

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

ВИТОКИ

педагогічної майстерності

Науковий журнал

Виходить двічі на рік

Заснований у травні 2007 року

Випуск 36

Серія «Педагогічні науки»



Ulrichsweb Global Serials Directory

Полтава
2025

ISSN 2616-6623

UDC 37.091.12:005.336.5

DOI <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.36>

THE SOURCES OF PEDAGOGICAL SKILLS

Founder and publisher:

POLTAVA V. G. KOROLENKO NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*The journal is published by the decision of Academic Council of Poltava National V. G. Korolenko Pedagogical University
(Protocol No. 15 dated 30.06. 2025)*

*The journal is in the list of scientific professional publications of Ukraine (category B)
in which the results of thesis may be published (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine
dated July 02, 2020, No. 886).*

The journal is indexed in: Index Copernicus International, Ulrichsweb Global Serials Directory

Editor in Chief

Grynyova Maryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Rector of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Members of the editorial board

Grynyov Roman, Doctor of Sciences (Physics and Mathematics), Faculty of Physics, Ariel University, State Israel

Danyso Oksana, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Dovga Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Central Ukrainian V. Vynnychenko State Pedagogical University, Kropyvnytskyi

Dziuba Tetiana, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Dyachenko-Bohun Maryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Zhamardiy Valery, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the PDMU

Zhdanova-Nedilko Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Kononets Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Kraschenko Yuriy, Candidate of Pedagogical Sciences, head of the State Service for Education Quality in Poltava region

Morgun Volodymyr, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Tkachenko Andrii, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Khomenko Pavlo, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Managing Editor – Doctor of Pedagogical Sciences **Nataliia Kononets**

The Sources of Pedagogical Skills: The journal / Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. Poltava, 2025. Issue 36. 258 p. (Series «Pedagogical Sciences»).

The journal includes research results of scientists and lecturers, scientific researches of doctoral and postgraduate students on the problems of future teachers training, improvement of teacher's professional skills in comprehensive and vocational schools in the context of national and international educational system.

Certificate of the state registration

Series KB No. 23451-13291 PP dated June 22, 2018

© Group of authors, 2025

© Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University 2025

ISSN 2616-6623

UDC 37.091.12:005.336.5

DOI <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.36>

ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Засновник і видавець:

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

*Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка (протокол № 15 від 30.06. 2025 р.)*

Журнал уходить до переліку наукових фахових видань України (категорія Б),
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
(Наказ Міністерства освіти і науки України від 2 липня 2020 р. № 886).

Індексується в Index Copernicus International та Ulrichsweb Global Serials Directory

Головний редактор

Гриньова Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Члени редколегії

Гриньов Роман Станіславович, доктор фізико-математичних наук, факультет фізики Аріельського
університету, Держава Ізраїль

Даниско Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Довга Тетяна Яківна, доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного
національного педагогічного університету імені В. Винниченка, м. Кропивницький

Дзюба Тетяна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Жамардій Валерій Олександрович, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського державного медичного
університету

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кононець Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор Полтавського національного
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кращенко Юрій Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник Управління державної служби
якості освіти України в Полтавській області

Моргун Володимир Федорович, кандидат психологічних наук, доцент Полтавського національного
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Хоменко Павло Віталійович, доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка

*Відповідальний редактор – доктор педагогічних наук **Наталія Василівна Кононець***

Витоки педагогічної майстерності: журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава,
2025. Випуск 36. 258 с. (Серія «Педагогічні науки»).

Журнал містить результати досліджень учених та викладачів, наукові пошуки докторантів,
аспірантів із проблем підготовки майбутнього вчителя, удосконалення професійної майстерності
викладача загальноосвітньої і професійної школи в контексті вітчизняного та світового освітнього
простору.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
Серія KB № 234*

51-13291ПР від 22 червня 2018 р.

© Колектив авторів, 2025

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025

УДК 378.04:316.61

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339114](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339114)

ІГОР АЛЕКСЕЄВ

ORCID: 0009-0006-7229-031X

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз сучасних концептуальних підходів до визначення змісту загальних компетентностей у професійній підготовці менеджерів соціокультурної діяльності. Актуальність проблематики зумовлена потребами сучасного суспільства у фахівцях, здатних ефективно діяти в динамічному та мультикультурному середовищі, забезпечуючи розвиток культурної, креативної та соціально-гуманітарної сфер. Розкрито сутність поняття «загальні компетентності» як інтегрованої характеристики, що охоплює особистісні, когнітивні, соціальні та етичні компоненти. Узагальнено наукові підходи до класифікації загальних компетентностей, зокрема компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний і аксіологічний, та висвітлено їх значення для фахової підготовки майбутніх менеджерів. Окреслено перелік ключових загальних компетентностей, релевантних для освітньої програми «Менеджмент соціокультурної діяльності», таких як комунікативна, емоційно-етична, аналітична, креативна, цифрова, проєктна та лідерська. Звернуто увагу на особливості формування цих компетентностей у контексті нових державних стандартів вищої освіти, результатів освітніх програм і потреб ринку праці. Підкреслено важливість інтеграції формальної та неформальної освіти, впровадження активних та інтерактивних методів навчання, а також міждисциплінарного підходу. Зроблено висновок, що сучасна парадигма підготовки менеджерів соціокультурної діяльності має ґрунтуватися на поєднанні гуманістичних, професійних і технологічних орієнтирів, що дозволяє сформувати цілісну систему загальних компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності у сфері культури, освіти та креативних індустрій.

Ключові слова: компетентність, загальні компетентності, професійна підготовка, менеджмент соціокультурної діяльності, освітній стандарт, міждисциплінарний підхід

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. В умовах інтенсивних суспільних змін та розвитку ринкової економіки висувуються підвищені вимоги до сучасних фахівців щодо їхнього всебічного розвитку і здатності ефективно адаптуватися в соціумі. Для менеджерів соціокультурної діяльності це особливо актуально, адже їх професійна діяльність охоплює широке коло сфер – від організації дозвілля і заходів до туристично-рекреаційної та анімаційної роботи. Сучасні інноваційні процеси вимагають високопрофесійного менеджменту, який передбачає нові форми управління і у соціокультурній сфері. Відтак постає потреба у фахівцях, які є не лише вузькопрофесійно обізнаними, але й володіють високим рівнем загальної культури, розвиненими комунікативними й інформаційними навичками, здатністю до творчої самореалізації та соціальної відповідальності (Главацька, Олійник, 2020). Це зумовлює актуальність дослідження змісту загальних компетентностей у системі професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності, оскільки саме такі компетентності забезпечують цілісний розвиток особистості фахівця та його конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема визначення сутності, структури та змістового наповнення загальних компетентностей у професійній підготовці майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю залишається предметом наукового дискурсу в освітньому середовищі. У вітчизняній педагогіці концептуальні підходи до формування компетентностей досліджено у працях О. Овчарук, де обґрунтовано методологічні засади компетентнісного підходу та виокремлено ключові характеристики загальних і предметних компетентностей у структурі освітнього процесу (Овчарук, 2020).

Питання змістового наповнення професійної освіти з урахуванням особистісно орієнтованої парадигми висвітлено в працях С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Лозової, які акцентують увагу на необхідності формування інтегрального професійного портрету майбутнього фахівця засобами загальнокультурної, етичної та рефлексивної підготовки. Визначення ролі загальних компетентностей у структурі професійної компетентності стало предметом вивчення також у межах порівняльно-педагогічних досліджень, які враховують досвід країн Європейського Союзу.

Системну характеристику загальних компетентностей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності подано у дослідженнях Н. Любарець і І. Родіонової, де запропоновано авторську типологію загальних компетентностей, що охоплює когнітивно-аналітичні, емоційно-комунікативні, організаційно-діяльнісні та креативні компоненти (Любарець, 2021). Автори підкреслюють важливість поєднання особистісного розвитку здобувачів освіти з оволодінням механізмами міжкультурної взаємодії та організації соціокультурних практик.

На нормативному рівні відповідні положення конкретизовано у Стандартах вищої освіти України за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності» (2021, 2023), де загальні компетентності визначено як обов'язкову складову професійної підготовки фахівців. До їх переліку включено здатність до абстрактного мислення, критичного аналізу, ініціативності, адаптивності, емоційної саморегуляції, командної взаємодії, креативного розв'язання проблем, толерантної комунікації в умовах міжкультурного середовища.

Отже, незважаючи на наявність ґрунтових теоретико-методологічних напрацювань у сфері загальних компетентностей, актуальним залишається подальший науковий аналіз їх змістових характеристик, функціональних зв'язків із професійною діяльністю менеджерів соціокультурної сфери, а також адаптація підходів до сучасних умов трансформації вищої освіти в Україні.

Мета статті – проаналізувати сучасні концептуальні підходи до визначення поняття і змісту загальних компетентностей у контексті компетентнісного підходу, охарактеризувати зміст цих компетентностей у підготовці менеджерів соціокультурної діяльності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід нині є пріоритетною парадигмою вищої освіти, що визначає зміст підготовки фахівців через результати навчання у вигляді компетентностей. В українському законодавстві запроваджено чіткі визначення цих понять. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014), *компетентність* – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, професійних та світоглядних якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність або подальше навчання, і є результатом навчання на певному рівні освіти (Закон України «Про вищу освіту»,). Таким чином, компетентність відображає інтегрований результат освіти, що виходить за межі простої суми знань чи вмінь і включає також ціннісні та особистісні компоненти.

У науковій літературі немає єдиного підходу до розрізнення термінів «компетенція» і «компетентність». Частина дослідників ототожнює ці поняття, інші – розмежовують, трактуючи «компетенцію» як певне коло повноважень чи знань, а «компетентність» – як особистісну здатність діяти на основі компетенцій.

Особливого розвитку набуло поняття ключових (базових) компетентностей, які розглядаються як обов'язкові універсальні результати освіти для кожного випускника. На міжнародному рівні це поняття закріплене, наприклад, у документах Європейського Союзу, де визначено вісім ключових компетентностей для навчання протягом життя (European Council, 2018). В контексті професійної підготовки у закладах вищої освіти часто використовується близький термін – «загальні компетентності» (англ. *generic competences*), що фактично охоплює ті самі універсальні вміння, навички і установки, потрібні фахівцю незалежно від його спеціалізації (Рашкевич, 2014).

Концептуальні засади компетентнісного підходу були детально висвітлені українськими та зарубіжними експертами з вищої освіти (Рашкевич, 2014; Tuning Project, 2003–2012 тощо). Згідно з цими підходами, зміст вищої освіти структурується через програмні компетентності, які поділяються на дві основні групи – загальні та спеціальні (фахові) компетентності. Спеціальні компетентності характеризують уміння і знання, специфічні для певної предметної області, і відрізняють одну освітню програму від іншої, визначаючи її професійний профіль. Натомість загальні компетентності визначаються як знання, розуміння, навички та здатності, які набуває студент у процесі навчання за програмою, але які мають універсальний характер і не обмежуються конкретною предметною галуззю. Такими компетентностями, зокрема, є загальнонаукові, соціально-особистісні, інструментальні навички та інші широкі здібності, що потрібні фахівцю у різних ситуаціях. В документах британської Агенції із забезпечення якості вищої освіти (QAA) усі компетентності поділяються на три підгрупи: загальні, інструментальні та системні, що підкреслює багатовимірність поняття «загальні компетентності».

Значний вплив на формування переліку загальних компетентностей в європейській та українській вищій освіті мав міжнародний проект Tuning. В його межах було сформовано узагальнений список універсальних компетентностей випускника університету (так звані Tuning generic competences), куди увійшли, зокрема: здатність до аналізу і синтезу, уміння застосовувати знання на практиці, навички планування і тайм-менеджменту, знання своєї предметної області і розуміння професії, володіння рідною та іноземними мовами в усній і письмовій формі, навички роботи з інформаційними технологіями, вміння самонавчатися і проводити дослідження, здатність знаходити і аналізувати інформацію з різних джерел, критичне і самокритичне мислення, креативність, уміння адаптуватися до нових ситуацій. Також до

переліку увійшли: здатність розв'язувати задачі і приймати рішення, працювати в команді, міжособистісні навички, лідерство, здатність спілкуватися з фахівцями з інших галузей та нефахівцями, увага до культурного різноманіття, вміння працювати в міжнародному контексті, розуміння інших культур, здатність працювати автономно, проєктний менеджмент, підприємливість, дотримання етичних норм, орієнтація на якість та прагнення до успіху. Цей перелік став базисом для розроблення освітніх стандартів і програм за різними спеціальностями. Загальні компетентності багато в чому перетинаються з поняттям «м'яких навичок» (soft skills), тобто надпрофесійних умінь, які забезпечують ефективну професійну діяльність і розвиток особистості фахівця.

Таким чином, сучасні підходи трактують загальні компетентності як універсальні компетентності, що відображають загальнорозвиненість, світогляд, соціальні та когнітивні здібності особистості. Вони є результатом освітнього процесу і необхідною передумовою успішної реалізації спеціальних (фахових) компетентностей. Як влучно зазначають дослідники, компетентність менеджера не обмежується суто професійними аспектами, а включає міжпредметні складові – тобто спирається на широкий набір загальних компетентностей, що виходять за межі вузької спеціалізації (Любарець, 2019). Зокрема, В. Любарець підкреслює, що завдання підготовки кадрів для соціокультурної сфери – сформувати сучасного фахівця як цілісну особистість, яка володіє системою загальнолюдських та професійних компетентностей (Любарець, 2019). Це означає, що майбутні менеджери соціокультурної діяльності мають розвивати не лише спеціальні знання з менеджменту культури, але й такі якості, як уміння спілкуватися, працювати в команді, мислити критично, бути креативними, відповідальними громадянами тощо. Саме ці якості забезпечують їхню гнучкість і успішність у різних напрямках соціокультурної роботи.

