наробки, не зважаючи на їх географічне місце знаходження).

Розроблений і презентований в інтернет-просторі освітній ресурс містить певні рубрики («Професійна підготовка до формування природничо-дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій», «Самодіагностика готовності до формування природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій», «Корисні навчально-методичні ресурси для організації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку зорієнтованої на формування природничо-дослідницьких умінь засобами інформаци-

ційно-комунікаційних технологій», «Визначення рівня сформованості природничо-дослідницьких умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій»), які є тематично взаємопов'язаними та інформаційно доповнюваними.

Серед пропонованих на платформі рубрик чільне місце займає комп'ютерна гра «Дитяча лабораторія», яка є авторською розробкою викладача кафедри дошкільної освіти О. Панченко (рис. 5).

Зауважимо, що під час розробки відеогри ми враховували як державні санітарні норми і правила, наявність дозволу «Гігієнічного висновку» МОЗ України на використання засобів інформатизації для навчання дітей саме дошкільного віку, а також дидактичних принципів поступового (від простого до складного) ускладнення матеріалу, вікових особливостей дітей дошкільного віку, науково-методичне забезпечення освітнього процесу ЗДО, рекомендовані МОН України.

Гра спрямована на ознайомлення дітей із властивостями води та є допоміжним засобом організації дослідницької діяльності. Використовуючи такий додаток, діти мають змогу спостерігати за ростом рослин (за принципом «тамагочі»), проходити цікаві тестові завдання та спробувати себе в ролі справжнього дослідника, проводячи досліди з водою та іншими об'єктами навколишнього середовища. Такий засіб навчання створює умови, за яких дошкільники зможуть не тільки ознайомитись, але й удосконалити навички дослідницької діяльності.

Упровадження гри в освітній процес відбувалося поетапно та передбачало: демонстрацію етапів дослідів педагогом; включення дітей до діяльності в комп'ютерній грі; практична реалізація знань, отриманих у комп'ютерній грі; самостійна діяльність дітей. Етапи впровадження



Рис. 5. Комп'ютерна гра «Дитяча лабораторія»

комп'ютерної гри в освітній процес закладів дошкільної освіти подані на (рис. 6).

З огляду на зазначені вище особливості впровадження комп'ютерної гри на заняттях в умовах закладу дошкільної освіти, наголосимо, що такий засіб навчання не покликаний витіснити практичне проведення дослідів, а розширює можливості педагога у навчанні дитини дотримуватися етапів експериментування, планувати власну діяльність у безпечних умовах.

Перевірка ефективності використання комп'ютерної гри у формуванні дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку відбувалася на основі спостереження за участю дітей на занятті з довкілля та контрольних результатів завдань, проведених на початку дослідження (табл. 2). Так, під час повторного виконання запропонованих нами вправ, 76% учасників впоралися із поставленим завданням на відмінно, 17% – мали незначні труднощі та 7% респондентів у виконанні завдань потребували допомоги вихователя.

Отже, у цілому динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку на початку та після завершення експерименту (рис. 7) характеризується позитивною динамікою, що свідчить про ефективність упровадження комп'ютерної гри «Дитяча лабо-

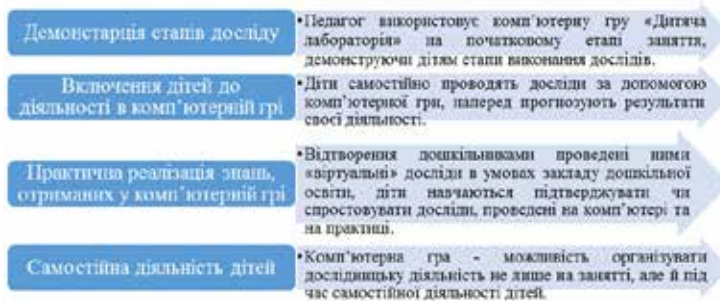


Рис. 6. Етапи впровадження комп'ютерної гри в освітній процес ЗДО

Таблиця 2

Рівень сформованості дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку на кінцевому етапі дослідження

Рівень	Кількісні дані	Кількісні дані (у %)
Високий	205	76,4
Середній	46	17,7
Низький	19	7,3

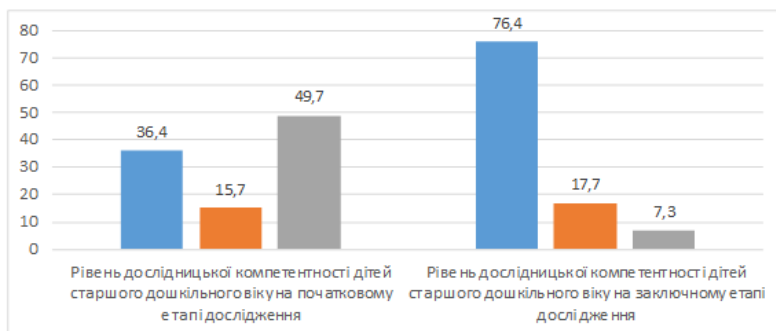


Рис. 7. Динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку після впровадження комп'ютерної гри в освітній процес ЗДО

раторія» під час ознайомлення дошкільників з властивостями об'єктів навколишньої дійсності.

За результатами контрольного етапу дослідження й спостереженням за дошкільниками ми з'ясували, що діти старшого дошкільного віку виявили творчість у формулюванні припущень кінцевого результату дослідів, навчилися самостійно будувати хід експерименту та корегувати свої дії під час дослідницької діяльності. Окрім цього, діти старшого дошкільного віку почали включати в самостійну діяльність (зокрема в сюжетно-рольові ігри) нові соціальні ролі (а саме – дослідників) та пропонувати проведення власних експериментів.

Порівнюючи початкові та кінцеві показники результатів дослідження доведено, що комп'ютерна гра «Дитяча лабораторія» позитивно впливає на результат набуття дітьми компетентностей за освітніми лініями Базового компоненту дошкільної освіти, що, своєю чергою, впливає на загальний показник сформованості дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. Отже, мережевий ресурс «Віртуальний простір природничо-дослідницької лабораторії для майбутніх вихователів» у цілому та авторська комп'ютерна гра «Дитяча лабораторія» є своєрідним координаційним освітнім центром та віртуальним середовищем для створення і використання дослідницьких освітніх завдань як ефективного засобу для формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку. Серія завдань пропонуваної для впровадження в освітній процес ЗДО комп'ютерної гри «Дитяча лабораторія» спрямовані на отримання старшими дошкільниками нової інформації; формування умінь

правильно аналізувати та інтерпретувати отримані знання; формулювання припущень та обґрунтування власної точки зору; побудову експерименту та корегування своїх подальших дій відповідно до різних ситуацій; забезпечення досягнення певного рівня розвиненості дослідницьких умінь та навичок; формування у дітей зацікавленості і прагнення досягати поставленої мети; активізацію пізнавальної активності та дослідницької самостійності дітей старшого дошкільного віку.

Перспективами подальших досліджень є детальний аналіз методики використання всіх інструментів комп'ютерної гри «Дитяча лабораторія» та оцінка її ефективності роботі з дітьми дошкільного віку.

Література

1. Біда О. А. Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького*. 2017. Вип. № 15. С. 3–6.
2. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник. Київ : Слово, 2008. 408 с.
3. Будник О., Дзябенко О. Використання інструментарію платформи GO-LAB для розвитку дослідницьких умінь школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020, Том 80, № 6. С. 1–20.
4. Зайцева Л. І. Розкриваємо таємниці довкілля: методичний посібник. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. 110 с.
5. Крутий К. Л. Подорож у довкілля. Методичні рекомендації для батьків і педагогів щодо ознайомлення дітей дошкільного віку із довкіллям. Запоріжжя : ЛІПС, 2016. 148 с.
6. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник – педагог. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с.
7. Марданова І. К. Інформатизація дошкільної освіти проблеми та перспективи розвитку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. № 5(112), 2016. С. 78–82.
8. Марковська Т. В. Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 1, 2012. С. 29–32.
9. Михайліченко Т. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 7. С. 42–50.
10. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ, ТОВ «МЦФЕР» Україна, 2014. 204 с.

References

1. Bida, O. A. (2017). Zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist» u vitchyznianiі ta zarubizhnii literaturi. [The content of the concept of «research competence» in domestic and foreign literature]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky national university. Series «Pedagogical sciences»*. № 15. p. 3–6 [in Ukrainian].
2. Bogush, A., Gavrish, N. (2008). Metodyka oznaiomlennia ditei z dovkilliam u doshkilnomu navchalnomu zakladi [Method for Familiarizing Children with the Environment in a Preschool Institution]. Kiev : The Word,. 408 p. [in Ukrainian].
3. Budnyk, O., Dziabenko, O. (2020). Vykorystannia instrumentariiu platformy GO-LAB dlia rozvytku doslidnytskykh umin shkoliariv [The usage of go-lab platform tools for the development of Students' research skills]. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol 80, №6, p. 1–20 [in Ukrainian].

4. Zaitseva, L. I. (2012). Rozkryvaiemo taiemnyi dokillia: metodychny posibnyk [Revealing the mysteries of the environment: a manual]. Melitopol: MMD Publishing House LLC, 110 p. [in Ukrainian].
5. Kruty, K. L. (2016). Podorozh u dokillia. Metodychni rekomendatsii dlia batkiv i pedahohiv shchodo oznaomlennia ditei doshkilnoho viku iz dokilliam [A Journey into the Environment. Guidelines for parents and educators to familiarize preschool children with the environment]. Zaporizhzhia: LIPS, 2016. 148 p. [in Ukrainian].
6. Lysenko, N. V. (2009). Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity: doshkilnyk – pedahoh [Theory and Practice of Environmental Education: Preschooler-Educator]. Kiev: Publishing house «Word», 400 p. [in Ukrainian].
7. Mardanova, I. K. (2016). Informatyzatsiia doshkilnoi osvity problemy ta perspektyvy rozvytku [Informatization of Preschool Education Problems and Prospects for Development]. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. № 5 (112), p. 78–82 [in Ukrainian].
8. Markovskaya, T. V. (2012). Stan i perspektyvy vprovadzhennia IKT v praktyku doshkilnoi osvity [State and prospects of ICT implementation in the practice of preschool education]. *Computer at school and family*. № 1, p. 29–32 [in Ukrainian].
9. Mikhailichenko, T. (2010). Intehratsiia poshukovo-doslidnytskoi diialnosti z riznymy vydamy diialnosti doshkilnykiv [Integration of search and research activities with different activities of preschoolers]. *Kindergarten teacher of the preschool institution*. № 7. p. 42–50 [in Ukrainian].
10. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ya u Sviti» (2014) [Pre-school Child Development Program «I'm in the World»] (new version). Kyiv: Ltd. ICFER Ukraine, 204 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито науково-теоретичні та прикладні засади формування дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку в контексті цифровізації сучасної освіти. Обґрунтовано, що дослідницька компетентність є складовою пізнавальної сфери дитини, що включає вміння ставити запитання, висувати гіпотези, планувати і проводити прості експерименти, аналізувати результати. Підкреслено значення раннього розвитку дослідницьких навичок для формування критичного мислення, самостійності й допитливості дитини в умовах стрімкої трансформації освітнього середовища.

У межах дослідження представлено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування дослідницької компетентності: інтеграція ІКТ у зміст навчально-пізнавальної діяльності, використання ігрових і віртуальних методів, підвищення цифрової грамотності педагогів. Центральним елементом дослідження є розроблення та експериментальне впровадження авторської комп'ютерної гри «Дитяча лабораторія», яка моделює ситуації дослідження явищ природи у віртуальному середовищі, зокрема, властивостей води. Гра забезпечує дитині можливість самостійно або у взаємодії з педагогом проводити спостереження, дослідити, формулювати висновки, спираючись на ігровий сюжет, анімаційний супровід та візуальні підказки.

Методика дослідження включає теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, анкетування педагогів, діагностику рівнів сформованості дослідницької компетентності в дітей, педагогічний експеримент. Усього до участі було

залучено 270 дітей дошкільного віку і 30 вихователів з регіонів Черкащини та Івано-Франківщини. Результати засвідчили суттєве зростання рівня дослідницької компетентності у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною.

Значну увагу приділено також професійному розвитку вихователів, зокрема формуванню їхньої ІК-компетентності через створення віртуального освітнього середовища, що включає методичні рекомендації, відеоінструкції, шаблони для занять із дослідницької діяльності. Впровадження цифрових рішень сприяло не лише покращенню педагогічної взаємодії, а й зростанню мотивації дітей до пізнавальної діяльності.

Установлено, що інтеграція цифрових засобів, зокрема авторської комп'ютерної гри, в освітній процес сприяє ефективному формуванню дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку, активізує їхню пізнавальну діяльність і дозволяє реалізувати особистісно орієнтований підхід в умовах цифрової трансформації дошкільної освіти.

Ключові слова: дослідницька компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерна гра, засоби навчання, діти старшого дошкільного віку.



Дата надходження статті: 09.06.2025

Дата прийняття статті: 17.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

УДК 373.29

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-179-187>

**PECULIARITIES OF ORGANIZING AND CONDUCTING
PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR PARTICIPANTS
IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION
INSTITUTIONS**

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ УЧАСНИКІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Svitlana TITARENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko
National Pedagogical University
24, Kyivska Str., Hlukhiv, 41400,
Ukraine

Світлана ТИТАРЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка
вул. Київська, 24, м. Глухів, 41400,
Україна

titarenko17.01@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5544-3376>

ABSTRACT

The article highlights the relevance of psychological counseling in preschool educational institutions as an essential component in ensuring children's mental health and harmonious development. In the context of societal and educational changes, as well as the increasing psycho-emotional burden on children, educators, and parents, the need for qualified psychological support is significantly growing. The author views psychological counseling as a systematic professional activity aimed at supporting all participants in the educational process – the child, their family, and educators.

The publication analyzes the main objectives of counseling in preschool institutions, including the promotion of children's emotional well-being, correction of behavioral difficulties, development of social and communication skills, prevention of anxiety, and support during the adaptation process to new environments. The importance of early identification of psycho-emotional disorders and timely response to parents' or educators' concerns is emphasized.

Special attention is given to the specifics of psychological counseling for preschool-aged children, which necessitates the use of indirect, gentle intervention methods such as play therapy, art therapy, fairy-tale therapy, and projective techniques. All of these approaches aim to create a safe space for the child to express themselves, their feelings, and experiences. At the same time, work with parents and educators focuses on explaining age-related characteristics of children, shaping effective parenting strategies, reducing adult anxiety, and strengthening adult-child interaction.

The main forms of counseling in preschool educational institutions are outlined – individual, group, consultative-educational, preventive, corrective-developmental, and family counseling. The importance of collaboration between the psychologist and educators,

medical staff, and social services is emphasized in order to ensure a comprehensive approach to addressing the child's needs.

Key words: *preschool education, psychological counseling, practical psychologist, emotional development, educational process participants, counseling methods.*

Вступ. У сучасних умовах реформування дошкільної освіти особливого значення набуває забезпечення психологічного супроводу всіх учасників освітнього процесу. Зростання психологічного навантаження на педагогів, зміни в сімейних цінностях, підвищення рівня тривожності у дітей дошкільного віку, а також зростаючий запит з боку батьків на професійну підтримку з боку фахівців – усе це зумовлює необхідність удосконалення системи психологічного консультування у закладі дошкільної освіти (ЗДО).

Психологічне консультування виступає важливим інструментом у вирішенні освітніх, виховних, емоційних, поведінкових і соціальних проблем, з якими стикаються як діти, так і дорослі, залучені до освітнього процесу. Практичний психолог відіграє ключову роль у забезпеченні комфортного емоційного клімату в закладі дошкільної освіти, гармонізації дитячо-батьківських відносин, профілактиці конфліктів між педагогами й родинами вихованців, а також у підтримці особистісного та професійного зростання педагогічного колективу.

У той же час, практика показує, що процес консультування в ЗДО має низку особливостей: вікові та психологічні характеристики дошкільників, потреба у взаємодії з родинами, дотримання етичних норм і збереження конфіденційності, використання ігрових, образних форм комунікації. Це вимагає від психолога не лише професійних знань і навичок, а й здатності до гнучкої, індивідуалізованої роботи з різними категоріями клієнтів – дітьми, батьками, педагогами, адміністрацією.

Отже, вивчення особливостей організації та проведення психологічного консультування в ЗДО є актуальним і необхідним для підвищення ефективності психологічної служби, забезпечення гармонійного розвитку дитини та підтримки всіх учасників освітнього процесу в сучасному соціокультурному середовищі.

Мета статі: розкрити особливості організації та проведення психологічного консультування учасників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Методи та методики дослідження. Були використані такі теоретичні методи: аналіз наукової літератури (вивчення і систематизація існуючих теоретичних джерел, досліджень та нормативно-правових документів щодо психологічного консультування в дошкільній освіті); системний аналіз (розгляд психологічного консультування як системи, що включає організаційні, методичні та комунікативні аспекти роботи з різними учасниками

освітнього процесу дітьми, батьками, педагогами); порівняльний аналіз (порівняння різних підходів, моделей та технологій психологічного консультування, які застосовуються в дошкільних закладах).

Результати та дискусії. Проблематика особливостей організації та проведення психологічного консультування учасників освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є предметом дослідження низки сучасних науковців, зокрема: О. Бабчук [1], І. Іванюк [3], О. Марінушкіної [6], І. Молодушкіної [7], В. Панка [8], І. Ткачук [4], Н. Славіної [9], І. Цимбалюк [10] та ін.

Психологічне консультування дітей дошкільного віку має свої особливості, що обумовлені віковими характеристиками розвитку мислення, емоційної сфери, мовлення та соціальної взаємодії. На відміну від роботи з підлітками чи дорослими, консультаційна допомога дошкільникам здійснюється опосередковано через гру, малюнок, казку або інші доступні дитині види діяльності [1].

Діти 3–6 років мають наочно-образне мислення, емоційність, часто не можуть чітко вербалізувати свої почуття або переживання. Тому основний акцент у консультуванні зміщується на невербальні засоби комунікації: гру, малювання, моделювання ситуацій, казкотерапію, арт-терапію.

У роботі з дошкільниками обов'язково залучаються дорослі (батьки, вихователі), оскільки саме вони створюють умови розвитку дитини, є джерелом інформації про її поведінку та основними агентами змін у середовищі. Часто консультування проходить у формі паралельної роботи з дорослими і дитиною [2].

Для ефективності консультативної допомоги потрібно створити довірливу, емоційно безпечну атмосферу, де дитина почуватиметься прийнятною і зрозумілою. Психолог використовує прийоми емпатії, активного слухання, підлаштовування під темп і стиль взаємодії дитини.

Основним інструментом роботи є гра як природна форма самовираження дошкільника. Ігри можуть бути сюжетно-рольовими, дидактичними, проєктивними. За допомогою ігрових ситуацій психолог допомагає дитині проговорити або пропрацювати внутрішні конфлікти, страхи, напруження. Через недостатню сформованість рефлексії у дітей дошкільного віку консультування не може будуватися на традиційних «розмовних» методах. Психологічна діагностика і робота орієнтується на проєктивні методики: малюнкові тести («Малюнок сім'ї», «Нескінченна казка»), ігрові проєкти, спостереження.

У дошкільному віці консультування має переважно профілактичну спрямованість: зміцнення емоційної стійкості, розвиток комунікативних навичок, подолання вікових страхів, формування позитивного образу «Я». Сеанси консультування з дошкільниками зазвичай коротші за часом

(20–30 хвилин), проходять циклічно: серія з декількох зустрічей з гнучким підходом до планування залежно від стану дитини [4].

Психологічне консультування в дошкільному віці має свою специфіку, оскільки здійснюється не лише через безпосередню роботу з дитиною, а й через взаємодію з її найближчим соціальним оточенням – батьками, вихователями, іншими фахівцями. Ефективність такого консультування залежить від правильного визначення його завдань, що й стає основним об'єктом аналізу в цьому матеріалі.

Далі розглянемо основні завдання психологічного консультування дошкільників, які спрямовані на всебічну підтримку дитини в процесі її розвитку та соціалізації:

- 1) допомога в емоційному самовираженні;
- 2) корекція поведінкових і емоційних труднощів;
- 3) сприяння розвитку саморегуляції, навичок соціальної взаємодії;
- 4) підтримка у період адаптації до нових умов (ЗДО, сімейні зміни тощо);
- 5) робота з віковими страхами та тривожністю;
- 6) профілактика можливих психоемоційних порушень.

Завдання психологічного консультування дошкільників спрямовані на всебічну підтримку дитини в процесі її розвитку та соціалізації. Одним із ключових напрямів є допомога в емоційному самовираженні, що дозволяє дитині навчитися розпізнавати, називати та адекватно виражати власні почуття. Це сприяє формуванню емоційної грамотності та зниженню внутрішньої напруги. Водночас важливим завданням є корекція поведінкових і емоційних труднощів, зокрема імпульсивності, агресивності, замкнутості чи надмірної тривожності, що можуть заважати ефективній взаємодії дитини з однолітками та дорослими [7].

Психолог також зосереджується на формуванні навичок саморегуляції та соціальної взаємодії, що включає розвиток умінь долати фрустрацію, чекати, домовлятися та співпрацювати з іншими. Значущою є й підтримка у період адаптації до нових умов, таких як вступ до закладу дошкільної освіти, поява нових членів родини або зміна сімейного укладу. Такі події можуть стати джерелом стресу для дошкільника, тому завданням психолога є допомогти дитині подолати цей перехід без внутрішніх втрат.

Окремим напрямом є робота з віковими страхами та тривожністю, які є типовими для дошкільного віку (страх темряви, самотності, покарання тощо). Завдяки використанню ігрових, проєктивних і арт-терапевтичних методів психолог допомагає дитині знизити рівень тривожності та сформувати відчуття безпеки. Усе це поєднується із профілактикою можливих психоемоційних порушень, що передбачає раннє виявлення ознак дезадаптації, зниження інтересу до спілкування чи діяльності, та своєчасне надання допомоги, щоб запобігти поглибленню проблем.

Таким чином, завдання психологічного консультування дошкільників мають комплексний характер і охоплюють ключові аспекти емоційного, поведінкового та соціального розвитку дитини.

У закладах дошкільної освіти здійснюється кілька основних видів психологічного консультування, кожен з яких має свою специфіку, мету та напрям впливу. Найпоширенішим є індивідуальне консультування, яке проводиться з дітьми, батьками або педагогами. У роботі з дитиною фахівець допомагає подолати емоційні, поведінкові або адаптаційні труднощі, використовуючи доступні для дошкільного віку методи, зокрема ігрові або арт-терапевтичні. З батьками психолог обговорює особливості виховання, взаємини з дитиною, реагування на певні труднощі розвитку чи поведінки. Педагогів консультують з питань взаємодії з дітьми, вирішення конфліктних ситуацій у групі, а також щодо створення комфортного психологічного клімату [1].

Групове консультування передбачає роботу з кількома учасниками – батьками, дітьми або педагогами, – об'єднаними спільною темою чи проблематикою. Наприклад, це можуть бути зустрічі для батьків на теми емоційного виховання, розвитку самооцінки дитини, профілактики тривожності, або ж заняття з дітьми, спрямовані на розвиток навичок комунікації, емпатії та саморегуляції.

Ще одним важливим напрямом є консультування за запитом – коли ініціатива виходить від батьків, вихователя або адміністрації. У цьому випадку психолог надає допомогу після попередньої діагностики або спостереження за дитиною, розробляє рекомендації та пропонує подальші кроки.

Також у ЗДО застосовується профілактичне консультування, яке передбачає попередження можливих труднощів у психічному розвитку дитини, виявлення перших ознак емоційної дезадаптації або неблагополуччя у взаєминах. Така форма роботи дає змогу своєчасно втрутитися і попередити розвиток глибших проблем.

Особливе місце займає розвивальне консультування, що спрямоване не стільки на подолання труднощів, скільки на підтримку та стимулювання розвитку особистісного потенціалу дитини. Психолог допомагає батькам і педагогам створювати умови для гармонійного розвитку, враховуючи індивідуальні особливості кожного дошкільника.

Усі ці види консультування тісно взаємопов'язані та використовуються залежно від ситуації, запиту та потреб дитини й дорослих. Комплексний підхід дозволяє більш ефективно вирішувати завдання психологічного супроводу дошкільників у ЗДО.

Таким чином, психологічне консультування в ЗДО охоплює різні напрями – індивідуальну, групову, профілактичну, розвивальну роботу – і спрямоване на забезпечення психологічного благополуччя дитини, підтримку батьків і педагогів у складному процесі виховання й розвитку особистості.

Одним із важливих напрямів роботи практичного психолога є взаємодія з батьками, яка реалізується через консультаційні зустрічі. Саме тому наступним кроком буде ознайомлення з прикладами тем консультацій для батьків, що спрямовані на підтримку позитивного розвитку дитини та зміцнення родинних стосунків: «Як допомогти дитині адаптуватися до закладу дошкільної освіти», «Вікові кризи у дітей. Що потрібно знати батькам», «Розвиток емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку», «Подолання дитячих страхів: поради психолога», «Як навчити дитину керувати своїми емоціями», «Підготовка до школи: психологічна готовність дитини», «Формування навичок самостійності у старшого дошкільника», «Конфлікти в дитячому колективі: як допомогти дитині», «Як розпізнати і підтримати обдаровану дитину», «Агресивність і гіперактивність у дошкільників: причини і допомога» та ін.

У процесі виховання та розвитку дитини в батьків часто виникають запитання, сумніви або труднощі, які потребують фахової психологічної підтримки. Саме тому психологічне консультування в закладі дошкільної освіти відіграє важливу роль у налагодженні взаєморозуміння між дорослими та дітьми, а також у вирішенні проблем, що можуть впливати на емоційне, соціальне чи поведінкове благополуччя малюка.

Щоб психологічне консультування було ефективним і результативним, воно повинно мати чітку організаційну побудову. Структурованість дозволяє фахівцеві краще орієнтуватися в процесі взаємодії з дитиною чи батьками, а також забезпечує системність у вирішенні запиту. Кожен етап консультації виконує свою функцію – від встановлення контакту до узагальнення результатів і вироблення рекомендацій. Розглянемо основні етапи структури консультації, що застосовуються в роботі практичного психолога закладу дошкільної освіти.

1. Вступна частина (5 хвилин). Привітання учасників. Оголошення теми та мети консультації. Невелика розминка: «Назви емоцію» – учасники по черзі називають емоції, які знають.