Характеристика змісту загальних компетентностей нерозривно пов'язана з компетентнісним підходом до навчання, який передбачає, що освітній процес спрямований на формування у здобувачів визначеного набору компетентностей, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності та всебічного розвитку. Зміст навчання, таким чином, визначається не тільки обсягом знань з фахових дисциплін, а й тим, наскільки студент оволодіє загальними здібностями та навичками, які дозволять йому ефективно застосовувати ці знання, розвиватися і адаптуватися після закінчення навчання.

У контексті підготовки менеджерів соціокультурної діяльності загальні компетентності набувають особливого значення. Соціокультурна сфера діяльності вимагає від менеджера бути творчою, комунікабельною, соціально відповідальною особистістю, здатною працювати з людьми різного віку, культур і соціальних груп. Отже, зміст загальних компетентностей для такого фахівця охоплює широкий спектр умінь. На основі узагальнення наукових джерел та нормативних документів можна виділити декілька ключових компонентів змісту загальних компетентностей менеджера соціокультурної діяльності:

1. *Когнітивно-інструментальні* – передбачають здатність застосовувати теоретичні знання на практиці, критично мислити, здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації, навчатися впродовж життя, а також володіти базовою інформаційною та ІКТ-грамотністю. Ці компоненти забезпечують гнучкість мислення, інноваційність і обґрунтованість управлінських рішень.

2. *Комунікативні* – охоплюють ефективну усну й письмову комунікацію державною мовою, професійне володіння іноземною мовою, навички командної взаємодії, лідерства, міжособистісної та міжкультурної комунікації. Ці компетентності критично важливі для успішного впровадження соціокультурних проєктів.

3. *Організаційно-управлінські* – включають вміння планувати, реалізовувати проєкти, організовувати діяльність, володіти підприємницьким мисленням, дотримуватися професійної етики та законодавства у сфері культури. Вони забезпечують ефективність менеджера в управлінні творчими, громадськими та культурно-освітніми ініціативами.

4. *Соціально-особистісні* – формують морально-зрілість і громадянську свідомість, що виявляється у відповідальності, етичності, повазі до культурної спадщини, орієнтації на цінності сталого розвитку. Вони визначають ціннісну платформу фахової діяльності в соціокультурному середовищі.

Отже, зміст загальних компетентностей майбутнього менеджера соціокультурної діяльності охоплює знання, уміння і якості, що виходять за межі суто професійних навичок менеджменту. Це ті універсальні риси, які роблять його ефективним управлінцем, лідером і громадянином. Компетентнісний підхід в освіті інтегрує розвиток цих компетентностей у всі компоненти навчального процесу – від гуманітарних дисциплін, що формують світогляд, до практик і проєктної роботи, де відпрацьовуються комунікативні та організаторські вміння. Зміст навчальних програм коригується таким чином, щоб студенти отримували можливості для розвитку своїх загальних компетентностей паралельно з фаховими. Як зазначається в дослідженнях, оптимальний рівень розвитку соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів можливий лише за умови цілеспрямованого створення відповідних педагогічних умов і

засобів формування цих компетентностей (Любарець, 2019). Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує органічне включення загальних компетентностей до змісту професійної підготовки.

Аналіз освітньо-професійних стандартів і програм підготовки за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності» підтверджує центральне місце загальних компетентностей у моделі випускника. Відповідно до Закону «Про вищу освіту», стандарт вищої освіти для кожної спеціальності містить перелік компетентностей випускника, поділених на загальні та спеціальні. На основі стандарту заклади вищої освіти розробляють освітньо-професійні програми (ОПП), в яких ці компетентності конкретизуються. Розглянемо приклади формулювання загальних компетентностей у діючих програмах підготовки менеджерів соціокультурної діяльності.

Згідно з освітньою програмою першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 028 (приклад – Західноукраїнський національний університет, 2023), випускник повинен опанувати такі загальні компетентності (ЗК): здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність планувати та управляти часом; знання та розуміння предметної області та професійної діяльності; здатність спілкуватися державною мовою усно і письмово; навички використання інформаційно-комунікаційних технологій; здатність пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел; здатність генерувати нові ідеї (креативність); вміння виявляти та вирішувати проблеми; здатність працювати в команді; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність працювати в міжнародному контексті; здатність розробляти та управляти проектами; ініціативність та підприємливість; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності демократичного устрою, верховенство права, права і свободи людини; здатність зберігати та примножувати культурні, наукові досягнення суспільства, використовувати різні види активності для здорового способу життя (Західноукр. нац. ун-т, 2023). Цей перелік, який налічує 18 пунктів, фактично узагальнює очікуваний портрет випускника з точки зору універсальних компетентностей. Аналогічний набір (з незначними варіаціями) наводиться і в програмах інших університетів, зокрема у ТНПУ ім. В. Гнатюка (ОПП 2021), де загальних компетентностей визначено 17 (без окремого пункту про міжнародний контекст). В основі цих переліків простежується вплив згаданого вище проекту Tuning та національної рамки кваліфікацій. Помітно, що загальні компетентності не залежать від спеціалізації (в межах спеціальності 028 можуть бути спеціалізації, як-от *культурно-дозвілєва діяльність, туризм, івент-менеджмент* тощо – але для всіх них загальні компетентності спільні). Це підкреслює їхній універсальний характер.

Освітньо-професійні програми містять *матриці компетентностей*, де показано, у вивченні яких дисциплін формуються ті чи інші компетентності. Загальні компетентності, зазвичай, формуються крос-дисциплінарно. Наприклад, ЗК «здатність спілкуватися державною мовою» формується через курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та написання письмових робіт у всіх дисциплінах; ЗК «навички ІКТ» – через курси інформатики та постійне використання електронного середовища навчання; ЗК «робота в команді» – шляхом групових проектів та тренінгів з лідерства; ЗК «креативність» – через творчі завдання, курси з менеджменту мистецтва, культурологічні дисципліни тощо. Таким чином, закладені у стандарті загальні компетентності пронизують зміст освіти: кожна навчальна компонента покликана робити свій внесок у їх розвиток. Це відповідає компетентнісному підходу, який вимагає відходу від ізолюваного навчання окремих знань на користь формування інтегрованих умінь.

Стандарти і програми також визначають програмні результати навчання, багато з яких пов'язані із загальними компетентностями. Наприклад, результат навчання «здійснювати ефективні комунікації та вирішувати конфліктні ситуації у професійній діяльності» прямо корелює із загальними компетентностями командної роботи, лідерства і комунікації (ЗК9, ЗК10, ЗК15). В процесі атестації випускників (державні іспити, захист кваліфікаційної роботи) обов'язково оцінюється рівень сформованості не лише спеціальних, а й загальних компетентностей – зокрема, здатність презентувати проект (комунікація, ІКТ), обґрунтовувати рішення (аналіз, критичне мислення), демонструвати етичну позицію тощо. Таким чином, в освітніх стандартах закладено механізми перевірки загальних компетентностей нарівні з фаховими.

Загалом аналіз стандартів показує, що сучасна модель підготовки менеджерів соціокультурної діяльності базується на гармонійному поєднанні загальних і спеціальних компетентностей. Як зазначено в одному з досліджень, компетентність менеджера соціокультурної сфери не обмежується професійними межами, а є складовою міжпредметних компетентностей, тобто інтегрує широкий спектр загальних компетентностей особистості. Освітні програми спеціальності 028 у різних ЗВО можуть різнитися спеціалізаціями чи окремими дисциплінами, проте перелік загальних компетентностей залишається майже незмінним, що свідчить про консенсус у розумінні їхнього змісту та значущості.

На основі проведеного аналізу можна узагальнити кілька концептуальних підходів до визначення змісту загальних компетентностей у професійній підготовці менеджерів соціокультурної діяльності:

1. *Міждисциплінарний підхід* передбачає інтеграцію знань з менеджменту, культурології, педагогіки, психології, інформаційних технологій. Загальні компетентності виступають інтегровальним компонентом освітньої підготовки, що формує цілісну професійну особистість.

2. *Аксіологічний підхід* акцентує ціннісну складову компетентностей: морально-етичну свідомість, громадянську відповідальність, повагу до культурної спадщини. Він підкреслює роль загальних компетентностей як носіїв суспільно значущих цінностей, необхідних для діяльності у сфері культури.

3. *Практико-орієнтований підхід* тлумачить компетентності через конкретні професійні ситуації: управління командою, цифровізація культурної сфери, розробка творчих форматів дозволення. Компетенції формулюються відповідно до вимог ринку праці та профстандартів.

4. *Особистісно-розвивальний підхід* зосереджується на формуванні таких характеристик, як самостійність, рефлексивність, емоційний інтелект. Компетентності в цьому контексті є індикаторами особистісного та професійного зростання, що забезпечується через активні освітні методи та практичну діяльність.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що сучасні концептуальні підходи до розуміння змісту загальних компетентностей є комплексними. Вони поєднують ціннісні, діяльнісні, знаннєві та особистісні виміри. Загальні компетентності розглядаються і як мета, і як результат освітнього процесу, і як засіб успішної професійної реалізації. В підготовці менеджерів соціокультурної діяльності ці компетентності відіграють роль своєрідного фундаменту, на якому будується професіоналізм: без належного рівня загальних умінь навіть блискучі фахові знання не гарантують успіху у сфері, що вимагає постійної комунікації, творчості та соціальної чутливості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати аналізу, слід зазначити, що поняття загальних компетентностей є ключовим у системі професійної освіти, оскільки охоплює інтегративні здатності, що поєднують знання, вміння, цінності та особистісні якості. У підготовці менеджерів соціокультурної діяльності до загальних компетентностей відносять когнітивні, комунікативні, організаційні та соціально-особистісні складові, які забезпечують ефективну професійну діяльність. Їх формування реалізується в освітніх програмах через міждисциплінарний, аксіологічний, практико-орієнтований та особистісно-розвивальний підходи. Компетентнісний підхід інтегрує ці компоненти в навчальний процес і забезпечує їх вимірюваність. Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні педагогічних технологій формування загальних компетентностей та методик оцінювання рівня їх сформованості, що сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців соціокультурної сфери.

Список використаних джерел

- Главацька, О. Л., Олійник, Г. М. (2020). Підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної сфери до анімаційної діяльності. *Молодий вчений*, 1 (71), 111-114. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-1-23>
- Любарець, В. В. (2019). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Освітньо-професійна програма «Менеджмент соціокультурної діяльності» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (спеціальність 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності»). (2023). Західноукраїнський національний університет. Взято з https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/2020/vidomosti_pro_samootsiniuvannia_028_menedzment_sociokult.pdf
- Освітньо-професійна програма «Менеджмент соціокультурної діяльності» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (спеціальність 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності»). (2021). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Взято з <https://tnpu.edu.ua>
- Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. (2014). *Відомості Верховної Ради України*, 37/38, ст. 2004. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Рашкевич, Ю. (2014). *Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм*. Національний університет «Львівська політехніка». Взято з https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2014/12/Competence_Approach_Rashkevych_Nov.2014.pdf
- Шербина-Яковлева, О. Ю., Світайло, Н. Д., Ключко, М. О., Шербина, А. М. (2018). *Менеджмент соціокультурної діяльності як напрям наукового та технологічного знання*. (Ч. 1: Дидактика, логіка, методологія). Суми: Сумський державний університет.

European Council. (2018). *Recommendation on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

References

- Glavatska, O. L., & Oliinyk, H. M. (2020). Pidhotovka maibutnikh menedzheriv sotsiokulturnoi sfery do animatsiinoi diialnosti [Preparation of future managers of the socio-cultural sphere for animation activities]. *Molodyi vchenyi [Young Scientist]*, 1 (71), 111-114. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-1-23> [in Ukrainian].
- European Council. (2018). *Recommendation on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Liubarets, V. V. (2019). *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv sotsiokulturnoi diialnosti v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyscha [Theory and practice of professional training of future managers of socio-cultural activity in the information-educational environment]*. (Extended abstract of D diss.). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama «Menedzhment sotsiokulturnoi diialnosti» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity (spetsialnist 028 «Menedzhment sotsiokulturnoi diialnosti») [Educational-professional program «Management of socio-cultural activity» of the first (bachelor's) level of higher education (specialty 028 «Management of socio-cultural activity»)]. (2023). Zakhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet. Retrieved from https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/2020/vidomosti_pro_samoo_tsinuivannia_028_menedzhment_sociokult.pdf [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama «Menedzhment sotsiokulturnoi diialnosti» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity (spetsialnist 028 «Menedzhment sotsiokulturnoi diialnosti») [Educational-professional program «Management of socio-cultural activity» of the first (bachelor's) level of higher education (specialty 028 «Management of socio-cultural activity»)]. (2021). Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Retrieved from <https://tnpu.edu.ua> [in Ukrainian].
- Pro vyshchu osvitu [On Higher Education]. (2014). Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 37/38, article 2004. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
- Rashkevych, Y. (2014). *Kompetentnisnyi pidkhid u pobudovi osvitnikh prohran [Competence-based approach in the construction of educational programs]*. National University «Lviv Polytechnic». Retrieved from https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2014/12/Competence_Approach_Rashkevych_Nov.2014.pdf [in Ukrainian].
- Sherbyna-Yakovleva, O. Yu., Svitailo, N. D., Klochko, M. O., & Sherbyna, A. M. (2018). *Menedzhment sotsiokulturnoi diialnosti yak napriam naukovoho ta tekhnolohichnoho znannia [Management of socio-cultural activity as a direction of scientific and technological knowledge]*. (Part 1: Dydaktyka, lohika, metodolohiia). Sumy: Sumy State University [in Ukrainian].

ALEKSEIEV I.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

MODERN CONCEPTUAL APPROACHES TO DETERMINING THE CONTENT OF GENERAL COMPETENCES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES

The article provides a theoretical analysis of modern conceptual approaches to determining the content of general competencies in the professional training of managers of socio-cultural activities. The relevance of the issue is due to the needs of modern society in specialists who are able to effectively operate in a dynamic and multicultural environment, ensuring the development of cultural, creative and socio-humanitarian spheres. The essence of the concept of "general competencies" as an integrated characteristic that encompasses personal, cognitive, social and ethical components is revealed. Scientific approaches to the classification of general competencies are summarized, in particular, competency-based, personality-oriented, activity-based and axiological, and their significance for the professional training of future managers is highlighted. A list of key general competencies relevant to the educational program "Management of Sociocultural Activities" is outlined, such as communicative, emotional-ethical, analytical, creative, digital, project and leadership. Attention is drawn to the peculiarities of the formation of these competencies in the context of new state standards of higher education, the results of educational programs and the needs of the labor market. The importance of integrating formal and informal education, implementing active and interactive learning methods, as well as an interdisciplinary approach is emphasized. It is concluded that the modern paradigm of training managers of socio-cultural activities should be based on a combination of humanistic, professional and technological guidelines, which allows forming a holistic system of general competencies necessary for effective professional activity in the field of culture, education and creative industries.

Key words: competence, general competencies, professional training, management of socio-cultural activities, educational standard, interdisciplinary approach

Стаття надійшла до редакції 04.05.2025 р.

УДК 37.013.42:330

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339115](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339115)

ОКСАНА БОЛЬШАЯ

ORCID: 0000-0003-0543-5196

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ДМИТРО БІЛАЙ

ORCID: 000-002-7055-758X

Професійно-технічне училище №31 м. Полтава

ОЛЕКСАНДР ГАЛАГУЗА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті розглядаються теоретичні аспекти формування економічної компетентності здобувачів освіти як ключового чинника модернізації освітньої системи з урахуванням викликів сучасної економіки та потреб ринку праці. Проаналізовано сутність економічної компетентності як інтегративної сукупності знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтирів, а також її структурні компоненти, що включають когнітивні, мотиваційні та емоційні складові, визначено соціокультурні та педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування економічної компетентності у сучасному освітньому середовищі. Акцентовано увагу на роль інноваційних педагогічних технологій і методів навчання, спрямованих на розвиток аналітичного та критичного мислення, практичних навичок здобувачів освіти. Визначено значення міждисциплінарного підходу та економетричного моделювання для підвищення якості економічної підготовки молоді.

Ключові слова: економічна компетентність, здобувачі освіти, педагогічні умови, інноваційні методи, міждисциплінарний підхід, економетричне моделювання.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.

Актуальним завданням для модернізації та розвитку системи освіти є підготовка майбутніх фахівців відповідно до запитів ринку праці та викликів сучасної економіки. Це передбачає вдосконалення процесу формування їхніх професійних навичок, що сприятиме випереджальному розвитку освіти та підвищенню економічного потенціалу країни. У науковій літературі компетентність розглядається як інтегрована сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків, включаючи аналітичне мислення, прогнозування результатів діяльності та вміння працювати з інформацією. Європейські експерти виділяють у структурі компетентності такі складові: знання, когнітивні та практичні навички, ставлення, емоційний інтелект, ціннісні орієнтири, етичні принципи та мотивація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти формування економічної компетентності здобувачів освіти набувають дедалі більшої актуальності у контексті модернізації сучасної освіти та підвищення її прикладної спрямованості. У наукових працях Мінлі Ву, Надтоки В., Часнікової О., Шевель Б., Цюцюпи С., Маєва А. Стеблюка С., Позняка С. узагальнюються підходи до визначення сутнісних характеристик економічної компетентності та механізмів її формування. Дослідники акцентують увагу на необхідності поєднання теоретичних знань з практичною підготовкою здобувачів освіти та розкриваються концептуальні засади економічної підготовки та підкреслюється значення міждисциплінарного підходу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності, структурних компонентів і детермінант формування економічної компетентності здобувачів освіти в контексті сучасних трансформацій освітнього процесу, що передбачає аналіз наукових підходів до визначення поняття, розкриття змісту економічної компетентності як інтегративної якості особистості та окреслення основних умов її ефективного формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальним завданням для модернізації та розвитку системи освіти є підготовка майбутніх фахівців відповідно до запитів ринку праці та викликів сучасної економіки. Це передбачає вдосконалення процесу формування їхніх професійних навичок, що сприятиме випереджальному розвитку освіти та підвищенню економічного потенціалу країни. У науковій літературі компетентність розглядається як інтегрована сукупність знань, умінь і навичок,

необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків, включаючи аналітичне мислення, прогнозування результатів діяльності та вміння працювати з інформацією. Європейські експерти виділяють у структурі компетентності такі складові: знання, когнітивні та практичні навички, ставлення, емоційний інтелект, ціннісні орієнтири, етичні принципи та мотивація.

Компетентність можна охарактеризувати як цілісну інтегративну властивість особистості, яка поєднує у собі знання, практичні навички, досвід, мотиваційні установки та ціннісні орієнтири, що забезпечують здатність ефективно діяти в певній сфері діяльності. Вона формується у процесі професійного та особистісного розвитку й відображає рівень готовності індивіда до вирішення професійних завдань. Цей феномен має універсальний і багатовимірний характер, а його формування детерміноване низкою чинників: з одного боку – це індивідуальні особливості особистості (самостійність, креативність, прагнення до самореалізації та самовдосконалення), з іншого – соціальне й освітнє середовище, у якому відбувається професійне становлення. Слід зазначити, що ці риси властиві як загальному уявленню про компетентність, так і її конкретним типам (Мінлі Ву, 2023).

Педагогічна система є соціальним утворенням, що формує освітній простір на основі визначеної моделі, яка задає типи взаємодій, очікувані результати, напрями розвитку та механізми реалізації. Системний підхід, що лежить в основі такої організації, вирізняється жорсткою структурованістю, через що він недостатньо чутливий до змін у соціальному середовищі. Це призводить до того, що педагогічні системи втрачають здатність адекватно реагувати на соціальні трансформації, що суперечить вимогам інноваційного розвитку освіти. У зв'язку з цим виникає потреба у перегляді концепцій проектування педагогічних систем і пошуку нових підходів до їх структурування. Ефективна реалізація системного підходу в педагогічних дослідженнях вимагає дотримання кількох важливих умов: по-перше, необхідно чітко визначити всі складові елементи освітнього процесу, серед яких ключовими є цілі педагогічної діяльності, студенти як активні суб'єкти й об'єкти навчання, викладачі та інші учасники процесу, зміст навчання, освітні технології та результати діяльності; по-друге, слід проаналізувати взаємозв'язки та залежності між цими елементами з метою виявлення провідних компонентів і відношень; по-третє, потрібно побудувати модель, що характеризується організованістю, цілісністю та ієрархічністю; по-четверте, необхідно враховувати вплив зовнішнього середовища як обов'язкову умову життєздатності системи; по-п'яте, кожен елемент має розглядатися виключно у взаємозв'язку з усією системою, із чітким розмежуванням його загальних і специфічних функцій; по-шосте, важливо усвідомлювати, що властивості системи формуються не лише через сукупність характеристик її складових, а й завдяки особливостям її внутрішньої структури як єдиного цілого (Шевель, 2025).

Трансформації у соціально-економічній сфері сучасного суспільства зумовлюють нагальну потребу у формуванні економічної компетентності як важливого компонента особистісного зростання здобувачів освіти. Вона є важливою передумовою соціальної інтеграції та професійної самореалізації молоді, забезпечуючи їм здатність адекватно оцінювати кар'єрні орієнтири, приймати раціональні фінансові рішення та оптимально розпоряджатися власними ресурсами.

В умовах динамічного розвитку економіки економетричне моделювання набуло особливої ваги як інструмент дослідження складних економічних явищ і процесів. Застосування економетричних методів нині виходить далеко за межі традиційного прогнозування – вони дедалі частіше слугують для обґрунтування економічних гіпотез, аналізу взаємозв'язків між різними чинниками, виявлення їхнього впливу на мікро- та макrorівні, а також для емпіричної перевірки положень економічної теорії, формування сценаріїв розвитку економіки та прийняття ефективних рішень (Надтока, Часнікова, 2020).

Сучасна економетрія пропонує широкий спектр інструментів, що відкриває нові можливості для аналізу, які донедавна були недосяжними. Водночас, класичні моделі часто виявляються обмеженими у здатності враховувати латентні чинники, які зумовлюють асиметричність та неоднорідність економічних процесів, особливо у регіональному контексті. У цьому зв'язку значного поширення набувають моделі лонгітюдного типу з фіксованими та випадковими ефектами, що дозволяють більш точно описувати регіональну специфіку розвитку в умовах економічної невизначеності. Використання таких моделей сприяє вдосконаленню механізмів фінансово-економічного регулювання на місцевому рівні та підвищенню ефективності управління підприємствами різних галузей і форм власності. Отже, створення науково обґрунтованих математичних моделей, здатних виявити ключові чинники впливу на систему управління ефективністю, оцінити їх кількісно та передбачити результати впровадження регуляторних заходів, є на сьогодні надзвичайно актуальним і затребуваним завданням (Цюцюпа, Маєв, 2025).

Формування економічної компетентності здобувачів освіти реалізується завдяки використанню ефективних освітніх інструментів, які не лише передають знання, а й формують практичні вміння, ставлення та цінності, необхідні для усвідомленого прийняття економічних рішень. Одним із базових інструментів є навчальні курси та дисципліни економічного спрямування, що закладають фундамент економічної грамотності. Вони забезпечують засвоєння основ економічної науки, її понять, категорій, закономірностей та механізмів функціонування економічних систем.

У ході дослідження освітньої діяльності студентів було виявлено, що використання інтерактивних методів сприяє активному залученню здобувачів освіти до навчального процесу, формуванню командної взаємодії, підвищенню рівня мотивації та відповідальності. Водночас були зафіксовані окремі недоліки, пов'язані з труднощами у формулюванні висновків і здійсненні аналітичних операцій з економічними показниками. Серед ефективних педагогічних технологій було використано низку методів, які забезпечили глибше розуміння навчального матеріалу та розвиток професійно значущих компетентностей. Зокрема, метод «баскет» передбачав колективну роботу з формулами через створення спільного «банку розрахунків», що сприяло розвитку навичок аналізу та взаємодії. Метод створення ситуації успіху базувався на диференціації завдань і позитивному вербальному підкріпленні, що стимулювало пізнавальну активність студентів. Метод інциденту забезпечував формування стратегії поведінки в умовах стресу та невизначеності через участь у командних іграх або розв'язання нестандартних ситуацій. Метод номінальних груп дозволяв приймати обґрунтовані колективні рішення на основі індивідуально сформульованих ідей, які потім обговорювались у групі. Бізнес-симуляції активізували самостійну пізнавальну діяльність завдяки вирішенню практичних завдань без попереднього викладу теоретичного матеріалу, що стимулювало самонавчання через досвід. Застосування міні-стратегії «сенкан» дозволяло синтезувати складну інформацію у стислій формі та виявити рівень понять студентів. Метод проєктів забезпечував інтеграцію знань і навичок шляхом створення реалістичних бізнес-ідей або техніко-економічних розробок, що сприяло розвитку підприємницького мислення, аналітичних здібностей та культури фахової комунікації. Метод «коло ідей» використовувався для колективного генерування пропозицій щодо вирішення проблемних ситуацій, що сприяло формуванню навичок критичного мислення та підготовці до дискусій. Застосування зазначених методів у контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії в академічному середовищі створило умови для ефективного формування економічної компетентності студентів, що є необхідною складовою їхньої професійної підготовки (Стеблюк, 2018).

Ціннісні характеристики економічної компетентності, що проявляються через поняття економічної ідентичності, виступають вагомим чинником, який впливає на прийняття індивідом економічних рішень. Дослідження економічної ідентичності дозволяє розкрити мотиваційні засади, цільові орієнтири та напрями економічної активності особистості шляхом аналізу її ціннісно-смыслового ставлення до власної участі в економічному середовищі. Економічну самоідентифікацію слід розглядати як процес формування особистісного бачення способів інтеграції в економічні відносини – трудові, споживчі, майнові – з урахуванням соціально-економічних реалій, що її оточують, а також власних прагнень, очікувань і ресурсних можливостей, які відображають індивідуальні життєві пріоритети та ідеали. Основу самоідентифікації становлять орієнтації суб'єкта щодо прийнятних економічних норм і цінностей, визначення власного ставлення до головних економічних категорій – власності, грошей, доходів, ринку праці, податкової політики, споживання, підприємництва, норм ведення економічної взаємодії у суспільстві (Позняк, 2024).