2. Основна частина (20 хвилин)

Міні-лекція. Що таке емоційний інтелект. Чому важливо розвивати емоційну сферу в дошкільному віці. Ознаки емоційно грамотної дитини.

Обговорення: Які емоції найчастіше демонструють діти у цьому віці? Як дорослі можуть підтримати емоційний розвиток?

Рекомендації батькам (10 хвилин)

1. Розмовляйте з дитиною про емоції щодня.
2. Навчайте дитину називати свої емоції словами.
3. Показуйте приклад адекватного вираження почуттів.
4. Використовуйте ігри: «Емоційне доміно», «Що відчуваєш?»
5. Читайте казки та обговорюйте поведінку персонажів.

Підсумкова частина (5 хвилин). Підбиття підсумків: що нового дізналися батьки. Відповіді на запитання батьків.

Висновки. Психологічне консультування в закладі дошкільної освіти відіграє надзвичайно важливу роль у забезпеченні повноцінного розвитку дитини, підтримці її психоемоційного благополуччя та гармонійної взаємодії в соціальному середовищі. Його ефективна організація потребує комплексного підходу, який охоплює роботу не лише з дітьми, а й з батьками та педагогами – як активними учасниками освітнього процесу. Консультування виконує не лише корекційну чи підтримувальну функцію, а й профілактичну, просвітницьку та розвиткову. Особливості організації психологічного консультування в ЗДО полягають у врахуванні вікових і психологічних особливостей дошкільників, чутливості до емоційного стану дитини, використанні ігрових, невербальних і проєктивних методик. Психолог має створити безпечне, довірливе середовище, де дитина зможе проявити себе, а дорослі – отримати розуміння і підтримку. Успішність консультування залежить від дотримання його основних принципів – добровільності, конфіденційності, гуманізму, поваги до особистості, а також від правильної побудови структури консультації, чіткості завдань і методів. Різноманіття видів консультування (інформаційного, корекційного, кризового, сімейного тощо) дозволяє задовольнити індивідуальні потреби кожного учасника освітнього процесу.

Таким чином, психологічне консультування в ЗДО – це не просто інструмент допомоги у складних ситуаціях, а важливий компонент створення психоемоційно комфортного, розвивального середовища, яке сприяє становленню особистості дитини та формуванню її психологічної готовності до подальшого життя.

Перспектива подальших наукових розробок. Перспективу подальших наукових розробок з проблеми організації та проведення психологічного консультування учасників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти вбачаємо у формування ефективного партнерства між усіма учасниками освітнього процесу; дослідження бар'єрів у взаємодії та пошук шляхів їх подолання.

Література

1. Бабчук О. Г. Психологічна служба в системі дошкільної освіти : навчальний посібник. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2023. 166 с.
2. Богданов С. О. та ін. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.
3. Іванюк І. В. Супервізія та інтервізія у роботі педагога. *Психологія та психологіальні інтервенції*. 2028. Т. 1. С. 36–40.
4. Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій / авт. кол ; заг. ред. В. Г. Панок, І. І. Ткачук. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 144 с.

5. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навч.-метод. посіб. Київ: НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с.
6. Марінушкіна О. Є., Замазій Ю. О. Порадник практичного психолога. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 240 с.
7. Молодущкіна І. В. На допомогу практичному психологу ЗДО. Харків: Вид. група «Основа», 2020. 208 с.
8. Панок В. Г. Психологічна служба: навч.-метод. посіб. для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. 488 с.
9. Славіна Н. С. Психологічне консультування: навчально-методичний посібник. Видання третє, перероблене та доповнене / укладач Н. С. Славіна. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В., 2022. 180 с.
10. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс: навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2005. 656 с.

References

1. Babchuk, O. H. (2023). Psykholohichna sluzhba v systemi doshkilnoi osvity [Psychological service in the Preschool education system]: navchalnyi posibnyk. Odesa: Vydavnytstvo TOV «Leradruk», 166 s. [in Ukrainian].
2. Bohdanov, S. O. ta in. (2017). Pidhotovka vchyteliv do rozvytku zhyttiestiikosti / stresostiikosti u ditei v osvitynikh navchalnykh zakladakh [Preparing teachers to foster resilience / stress resistance in children in Educational institutions]: navch.-metod. posib. / zah. red.: Chernobrovkin V. M., Panok V. H. Kyiv: Univ. Vyd-vo PULSARY, 208 s. [in Ukrainian].
3. Ivaniuk, I. V. (2018). Superviziia ta interviziia u roboti pedahoha Psykholohiia ta psykhosotsialni interventsii [Supervision and intervention in the work of Educators: Psychology and Psychosocial interventions]. T. 1. S. 36–40. [in Ukrainian].
4. Zah. red. V. H. Panok, I. I. Tkachuk. (2019). Konsultuvannia v systemi psykhosotsialnoi dopomohy ditiam i simiam, shcho opynylys u skladnykh zhyttievykh obstavynakh vnaslidok viiskovykh dii [Counseling in the system of Psychosocial support for children and families affected by armed conflict and difficult life circumstances] / avt. kol; Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, 144 s. [in Ukrainian].
5. Bohdanov, S. (2017). Korektsiino-rozvytkova prohrama formuvannia stiikosti do stresu v ditei doshkilnoho viku ta shkoliariv «Bezpechnyi prostir» [Corrective and developmental program for building stress resilience in Preschool and School-Age children: "Safe Space"]: navch.-metod. posib. Kyiv: NaUKMA, HLIF Media, 208 s. [in Ukrainian].
6. Marinushkina, O. Ye., Zamazii, Yu. O. (2007). Poradnyk praktychnoho psykholoha. [A Practical Psychologist's Guidebook] Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova», 240 s. [in Ukrainian].
7. Molodushkina, I. V. (2020). Na dopomohu praktychnomu psykholohu ZDO. [Support guide for Preschool institution practical Psychologists] Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova», 208 s. [in Ukrainian].
8. Panok, V. H. (2012). Psykholohichna sluzhba [Psychological service]: Navch.-metod. posib. Dlia studentiv i vykladachiv. Kamianets-Podilskyi: TOV Drukarnia Ruta, 488 s. [in Ukrainian].
9. Slavina, N. S. (2022). Psykholohichne konsultuvannia [Psychological counseling]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Vydannia tretie, pereroblene ta dopovnene / ukladach N.S. Slavina. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O.V., 180 s. [in Ukrainian].
10. Tsybaliuk, I. M. (2005). Psykholohichne konsultuvannia ta korektsiia. Modulno-reitynhovyi kurs [Psychological counseling and correction: A modular-rating course]: Navchalnyi posibnyk. Kyiv: VD «Profesional», 656 s. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено актуальність психологічного консультування в закладах дошкільної освіти як важливої складової забезпечення психічного здоров'я та гармонійного розвитку дитини. В умовах змін у суспільстві, освіті, а також зростання кількості психоемоційних навантажень на дітей, педагогів і батьків, потреба у кваліфікованій психологічній допомозі суттєво зростає. Автор розглядає психологічне консультування як системну професійну діяльність, спрямовану на підтримку всіх учасників освітнього процесу – дитини, її родини та педагогів.

У публікації проаналізовано основні завдання консультування в закладах дошкільної освіти, серед яких: сприяння емоційному благополуччю дитини, корекція поведінкових труднощів, розвиток соціально-комунікативних навичок, профілактика тривожності, підтримка у процесі адаптації до нових умов. Наголошується на важливості раннього виявлення психоемоційних порушень та своєчасного реагування на запити батьків або педагогів.

Особлива увага приділена специфіці психологічного консультування дітей дошкільного віку, що обумовлює використання непрямих, м'яких форм впливу (ігрова терапія, арт-терапія, казкотерапія, проективні методики). Всі ці підходи спрямовані на створення безпечного простору для дитини, де вона може проявити себе, свої почуття та переживання. Водночас, у роботі з батьками й педагогами акцент робиться на роз'ясненні вікових особливостей дитини, формуванні ефективної моделі виховання, зниженні рівня тривожності дорослих і зміцненні їхньої взаємодії з дитиною.

Розкрито основні форми консультування в закладах дошкільної освіти – індивідуальне, групове, консультативно-просвітницьке, профілактичне, корекційно-розвивальне, сімейне. Наголошується на важливості співпраці психолога з педагогами, медичними працівниками, соціальними службами задля комплексного підходу до потреб дитини.

Ключові слова: дошкільна освіта, психологічне консультування, практичний психолог, емоційний розвиток, учасники освітнього процесу, методи консультування.



Дата надходження статті: 27.06.2025

Дата прийняття статті: 07.07.2025

Опубліковано: 30.09.2025

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 004.8:811.111'276.6:070

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-188-198>

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS INTO ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION FOR JOURNALISM STUDENTS

ІНТЕГРАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЖУРНАЛІСТСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Alisa MYKOLAICHUK,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor, Associate
Professor at the Department of
Foreign Languages for the Faculties
of Psychology and Sociology,
Taras Shevchenko National
University of Kyiv
60, Volodymyrska Str., Kyiv, 01033,
Ukraine

Аліса МИКОЛАЙЧУК,

кандидат філологічних наук,
доцент,
доцент кафедри іноземних мов
факультетів психології та соціології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
вул. Володимирська, 60, м. Київ,
01601, Україна

alisa.mykolaichuk@knu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2073-1954>

ABSTRACT

This article explores the integration of artificial intelligence (AI) tools into English language instruction for students pursuing degrees in journalism, media production, publishing, and public relations. It highlights the urgent need to modernize traditional teaching approaches that often fail to address the real-world linguistic and communicative demands of the media profession. The purpose of the study is to examine the potential of contemporary digital technologies to enhance the development of professionally oriented language competences among future journalists. The article analyzes a range of AI-powered tools currently applied in education, including generative platforms for text creation, interview simulations, grammar and style correction systems, machine translation tools, and speech training applications. Particular attention is paid to the transformation of the teacher's role, emphasizing the importance of digital and pedagogical competencies, ethical considerations, and support for students' critical thinking and autonomy.

The study proposes a model for integrating AI into language teaching that focuses on simulating authentic communicative scenarios relevant to journalistic practice. The benefits of using AI include personalized learning, automated feedback, gamification, interactivity,

and the ability to model complex professional tasks. However, the research also addresses challenges such as decreased academic integrity, linguistic artificiality, limited digital literacy, overreliance on automated tools, and unequal access to technologies.

The paper presents practical recommendations for applying AI in English for Specific Purposes (ESP) courses tailored to journalism students. The findings offer insights into how AI can be effectively and ethically used in higher education to support media-related language instruction and contribute to the advancement of innovative teaching methodology.

Key words: *English language, journalism education, artificial intelligence, digital technologies, multimedia communication, generative technologies, intercultural competence.*

Вступ. У сучасному інформаційному суспільстві володіння англійською мовою є обов'язковою складовою професійної компетентності журналіста. Студенти, які навчаються за спеціальностями «Журналістика», «Реклама та зв'язки з громадськістю», «Видавнича справа» та «Медіапродюсування», мають потребу в опануванні іноземної мови не лише для доступу до міжнародних джерел інформації, а й для створення якісного медіаконтенту, професійної комунікації, участі в глобальних проєктах та реагування на виклики цифрової доби [9; 12; 7]. Особливо актуальним це є в умовах сьогодення, коли Україна веде інформаційну боротьбу у глобальному просторі, потребує ефективної міжнародної комунікації, а також підготовки фахівців, здатних презентувати правду про події в країні для світової спільноти. Формування таких компетентностей набуває стратегічного значення як для національної безпеки, так і для професійної самореалізації майбутніх журналістів.

Однак, як засвідчують дослідження, традиційні підходи до навчання іноземної мови не повною мірою відповідають реаліям професійної діяльності майбутніх фахівців інформаційної сфери. Вони рідко охоплюють навички, пов'язані з написанням журналістських текстів, підготовкою інтерв'ю, обробкою автентичного новинного контенту чи комунікацією в багатокультурному середовищі. Як зазначає Андреева (2025), типові моделі навчання залишають поза увагою важливі аспекти професійного мовлення [1], не забезпечуючи розвиток релевантних до журналістського дискурсу мовних компетентностей. У цьому контексті актуалізується потреба впровадження інноваційних підходів до мовної освіти, зокрема із використанням інструментів штучного інтелекту (ШІ) [12; 9; 15]. Сучасні технології ШІ відкривають нові можливості для персоналізації навчання, адаптації матеріалів до професійного профілю, активного мовного моделювання за допомогою генеративних алгоритмів, перекладачів, систем корекції мовлення, симуляції інтерв'ю тощо [10; 14].

Українські дослідження з питань застосування ШІ в навчанні іноземної мови [18; 12] узагальнюють ключові переваги: адаптивність і динамічність навчального контенту; інтерактивність, гейміфікація та автоматизований зворотний зв'язок; доступ до великих корпусів автентичних

матеріалів; можливість моделювати реальні професійні ситуації, що імітують комунікативні виклики журналіста. Таким чином, використання ШІ не просто модернізує інструменти викладання, а трансформує саму парадигму взаємодії «студент – знання – викладач».

Ця трансформація потребує зміни ролі викладача, що набуває особливого значення в умовах цифрової освіти. Як стверджують В. В. Глушко, Є. О. Шакуров та О. В. Арделян у статті «Педагогічна трансформація в цифрову епоху: вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення та зміну ролі викладача», викладач більше не є єдиним носієм знань, а виконує функції фасилітатора та наставника, який підтримує студента у критичному осмисленні, етичному використанні та рефлексивному застосуванні технологій ШІ [2], надаючи їм можливість навчати грамотності в галузі ШІ з особливим акцентом на цифровій етиці [8]. Такий підхід є надзвичайно актуальним саме для журналістської освіти, де критичне мислення, інформаційна гігієна та відповідальність за слово є фундаментальними професійними компетентностями.

Як показують результати дослідження Моулієсварана Н. та Прасанти Кумара Н. С. (2023), проведеного в Інституті технологій Веллора (Vellore Institute of Technology, Індія), студенти загалом позитивно сприймають використання ШІ у вивченні мови, однак вказують і на певні труднощі: недовіра до автоматичного перекладу, обмежені навички цифрової грамотності, питання етики, зокрема, залежність від генеративного контенту та зниження автентичності мовлення [13]. Ці виклики особливо важливі в контексті мовної підготовки журналістів, де створення оригінального, достовірного тексту та здатність до його критичного аналізу є базовими вимогами.

Українські реалії використання ШІ в освіті окреслено в дослідженні А. Р. Давидюк, О. О. Марусич та О. В. Дерняєвої «Штучний інтелект як фактор змін у навчанні іноземних мов: український контекст» (2024), де акцент зроблено на персоналізації та потребі формування цифрової компетентності викладачів і студентів, запровадження етичних норм взаємодії з ШІ та забезпечення доступу до якісних цифрових освітніх ресурсів [3]. Дотримання принципів академічної доброчесності у роботі з генеративними системами є особливо критичним для підготовки журналістів у добу deepfake-контенту, дезінформації та емоційної маніпуляції.

Узагальнюючи викладене можна стверджувати, що застосування технологій штучного інтелекту у процесі вивчення англійської мови студентами журналістських спеціальностей має потужний теоретичний і практичний потенціал. Результати попередніх досліджень свідчать про необхідність системного оновлення мовної освіти з урахуванням міждисциплінарного характеру підготовки, потреби в індивідуалізації, розвитку

критичного мислення, забезпеченні етичного супроводу цифрових практик і переосмисленні ролі викладача в освітньому процесі нового покоління.

Метою статті є дослідити потенціал використання інструментів штучного інтелекту у вдосконаленні вивчення англійської мови студентами Інституту журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, які навчаються за різними освітніми програмами (журналістика, реклама та зв'язки з громадськістю, видавнича справа та медіапродюсування). Зокрема, у статті передбачено: проаналізувати актуальні ШІ-технології, які можуть бути застосовані для розвитку мовних компетентностей у контексті професійної підготовки медійників; визначити роль викладача у новій освітній екосистемі, що включає ШІ-інструменти, та окреслити необхідні цифрові й педагогічні компетентності для ефективної інтеграції таких технологій у навчальний процес; сформулювати практичні рекомендації щодо впровадження ШІ в освітні практики викладання англійської мови, з урахуванням специфіки майбутньої діяльності журналістів, рекламистів, видавців і продюсерів.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становить аналіз сучасних наукових джерел із педагогіки, цифрової лінгводидактики, журналістики та інформаційних технологій [6; 9; 11; 16]. У дослідженні застосовано метод контент-аналізу програмних документів: Стандарту вищої освіти зі спеціальності 061 «Журналістика» [5], Освітньо-професійної програми «Журналістика та соціальна комунікація» [4]. Також проведено аналітичне зіставлення функціональних можливостей ШІ-інструментів (ChatGPT, Grammarly, Google Dialogflow, Replika, Quillbot, Duolingo Max, ELSA Speak, DeepL) з очікуваними результатами навчання, що дозволило виокремити сфери їх оптимального застосування в курсі мовної підготовки (англійська мова) для журналістських спеціальностей [17; 15; 6; 9].

Результати та дискусії. На сучасному етапі розвитку освіти важливим є не лише впровадження інноваційних підходів, зокрема інструментів штучного інтелекту, а й дотримання нормативних рамок, визначених для фахової підготовки здобувачів. Інтеграція інструментів штучного інтелекту у процес навчання англійської мови студентів-журналістів має спиратися не лише на сучасні педагогічні стратегії, а й на чинні нормативні документи. Зокрема, Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 061 «Журналістика» (Наказ МОН № 864 від 20.06.2019 р.) визначає низку ключових компетентностей, які можуть бути ефективно сформовані через використання ШІ: ЗК05 (використання інформаційних і комунікаційних технологій), ЗК04 (пошук та аналіз інформації), СК02 (створення інформаційного контенту), ПР05 (застосування спеціалізованого програмного забезпечення) тощо. У свою чергу, Освітньо-професійна програма «Журналістика та соціальна комунікація» (2021) акцентує

на важливості формування цифрової, критичної та креативної грамотності, що також створює передумови для інтеграції ШІ у мовну освіту.

З урахуванням вищезазначеного, наступним кроком дослідження стало вивчення можливостей використання конкретних інструментів ШІ в межах навчального курсу англійської мови. Мовна підготовка майбутніх журналістів має низку специфічних характеристик, що зумовлені професійною спрямованістю діяльності у сфері медіа. Вивчення англійської мови студентами спеціальностей «Журналістика», «Реклама та зв'язки з громадськістю», «Видавнича справа» та «Медіапродюсування» не обмежується опануванням загальної граматики та лексики, а вимагає розвитку комунікативних навичок у контексті фахових ситуацій: підготовка інтерв'ю, написання новин, аналітичних та рекламних текстів, участь у пресконференціях, створення сценаріїв тощо. Студенти повинні вміти критично аналізувати англомовні джерела, коректно інтерпретувати інформацію, виявляти тонкощі мовної маніпуляції та дотримуватися норм етичної комунікації. Крім того, сучасний журналіст має функціонувати у мультимедійному середовищі, що вимагає не лише володіння професійною лексикою, а й уміння адаптувати повідомлення до текстового, аудіовізуального та цифрового форматів. Усе це визначає потребу в оновлених освітніх стратегіях, які б інтегрували реальні медійні завдання в мовний курс та формували фахову англомовну компетентність у студентів.

Інструменти штучного інтелекту, які використовуються у викладанні англійської мови, можна умовно класифікувати за функціональним призначенням: 1) генеративні інструменти ШІ (Generative AI), які здатні створювати тексти, адаптовані до рівня студента або до професійного контексту (ChatGPT, Gemini, Claude); 2) інструменти для автоматичної перевірки мови, які аналізують граматику, лексику, стилістику та надають зворотний зв'язок (Grammarly, Quillbot, LanguageTool); 3) платформи адаптивного навчання, що використовують машинне навчання для персоналізації змісту та темпу навчання (Duolingo Max, ELSA Speak); 4) віртуальні асистенти та боти, які симулюють діалог із носієм мови або тренують окремі мовні навички (Replika, Andy, Chatbot-тренери, Google Dialogflow); 5) інструменти автоматичного перекладу і субтитрування – DeepL, Google Translate, AI-плагіни до відеоплатформ (YouTube, TED), які використовуються для роботи з автентичними матеріалами; 6) інструменти для створення навчального контенту викладачем – генератори вправ, тестів і адаптованих текстів (ChatGPT, MagicSchool.ai, Diffit, Curipod).

Інтеграція інструментів штучного інтелекту у процес навчання англійської мови студентів журналістських спеціальностей дозволяє значно підвищити практичну спрямованість мовної підготовки, забез-

печуючи її відповідність професійним потребам. Генеративні моделі, зокрема ChatGPT, використовуються для моделювання типових журналістських завдань: створення фрагментів новин, симуляції інтерв'ю, аналізу текстових помилок та стилістичного вдосконалення заголовків із врахуванням формату медіаплатформи. Засоби редагування, такі як Grammarly, допомагають студентам розвивати навички самоперевірки, покращувати структуру та стилістику новинних і публіцистичних текстів, що сприяє формуванню редакторської уважності та підвищує якість письма. Програми для тренування усного мовлення, наприклад ELSA Speak, ефективні для покращення вимови, інтонації та ритму мовлення, що особливо актуально для майбутніх теле- й радіожурналістів. Адаптивні платформи на кшталт Duolingo Max сприяють індивідуалізації навчання, пропонуючи гейміфіковані завдання відповідно до рівня володіння мовою, що підтримує мотивацію та забезпечує систематичне повторення тематичної лексики. AI-перекладачі та субтитрувальники дають змогу студентам працювати з автентичними англomовними відео- та аудіоматеріалами, формуючи професійне мовне чуття і міжкультурну компетентність. Для опрацювання діалогових форм мовлення можуть використовуватись середовища на зразок Google Dialogflow, які дозволяють створювати голосові сценарії або чатботів для тренування навичок інтерв'ю, реакції на медійні запити чи симуляції роботи в редакційній команді. Усі ці інструменти дають змогу не лише збагатити традиційну методику викладання, а й перенести студентів у контекст реального професійного середовища ще під час навчання.

Використання інструментів штучного інтелекту у викладанні англійської мови студентам журналістських спеціальностей виявляє значний потенціал для підвищення ефективності та мотивації навчання. Завдяки інтерактивному формату, елементам гейміфікації та можливості відстеження особистого прогресу, ШІ-технології сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів. Особливо цінним є розвиток автономного навчання, що стає актуальним для здобувачів старших курсів, які прагнуть самостійно керувати освітньою траєкторією [16]. Адаптивні алгоритми та генеративні моделі забезпечують індивідуалізацію контенту відповідно до рівня володіння мовою, темпу засвоєння та професійного профілю студента [17]. Крім того, автоматизований зворотний зв'язок, який не потребує додаткового навантаження на викладача, дозволяє оперативно коригувати помилки та підтримувати якість навчального процесу. Інструменти штучного інтелекту демонструють широкий потенціал у розвитку ключових мовних компетентностей, необхідних майбутнім журналістам. Так, ChatGPT ефективно використовується для моделювання інтерв'ю, створення новинних повідомлень і розвитку жанрової адаптації. Grammarly сприяє формуванню навичок редагування й самоконтролю

письма, а ELSA Speak допомагає удосконалити вимову й інтонацію. Для розширення лексичного запасу доцільним є використання Duolingo Max із професійно орієнтованими модулями, тоді як AI-перекладачі та сервіси субтитрування, зокрема Subly, дають змогу працювати з автентичним відеоконтентом і розвивати міжкультурну компетентність. Whisper забезпечує практику транскрипції та узагальнення аудіоматеріалів, а Perplexity надає змогу критичніше осмислити та швидко здійснити фактологічну перевірку новинного контенту. Інтерактивну взаємодію у форматі професійного симулювання забезпечує Google Dialogflow, який дає змогу створювати чат-боти, що моделюють редакційні завдання. Такі інструменти, за умови педагогічно виваженого підходу, посилюють практичну спрямованість мовної підготовки.

Водночас існують і обмеження: мова генераторів іноді позбавлена індивідуального стилю та гнучкості; ризики академічної недоброчесності, зокрема копіювання або автоматичне виконання завдань [16]; цифрові та технічні бар'єри, як от нестача ресурсів при умові використання платних програм або низький рівень володіння цифровими інструментами; недостатня культурна чутливість алгоритмів, що може призвести до викривлення інтерпретації текстів [10].

З появою інструментів штучного інтелекту змінюється також структура взаємодії між викладачем, студентом і навчальним контентом. Якщо раніше викладач виступав переважно як джерело знань та організатор навчального процесу, то сьогодні його роль зміщується в бік навчального фасилітатора, медіатора між технологією та студентом, критичного куратора контенту [2]. У контексті професійно орієнтованого мовного навчання, особливо для майбутніх журналістів, педагог має не лише допомагати студентам у роботі з ШІ-інструментами, але й розвивати навички критичного оцінювання інформації, створеної алгоритмами.

Ефективне впровадження штучного інтелекту в освітній процес вимагає від викладача розвинених цифрових компетентностей, зокрема: розуміння принципів функціонування ШІ-моделей (генеративних, адаптивних, аналітичних); вміння інтегрувати ШІ-інструменти у структуру мовного заняття з урахуванням цілей і рівня студентів; здатність критично аналізувати контент, згенерований машиною, з погляду достовірності, доречності та етичності; навички створення авторських навчальних матеріалів із залученням ШІ (генерація текстів, тестів, мовних симуляцій).

Попри очевидні переваги, використання ШІ супроводжується низкою ризиків та викликів, зокрема: зниження рівня академічної доброчесності, коли студенти використовують генератори текстів без належного осмислення; технологічна залежність, що може призвести до втрати навичок самостійного мислення або зниження мовної гнучкості; етичні дилеми, пов'язані з авторством, точністю та маніпулятивним потенціалом ство-

реного контенту; цифрова нерівність – не всі студенти мають рівний доступ до ресурсів ШІ або достатній рівень цифрової грамотності.

У цих умовах викладач постає не лише як провідник нових технологій, але й як гарант якості освіти, збереження гуманітарного виміру навчання та формування відповідального ставлення до цифрових інструментів.