Висновки. Результати проведеного дослідження свідчать про багатогранність та системність поняття економічної компетентності як інтегративної характеристики особистості, що поєднує знання, вміння, навички, цінності та мотиваційну готовність до економічно доцільної поведінки. Формування цієї якості відбувається в умовах взаємодії індивідуальних особливостей здобувача освіти та зовнішніх впливів освітнього процесу. Педагогічна система повинна бути гнучкою до змін соціального контексту та відповідати викликам інноваційного розвитку. Економічна компетентність є важливим чинником соціальної адаптації молоді та її професійного самовизначення в умовах нестабільного економічного середовища. Завдяки впровадженню інноваційних методів навчання, орієнтованих на самостійність, критичність мислення та практичну спрямованість забезпечує набуття економічної компетентності здобувачами освіти. Особливу роль відіграють такі методи, як ділові ігри, бізнес-симуляції, методи проєктної роботи, що забезпечують активну залученість студентів та сприяють розвитку основних економічних умінь. У сучасних умовах значну роль у дослідженні економічної поведінки набуває економетричне моделювання, що дозволяє виявити глибинні зв'язки між змінними та обґрунтовувати прийняття рішень. Перспективними є моделі, здатні враховувати регіональну специфіку й латентні фактори, що детермінують асиметричність економічного розвитку.

Окрему увагу слід приділити феномену економічної ідентичності як суб'єктивному виміру економічної компетентності, що відображає ставлення особистості до економічних категорій, норм і ролей. Ціннісна складова економічної компетентності безпосередньо впливає на прийняття особистісно та соціально значущих рішень у економічних процесах.

Отже, формування економічної компетентності має здійснюватися на засадах інтеграції змісту економічної освіти, інноваційних підходів до організації навчання та урахування ціннісно-мотиваційних характеристик особистості. Усе це створює передумови для підготовки здобувачів освіти до ефективної

участі в економічному житті суспільства та реалізації власного потенціалу в умовах постійних трансформацій.

Список використаних джерел

- Мінлі, Ву (2023). Економічна компетентність сучасного педагога: сутність і чинники формування в умовах вищої художньо-педагогічної освіти. Інноваційна педагогіка. *Теорія і методика професійної освіти*, 61, 1, 129-132. Взято з http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/61/part_1/25.pdf
- Надтока, В., Часнікова, О. (2020). Формування економічної компетентності учнів ліцею: практикум з економіки, фінансової грамотності та основ підприємництва за програмою «учень ліцею у світі економіки, фінансів та підприємництва». *Український педагогічний журнал*, 4, 141-149. Взято з <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/326/261>
- Позняк, С. (2024). Економічна ідентичність у структурі економічної компетентності молоді: ціннісні та соціокультурні регулятори прийняття економічних рішень. *Соціальна психологія. Юридична психологія*, 68, 257-261. Взято з <http://habitus.od.ua/journals/2024/68-2024/44.pdf> (дата звернення 30.05.2025)
- Стеблюк, С. (2018). Формування економічної компетентності у майбутніх фахівців в умовах коледжу. *Освітологічний дискурс*, 3/4 (22/23), 271-282. Взято з <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/37324/1/%D0%A4%D0%9E%D0%A0%D0%9C%D0%A3%D0%92%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF%20%D0%95%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%9C%D0%86%D0%A7%D0%9D%D0%9E%D0%87.pdf> (дата звернення 29.05.2025)
- Цюцюпа, С., Маєв, А. (2025). Формування економічних компетентностей у педагогічній діяльності: теоретичні аспекти та практичні підходи. *Актуальні проблеми економіки*, 5 (287), 199-213. Взято з https://eco-science.net/wp-content/uploads/2025/05/5.25._topic_Svitlana-Tsiutsiupa-Andrii-Maiev-199-213.pdf (дата звернення 29.05.2025)
- Шевель, Б. (2025). Системний підхід формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій. Взято з <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/download/2129/2133> (дата звернення 29.04.2025)

References

- Minli, Vu. (2023). Ekonomichna kompetentnist suchasnoho pedahoha: sutnist i chynnyky formuvannia v umovakh vyshchoi khudozhno-pedahohichnoi osvity [Economic competence of the modern teacher: essence and factors of formation in the context of higher artistic and pedagogical education]. *Innovatsiina pedahohika. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity [Innovative Pedagogy. Theory and Methodology of Vocational Education]*, 61 (1), 129-132. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/61/part_1/25.pdf [in Ukrainian].
- Nadtoka, V., Chasnikova, O. (2020). Formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti uchniv litseiu: praktykum z ekonomiky, finansovoi hramotnosti ta osnov pidpriemnytstva za prohramoiu "Uchen litseiu u sviti ekonomiky, finansiv ta pidpriemnytstva" [Formation of economic competence of lyceum students: a practicum on economics, financial literacy and basics of entrepreneurship under the program "Lyceum student in the world of economics, finance and entrepreneurship"]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 4, 141-149. Retrieved from <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/326/261> [in Ukrainian].
- Pozniak, S. (2024). Ekonomichna identychnist u strukturi ekonomichnoi kompetentnosti molodi: tsinnisni ta sotsiokulturni rehulatory pryiniattia ekonomichnykh rishen [Economic identity in the structure of youth's economic competence: value and sociocultural regulators of economic decision-making]. *Sotsialna psykholohiia. Yurydychna psykholohiia [Social Psychology. Legal Psychology]*, 68, 257-261. Retrieved from <http://habitus.od.ua/journals/2024/68-2024/44.pdf> [in Ukrainian].
- Shevel, B. (2025). Systemnyi pidkhid formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Systemic approach to the formation of economic competence of future technology teachers]. Retrieved from <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/download/2129/2133> [in Ukrainian].
- Stebliuk, S. (2018). Formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv v umovakh koledzhu [Formation of economic competence in future specialists under college conditions]. *Osvitohichnyi dyskurs [Educational Discourse]*, 3/4 (22/23), 271-282. Retrieved from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/37324/1/ФОРМУВАННЯ%20ЕКОНОМІЧНОЇ.pdf> [in Ukrainian].
- Tsiutsiupa, S., & Maiev, A. (2025). Formuvannia ekonomichnykh kompetentnostei u pedahohichnii diialnosti: teoretychni aspekty ta praktychni pidkhody [Formation of economic competencies in pedagogical activity: theoretical aspects and practical approaches]. *Aktualni problemy ekonomiky [Actual Problems of Economics]*, 5 (287), 199-213. Retrieved from https://eco-science.net/wp-content/uploads/2025/05/5.25._topic_Svitlana-Tsiutsiupa-Andrii-Maiev-199-213.pdf [in Ukrainian].

BOLSHAIA O.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

BILAY D.

Vocational college No31, Poltava, , Ukraine

GALAGUZA O.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE OF EDUCATION ACQUIRES

The article conducted the study of the process of formation of economic competence of education applicants as a key component of professional and personal development of youth in the conditions of dynamic socio-economic transformations. The relevance of the formation of economic competence as an important component of modernization of the educational system aimed at training specialists capable of effectively functioning in the labor market and complying with the challenges of the modern economy is substantiated. The essence of economic competence as an integrative quality of personality, which combines knowledge, practical skills, motivational attitudes, values and ability to make economically feasible decisions, is considered. The structural components of economic competence, including cognitive, practical, emotional and motivational components, as well as their relationship with the socio-cultural and pedagogical conditions of the educational process are determined. Particular attention is paid to the role of innovative pedagogical technologies, such as business games, business simulation, methods of prose work that contribute to the activation of cognitive activity, the development of analytical thinking and the formation of professionally significant skills. The importance of an interdisciplinary approach is considered, which allows to combine theoretical knowledge with practical competences, as well as the use of econometric modeling as a tool for the analysis of complex economic processes and justifying management decisions in the context of economic competence formation. The impact of the pedagogical system on the quality of education of education applicants, in particular its ability to adapt to innovative challenges and changes in the socio-economic environment, is analyzed. The value-motivational dimension of economic competence through the prism of economic identity, which shapes personal attitude to economic norms and categories, reveals the need to integrate the content of economic education with innovative methods of teaching and taking into account the individual-psychological features Economics.

Key words: *economic competence, education applicants, pedagogical conditions, innovative methods, interdisciplinary approach, econometric modeling.*

Стаття надійшла до редакції 24.05.2025 р.

УДК 378.011.3-051:379.8

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339118](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339118)

ДМИТРО БОЯРСЬКИЙ

ORCID: 0000-0002-8192-9430

Рокитненська гімназія з дошкільним структурним підрозділом виконавчого комітету
Омельницької сільської ради Кременчуцького району Полтавської області

РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ

Автор презентує та характеризує ресурсно-орієнтовані методики підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи: проєктного навчання з опорою на локальні ресурси, портфельного супроводу (портфолію), навчального тренінгу з моделювання позашкільної взаємодії, рефлексивно-аналітичного аналізу кейсів, наставництва та педагогічного коучингу. Методика проєктного навчання з опорою на локальні ресурси спрямована на формування у студентів умінь організовувати позашкільні заходи через реалізацію проєктів, що враховують ресурси громади, освітнього середовища, культури; методика портфельного супроводу (портфолію) забезпечує накопичення, аналіз і рефлексія особистих досягнень у сфері позашкільної діяльності; методика навчального тренінгу з моделювання позашкільної взаємодії орієнтує на проведення інтерактивних занять, спрямованих на моделювання реальних ситуацій позашкільної педагогіки; методика рефлексивно-аналітичного аналізу кейсів передбачає роботу з кейсами, що імітують складні педагогічні ситуації у позашкільному середовищі; методика наставництва та педагогічного

коучингу забезпечує залучення досвідчених педагогів до індивідуального супроводу майбутніх учителів у процесі підготовки до позашкільної роботи.

Ключові слова: *майбутній учитель, школа, позашкільна робота, підготовка, методика, ресурсно-орієнтоване навчання, ресурсно-орієнтована методика, ресурсно-орієнтований підхід*

Постановка проблеми. Сучасна парадигма освіти орієнтована на всебічний розвиток особистості здобувача освіти, де позашкільна робота постає не як другорядна діяльність, а як важливий простір для реалізації індивідуальних здібностей, формування соціальних, громадянських, моральних і творчих компетентностей. Водночас ефективна організація позашкільної роботи вимагає від учителя не лише педагогічної підготовки, а й володіння сучасними ресурсно-орієнтованими підходами, які дозволяють оптимізувати педагогічний процес поза межами класно-урочної системи. Актуальність дослідження ресурсно-орієнтованих методик у підготовці майбутніх учителів зумовлена кількома чинниками. По-перше, відбувається трансформація ролі вчителя: з транслятора знань він перетворюється на фасилітатора розвитку, координатора освітнього середовища, мотиватора й наставника. Це вимагає високого рівня педагогічної гнучкості та готовності працювати у відкритих, міждисциплінарних і практично зорієнтованих форматах. По-друге, освітня політика України, зокрема оновлений Закон «Про освіту» та Концепція «Нова українська школа», акцентують увагу на необхідності оновлення змісту підготовки педагогічних кадрів із фокусом на практичні компоненти й компетентнісний підхід. Позашкільна робота є сферою, де найповніше виявляються організаторські, креативні та комунікативні якості вчителя. Проте аналіз сучасних освітніх програм педагогічних університетів свідчить про недостатню кількість змістових модулів, які б системно готували студентів до організації виховної та позаурочної діяльності з використанням ресурсно-орієнтованих методик. До того ж у час викликів, пов'язаних з цифровізацією, соціальною фрагментацією, воєнним станом та психологічною нестабільністю учнівської молоді, вчитель має вміти мобілізувати наявні ресурси (особистісні, соціальні, локальні, культурні, цифрові) для створення підтримувального позашкільного середовища. Ресурсно-орієнтовані методики, зокрема методика педагогічного коучингу, арт-методи, проєктна діяльність, волонтерські практики, партисипативні технології (або технології участі), здатні підвищити ефективність виховної роботи, зробити її гнучкішою та чутливішою до індивідуальних потреб учнів. Актуалізація таких методик у професійній підготовці майбутніх учителів дозволяє розширити арсенал педагогічних інструментів, забезпечити формування практичних умінь і готовність до самостійного розроблення інноваційних форматів позашкільної діяльності. Отже, дослідження ресурсно-орієнтованих методик підготовки майбутніх учителів відповідає актуальним суспільним і освітнім потребам, сприяє модернізації змісту педагогічної освіти та підвищенню якості виховного процесу у сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовне вивчення науково-педагогічного доробку вчених, присвячених різним аспектам підготовки вчителів (В. Бондар, О. Коваленко, Б. Клуб, І. Лупан, Т. Михнюк, Н. Новосельська, О. Рутковська, Ю. Соловей, Т. Сущенко, Н. Яремчук, та ін.) дало змогу констатувати, що у процесі професійної підготовки вчителя проблематика підготовки до організації позашкільної роботи розглядається лише оглядово та у контексті позакласної роботи, насамперед, гурткової, що звужує розуміння її потенціалу як самостійного напрямку педагогічної діяльності. До прикладу, у роботах Н. Яремчук та Т. Михнюк представлено аналіз моделей підготовки майбутніх учителів до позаурочної та позашкільної виховної діяльності, з акцентом на інноваційні тенденції та компоненти професійної підготовки. Дослідниці підкреслюють необхідність формування особистості вчителя, здатного до ефективної організації виховного процесу поза межами класу (Яремчук, Михнюк, 2018). Дослідження Н. Новосельської та Б. Клуб зосереджене на проблемі підготовки майбутніх учителів до позаурочної виховної роботи в умовах Нової української школи. Авторки аналізують впровадження нових підходів і педагогічних технологій у практику вищих навчальних закладів, що сприяє формуванню готовності студентів до організації різноманітної позаурочної діяльності (Новосельська, Клуб, 2019). У дисертації О. Рутковською досліджено методіку організації позаурочної роботи учнів з трудового навчання, обґрунтовано актуальність дослідження в контексті оновлення освітніх стандартів та потреби у зміні підходів до організації предметного навчання, розкриває психолого-педагогічні основи та концептуальні підходи до організації позаурочної роботи як засобу трудового навчання (Рутковська, 2021).