Висновки. Результати проведеного дослідження підтверджують доцільність інтеграції інструментів штучного інтелекту у професійно орієнтоване навчання англійської мови студентів спеціальностей «Журналістика», «Реклама», «Продюсування» та «Видавнича справа». Урахування специфіки майбутньої професійної діяльності потребує оновлення педагогічних підходів і поєднання мовної підготовки з цифровими освітніми практиками для розвитку аналітичних, комунікативних і креативних навичок.

ШІ-інструменти сприяють персоналізації навчання, підвищують інтерактивність, активізують критичне мислення та дозволяють моделювати професійні комунікативні ситуації. Водночас їх ефективне застосування можливе лише за умови педагогічно обґрунтованого підходу, що передбачає баланс між технологіями та роллю викладача як фасилітатора й аналітика. Особливої уваги заслуговують питання академічної доброчесності, етики, авторського права, а також формування критичного ставлення до генеративних інструментів.

Подальші дослідження варто зосередити на аналізі впливу ШІ на формування окремих видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, письмо, говоріння, читання), розробленні типових моделей інтеграції ШІ у мовні курси за спеціалізаціями, а також вивченні ставлення викладачів і студентів до таких технологій з метою створення ефективних методичних рішень.

Література

1. Андреева М. Роль штучного інтелекту у вивченні іноземної мови студентами закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2025. № 12(232). С. 142–147. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320502>.
2. Глушко В. В., Шакуров Є. О., Арделян О. В. Педагогічна трансформація в цифрову епоху: вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення та зміну ролі викладача. *Академічні візії*. 2025. № 43. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1886>.
3. Давидюк А. Р., Марусич О. О., Дерняєва О. В. Штучний інтелект як фактор змін у навчанні іноземних мов: український контекст. *Педагогічна академія: наукові запуски*. 2024. № 12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368>.
4. Освітньо-професійна програма «Журналістика та соціальна комунікація» (бакалаврський рівень). КНУ імені Тараса Шевченка, Інститут журналістики. 2022. URL: http://labs.journ.univ.kiev.ua/navch/wp-content/uploads/2024/07/OPP_ZHurnalistyka-ta-sotsialna-komunikatsiya-2021.pdf
5. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Спеціальність 061 «Журналістика». *Затв. наказом МОН України від 20.06.2019 № 864*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

6. Babacan H., Arık E., Bilişli Y., Akgün H., Özkara Y. Artificial intelligence and journalism education in higher education: digital transformation in undergraduate and graduate curricula in Türkiye. *Journalism and Media*. 2025. Vol. 6(2). P. 52. <https://doi.org/10.3390/journalmedia6020052>.
7. Beckett C., Deuze M. On the role of emotion in the future of journalism. *Social Media + Society*. 2016. Vol. 2(3). <https://doi.org/10.1177/2056305116662395>.
8. edWeb. AI Literacy: Supporting educators in teaching AI digital citizenship and ethics. *EdWeb*. 2024. 20 August. URL: <https://home.edweb.net/webinar/ai20240918/>.
9. Fernández-Barrero M., López-Redondo I., Aramburú-Moncada L. Possibilities and challenges of artificial intelligence in the teaching and learning process of journalism writing: the experience in Spanish universities. *Communication & Society*. 2024. P. 241–256. <https://doi.org/10.15581/003.37.4.241-256>.
10. Gharib P. AI simulations: enhancing skills in a virtual environment. *ProfileTree Web Design and Digital Marketing*. 2024. 17 May. URL: <https://profiletree.com/using-ai-simulations-for-hands-on-training/>.
11. Jane O. C., Ezeonwumelu C. G., Barah C. I., Jovita U. N. Personalized language education in the age of AI: opportunities and challenges. *Newport International Journal of Research in Education (NIJRE)*. 2024. Vol. 4(1). P. 39–44. <https://doi.org/10.59298/nijre/2024/41139448>.
12. 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 Social – Legal Humanitarian Studies*. 2024. Vol. 1. P. 86–95. <https://doi.org/10.61345/2734-8873.2024.1.9>.
13. N M., S P. K. N. Investigating ESL learners' perception and problem towards artificial intelligence (AI)-assisted English language learning and teaching. *World Journal of English Language*. 2023. Vol. 13(5). P. 290. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n5p290>.
14. Ofosu-Ampong K., Atebawone E., Mustafa A. S., Koomson A. The shift to artificial intelligence, ChatGPT, and emerging technologies in education. In *Chapman and Hall. CRC eBooks*. 2024. P. 17–39. <https://doi.org/10.1201/9781032716350-2>.
15. Reyes R., Garza D., Garrido L., De La Cueva V., Ramirez J. Methodology for the implementation of virtual assistants for education using Google Dialogflow. *Lecture Notes in Computer Science*. 2019. P. 440–451. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33749-0_35.
16. Sikström P., Valentini C., Sivunen A., Kärkkäinen T. How pedagogical agents communicate with students: a two-phase systematic review. *Computers & Education*. 2022. Vol. 188. Art. 104564. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104564>.
17. Virkus S., Mamede H. S., Rocio V. J. R., Dickel J., Zubikova O., Butkiene R., Vaiciukynas E., Ceponiene L., Gudoniene D. Chatbots scenarios for education. *Communications in Computer and Information Science*. 2024. P. 207–221. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48981-5_17.
18. Yunina O. Artificial intelligence tools in foreign language teaching in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*. 2023. Vol. 8. <https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.85>.

References

1. Andrieieva, M. (2025). Rol' shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoi movy studentamy zakladiv vyshchoi osvity [The role of artificial intelligence in foreign language learning by university students]. *Molod' i rynok – Youth and the Market*, 12(232), 142–147. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320502> [in Ukrainian].
2. Glushko, V. V., Shakurov, Ye. O., & Ardelyan, O. V. (2025). Pedagogichna transformatsiia v tsyfrovi epokhu: vplyv shtuchnoho intelektu na formuvannya krytychnoho myslennia ta zminu roli vykladacha [Pedagogical transformation in the digital age: The impact of AI on critical

thinking development and the changing role of the teacher]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 43. Retrieved from: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1886> [in Ukrainian].

3. Davyduk, A. R., Marusych, O. O., & Derniaieva, O. V. (2024). Shtuchnyi intelekt yak faktor zmin u navchanni inozemnykh mov: ukrainskyi kontekst [Artificial intelligence as a factor of change in foreign language learning: Ukrainian context]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368> [in Ukrainian].

4. Osvitno-profesina prohrama “Zhurnalistyka ta sotsialna komunikatsiia” (bakalavrskyi riven) [Educational-professional program “Journalism and Social Communication” (bachelor’s level)]. (2022). KNU imeni Tarasa Shevchenka, Instytut zhurnalistyky. Retrieved from: http://labs.journ.univ.kiev.ua/navch/wp-content/uploads/2024/07/OPP_Zhurnalistyka-ta-sotsialna-komunikatsiia-2021.pdf [in Ukrainian].

5. Standard vyshchoi osvity Ukrainy. Pershyi (bakalavrskyi) riven. Spetsialnist 061 “Zhurnalistyka” [Standard of higher education of Ukraine. First (bachelor’s) level. Specialty 061 “Journalism”]. (2019). Nakaz MON Ukrainy vid 20.06.2019 № 864. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

6. Babacan, H., Arık, E., Bilişli, Y., Akgün, H., & Özkar, Y. (2025). Artificial intelligence and journalism education in higher education: Digital transformation in undergraduate and graduate curricula in Türkiye. *Journalism and Media*, 6(2), 52. <https://doi.org/10.3390/journalmedia6020052>.

7. Beckett, C., & Deuze, M. (2016). On the role of emotion in the future of journalism. *Social Media + Society*, 2(3). <https://doi.org/10.1177/2056305116662395>.

8. edWeb. (2024, August 20). AI literacy: Supporting educators in teaching AI digital citizenship and ethics. *EdWeb*. Retrieved from: <https://home.edweb.net/webinar/ai20240918/>.

9. Fernández-Barrero, M., López-Redondo, I., & Aramburú-Moncada, L. (2024). Possibilities and challenges of artificial intelligence in the teaching and learning process of journalism writing: The experience in Spanish universities. *Communication & Society*, 37(4), 241–256. <https://doi.org/10.15581/003.37.4.241-256>.

10. Gharib, P. (2024, May 17). AI simulations: Enhancing skills in a virtual environment. *ProfileTree Web Design and Digital Marketing*. Retrieved from: <https://profiletree.com/using-ai-simulations-for-hands-on-training/>.

11. Jane, O. C., Ezeonwumelu, C. G., Barah, C. I., & Jovita, U. N. (2024). Personalized language education in the age of AI: Opportunities and challenges. *Newport International Journal of Research in Education (NIJRE)*, 4(1), 39–44. <https://doi.org/10.59298/nijre/2024/41139448>.

12. 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 Social – Legal Humanitarian Studies*, 1, 86–95. <https://doi.org/10.61345/2734-8873.2024.1.9>.

13. N, M., & S, P. K. N. (2023). Investigating ESL learners’ perception and problem towards artificial intelligence (AI)-assisted English language learning and teaching. *World Journal of English Language*, 13(5), 290. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n5p290>.

14. Ofosu-Ampong, K., Atebawone, E., Mustafa, A. S., & Koomson, A. (2024). The shift to artificial intelligence, ChatGPT, and emerging technologies in education. In *Chapman and Hall/CRC eBooks* (pp. 17–39). <https://doi.org/10.1201/9781032716350-2>.

15. Reyes, R., Garza, D., Garrido, L., De La Cueva, V., & Ramirez, J. (2019). Methodology for the implementation of virtual assistants for education using Google Dialogflow. In *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 440–451). https://doi.org/10.1007/978-3-030-33749-0_35.

16. Sikström, P., Valentini, C., Sivunen, A., & Kärkkäinen, T. (2022). How pedagogical agents communicate with students: A two-phase systematic review. *Computers & Education*, 188, Article 104564. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104564>.

17. Virkus, S., Mamede, H. S., Rocio, V. J. R., Dickel, J., Zubikova, O., Butkiene, R., Vaičiukynas, E., Ceponiene, L., & Gudoniene, D. (2024). Chatbots scenarios for education. *Communications in Computer and Information Science*, 207–221. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48981-5_17.

18. Yunina, O. (2023). Artificial intelligence tools in foreign language teaching in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*, 8. <https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.85>.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто інтеграцію інструментів штучного інтелекту (ШІ) у викладання англійської мови для студентів, які здобувають освіту за спеціальностями у сфері журналістики, видавничої справи, реклами та медіавиробництва. Наголошено на необхідності оновлення традиційних підходів до мовного навчання, які не завжди враховують специфіку комунікативних і лінгвістичних вимог сучасної медіапрофесії. Метою дослідження є вивчення потенціалу цифрових технологій для розвитку професійно орієнтованих мовних компетентностей у майбутніх журналістів.

У статті проаналізовано функціональні можливості інструментів ШІ, що застосовуються в освіті: генеративні платформи для створення текстів, симулятори інтерв'ю, системи корекції мовлення, інструменти машинного перекладу, тренажери усного мовлення. Особливу увагу приділено трансформації ролі викладача, формуванню цифрових та педагогічних навичок, розвитку критичного мислення студентів і дотриманню етичних норм взаємодії з технологіями.

Запропоновано модель використання ШІ у викладанні, яка орієнтована на моделювання автентичних професійних ситуацій, характерних для журналістської практики. Описано переваги, серед яких персоналізація навчання, автоматизований зворотний зв'язок, гейміфікація, індивідуальна адаптація матеріалів. Разом з тим, досліджено ризики: зниження академічної доброчесності, штучність мови, надмірна технологічна залежність, нерівний доступ до цифрових ресурсів.

Стаття містить практичні рекомендації щодо ефективної інтеграції інструментів ШІ у курси англійської мови для журналістських спеціальностей та сприяє оновленню методичних підходів у фаховій мовній освіті.

Ключові слова: англійська мова, журналістська освіта, штучний інтелект, цифрові технології, мультимедійна комунікація, генеративні технології, міжкультурна компетентність.



Дата надходження статті: 07.07.2025

Дата прийняття статті: 11.07.2025

Опубліковано: 30.09.2025

УДК 37.091.2:37.015.3]:004

DOI <https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-199-213>

**SAFE DIGITAL SPACE
AS A CONDITION FOR THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

**БЕЗПЕЧНИЙ ЦИФРОВИЙ ПРОСТІР
ЯК УМОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОБРОБУТУ УЧАСНИКІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

OIha STAROKOZHKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Berdiansk State Pedagogical
University
66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia,
69000, Ukraine

Ольга СТАРОКОЖКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,
69000, Україна

starokogko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-3793-9655>

Serhii SHULZHENKO,

Postgraduate Student,
Berdiansk State Pedagogical
University
66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia,
69000, Ukraine

Сергій ШУЛЬЖЕНКО,

аспірант,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,
69000, Україна

shulzhenko.s.v.1992@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3793-9655>

Vitaliy REZNICHENKO,

Higher Education Applicant,
Berdiansk State Pedagogical
University
66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhia,
69000, Ukraine

Віталій РЕЗНІЧЕНКО,

здобувач вищої освіти,
Бердянський державний
педагогічний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя,
69000, Україна

reznichenko098@ukr.net

ABSTRACT

The article considers the problem of psychological safety of the educational environment in the conditions of digitalization, which is becoming one of the most urgent challenges of modern education. The active introduction of digital technologies into

the educational process creates new opportunities for development, access to knowledge and individualization of learning. However, at the same time, new risks arise, in particular, such as cyberbullying, information overload, contact with dangerous or destructive content, online addiction, as well as an increase in the level of psychological exhaustion among students and teachers.