У контексті дослідження нашої теми вартує уваги концепція ресурсно-орієнтованого навчання та ресурсно-орієнтованого підходу до підготовки вчителя, розкриті у дослідженнях М. Гриньової, В. Жамардія, О. Ільченко, Н. Кононец, В. Мокляка та інших учених, потенціал яких (принципи, методологічні підходи, дидактичні умови, засоби навчання, технології) може бути успішно застосований у системі підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи. Разом із тим, ресурсно-орієнтовані методики підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи не були

предметом спеціального педагогічного дослідження. Аналіз зазначених публікацій свідчить про зростаючу увагу науковців до проблеми підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи. Дослідження охоплюють різні аспекти цієї підготовки, від моделей та компонентів професійної підготовки до методик організації конкретних видів діяльності. Зокрема, наголошується на важливості інтеграції інноваційних педагогічних технологій, формування професійно-особистісних якостей та застосування принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства. Це свідчить про необхідність подальших досліджень у напрямку розробки ресурсно-орієнтованих методик, що сприятимуть ефективній підготовці вчителів до позашкільної роботи в умовах сучасної освіти.

Мета статті – схарактеризувати ресурсно-орієнтовані методики підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах трансформації освітнього процесу позашкільна діяльність набуває нового змістового наповнення, зокрема у контексті насамперед розвитку інтелектуального потенціалу та підтримки творчої обдарованості дітей. У межах реалізації концепції Нової української школи виховна система орієнтована на засади гуманізму, демократизації та інноваційності, що визначає низку ключових концептуальних орієнтирів. Зокрема, акцент робиться на:

- формуванні виховних цілей, що відповідають реальним потребам та індивідуальним особливостям розвитку кожного учня, ґрунтуючись на виявленні його здібностей та талантів;
- організації педагогічної взаємодії на засадах партнерства, де традиційна авторитарна модель змінюється на взаємну співпрацю між вчителем і здобувачем освіти в умовах національної ідентичності особистості;
- підтримці процесу самопізнання й особистісної інтеграції учнів, що передбачає формування цілісної системи позитивних якостей;
- перенесенні акценту виховного процесу з формального виконання програмних вимог на особистісно орієнтований підхід, у центрі якого перебуває дитина як суб'єкт виховання;
- утвердженні принципу добровільності, що стимулює в учнів інтерес, самостійну активність, розвиток творчої ініціативи та здатність до саморегуляції внутрішнього потенціалу (Новосельська, Клуб, 2019).

Вивчення праць науковців, присвячених концепції ресурсно-орієнтованого навчання (М. Гриньова, В. Жамардй, О. Ільченко, Н. Кононец, В. Мокляк, Л. Рибалко та ін.) дало нам можливість визначити 5 дієвих ресурсно-орієнтованих методик: проєктного навчання з опорою на локальні ресурси, портфельного супроводу (портфоліо), навчального тренінгу з моделювання позашкільної взаємодії, методика рефлексивно-аналітичного аналізу кейсів, методика наставництва та педагогічного коучингу (рис. 1):

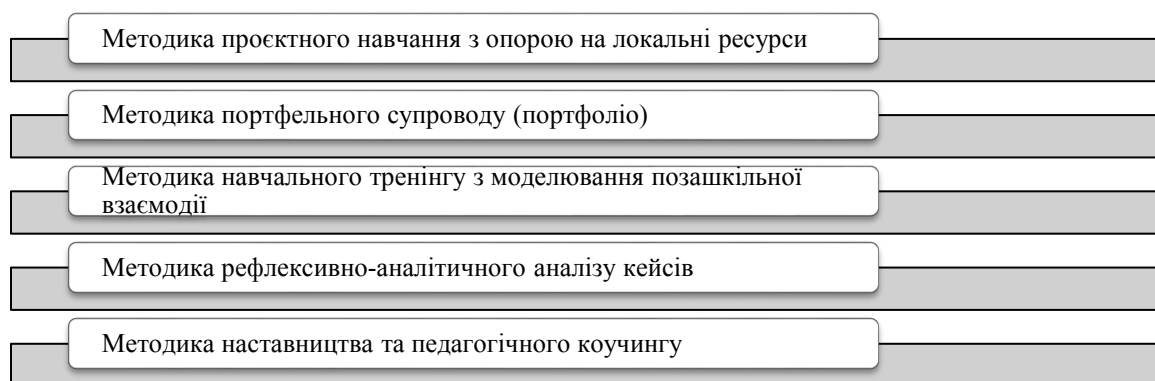


Рис. 1. Ресурсно-орієнтовані методики підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи

1. Методика проєктного навчання з опорою на локальні ресурси спрямована на формування у студентів умінь організовувати позашкільні заходи через реалізацію проєктів, що враховують ресурси громади, освітнього середовища, культури.

Методика проєктного навчання з опорою на локальні ресурси розглядається як сучасна ресурсно-орієнтована педагогічна технологія, що інтегрує професійну підготовку студентів педагогічних спеціальностей з реаліями соціокультурного простору громади. Вона передбачає створення та реалізацію освітньо-виховних проєктів, у яких залучаються як зовнішні (інституційні, просторові, культурні), так і внутрішні (мотиваційні, креативні, професійні) ресурси майбутніх педагогів. Особлива увага приділяється застосуванню принципів інтегрованого навчання, діяльнісного підходу та громадянської активності (Нестуля, Нестуля, Кононец, 2020; Cheng, Lam, Chan, 2008).

Мета методики – формування у студентів здатності проектувати, організовувати та рефлексувати власну позашкільну діяльність, що ґрунтується на реаліях локального середовища та потребах цільової дитячої аудиторії.

Основні структурні компоненти методики:

- *Аналітично-діагностичний етап*, під час якого студенти досліджують специфіку локального освітнього і культурного середовища (опитування батьків, дітей, вчителів, аналіз ресурсів громади, інфраструктури, традицій).
- *Проектувальний етап*, що охоплює розроблення концепції позашкільного заходу або серії заходів, визначення мети, завдань, очікуваних результатів, ресурсного забезпечення.
- *Організаційно-реалізаційний етап*, у межах якого студенти впроваджують освітній або виховний проєкт у співпраці з закладами освіти, культурними установами, громадськими організаціями тощо.
- *Рефлексивно-аналітичний етап*, під час якого здійснюється аналіз результатів, фіксується досвід та виявляються зони педагогічного зростання.

Ресурсна основа методики включає:

- Культурні ресурси: музеї, бібліотеки, театри, фольклорні осередки;
- Освітні ресурси: шкільні простори, центри дитячої творчості, освітні платформи;
- Соціальні ресурси: громади, батьківські об'єднання, волонтерські організації;
- Природні ресурси: екосистеми, парки, ландшафтні пам'ятки, як середовище для екопросвітницької діяльності.

Ресурсна орієнтація: активізація соціально-культурного ресурсу (музеї, бібліотеки, громада), власного досвіду студентів.

Приклад: розробка студентами проєкту «Шкільний екоклуб» з партнерством місцевого екоцентру, розробка та упровадження проєкту «Здоров'язбережувальні технології в школі» з партнерством факультету фізичного виховання та спорту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка та ін. Підкреслимо, що в умовах практики студенти можуть реалізовувати проєкт «Шкільний екоклуб», метою якого є залучення школярів до екологічного просвітництва та догляду за довкіллям. За підтримки місцевого екоцентру студенти розробляють програму щотижневих заходів: екскурсії, майстер-класи, виставки вторинного мистецтва, флешмоби. Такий підхід дозволяє одночасно формувати у студентів ключові компетентності (проектувальну, організаційну, комунікативну) та збагачувати ресурсний потенціал громади.

2. Методика портфельного супроводу (портфоліо) забезпечує накопичення, аналіз і рефлексію особистих досягнень студентів у сфері позашкільної діяльності.

Методика портфельного супроводу (портфоліо) – це ресурсно-орієнтована методика, що передбачає цілеспрямоване накопичення, систематизацію, аналіз і рефлексію особистісних і професійних досягнень майбутніх педагогів у процесі організації позашкільної діяльності. Портфоліо виступає не лише як інструмент фіксації результатів, а як динамічна модель розвитку професійної компетентності студента через самооцінку, постановку цілей і формування індивідуальної освітньої траєкторії. Мета методики – формування у майбутніх учителів умінь критично оцінювати власну діяльність, узагальнювати здобутий досвід організації позашкільних заходів, розвивати рефлексивну, аналітичну й презентаційну культуру.

Основні компоненти *педагогічного портфоліо у сфері позашкільної діяльності*:

- *Інформаційний блок* – включає відомості про студента, його мотиваційний лист, освітню траєкторію, інтереси, мету професійного розвитку.
- *Організаційно-практичний блок* – опис реалізованих позашкільних проєктів, сценарії заходів, фотозвіти, розробки, фрагменти планів виховної роботи.
- *Рефлексивно-аналітичний блок* – самоаналіз досягнень, оцінка сильних і слабких сторін, плани вдосконалення.
- *Оцінювальний блок* – результати експертної, педагогічної, групової оцінки діяльності студента.

Відмітимо педагогічну ефективність портфоліо, яке: сприяє формуванню навичок самоаналізу та рефлексії, що є ключовими для ефективної організації позашкільної роботи; розвиває відповідальність студента за індивідуальний освітній результат; мотивує до активної участі в творчих, громадських та інноваційних формах позаурочної діяльності; забезпечує інтеграцію академічного і практичного досвіду; є основою для формування персоналізованої стратегії професійного зростання.

Ресурсна орієнтація методики: мобілізація індивідуального ресурсу студента – знань, навичок, інтересів. Приклад: ведення портфоліо з описом участі в організації таборів, гуртків, тренінгів. У межах практики студенти створюють цифрове портфоліо, де документують організовані ними заходи (флешмоби, тематичні квести, майстер-класи для дітей), описують свої педагогічні цілі, аналізують

труднощі та досягнення, отримують відгуки від педагогів і однокласників. У процесі оцінювання враховується не лише якість реалізованих активностей, а й глибина рефлексії, обґрунтованість висновків, логіка саморозвитку.

3. Методика навчального тренінгу з моделювання позашкільної взаємодії орієнтує на проведення інтерактивних занять, спрямованих на моделювання реальних ситуацій позашкільної педагогіки.

Методика навчального тренінгу з моделювання позашкільної взаємодії є активною формою професійної підготовки, що передбачає проведення структурованих інтерактивних занять із використанням імітаційних, рольових, ситуаційних та ігрових методів. Основна мета полягає у створенні навчального середовища, максимально наближеного до умов реальної педагогічної діяльності у сфері позашкільної освіти. Тренінгова модель дозволяє майбутнім учителям набути практичних навичок організації виховної роботи, вирішення нестандартних педагогічних ситуацій, а також сформувати особистісну готовність до міжособистісної взаємодії з учнями, батьками, громадою. Цільове спрямування методики – розвиток у студентів компетентностей, необхідних для ефективної та інноваційної діяльності у сфері позашкільного виховання, зокрема: комунікативної, організаційної, емоційно-ціннісної, аналітичної та адаптивної.

Структура тренінгових занять включає такі етапи:

- *Мотиваційно-ознайомчий етап* – постановка педагогічної проблеми або ситуації, формування цілей та очікувань учасників.
- *Інтерактивно-діяльнісний етап* – активне моделювання ситуацій позашкільної взаємодії (робота в парах і групах, рольові ігри, практикуми, педагогічні кейси).
- *Аналітично-рефлексивний етап* – обговорення результатів, оцінювання ефективності обраних рішень, рефлексія індивідуального досвіду та групової динаміки.
- *Підсумковий етап* – формулювання педагогічних висновків, складання планів подальшого вдосконалення навичок.

Методичні прийоми та засоби:

- кейс-метод, міні-дослідження;
- метод сценарного моделювання;
- метод «форум-театру»;
- «мозковий штурм»;
- метод «відкритого мікрофона»;
- ситуаційне інтерв'ювання.

Ресурсна орієнтація: розвиток емоційного, комунікативного і соціального ресурсу майбутнього вчителя. Приклад: тренінг «Як організувати освітній квест для молодших школярів», «Організація дитячого дозвілля в умовах обмежених ресурсів», «Як провести виховний захід у співпраці з громадськими організаціями», «Вирішення конфліктних ситуацій у позашкільній роботі», «Координація діяльності учнівського самоврядування», «Інклюзивне виховання у позашкільному просторі».

Таким чином, навчальний тренінг як методика підготовки педагогів до організації позашкільної діяльності є ефективним ресурсно-орієнтованим інструментом, який не лише транслює знання, а й створює умови для їх активного засвоєння через практику.

4. Методика рефлексивно-аналітичного аналізу кейсів передбачає роботу з кейсами, що імітують складні педагогічні ситуації у позашкільному середовищі.

Методика рефлексивно-аналітичного аналізу кейсів є однією з форм ресурсно-орієнтованого навчання, яка передбачає цілеспрямоване опрацювання проблемних педагогічних ситуацій (кейсів), змодельованих на основі реального або наближеного до реального досвіду позашкільної виховної роботи. Ця методика поєднує аналітичний та рефлексивний компоненти пізнавальної діяльності студентів, сприяючи розвитку здатності до самостійного прийняття рішень, оцінки альтернатив, прогнозування наслідків педагогічних дій. Мета методики – формування у майбутніх учителів критичного та рефлексивного мислення, професійної чутливості до контексту виховної взаємодії та аналітичної компетентності у сфері позашкільної педагогіки.

Особливості кейсів:

- ситуації, що містять педагогічну невизначеність або суперечливість;
- опис конкретного контексту (освітній заклад, спільнота, вік і потреби дітей);
- наявність морально-етичних дилем, інклюзивних викликів, обмежених ресурсів;
- потреба у прийнятті педагогічного рішення в умовах соціального партнерства.

Структура методики включає кілька логічно взаємопов'язаних етапів:

- *Ознайомлення з кейсом.* Студенти індивідуально або в малих групах аналізують опис ситуації, виділяють ключові педагогічні проблеми, визначають учасників взаємодії, ресурси, обмеження.
- *Аналітична інтерпретація.* Виконується аналіз причин і наслідків педагогічної ситуації, оцінка можливих варіантів дій, зіставлення з теоретичними підходами (психолого-педагогічними концепціями, нормативними вимогами).
- *Рефлексивне обговорення.* Обговорення у форматі дискусії або круглого столу, під час якого кожен учасник висловлює власне бачення проблеми, оцінює дії інших, формує критичне ставлення до власних висновків.
- *Презентація альтернативного рішення.* Формується узагальнене або індивідуальне рішення проблеми з аргументацією обраного підходу. Може супроводжуватися створенням схеми, плану заходу або проєкту виховної дії.
- *Підсумкова рефлексія.* Студенти фіксують нові знання, сформовані вміння, особистісні відкриття. Використовуються щоденники рефлексії, мініесе, інтерактивні рефлексивні вправи.

Ресурсна орієнтація методики: когнітивний і ціннісний ресурс студентів, досвід їхнього педагогічного спостереження. Приклад: розв'язання кейсу «Як організувати інклюзивний гурток у сільській школі?», «Як організувати гурток-онлайн у сільській школі?», «Які моделі ресурсно-орієнтованого навчання доцільно використати для організації позашкільної роботи?» тощо.

Отже, методика рефлексивно-аналітичного аналізу кейсів є ефективним засобом формування професійної зрілості майбутнього вчителя, його здатності до педагогічного аналізу, критичного мислення, етичної оцінки дій у сфері позашкільної роботи.

5. Методика наставництва та педагогічного коучингу забезпечує залучення досвідчених педагогів до індивідуального супроводу майбутніх учителів у процесі підготовки до позашкільної роботи.

Методика наставництва та педагогічного коучингу є інноваційним підходом до ресурсно-орієнтованої педагогічної підготовки, що передбачає організацію професійного індивідуалізованого супроводу студентів-майбутніх учителів з боку досвідчених педагогів-наставників або сертифікованих коучів. Ця методика ґрунтується на принципах партнерства, довіри, розвитку особистісного потенціалу та самостійності здобувача освіти, особливо в контексті організації виховної роботи в позашкільному середовищі. Мета методики – забезпечити трансфер педагогічного досвіду, підтримати розвиток рефлексивно-організаційних та комунікативно-креативних умінь студентів у плануванні та проведенні позашкільної діяльності, а також сприяти професійному самовизначенню і зростанню особистісної відповідальності за виховну взаємодію.

Основні компоненти методики:

- *Наставництво.* Це традиційна форма індивідуального супроводу, яка передбачає залучення досвідчених педагогів до поетапної допомоги студентам у процесі засвоєння навичок позашкільної роботи. Наставник здійснює моделювання, консультування, супровід під час планування та реалізації виховних заходів.
- *Педагогічний коучинг.* Використовується як інструмент розвитку особистісного потенціалу майбутнього вчителя через діалог, запитування, постановку цілей і рефлексивний аналіз досягнень. Коуч не дає готових рішень, а стимулює до самостійного пошуку, критичного мислення й осмислення педагогічної практики.

Етапи реалізації методики:

- *Установчий етап:* добір наставників або коучів з відповідною підготовкою; діагностика вихідного рівня педагогічної готовності студента; визначення цілей і очікувань від менторської взаємодії.
- *Практико-орієнтований етап:* спільне планування позашкільних заходів; супровід у підготовці та проведенні виховної роботи (наставник може бути спостерігачем, консультантом, співорганізатором); проведення коучингових сесій для постановки та корекції особистих цілей, аналізу помилок і досягнень.
- *Рефлексивно-аналітичний етап:* оцінювання ефективності наставницької взаємодії; обговорення досягнень і труднощів студента; формулювання індивідуальної освітньої траєкторії подальшого розвитку.

Ресурсна орієнтація методики: використання професійного ресурсу наставника і потенціалу особистісного зростання студента. Приклад: менторингова програма «Позашкілля в дії» у співпраці з педагогами-практиками; на педагогічній практиці студент розробляє сценарій позашкільного заходу (екологічної акції, театралізованого дійства або флешмобу), обговорює його з наставником, отримує

конструктивні поради, спільно реалізовує подію й надалі проводить саморефлексію за підтримки коуча, фіксуючи результати у власному портфоліо.

Отже, методика наставництва та педагогічного коучингу поєднує елементи традиційної педагогіки досвіду й сучасної освіти розвитку, створюючи ефективне середовище ресурсної підтримки формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності у позашкільному просторі.

Висновки. Таким чином, схарактеризовано ресурсно-орієнтовані методики підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи: методика проєктного навчання з опорою на локальні ресурси, методика портфельного супроводу (портфоліо), методика навчального тренінгу з моделювання позашкільної взаємодії, методика рефлексивно-аналітичного аналізу кейсів та методика наставництва та педагогічного коучингу. Методика проєктного навчання з опорою на локальні ресурси спрямована на формування у студентів умінь організовувати позашкільні заходи через реалізацію проєктів, що враховують ресурси громади, освітнього середовища, культури. Методика портфельного супроводу (портфоліо) забезпечує накопичення, аналіз і рефлексія особистих досягнень у сфері позашкільної діяльності. Методика навчального тренінгу з моделювання позашкільної взаємодії орієнтує на проведення інтерактивних занять, спрямованих на моделювання реальних ситуацій позашкільної педагогіки. Методика рефлексивно-аналітичного аналізу кейсів передбачає роботу з кейсами, що імітують складні педагогічні ситуації у позашкільному середовищі. Методика наставництва та педагогічного коучингу забезпечує залучення досвідчених педагогів до індивідуального супроводу майбутніх учителів у процесі підготовки до позашкільної роботи.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в інтеграційних процесах різних форм реалізації визначених ресурсно-орієнтованих методик у системі підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи, а також у їх експериментальній перевірці.

Список використаних джерел

- Бондар, В. Г., Соловей, Ю. О., Коваленко, О. А. (2022). Підготовка майбутніх учителів до позакласної роботи в початковій школі в умовах воєнного стану. *International Partnership and Cooperation of Ukraine in Wartime: Collective monograph*, 312-323.
- Боярський, Д. (2023). Активізація діяльності наукових гуртків у Новій українській школі. *Витоки педагогічної майстерності*, 31, 22-29.
- Гриньова, М. В., Кононец, Н. В., Дяченко-Богун, М. М., Рибалко, Л. М. (2019). Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72, 4, 182-193.
- Лупан, І. (2011). Підготовка майбутніх вчителів до організації позакласної роботи з інформатики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 1, 68-71.
- Нестуля, О. О., Нестуля, С. І., Кононец, Н. В. (2020). Проєктний підхід (project-based learning) до викладання дисципліни «Основи лідерства» для магістрантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки в умовах дистанційного навчання. В кн. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень*: збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (с. 60-63). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
- Новосельська, Н., Клуб, Б. (2019). Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи: види діяльності, ідеї, результат. *Молодий вчений*, 10 (74), 239-243.
- Рутковська, О. М. (2021). *Методика організації позаурочної роботи учнів з трудового навчання*. (Дис. д-ра філософії). Полтава.
- Сущенко, Т. І. (1996). *Позашкільна педагогіка*: нав. посіб. Київ: ІСДО.
- Яремчук, Н. Я., Михнюк, Т. О. (2018). Моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності. *Молодий вчений*, 9 (1), 79-81.
- Cheng, R. W., Lam, S., & Chan, C. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: the role of group heterogeneity and processes in project-based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 205-221.
- Kononets, N., Grynova, M., Zhamardiy, V., Mamon, O., & Liulka H. (2020). Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*, 9 (12), 50-60.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.

- Topuzov, O. M., Grynova, M. V., Barbinova, A. V., Kharchenko, O. V., & Kononets, N. V. (2021). The model of professional development of natural science teachers of rural schools in the conditions of distance educational process. *Information Technologies and Learning Tools*, 85 (5), 344-359.

References

- Boiarskyi, D. (2023). Aktyvizatsiia diialnosti naukovykh hurtktiv u Novii ukrainskii shkoli [Activation of scientific circles at the New Ukrainian School]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 31, 22-29 [in Ukrainian].
- Bondar, V. H., Solovei, Yu. O., & Kovalenko, O. A. (2022). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do pozaklasnoi roboty v pochatkovii shkoli v umovakh voiennoho stanu [Preparing future teachers for extracurricular work in primary schools under martial law]. *International Partnership and Cooperation of Ukraine in Wartime: Collective monograph*, 312-323 [in Ukrainian].
- Cheng, R. W., Lam, S., & Chan, C. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: the role of group heterogeneity and processes in project-based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 205-221.
- Hrynova, M. V., Kononets, N. V., Diachenko-Bohun, M. M., & Rybalko, L. M. (2019). Resursno-orientovane navchannia studentiv v umovakh zdorov'iazbezhuvalnoho osvitnoho seredovyshcha [Resource-oriented student learning in a health-preserving educational environment]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technology and learning tools]*, 72, 4, 182-193 [in Ukrainian].
- Kononets, N., Grynova, M., Zhamardiy, V., Mamon, O., & Liulka H. (2020). Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*, 9 (12), 50-60.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.
- Lupan, I. (2011). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv do orhanizatsii pozaklasnoi roboty z informatyky [Preparing future teachers for organizing extracurricular work in computer science]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity [Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University. Problems of the methodology of physical, mathematical and technological education]*, 1, 68-71 [in Ukrainian].
- Nestulia, O. O., Nestulia, S. I., & Kononets, N. V. (2020). Proiektnyi pidkhid (project-based learning) do vykladannia dystsypliny «Osnovy liderstva» dlia mahistrantiv spetsialnosti 011 osviti, pedahohichni nauky v umovakh dystantsiinoho navchannia [Project-based learning approach to teaching the discipline "Fundamentals of Leadership" for master's students of the specialty 011 educational and pedagogical sciences in distance learning conditions]. In *Psykhologhiia ta pedahohika: istoriia rozvytku, suchasnyi stan ta perspektyvy doslidzhen [Psychology and pedagogy: history of development, current state and research prospects]: zbirnyk naukovykh robot uchastykiv mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 60-63). Odesa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky»* [in Ukrainian].
- Novoselska, N., & Klub, B. (2019). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do pozaurochnoi vykhovnoi roboty: vydy diialnosti, idei, rezultat [Preparing a future primary school teacher for extracurricular educational work: types of activities, ideas, results]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 10 (74), 239-243 [in Ukrainian].
- Rutkovska, O. M. (2021). *Metodyka orhanizatsii pozaurochnoi roboty uchniv z trudovoho navchannia [Methodology for organizing extracurricular work of students in labor training]*. (PhD diss.). Poltava [in Ukrainian].
- Sushchenko, T. I. (1996). *Pozashkilna pedahohika [Extracurricular pedagogy]: nav. posib*. Kyiv: ISDO [in Ukrainian].
- Topuzov, O. M., Grynova, M. V., Barbinova, A. V., Kharchenko, O. V., & Kononets, N. V. (2021). The model of professional development of natural science teachers of rural schools in the conditions of distance educational process. *Information Technologies and Learning Tools*, 85 (5), 344-359.
- Yaremchuk, N. Ya., & Mykhniuk, T. O. (2018). Modeli pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do vykhovnoi diialnosti [Models of training future primary school teachers for educational activities]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 9 (1), 79-81 [in Ukrainian].

BOYARSKY D.

Rokitna gymnasium with preschool structural subdivision of the executive committee of the Omelnitsky village council of the Kremenchutsky district of the Poltava region, Ukraine

RESOURCE-ORIENTED METHODS OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR ORGANIZING EXTRA-SCHOOL WORK

The relevance of research on resource-oriented methods in the training of future teachers is due to several factors. First, the role of the teacher is being transformed: from a translator of knowledge, he is turning into a facilitator of development, coordinator of the educational environment, motivator and mentor. This requires a high level of pedagogical flexibility and willingness to work in open, interdisciplinary and practically oriented formats. Second, the educational policy of Ukraine, in particular the updated Law "On Education" and the Concept "New Ukrainian School",

emphasize the need to update the content of teacher training with a focus on practical components and a competency-based approach. Extra-school work is an area where the organizational, creative and communicative qualities of a teacher are most fully manifested. However, an analysis of modern educational programs of pedagogical universities indicates an insufficient number of content modules that would systematically prepare students for the organization of educational and extracurricular activities using resource-oriented methods.

The article describes resource-oriented methods of training future teachers to organize extra-school work: the methodology of project-based learning with support for local resources, the methodology of portfolio support (portfolio), the methodology of training in modeling extracurricular interaction, the methodology of reflective-analytical case analysis, and the methodology of mentoring and pedagogical coaching. The methodology of project-based learning with support for local resources is aimed at developing students' skills in organizing extracurricular activities through the implementation of projects that take into account the resources of the community, educational environment, and culture. The methodology of portfolio support (portfolio) provides for the accumulation, analysis, and reflection of personal achievements in the field of extracurricular activities. The methodology of training in modeling extracurricular interaction focuses on conducting interactive classes aimed at modeling real situations of extracurricular pedagogy. The methodology of reflective-analytical case analysis involves working with cases that simulate complex pedagogical situations in the extracurricular environment. The methodology of mentoring and pedagogical coaching ensures the involvement of experienced teachers in individual support of future teachers in the process of preparing for extra-school work.