The study analyzes the theoretical foundations of the concept of «psychological safety», characterizes its components and significance for the harmonious development of the personality in the digital environment. The authors focus on key digital threats that have a negative impact on the mental health of participants in the educational process, in particular children and adolescents, who are the most vulnerable category. At the same time, emphasis is placed on the importance of building a digital culture and developing psychological literacy among all participants in the educational process – students, teachers, parents, administration.

The article contains a review of domestic and foreign research on the topic of psychological safety in the digital age, and also offers a number of practical recommendations for creating a safe, supportive and healthy educational space. Such measures include, in particular: the implementation of preventive programs, digital education and media literacy, the development of emotional self-regulation skills, effective communication, critical thinking, ensuring digital ethics in communication. It is also important to involve school psychologists and social educators in constant monitoring of the psycho-emotional state of students.

As a result of the study, theoretical principles were identified and further prospects for the formation of a safe information and digital educational space were outlined, which will contribute not only to the preservation of mental health, but also to the effective development of the personality, improving the quality of education and the formation of a positive socio-psychological climate in educational institutions.

Key words: *psychological safety, digitalization, cyberbullying, information and digital educational space.*

Актуальність дослідження. У сучасних умовах глобальної цифровізації суспільства та освіти питання забезпечення психологічної безпеки учасників освітнього процесу стає надзвичайно актуальним. Інформаційно-цифровий освітній простір є потужним інструментом для розширення можливостей навчання, але водночас він створює нові виклики, що стосуються психологічного благополуччя. Необхідно звернути увагу на основні аспекти – це перш за все поширення цифрових технологій. Освітній процес усе більше переноситься в цифрове середовище, що змінює способи взаємодії між учнями, студентами та викладачами. Це потребує нових підходів до забезпечення психологічного комфорту, зокрема мінімізації стресових факторів.

Особливої актуальності це питання набуває в умовах війни, коли діти щодня перебувають у ситуації підвищеної небезпеки: повітряні тривоги, бомбардування, вимушена релокація освітніх закладів, навчання у так званих «клонах» – все це супроводжується глибоким емоційним навантаженням. Додатковим чинником є масова еміграція та роз'єднання родин, що призводить до відчуття втрати стабільності. Нерідко фіксу-

ються прояви посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у дітей. У цих умовах особливого значення набуває впровадження ефективної системи психологічного супроводу учасників освітнього процесу, що зумовлює практичну і теоретичну значущість цього дослідження.

Проблема безпеки та здоров'я дітей і молоді в освітньому середовищі була предметом дослідження науковців у галузі психології, педагогіки, безпеки життєдіяльності, шкільної гігієни, медицини, тощо. Психолого-педагогічні аспекти безпеки освітнього середовища висвітлювалися в низці публікацій вітчизняних і зарубіжних вчених. В умовах сьогодення психологічна безпека стала однією з найважливіших проблем не лише для суспільства, але й психолого-педагогічної науки й практики. Упродовж останніх років вагомий внесок у вивченні різних компонентів психологічної безпеки зробили такі вітчизняні науковці, як: О. Бондарчук, Т. Вілюжаніна, Л. Гула, Л. Карамушка, Т. Зайчикова, З. Ковальчук, Л. Пілеська, О. Соцька, І. Борисюк, Н. Діомідова, О. Тушина, В. Фізер.

Методологічні аспекти психологічної безпеки розкриті в дослідженнях І. Борисюк, Н. Діомідової, О. Соцької. Авторами запропоновано низку методик оцінки психологічної безпеки освітнього середовища, застосування яких в умовах війни має вагоме значення (І. Борисюк, Н. Діомідова, О. Соцька, 2021). Методичні поради для практичних психологів у закладах загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) подано в працях за авторством Л. Зюман та О. Тушиної. Особливості психологічної безпеки в інклюзивному освітньому середовищі розглянуто в праці Т. Панченко. У наукових публікаціях Н. Коцур розкрито наслідки впливу російсько-української війни на психологічний стан і психічне здоров'я здобувачів ЗЗСО. На сьогодні в Україні відсутня цілісна законодавча база, що системно регулює питання безпеки саме в закладах ЗЗСО. Існуючі норми є розрізненими та не завжди враховують сучасні виклики, зокрема загрози фізичній, психологічній та інформаційній безпеці учнів і працівників. Актуальність проблеми – це відсутність єдиного стандарту безпечного освітнього середовища; нерегулярне проведення навчань із питань безпеки; обмежене фінансування заходів безпеки; недостатня координація між освітніми установами, місцевою владою та правоохоронними органами тощо.

Для подолання цих викликів рекомендовано розробити окремий нормативний акт або внести зміни до Закону України «Про освіту», який би закріплював вимоги до безпеки у школах; запровадити обов'язкові інструктажі та тренування для педагогів і школярів; передбачити фінансування на встановлення відеоспостереження, систем оповіщення, охорону та психолого-соціальний супровід тощо.

Метою статті є визначення теоретичних засад забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища в умовах цифровізації, а також розробка порад, а в майбутньому заходів щодо формування безпечного

інформаційно-цифрового освітнього простору, що сприятиме збереженню психічного здоров'я учасників освітнього процесу та створенню комфортного середовища для навчання.

У процесі дослідження були використані наступні методи: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, класифікація); психолого-педагогічні (спостереження, опитування, педагогічне тестування); емпіричні методи: узагальнення передового європейського та вітчизняного досвіду з досліджуваної проблеми, кількісне та якісне опрацювання отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Три роки повномасштабної війни стали серйозним випробуванням для української системи освіти. В умовах постійної небезпеки, руйнувань і нестабільності, заклади освіти повинні не лише зберігати функцію навчання, а й бути простором психологічної підтримки, стабільності й адаптації.

У період повномасштабної війни заклади освіти України зіштовхнулися з багатьма викликами, пов'язаними з небезпекою для життя учнів та вчителів (регулярні повітряні тривоги, бомбардування, пошкодження або знищення шкільних будівель); масова релокація та еміграція (тисячі шкіл переведено в інші регіони або закрито, мільйони дітей навчаються за кордоном); психологічне навантаження (поширення ПТСР серед дітей, емоційне вигорання педагогів); проблеми з доступом до освіти (у прифронтових зонах навчання часто відсутнє або нерегулярне). Незважаючи на виклики, українська школа змогла швидко адаптуватися до нових реалій завдяки новим цифровим рішенням, наприклад: онлайн-освіта нового рівня (запуск «Всеукраїнської школи онлайн» [<https://lms.e-school.net.ua/>]; активне використання Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams у щоденному навчанні); клони шкіл і гібридне навчання (створення «дзеркальних класів» для учнів за кордоном; формати: очне + онлайн, синхронне + асинхронне навчання); технології підтримки (онлайн-платформи з психологічною допомогою (гарячі лінії, чат-боти, вебінари); додатки для самостійного навчання (LingQ, Prometheus, EdEra); використання ШІ для створення тестів, планів уроків, інтерактивних курсів тощо).

Війна стала каталізатором трансформації освіти – не просто зміною форм, а переосмисленням її функцій. Заклад освіти більше не лише джерело знань, а й центр підтримки, адаптації та стійкості.

Сучасне освітнє середовище спрямовано не лише на розв'язання освітніх завдань, але й на безпеку життя і збереження здоров'я дітей та учнівської молоді, забезпечення соціалізації, психологічний розвиток особистості, що сприяють максимальній реалізації їх здібностей і творчого потенціалу. Окреслені завдання озвучені в Законі України «Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року». Водночас освітнє

середовище є відкритою системою, в якій відображуються загальні закономірності та тенденції розвитку оточуючого соціального середовища, в тому числі й проблеми, що характеризують соціально-політичну та економічну ситуацію сучасного українського суспільства. Все це спричиняє ситуації, що порушують безпеку освітнього середовища. Як наслідок, погіршуються можливості освітнього середовища щодо захисту дітей від впливу негативних чинників, що позначається на їх фізичному, психічному, інтелектуальному, духовному і моральному розвитку та призводить до зниження функціональних резервів організму [15, р. 56–73].

Термін «безпека» відображений в стандартах ISO 9000 (гаранти високої якості, надійності і безпеки будь-якого роду діяльності) Міжнародної організації по стандартизації (ISO) у області управління якістю як «стан, при якому ризик шкоди (персоналу) або збиток обмежений допустимим рівнем». Безпека – стан, коли кому/чому-небудь ніщо не загрожує. Мета безпеки полягає в зменшенні частоти (ризiku) звернення небезпечних подій, тобто зменшення частоти збігу в часі небезпечних ситуацій.

У своїх дослідженнях С. Богомаз, Н. Козлова визначають два види безпеки освітнього середовища – фізичну і психологічну [4]. Забезпечення фізичної безпеки розглядається як збереження здоров'я та життя учня, студента чи викладача, адаптивності функціонування їх в соціальному та професійному просторі. Забезпечення психологічної безпеки – це стан психологічної захищеності студентів та викладачів, а також здатність їх та самого освітнього середовища протистояти несприятливим зовнішнім і внутрішнім чинникам [1].

У великому тлумачному словнику поняття безпека визначається як стан, за якого немає загрози кому/чому-небудь або «відсутність небезпеки, збереження, надійності». Цікаве трактування цього слова в іспанській мові: безпека – такий стан речей, який робить їх міцними, визначеними, постійними, впевненими, стійкими, надійними, вільними від усякого ризику й небезпеки [2].

Поняття «безпека вищої освіти» достатньо повно відображено в працях М. Михальченка, В. Андрущенко, В. Лугового, І. Беха, В. Лутая, С. Миколаєнка, Г. Селевка, Л. Карамушки, Г. Даниленко, Н. Нечипора, В. Крижка, О. Старокожко, С. Терепищого, Хосе Ортега-і-Гассет, М. Фуллана. В узагальненому вигляді більшість вчених розглядає безпеку як стан складної системи вищої освіти, коли дія зовнішніх і внутрішніх чинників не призводить до погіршення системи або до неможливого її функціонування і розвитку. Безпека визначає можливість продовження існування соціальної системи чи її структур. Прагматично управлінське розуміння безпеки в освіті тлумачиться як здатність тримати ситуацію під контролем.

Дослідники В. Крижко та О. Старокожко [4] акцентують свою увагу на таких безпекових загрозах системи вищої освіти: невизначеність державної стратегії щодо розвитку освіти, проблеми недостатнього фінансування, здирництво, академічна нечесність, безробіття, наркоманія, мобінг/булінг, міжетнічні конфлікти, протестні страйки, релігійний екстремізм, політичний екстремізм, хабарництво, сексуальне насильство, форс-мажорні явища тощо [4, с. 82–86].

Українські дослідники активно вивчають проблему психологічної безпеки освітнього середовища, особливо в умовах цифровізації, що значно актуалізувалася внаслідок військових дій та вимушеного переходу на дистанційне навчання [9, с. 24–25]. Г. Ложкін, Т. Титаренко та І. Кононова досліджують психологічну безпеку як компонент освітнього середовища, що сприяє розвитку особистості та її захищеності [13; 6]. Н. Побірченко звертає увагу на важливість формування комфортного психоемоційного клімату в освітніх установах [11, с. 66]. О. Мельник та Н. Морзе вивчають питання безпеки дітей і підлітків в умовах цифрового середовища, акцентуючи увагу на профілактиці кібербулінгу [10; 14].

Також українські науковці приділяють вагому увагу формуванню цифрової культури та розвитку компетенцій для безпечної взаємодії в інформаційно-цифровому просторі [8; 12]. Н. Морзе та О. Ковальчук пропонують інноваційні підходи до підготовки педагогів щодо впровадження цифрових технологій у навчальний процес [10, с. 111]. С. Лапінський досліджує розвиток цифрових компетенцій учнів і педагогів для ефективного використання технологій у безпечному освітньому середовищі [8, с. 123–124]. О. Кочерга та І. Тіторенко вивчають вплив дистанційного навчання на психологічний стан учасників освітнього процесу, акцентуючи увагу на проблемах перевантаження та стресу [7, с. 145–146].

До поширених загроз також належать кібербулінг, інформаційне перевантаження, доступ до неприйнятного або шкідливого контенту, а також загальна психологічна напруга від надмірного перебування в онлайн-просторі [8, с. 57–58]. Це все дає негативний вплив на психологічне здоров'я, тому постійна цифрова активність може призводити до емоційного виснаження, зниження мотивації до навчання, формування страхів чи невпевненості у власних силах [14, с. 88–89]. Забезпечення безпеки учасників освітнього середовища стає критично важливим, і саме це дає необхідність у формуванні цифрової культури, тому освітній процес потребує не лише технічної грамотності, а й етичної культури взаємодії в інформаційному просторі [12, с. 120–121]. Важливим є виховання відповідального ставлення до використання цифрових інструментів і дотримання норм безпеки [7, с. 133].