Key words: *future teacher, school, extra-school work, preparation, methodology, resource-based learning, resource-based methodology, resource-based approach*

Стаття надійшла до редакції 07.05.2025 р.

УДК 378.6:37(477.53)(092)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339120](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339120)

ЮЛІЯ БРАХ

ORCID: 0009-0006-7938-2321

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ А. П. КАРИШИНА

Вперше досліджено основні етапи та напрями організаційно-управлінської діяльності українського вченого А. П. Каришина. Визначено авторські критерії для виокремлення етапів та напрямів становлення світоглядних, наукових, педагогічних поглядів вченого. Підкреслено властивості родинного та соціального оточення у формуванні провідних рис характеру як: працьовитість, наполегливість, принциповість, чесність, уміння завершувати розпочату справу, скромність, захоплення наукою. Наголошено на важливості поглядів А. П. Каришина на формування навичок поєднання теорії з практикою у підготовці майбутніх педагогів.

Ключові слова: *А. П. Каришин, основні етапи, напрями організаційно-управлінської діяльності, формування, світогляд, підготовка майбутніх педагогів, поєднання теорії з практикою*

Постановка проблеми. Сьогодення диктує нові вимоги щодо переходу до вищого рівня розвитку суспільства, яке базується на використанні високоефективних технологій із застосуванням штучного інтелекту. Необхідно, щоб сучасний педагог мав навички формування у підростаючого покоління, новий тип мислення, новий стиль діяльності, що сприятиме розвитку творчого потенціалу суспільства, більш ефективному вирішенню наукових, виробничих, соціальних, культурних проблем. Тому сьогодні одним із найважливіших завдань постає проблема підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів. Розбудова вищої педагогічної освіти неможлива без вивчення історичної спадщини минулого, без поєднання сучасних інноваційних ідей і кращих зразків вітчизняної педагогічної думки попередніх поколінь, що допоможе забезпечити єдність і наступність науково-педагогічного процесу.

Педагогічна спадщина та організаційно-управлінська діяльність А. П. Каришина – відомого вченого, педагога, який сорок років очолював природничий факультет Полтавського педагогічного інституту, містить неоціненний скарб, для науковців та всіх небайдужих до виховання молоді. Педагогічний доробок

А. П. Каришина, в контексті вимог щодо розвитку освіти й виховання в Україні, ще не був об'єктом спеціального дослідження, тому заслуговує на різнобічне вивчення й належну оцінку.

Аналіз досліджень і публікацій, на які спирається автор. Історія педагогічної думки другої половини ХХ ст. багата на імена вчених, які працювали самовіддано, творчо, не стандартно, були віддані науковій ідеї, у них був власний стиль викладання, які залишили вагомий внесок у розвиток науки, методики викладання, виховання молоді, які працювали, випереджуючи час. До таких персоналій належить постать Андрія Потаповича Каришина – ефективного декана природничого факультету Полтавського педагогічного інституту впродовж сорока років, спадщина якого заслуговує на ґрунтовне вивчення.

Українські науковці ХХ–ХХІ століть присвячують низку розвідок педагогічній спадщині видатних педагогів, які раніше не були предметом окремого дослідження. Привертають увагу праці сучасних дослідників: О. Сухомлинської «Українська педагогіка в персоналіях» (2005 р.), І. Зайченка «Історія педагогіки» (2010), «Історія української школи і педагогіки» за ред. В. Кременя (2005), С. Гончаренка «Український педагогічний словник», а також праці відомих вчених М. Левківського, П. Москового, О. Тринуса, М. Ярмаченка та інших. Окремі аспекти щодо вивчення педагогічної діяльності особливості вивчалися М. Євтухом, С. Золотухіною, К. Ушаковим, Л. Фрідманом.

Вагоме значення має дослідження Ю. Самусенко наукових здобутків А. П. Каришина: Самусенко Ю. В. «А. П. Каришин – хімік – органік» (Самусенко, 2011). Глибокий, життєво важливий матеріал міститься в монографії «Слово про вчителя», яку було присвячено й видано до 100-річчя від дня народження А. П. Каришина (Самусенко, Джурка, (Упоряд.), 2012).

Метою статті є виокремлення основних етапів та напрямів організаційно-управлінської діяльності вченого А. П. Каришина.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу історико-педагогічних, наукових та архівних джерел, присвячених біографії та доробку А. П. Каришина, встановлено, що проблема теоретичного обґрунтування ключових етапів і напрямів його організаційно-управлінської діяльності на сучасному етапі залишається недослідженою. Саме тому нами зроблена спроба систематизувати, узагальнити дані архівних, наукових, літературних джерел щодо життєвого шляху, наукової, педагогічної, управлінської діяльності і виділити основні етапи та напрями індивідуального формування та зростання педагога.

З огляду на авторські критерії (наявність родинного, суспільного оточення; організаторський, управлінський, науковий та педагогічний рівень діяльності; науковий авторитет; професійне зростання) умовно виокремлено чотири етапи формування й становлення світоглядних, педагогічних, наукових поглядів, які тісно пов'язані з його особистим життям. Стосовно етапів життя і організаційно-управлінської діяльності А. П. Каришина, доречно звернути увагу на історичні особливості епохи ХХ століття, в яку випало жити педагогу, вченому та особисті зусилля до пошуку власного шляху до науки, викладацької організаційно-управлінської діяльності, активної суспільно-громадської роботи.

На основі, по-перше, історичних особливості епохи ХХ століття, по-друге, систематизації й узагальнення наукового доробку А. П. Каришина, по-третє, архівних та наукових матеріалів нами виділено наступні етапи становлення, розвитку його організаційно-управлінської діяльності: I етап (1912–1932 рр.) – пошуково-професійний, II етап (1932–1945 рр.) – науково-дидактичний, III етап (1946–1969 рр.) – організаційно-управлінський, IV етап (1970–1987 рр.) – дослідницько-узагальнюючий.

Андрій Потапович Каришин народився 14 серпня 1912 р. селянській сім'ї в с. Шишаки Гоголівського на той час, району Полтавської обл. (згодом, це став Шишацький район, а нині – Шишацька селищна громада Миргородського району Полтавської області). Зі спогадів племінника Євгена Сергійовича Паламарчука відомо, що батько А. П. Каришина – Потап Андрійович Каришин, світловолосий, невисокого зросту – мав дуже гарний голос та добре співав. Працював кравцем, був учасником I-ї Світової війни, обробляв землю. Мати, Ганна Митрофанівна, темноволоса та темноока; син Андрій був схожий саме на неї. Вона вела домашнє господарство та доглядала дачу відомого вченого Володимира Івановича Вернадського. Коли малий Андрій гнав гусей на пасовище повз дачу Вернадських і чув з відкритих вікон звуки чудової музики з невідомого для нього, чарівного інструменту – він, слухаючи її стояв як заворожений: то грала на арфі донька Вернадського – Ніна Володимирівна. Любов до музики, до народної пісні супроводжувала його все життя.

Донька А. П. Каришина Тетяна згадувала розповіді батька про те, як він у дитинстві приносив з лісу молоді саджанці різних кущів, дерев, щоб посадити у своєму дворі і біля берега річечки Побиванки, яка текла поблизу двору. Через багато років дуби, верби, осокори прикрашали берег цієї річки, там росли проліски, фіалки, співали пташки. Сама садиба в Шишаках була частиною чудового куточку природи Шишацького краю. Земля покрита шовковою травою між якою жодної бур'янинки – за цим слідкував батько, Потап Андрійович. Весною квітували ранні квіти – проліски, фіалки, куряча сліпота під грушами, на горі пахучий чебрець і васильки, біля хати квітнув кущ чайної троянди, під ними проліски і м'ята

(Каришина, 2012, с. 60). Мати Андрія створювала затишок у будинку, вміла шити, вишивати добре готувати. В сім'ї цінували красу, дбали, доглядали за садибою, знаходили час для відпочинку, що, безумовно, мали свій вплив на формування майбутнього педагога.

Дослідженням встановлено, що родина відіграла ключову роль у формуванні особистості А. П. Каришина, виступаючи основою для розвитку його високих моральних, духовних та трудових якостей, оскільки: по-перше, сім'я слугує підмурівком виховних здобутків, у ній дитина засвоює правила поведінки, плачеється повага до дитини як особистості, повага до її думки; по-друге, формується розуміння потреб, виконання поставлених вимог, підтримки ініціативи, проявів творчості, самостійності; по-третє, в сім'ї розвиваються внутрішні почуття, моральні принципи.

У ході дослідження встановлено, що з 1919 по 1924 роки хлопчик навчався в школі і закінчив 4 класи. З 1924 р. по 1929 рік працював в господарстві батьків, а з 1929 по 1931 рік разом з батьками в колгоспі. Щедра, мальовнича природа Шишацького краю виховала з дитячих років у майбутнього педагога – закоханість у свою рідну землю, заклала щиросердне бажання служити людському благу, берегти природу, екологію, що й стало у майбутньому покликанням усього його життя. Саме праця з дитячих років, поряд з батьками, а згодом і в колгоспі, разом з односельцями, загартувала Андрія, виховала такі риси як: працьовитість, відповідальність, наполегливість, ініціативність, чесність, порядність, принциповість, відданість своїй справі, людяність, доброту, чуйність, гуманність, терпимість, розсудливість.

Родинне та соціальне середовище підготувало юнака до: по-перше, подолання життєвих труднощів; по-друге, розвинуло допитливість, кмітливість, бажання пізнавати світ науки, здобувати нові знання, присвятити цьому все своє життя; по-третє, допомогло засвоїти такі невмирущі моральні цінності, які забезпечили йому беззаперечний авторитет.

Дослідження засвідчило, що в 1931 р. по рекомендації райкому комсомолу А. П. Каришин вступив на навчання до вечірнього робітфаку Великосорочинської школи, який і закінчив у 1932 році, з твердим наміром продовжувати подальше навчання, обравши педагогічний напрям. Отже, встановлені в родині правила, засновані на методах народної педагогіки, які проявились у долученні дітей до праці, до відповідальності, вихованні любові до природи, до земної краси, до людей праці, вихованні інтересу до знань, сприяли прояву зацікавленості малого Андрія до навчання й успішному завершенню як чотирьохрічної школи, так і навчання на підготовчому відділенні робітфаку. Таким чином, А. П. Каришин приймає рішення щодо обрання професії педагога.

Другий етап – 1932–1945 рр. – науково-дидактичний – вирішальний у житті А. П. Каришина. Відомо, що він вступав на навчання до Харківського інституту педпрофосвіти, але через захворювання на тиф повернувся додому, вилікувався та продовжив навчання вже у Полтавському педагогічному інституті на хімічному відділенні природничого факультету. Особливу зацікавленість він виявив до хімічної науки. У ході наукового пошуку встановлено, що у 1934 р. завідувачем кафедри став М. М. Дашевський, який залучає здібного студента А. П. Каришина до наукових досліджень в галузі хімії аценафтену. Вже у 1936 р. він закінчив навчання в інституті. Зазначимо, що в інституті ним було опановано 27 дисциплін: з них по 16 предметах мав відмінні оцінки, по 7 – добре, по 3 – посередньо, по одному предмету – зараховано. Це свідчить про його високу академічну успішність та цілеспрямованість у навчанні, незважаючи на деякі труднощі, що відображено у його загалом позитивних оцінках з більшості дисциплін.

У процесі дослідження архівних джерел встановлено, що педагогічна діяльність А. П. Каришина розпочалася на кафедрі хімії Полтавського педагогічного інституту у 1936 р., спочатку на посаді лаборанта, а з жовтня 1936 року по вересень 1939 року – асистентом кафедри хімії. Поглиблюється співпраця з вченим М. Дашевським по дослідженню в галузі хімії аценафтену, результатом чого була поява в журналі «Промисловість органічної хімії» спільної наукової статті «Окислення аценафтена в аценафтенхиноні». Відомо, що його наполеглива праця сприяла кар'єрному зростанню. Так, у вересні 1939 року А. П. Каришин стає старшим викладачем, а з січня 1940 року – виконуючим обов'язки завідувача кафедри. Він наполегливо продовжує наукові дослідження, одна за одною виходять п'ять наукових праць в галузі хімії аценафтена, але подальшу плідну наукову роботу перериває війна. Ця подія кладе початок напряму другого етапу – евакуаційного. В «Автобіографії» зазначено, що 17 вересня 1941 р. він евакуується і працює вчителем хімії Каменської середньої школи Башкирської АРСР до січня 1942 року (Справа Каришина Андрія ...).

З січня 1942 по грудень 1945 р. виокремлюємо наступний напрям другого етапу життєдіяльності А. П. Каришина – мобілізаційний. Педагог служив у складі радянської армії, брав участь у боротьбі з фашистськими загарбниками, спочатку як рядовий, а потім офіцером на різних фронтах. Дослідженням встановлено, що він закінчив війну у 1945 році помічником начальника батальйону зв'язку Ленінградського фронту, брав участь у важких боях під Великими Луками, у Прибалтиці. Під час зупинки в одному із міст Латвії, він скористався, під час перепочинку, можливістю відвідати наукову бібліотеку і попрацювати з літературою з органічної хімії, чим викликав чималий інтерес серед

мешканців міста (Самусенко, 2011, с. 25). Зазначене свідчить про глибоку наукову зацікавленість та виражене прагнення до подальшого проведення досліджень у галузі хімії. Як свідчать архівні дані, у грудні 1945 року він був демобілізований з лав радянської армії, що означало закінчення другого науково-дидактичного етапу організаційно-управлінської діяльності вченого.