Психологічна безпека освітнього середовища є одним із ключових чинників розвитку особистості, що здатна адаптуватися до умов сучас-

ного світу [9; 6]. Зокрема, це стосується здатності ефективно використувати цифрові ресурси без шкоди для психоемоційного стану [10; 14]. Отже, забезпечення безпечного інформаційно-цифрового освітнього простору є не лише технологічним викликом, але й важливим завданням із психологічної точки зору [13, с. 75]. Це вимагає комплексного підходу, що охоплює нормативно-правові, педагогічні та психологічні аспекти, спрямовані на створення гармонійного і безпечного середовища для всіх учасників освітнього процесу [8, с. 95]. Психологічна безпека передбачає відсутність страху, напруги чи психологічного дискомфорту в освітньому середовищі, позитивний емоційний клімат, довіру та взаємоповагу між учасниками навчання, захист від психологічного насильства, кібербулінгу та інших форм негативного впливу [12, с. 120–121].

Інформаційно-цифрове середовище як частина освіти полягає в цифровізації, яка створює нові можливості для навчання, але водночас приносить низку викликів, а саме: інформаційне перевантаження, яке може призводити до стресу та емоційного вигорання; ризики дезінформації та впливу небезпечного контенту; проблеми кібербезпеки, включно з кібербулінгом та зловживанням персональними даними [7, с. 133].

Аналізуючи сучасні виклики психологічної безпеки, можна спиратися на дослідження, яке спрямоване на виявлення ключових проблем, які виникають у цифровому освітньому середовищі, таких як: відсутність цифрової грамотності у педагогів, учнів і батьків; складність адаптації освітніх програм до цифрових умов; недостатній рівень психолого-педагогічного супроводу в умовах цифровізації [9; 6; 10].

Успішне вирішення проблеми можливе лише за умови гармонійного поєднання психологічної безпеки та формування високого рівня цифрової культури, яка включає як навчання безпечного використання цифрових технологій, так і формування навичок критичного мислення для аналізу та відбору інформації [13; 11]. Також доцільне створення цифрових платформ, орієнтованих на психологічний комфорт і підтримку [8, с. 88].

Дослідження психологічної безпеки освітнього середовища у контексті безпечного інформаційно-цифрового освітнього простору показало, що основними факторами, які впливають на психологічний комфорт учасників освітнього процесу, є рівень цифрової грамотності, наявність ефективних механізмів захисту персональних даних, а також наявність підтримуючого соціального середовища [9; 6].

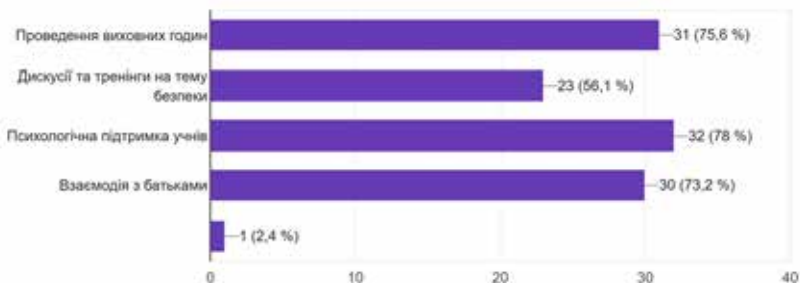
Зупинимось коротко на результатах дослідження. Опитування було запропоновано вчителям та учням наступних закладів загальної середньої освіти: Запорізька гімназія № 10 Запорізької міської ради, Добричівський ліцей Яворницької селищної ради Дніпропетровської області, КЗ «Ліцей № 44» Кам'янської міської ради, Дніпропетровська гімназія № 83 Дніпропетровської міської ради, Ліцей № 17 Павлоградської міської ради.

Всього було опитано 110 учнів: 6–10 років – 7,3%, 11–14 років – 76,4%; 15–18 років – 16,4% респондентів, серед них 46,4% чоловічої статі та 53,6% жіночої статі та 90 вчителів. Стаж роботи вчителів, які взяли участь в опитуванні від 1–5 року було 34,1%, 6–10 років – 4,9%; 11–20 років 12,2% та 21 і більше років 48,8%. Вік вчителів розподілився так за відсотками: 20–30 років 24,4%; 31–40 років 9,8%; 41–50 років – 22%, 51 і більше років – 43,9%.

Відповідь на запитання: «Як ви оцінюєте рівень психологічної безпеки учнів у вашому класі?» Рівень психологічної безпеки оцінюється як середній у 56,1% випадків, що вказує на необхідність покращення умов для учнів. Лише 39% вчителів вважають рівень психологічної безпеки високим, і лише 2,3% вважають його низьким. На питання: «Чи відчуваєтеся ви безпечно в школі?» учні дали такі відповіді: більшість учасників опитування (83,7%) відчують себе в школі безпечно або часто відчуваються в безпеці (45,9% завжди, 37,8% часто). Це позитивний сигнал, що більшість учнів не відчувають серйозних загроз в освітньому середовищі. Однак, 16,3% респондентів все ж таки відчуваються небезпечно рідко чи ніколи, що може вказувати на можливі проблеми, які потребують уваги, наприклад, випадки булінгу або недостатньої організації безпеки.

«Чи стикаються учні з проявами агресії або булінгу в школі?» Більшість вчителів вказують, що учні іноді стикаються з булінгом (73,2%), хоча 19,5% запевняють, що цього не відбувається. 3,3% вчителів помічають часті випадки булінгу, що вказує на потребу у більш активних заходах боротьби з цим явищем. Учні відповіли так: «11,7% респондентів зазначили, що стикалися з булінгом або агресією багато разів, а ще 36,9% – рідко. Це вказує на те, що проблема булінгу може бути присутня в деяких випадках. З іншого боку, понад половина (51,4%) не стикалася з такими проблемами, що також є позитивним результатом».

«Якими засобами Ви користуєтеся для запобігання булінгу в класі? (можна було обрати декілька варіантів)» Основними заходами є проведення виховних годин (75,6%), психологічна підтримка учнів (78%) та взаємодія з батьками (73,2%).



«Чи є у вашій школі чітко визначена система підтримки учнів, що потрапили в кризові ситуації (психологічна допомога, консультації)?» 56,1% вчителів повідомляють про наявність чіткої системи підтримки, але майже третина (29,3%) зазначає, що система є частковою.

«Як часто ви використовуєте цифрові технології в освітньому процесі?». Більшість учителів активно використовують цифрові технології (82,9% щодня, 14,6% кілька разів на тиждень). На питання *«Як часто ви використовуєте інтернет для навчання?»* школярі відповіли так: «57,7% учнів щодня використовують інтернет для навчання, що свідчить про високий рівень інтеграції цифрових ресурсів в освітній процес. 26,1% користуються інтернетом кілька разів на тиждень, і лише 16,2% використовують його рідко або взагалі не використовують, що може вказувати на деякі обмеження в доступі або на інші пріоритети в навчанні.

«Чи стикалися ви з випадками неналежного використання цифрових ресурсів учнями (неприпустима поведінка в інтернеті, шахрайство, плагіат)?» 12,2% – помічають часті випадки неналежного використання цифрових ресурсів учнями. Відповідь учнів на питання *«Чи стикалися ви з небезпекою або загрозами в інтернеті (образи, шахрайство, злам акаунтів тощо)?»* така: 42,3% учнів стикалися з небезпекою в інтернеті, але лише рідко, а 7,2% зазначили, що стикалися багато разів. Це сигналізує про існування ризиків в цифровому середовищі, хоча більшість учнів не стикаються з такими проблемами. Близько половини учнів (50,5%) не стикалися з небезпеками в інтернеті, що також є позитивним результатом.

«Чи проводяться у вашому закладі освіти заходи з навчання учнів правилам безпеки в інтернеті?» та *«Чи знаєте ви правила безпечного користування інформаційно-цифровими ресурсами, яких має дотримуватись учень?»* 78% вчителів вказують, що у їх школі проводяться заходи з навчання учнів безпеці в інтернеті, що є важливим елементом для запобігання інцидентам. 87,8% вчителів добре знайомі з правилами безпечного користування цифровими ресурсами.

«Чи є у Вашому закладі освіти система контролю за використанням учнями цифрових технологій (моніторинг сайтів, блокування небезпечного контенту тощо)?» 43,9% вчителів зазначають, що в школі існує система контролю за використанням цифрових технологій, але значна частина відзначає лише частковий контроль. На запитання *«Чи контролюють ваші батьки або вчителі ваш доступ до цифрових ресурсів?»* школярі дали такі відповіді: 27,9% учнів зазначили, що їх доступ постійно контролюється батьками чи вчителями, а 39,6% мають контроль періодично. 32,4% учнів повністю самостійно контролюють свій доступ до цифрових ресурсів, що може бути індикатором певної ступені незалежності або недостатнього контролю з боку дорослих.

«Чи маєте ви доступ до навчальних платформ і ресурсів, які гарантують безпеку учнів у цифровому середовищі?» 61% учителів відповіли так, 31% – частково, 8%, на жаль, не мають до навчальних платформ і ресурсів, які гарантують безпеку учнів у цифровому середовищі.

«Як ви оцінюєте рівень стресу серед учнів під час онлайн-навчання?» 48,8% вчителів оцінюють рівень стресу серед учнів під час онлайн-навчання як середній, і 36,6% – як низький. На запитання *«Чи відчуваєте ви стрес або напруження під час дистанційного навчання?»* учні відповіли так: більшість (50,5%) не відчувають стресу під час дистанційного навчання, почуваються комфортно. Однак 11,7% зазначили, що стрес відчувають дуже часто, а ще 37,8% – іноді. Це може вказувати на потребу в покращенні організації дистанційного навчання для зниження рівня стресу.

«Чи надається учням психологічна підтримка під час дистанційного навчання?» Психологічну підтримку під час дистанційного навчання надають переважно постійно (80,5%). *«Як ви оцінюєте рівень безпеки під час онлайн-уроків (використання відеозв'язку, чати тощо)?»* 51,2% вчителів вважають рівень безпеки під час онлайн-уроків високим, а 46,3% – середнім.

Загалом, результати анкетування вказують на активне використання цифрових технологій в освітньому процесі та на необхідність покращення психологічної безпеки та заходів з протидії булінгу та агресії серед учнів.

В результаті опитування були надані такі основні поради та рекомендації для учнів і вчителів, які прагнуть покращити безпеку дітей у школі та в інтернеті:

1. Формування безпечного шкільного середовища: проводити регулярні бесіди, тренінги та заходи з розвитку емпатії, протидії булінгу та самозахисту; розвивати довірливі стосунки між учнями, вчителями та батьками, стимулювати відкриту комунікацію; забезпечити доступ до шкільного психолога або зовнішніх фахівців для підтримки в складних ситуаціях [4].

2. Превенція булінгу та кризових ситуацій: створити та дотримуватися чіткої антикризової політики та механізму анонімного повідомлення про проблеми; організовувати групи підтримки для учнів та вчителів, які потребують емоційної допомоги.

3. Цифрова безпека та грамотність: навчати учнів і вчителів основам безпечного користування інтернетом, етики онлайн-спілкування та захисту персональних даних; використовувати безпечні освітні платформи, запровадити батьківський контроль та моніторинг активності в мережі [1, с. 365–368].

4. Зменшення стресу та покращення умов онлайн-навчання: оптимізувати навантаження, зберігати баланс між навчанням і відпочинком; організовувати зустрічі, де можна обговорити проблеми, пов'язані з дис-

танційним навчанням; підвищувати цифрову компетентність вчителів для ефективного використання технологій [3].

Аналіз даних продемонстрував, що учні та вчителі, які мають високий рівень цифрової компетентності, почуваються більш захищеними в онлайн-освіті [10, с. 101]. Водночас, низький рівень обізнаності щодо інформаційної безпеки та можливих кіберзагроз сприяє підвищенню рівня тривожності та стресу серед учасників освітнього процесу [8, с. 88].

Також було встановлено, що застосування інтерактивних платформ навчання, які містять вбудовані механізми безпеки (автентифікація користувачів, обмеження доступу, шифрування даних), значно підвищує довіру до цифрового середовища [14, с. 112]. Водночас, питання етичного використання інформаційних технологій залишається актуальним, зокрема щодо уникнення кібербулінгу та дотримання цифрового етикету [12, с. 133].

Важливим аспектом психологічної безпеки є також формування довіри між учасниками освітнього процесу в онлайн-середовищі. Дослідження показали, що наявність відкритих каналів комунікації, а також можливість зворотного зв'язку сприяють підвищенню почуття підтримки та захищеності [7, с. 145]. Використання анонімних опитувань дозволяє виявити потенційні проблеми та своєчасно на них реагувати [13, с. 57].

Окремо варто зазначити роль цифрових технологій у психологічному добробуті учнів. Використання VR- та AR-технологій у навчанні не лише покращує засвоєння матеріалу, а й сприяє зниженню стресу та зануренню в безпечне навчальне середовище [11, с. 99]. Проте, важливим залишається питання балансування часу, проведеного за цифровими пристроями, та необхідності збереження здорового способу життя [6, с. 78].

Дискусійним залишається питання доцільності використання штучного інтелекту в освітньому процесі: з одного боку, він може сприяти персоналізації навчання та адаптації матеріалу до потреб учнів, з іншого – викликає занепокоєння щодо приватності даних та можливої заміни традиційного навчання технологіями [10; 14].

Отже, забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища в умовах цифровізації є важливим завданням сучасної педагогіки [9, с. 23]. Основні результати дослідження свідчать про необхідність комплексного підходу до формування безпечного інформаційно-цифрового простору, який включає підвищення рівня цифрової грамотності, удосконалення механізмів кібербезпеки та формування культури відповідального використання інформаційних технологій [8; 7].

Ключовими завданнями у цьому напрямку є розробка стратегій щодо запобігання кібербулінгу, посилення контролю за персональними даними та забезпечення психологічної підтримки учнів у випадку виникнення конфліктних ситуацій у цифровому середовищі [12, с. 133].

Перспективи подальших досліджень охоплюють аналіз ефективності впровадження політик цифрової безпеки в навчальних закладах, вивчення психологічного впливу цифрових технологій на освітній процес та розробку рекомендацій щодо оптимізації цифрового навчального середовища для мінімізації стресу і тривожності серед учасників освітнього процесу [13, с. 45].

Також важливим є подальше вивчення впливу цифрових технологій на когнітивний та емоційний розвиток учнів, дослідження оптимальних методів навчання у віртуальному середовищі та адаптації цифрових платформ до індивідуальних потреб користувачів [11; 8]. Це дозволить не лише підвищити ефективність навчального процесу, а й забезпечити високий рівень психологічного комфорту та безпеки всіх учасників освітнього середовища [14, с. 154].

Висновки. Психологічна безпека освітнього середовища в умовах цифровізації є складним і багатоаспектним процесом, який охоплює взаємодію педагогічних, психологічних та технологічних компонентів. Зростання впливу цифрових технологій у сучасному світі створює не лише нові можливості для освітнього процесу, а й низку загроз, таких як інформаційне перевантаження, кібербулінг, соціальна ізоляція та емоційне вигорання.

Ключем до успішного вирішення зазначеної проблеми є формування комплексної системи взаємодії, що поєднує зусилля педагогів, психологів, адміністрації освітніх закладів, батьків і законодавчих органів. Лише за таких умов можливо досягти високого рівня психологічної безпеки в освітньому середовищі, яка сприятиме розвитку емоційного благополуччя, академічної успішності та соціальної відповідальності учасників навчального процесу.

Забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища в умовах цифровізації має стати одним із пріоритетних завдань державної політики в галузі освіти, а також стратегічним напрямом розвитку освітніх установ. Це дозволить підготувати молоде покоління до життя в інформаційному суспільстві, зберігаючи їхнє психічне здоров'я, розвиваючи цифрову культуру та формуючи стійкість до викликів сучасного світу.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо в аналізі ефективності впровадження стратегій цифрової безпеки в освітніх закладах, оцінку впливу цифрових технологій на психоемоційний стан учнів, а також розробку методичних рекомендацій щодо оптимального балансу між традиційним та цифровим навчанням. Особливу увагу слід приділити використанню штучного інтелекту та віртуальної реальності в освітньому процесі, їхньому впливу на психологічний комфорт та когнітивний розвиток учнів.

Отже, створення безпечного інформаційно-цифрового освітнього простору потребує комплексних міждисциплінарних підходів, що поєднують педагогічні, психологічні та технологічні аспекти. Реалізація запропонованих заходів дозволить забезпечити гармонійний розвиток особистості в умовах цифровізації освіти та сприятиме підвищенню рівня психологічної безпеки всіх учасників освітнього процесу.

Література

1. Варивода К. С. Інформаційна безпека підлітків в Інтернет мережі. *Молодий вчений*. 2016. № 3. С. 365–368. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_3_87 (дата звернення: 18.06.2025).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. К. ; Ірпінь : Перун, 2005. URL: <https://archive.org/details/velykyislovnyk/page/488/mode/2up> (дата звернення: 24.06.2025).
3. Діти в інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі / Ігор Литовченко, Сергій Максименко, Сергій Болтівець, Мирослав-Любомир Чепи, Наталія Бугайова. К.: Видавництво: ТОВ «Видавничий Будинок «Аванпост-Прим», 2010. 48 с.
4. Довідник здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наукове видання / В. Крижко, В. Курило, О. Боднар, Г. Луценко, О. Козлова. Запоріжжя : ТОВ Видавництво «Просвіта», 2024. 912 с.
5. Козлова А. Г., Пашко Н. О., Удовенко Ю. В., Журавель Т. В., Янковець В. В. Твоя безпека в інтернеті: попередження насильства щодо дітей в інтернеті та формування безпечної поведінки у мережі. Київ : Видавництво ФОП Буря О.Д., 2023. 182 с.
6. Кононова І. Вплив цифрових технологій на психічне здоров'я. Одеса : Наука, 2019. 256 с.
7. Кочерга О., Тіторенко І. Вплив дистанційного навчання на психологічний стан учнів. Черкаси : Освітній простір, 2022. 250 с.
8. Лапінський С. Розвиток цифрових компетенцій учнів та педагогів. К. : Видавництво Академії наук, 2021. 275 с.
9. Ложкін Г. Психологічна безпека освітнього середовища. К. : Освіта, 2020. 320 с.
10. Морзе Н., Ковальчук О. Інноваційні підходи до підготовки педагогів щодо цифрових технологій. Дніпро : Педагогічна преса, 2022. 310 с.
11. Побірченко Н. Формування комфортного психоемоційного клімату в закладах освіти. Х. : Освіта України, 2021. 290 с.
12. Сисоева О. Педагогічна взаємодія у цифровому середовищі. Полтава : Університетська книга, 2019. 230 с.
13. Титаренко Т. Соціально-психологічні аспекти цифрової безпеки. Львів : Світ, 2021. 280 с.
14. Швал Б. Ю. Вплив інформаційного середовища на психічне здоров'я учнів і студентів. Вінниця : Медіа-Освіта, 2020. 260 с.
15. Kotsur Nadia, Tovkun Lidia. Formation of the psychological safety of the educational environment in the conditions of the russian-Ukrainian war. *European humanities studies: State and Society*. Issue 1, 2023, P. 56–73.

References

1. Varyvoda, K. S. (2016). Informatsiina bezpeka pidlitkiv v Internet merezhi [Information security of adolescents on the Internet]. *Molodyi vchenyi*. № 3. S. 365–368. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_3_87 (data zvernennia: 18.06.2025).

2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / uklad. i holov. red. V. Busel. K. ; Irpin : Perun, 2005. Retrieved from: <https://archive.org/details/velykyislovyk/page/488/mode/2up> (data zvernennia: 24.06.2025).
3. Dity v interneti: yak navchyty bezpetsi u virtualnomu sviti [Children on the Internet: how to teach safety in the virtual world]. Ihor Lytovchenko, Serhii Maksymenko, Serhii Boltivets, Myroslav-Liubomyr Chepa, Nataliia Buhaiova. K. : Vydavnytstvo: TOV «Vydavnychiy Budynok «Avanpost-Prym», 2010. 48 s.
4. Dovidnyk здобувача другого (магіstersкого) рівня вищої освіти [Handbook for applicants of the second (master's) level of higher education]. Naukove vydannia. V. Kryzhko, V. Kurylo, O. Bodnar, H. Lutsenko, O. Kozlova. Zaporizhzhia : TOV Vydavnytstvo «Prosvita», 2024. 912 s.
5. Kozlova, A. H., Pashko, N. O., Udovenko, Yu. V., Zhuravel, T. V., Yankovets, V. V. (2023). Tvoja bezpeka v interneti: poperedzhennia nasylstva shchodo ditei v interneti ta formuvannia bezpechnoi povedinky u merezhi [Your safety on the Internet: preventing violence against children on the Internet and forming safe behavior on the Internet]. Vydavnytstvo FOP Buria O.D. Kyiv, 182 s.
6. Kononova, I. (2019). Vplyv tsyfrovyykh tekhnolohii na psykhychnе zdorovia [The impact of digital technologies on mental health]. Odesa : Nauka. 256 s.
7. Kocherha, O., Titorenko, I. (2022). Vplyv dystantsiinoho navchannia na psykholohichnyi stan uchniv [The impact of distance learning on the psychological state of students]. Cherkasy: Osvitnii prostir, 250 s.
8. Lapinskyi, S. (2021). Rozvytok tsyfrovyykh kompetentsii uchniv ta pedahohiv [Development of digital competencies of students and teachers]. K. : Vydavnytstvo Akademii nauk, 275 s.
9. Lozhkin, H. (2020). Psykholohichna bezpeka osvitnoho seredovyshcha [Psychological safety of the educational environment]. K. : Osvita, 320 s.
10. Morze, N., Kovalchuk, O. (2022). Innovatsiini pidkhody do pidhotovky pedahohiv shchodo tsyfrovyykh tekhnolohii [Innovative approaches to training teachers in digital technologies]. Dnipro : Pedahohichna presa, 310 s.
11. Pobirchenko, N. (2021). Formuvannia komfortnoho psykhoemotsiinoho klimatu v zakladyakh osvity [Formation of a comfortable psycho-emotional climate in educational institutions]. Kh. : Osvita Ukrainy, 290 s.
12. Sysoieva, O. (2019). Pedahohichna vzaiemodiia u tsyfrovomu seredovyshchi [Pedagogical interaction in the digital environment]. Poltava: Universytetska knyha, 230 s.
13. Tytarenko, T. (2021). Sotsialno-psykholohichni aspekty tsyfrovoy bezpeky [Socio-psychological aspects of digital security]. Lviv : Svit, 280 s.
14. Shval, B. Yu. (2020). Vplyv informatsiinoho seredovyshcha na psykhychnе zdorovia uchniv i studentiv [The impact of the information environment on the mental health of pupils and students]. Vinnytsia : Media-Osvita, 260 s.
15. Kotsur, Nadia, Tovkun, Lidia. (2023). Formation of the psychological safety of the educational environment in the conditions of the russian-Ukrainian war. *European humanities studies: State and Society*. Issue 1. R. 56–73.

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема психологічної безпеки освітнього середовища в умовах цифровізації, що стає одним із найактуальніших викликів сучасної освіти. Активне впровадження цифрових технологій в освітній процес створює нові можливості для розвитку, доступу до знань та індивідуалізації навчання. Проте одночасно з цим постають нові ризики, зокрема такі як кібербулінг, інформаційне перевантаження, контакт із небезпечним або деструктивним контентом, онлайн-залежності, а також зростання рівня психологічного виснаження серед учнів і педагогів.

У дослідженні проаналізовано теоретичні основи поняття «психологічна безпека», охарактеризовано її компоненти та значення для гармонійного розвитку особистості в умовах цифрового середовища. Автори зосереджують увагу на ключових цифрових загрозах, які чинять негативний вплив на психічне здоров'я учасників освітнього процесу, зокрема дітей та підлітків, які є найбільш вразливою категорією. Водночас акцент зроблено на важливості розбудови цифрової культури та розвитку психологічної грамотності серед усіх учасників освітнього процесу – учнів, педагогів, батьків, адміністрації.

Стаття містить огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених темі психологічної безпеки в цифрову епоху, а також пропонує низку практичних рекомендацій щодо створення безпечного, підтримувального та здорового освітнього простору. До таких заходів, зокрема, належать: впровадження профілактичних програм, цифрова освіта та медіаграмотність, розвиток навичок емоційної саморегуляції, ефективної комунікації, критичного мислення, забезпечення цифрової етики в комунікації. Також важливим є залучення шкільних психологів та соціальних педагогів до постійного моніторингу психоемоційного стану здобувачів освіти.

У результаті дослідження визначено теоретичні засади та окреслено подальші перспективи формування безпечного інформаційно-цифрового освітнього простору, що сприятиме не лише збереженню психічного здоров'я, а й ефективному розвитку особистості, підвищенню якості освіти та формуванню позитивного соціально-психологічного клімату в закладах освіти.

Ключові слова: психологічна безпека, цифровізація, кібербулінг, інформаційно-цифровий освітній простір.



Дата надходження статті: 15.06.2025

Дата прийняття статті: 30.06.2025

Опубліковано: 30.09.2025

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: Педагогічні науки

ВИПУСК 2

Реєстрація в Національній раді України
з питань телебачення і радіомовлення: Рішення № 904 від 21.03.2024
(ідентифікатор медіа – R30-03626)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Бердянський державний
педагогічний університет (вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100, bdpu.zp@gmail.com, 061-289-12-06)

Періодичність: 3 рази на рік

Головний редактор

Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор,
ректор Бердянського державного педагогічного університету

Відповідальний редактор

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук,
доцент Бердянського державного педагогічного університету

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 15.09.2025.

Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 12,42. Замов. № 1025/768.

Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

Scientific Edition

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Series: Pedagogical sciences

ISSUE 2

Registered by the National Council
of Television and Radio Broadcasting of Ukraine:
Decision No. 904 as of 21.03.2024 (Media Identifier – R30-03626)

Media entity – Berdyansk State Pedagogical University
(71100, Berdiansk, Zaporizhzhia oblast, Schmidta Str., 4,
bdpu.zp@gmail.com, 061-289-12-06)

Frequency: 3 times a year

Editor in Chief

Bogdanov Igor – Doctor of Pedagogy, Professor,
Rector of Berdyansk State Pedagogical University

Editor

Popova Olga – PhD in Pedagogy, Associate Professor
of Berdyansk State Pedagogical University

Signed to the print 15.09.2025.
Format 60x84/16. Fonts Arial.
Offset paper. Digital printing. Conv. pr. sheet. 12,42. Order № 1025/768.
Number of copies 100.

Publishing House "Helvetica"
65101, Ukraine, Odesa, 6/1 Inglizi St.
Telephone: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of a publishing entity ДК No 7623 dated 22.06.2022