А. П. Каришин повертається до Полтавського педагогічного інституту, одержує призначення на посаду завідуючого кафедрою хімії. Ця подія поклала початок третього (1945–1960 рр.) організаційно-управлінського етапу життя і діяльності А. П. Каришина. Прагнення до відновлення досліджень у галузі хімії відкривають важливий етап у житті вченого – організаційно-управлінський, спонукають молодого науковця до вивчення і синтезу похідних аценафтена. У цей період ним було розроблено декілька напрямів роботи: одержання галогенопохідних аценафтена (фото-, хлоро-, бром-, йодопохідних у різних положеннях аценафтенowego ядра) реакція окиснення та інші.

Результатом напруженої роботи у наукових розробках був успішний захист у січні 1950 р. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата хімічних наук, а в жовтні 1950 р. А. П. Каришину було присвоєно вчене звання доцента по кафедрі хімії (Справа Каришина Андрія ..., с. 7). Науковим консультантом у А. П. Каришина був відомий український учений, директор Інституту органічної хімії АН України, академік А. І. Кіпріанов. До кінця свого життя А. П. Каришин зберіг почуття глибокої поваги, відданості і любові до цієї людини (Самусенко, Джурка, (Упоряд.), 2012, с. 5).

Авторитет А. Каришина, як вченого педагога зростає, укріплюється завдяки високим організаторським здібностям, самовідданості в роботі на новому напрямі – реалізації творчих задумів в управлінській діяльності.

Аналіз архівних джерел та наукової літератури показав, що з 1946 по 1948 рр. і з 1950 по 1978 рр. він беззмінно очолює кафедру хімії, окрім того з 1947 по 1950 рр., з 1955 по 1958 рр. і з 1959 р. та до останніх днів свого життя А. П. Каришин наполегливо працює на посаді декана природничого факультету. Його організаторські здібності були використані і в управлінській діяльності, оскільки певний час (1951–1955 рр.) він працював заступником директора інституту з навчальної і наукової роботи, а з травня по листопад 1953 р. він виконував обов'язки директора інституту.

Важливо наголосити, що великою заслугою А. П. Каришина у реалізації завдань у післявоєнний час було зміцнення матеріальної бази інституту. Саме на цьому етапі було введено в дію навчальний корпус, був побудований в гуртожиток для студентів та інші. Педагог успішно виконував всі організаційні завдання на посаді декана природничого факультету, сприяв створенню та обладнанню агробіостанції (тепер це відомий на Полтавщині – ботанічний сад).

Разом з тим, активним був А. П. Каришин і в громадській роботі та житті інституту. У позанавчальний час він залучав молодих колег і студентів до проведення досліджень в галузі органічної хімії, згодом склалася ціла Каришинська школа хіміків органіків, вихованці якої, впродовж багатьох років проводили дослідження в галузі аценафтена і нафтостирилу (Самусенко, Джурка, (Упоряд.), 2012, с. 6).

Отже, третій організаційно-управлінський етап життєдіяльності А. П. Каришина характеризується насиченою, плідною, творчою, працею на різних напрямках: педагогічному, науковому, управлінському, громадському. На кожному з цих напрямів розкривається його організаторський талант, уміння працювати самовіддано, творчо, відповідально, з великою повагою до колег та студентів.

Четвертий етап (1970–1987 рр.) – це етап закріплення на практиці досягнутих результатів, реалізації творчого задуму на різних напрямках: науковому, педагогічному, науково-дослідному, який був вінцем його служіння науці, педагогічній, громадській діяльності, його умовно називаємо дослідницько-узагальнюючий.

А. П. Каришин наполегливо працює в галузі хімії аценафтену результати його досліджень знаходять широке визнання. У 1974 р. він одержав авторське свідоцтво на винайдений ним спосіб синтезу регуляторів рослин (ДИНУК), які показали себе дуже добре в ході проведення лабораторних і польових досліджень. Підтвердженням цьому слугують проведені наукові дослідження на декількох гектарах посівів кукурудзи і ячменю у колишньому Машівському районі, у колгоспі «Країна Рад», де врожайність кукурудзи підвищилась на 8-11 ц з одного гектара, а ячменя на 2-4 центнера (Самусенко, 2011, с. 28).

Варто зазначити, що А. П. Каришин не тільки сам займався науковим дослідженням, а й стимулював наукову і навчальну діяльність молодих викладачів. Всього за життя ним та його колегами було підготовлено понад 100 наукових праць. Таким чином, викристалізувався та утвердився авторський почерк А. П. Каришина як педагога: з одного боку, оригінальністю, неповторністю підходів вченого, з іншого, відзначився у питанні підготовки студентів до роботи майбутнього вчителя, як високопрофесійного спеціаліста.

Результати проведеного дослідження свідчать А. П. Каришин був талановитим педагогом. Багато поколінь учителів хімії і біології вдячні йому за одержані знання, під час викладання курсу органічної хімії. Під час лекції він часто ставив проблемні питання, спонукаючи студентів до активної участі у пізнанні нового матеріалу. Його заняття часто супроводжувалися демонстраційними хімічними

експериментами. А. П. Каришин вів також лабораторні заняття з курсу органічного синтезу (Самусенко, Джурка, (Упоряд.), 2012).

Педагог був впевнений, що якість підготовки кваліфікованого вчителя залежить як від засвоєння змісту навчальних дисциплін, належної матеріально-лабораторної бази для проведення наукових експериментів, так і від закріплення одержаних теоретичних знань на дослідних ділянках, полях у практичній, самостійній роботі. А. П. Каришин був переконаний, що навчити майбутнього вчителя любити природу, землю, дбати про її захист, екологію, середовище, можна лише шляхом набуття практичних здібностей у процесі догляду за рослинами, проведенням наукових експериментів, спостережень. Тому педагог дбав про розбудову та обладнання агробіостанції (нині ботанічного саду Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка), створенням умов для проходження (згідно навчального плану) польової практики студентами природничого факультету. Особливу увагу А. П. Каришин приділяв облаштуванню біостанціону в с. Лучки Кобеляцького району, до цієї справи були прилучені всі покоління студентів природничого факультету.

Вважаємо за доцільне зазначити, що на базі біостанціону студенти природничого факультету проходили польову практику, набирались досвіду в удосконалюванні знань з флори та фауни. «Таке тісне співробітництво з природою допомогло випускникам по-справжньому її полюбити і присвятити своє життя природознавству» (Саричева, 2012, с. 106).

Отже, четвертий дослідницько-узагальнюючий етап життєдіяльності А. П. Каришина характеризується достатньо високим рівнем наукових досягнень, він був відомим хіміком-синтетиком не тільки в Україні, а і в Радянському Союзі. «Він уважав, що основне в хімії – це синтез нових речовин, які можна використати на благо людини» – стверджував В. І. Магда (Магда, 2012, с. 34). Ним опубліковано понад 100 наукових робіт, проводився синтез великої кількості нових речовин.

Впродовж четвертого дослідницько-узагальнюючого етапу А. П. Каришин працював як педагог-новатор, випереджаючи час, активно реалізуючи принципи науковості, принципи доступності, дохідливості викладання, принцип індивідуального підходу до студентів у навчанні та вихованні. У реальному навчальному процесі важливу роль відігравали провідні методи навчання: метод дослідницької діяльності, методи самостійної роботи студентів по засвоєнню нового матеріалу, метод проблемного викладання та інші. Саме любов до свого предмету, якісна професійна підготовка, особиста харизма, уміння складний матеріал пояснити зрозуміло і доступно, передати свій досвід майбутнім вчителям лежали в основі педагогічних здібностей А. П. Каришина як педагога.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що кожен виокремлений етап розкриває сходинки в життєдіяльності А. П. Каришина до досягнення вершини розквіту його таланту як вченого, педагога, управлінця, громадського діяча за утвердження ідею гуманізму, демократії, добра, любові. Перспективним **напрямом подальших наукових пошуків** є висвітлення практичних результатів та наукових досягнень педагогічної спадщини А. П. Каришина.

Список використаних джерел

- Джурка, Г. (2012). Схиляюсь перед іменем твоїм, учитель. В кн. Ю. В. Самусенко, Г. Ф. Джурка (Упоряд.), *Слово про вчителя* (с. 33). ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Каришина, Т. (2012). Пам'ятаю... В кн. Ю. В. Самусенко, Г. Ф. Джурка (Упоряд.), *Слово про вчителя* (с. 60). ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Магда, В. (2012). Каришин – людина особлива. В кн. Ю. В. Самусенко, Г. Ф. Джурка (Упоряд.), *Слово про вчителя* (с. 34). ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Самусенко, Ю. В., Джурка, Г. Ф. (Упоряд.). (2012). *Слово про вчителя*. ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Самусенко, Ю. В. (2011). А. П. Каришин – хімік-органік. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі: матеріали Міжнародного науково-практичного конференції XVIII Каришинського читання* (с. 45-46). Полтава: Нац. Пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: Астрія.
- Саричева, М. (2012). Природжений бути батьком для студентів. В кн. Ю. В. Самусенко, Г. Ф. Джурка (Упоряд.), *Слово про вчителя* (с. 106). ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Справа Каришина Андрія Потаповича. Автобіографія. *Архів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. 1 арк., с. 6.

References

- Dzhurka, H. (2012). Skhyliayus pered imenem tvoim, uchytel [I bow before your name, teacher]. In Yu. V. Samusenko, H. F. Dzhurka (Comps.), *Slovo pro vchytelia [A word about the teacher]* (p. 33). PNPu imeni V. H. Korolenka. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].
- Karyshyna, T. (2012). Pam'iatayu... [I remember...]. In Yu. V. Samusenko, H. F. Dzhurka (Comps.), *Slovo pro vchytelia [A word about the teacher]* (p. 60). PNPu imeni V. H. Korolenka. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].

- Mahda, V. (2012). Karyshyn – liudyna osoblyva [Karyshyn is a special person]. In Yu. V. Samusenko, H. F. Dzhurka (Comps.), *Slovo pro vchytelia [A word about the teacher]* (p. 34). PNPi imeni V. H. Korolenka. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].
- Samusenko, Yu. V., & Dzhurka, H. F. (Comps.). (2012). *Slovo pro vchytelia [A word about the teacher]*. PNPi imeni V. H. Korolenka. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].
- Samusenko, Yu. V. (2011). A. P. Karyshyn – khimik – orhanik [A. P. Karyshyn – chemist – organic]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Metodyka vykladannia pryrodnych dystrylin u vyshchii shkoli [Methods of teaching natural sciences in higher education]: materialy Mizhnar. Nauk.-prakt. Konf. XVIII Karyshynski chytannia* (pp. 45-46). Poltav. Nats. Ped. Un-t imeni V. H. Korolenka. Poltava: Astraia [in Ukrainian].
- Sarycheva, M. (2012). Pryrodzhenyi buty batkom dlia studentiv [Born to be a father to students]. In Yu. V. Samusenko, H. F. Dzhurka (Comps.), *Slovo pro vchytelia [A word about the teacher]* (p. 106). PNPi imeni V. H. Korolenka. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].
- Sprava Karyshyna Andriia Potapovycha. Avtobiohrafiia [The Case of Andriy Potapovich Karyshyn. Autobiography]. In *Arkhiv Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka [Archive of the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko]*. 1 ark., p. 6 [in Ukrainian].

BRAKH Yu.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

MAIN STAGES AND DIRECTIONS OF A. P. KARYSHYN'S ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITIES

The pedagogical legacy and organizational-managerial activities of A.P. Karyshyn—a distinguished scholar and educator who led the Natural Sciences Faculty of the Poltava Pedagogical Institute for forty years—represent an invaluable resource for researchers and all individuals invested in youth education. Karyshyn's pedagogical contributions, specifically within the context of educational development requirements in Ukraine, have not yet been the subject of dedicated study. Consequently, they warrant comprehensive investigation and appropriate evaluation.

Based on an analysis of historical-pedagogical, scholarly, and archival sources pertaining to A.P. Karyshyn's biography and body of work, it has been established that the theoretical substantiation of the key stages and directions of his organizational-managerial activities remains unexplored at present. We attempted to systematize and generalize data from archival, scientific, and literary sources concerning his life, scholarly, pedagogical, and managerial activities, thereby identifying the main stages and directions of his personal formation and growth as an educator.

Considering the author's criteria (including family and social environment; organizational, managerial, scientific, and pedagogical levels of activity; scientific authority; and professional growth), four conditional stages have been identified in the formation and development of his worldview, pedagogical, and scientific perspectives, all closely intertwined with his personal life. Regarding the stages of A.P. Karyshyn's life and organizational-managerial activities, it is pertinent to consider the historical peculiarities of the 20th century, during which the educator and scholar lived, as well as his personal efforts in seeking his own path in science, teaching, organizational-managerial work, and active public engagement.

Based on, firstly, the historical peculiarities of the 20th century, secondly, the systematization and generalization of A.P. Karyshyn's scholarly works, and thirdly, archival and scientific materials, the following stages in the formation and development of his organizational-managerial activities have been identified (Stage I (1912–1932): Search-Professional – This foundational stage encompasses childhood and youth, characterized by the formation of personal character traits, the laying of worldview interests, and the initial development of social maturity and professional aspirations; Stage II (1932–1945): Scientific-Didactic – This stage represents a period of intensive exploration: studies at the chemistry department of the Natural Sciences Faculty of the Poltava Teachers' Institute, the commencement of his teaching career at the institute, his initial scientific discoveries, and life challenges during World War II; Stage III (1946–1969): Organizational-Managerial – This stage marks the flourishing of his scientific and pedagogical activities, the acquisition of managerial skills, the unfolding of organizational abilities, and active participation in public work; Stage IV (1970–1987): Research-Generalizing – This stage is defined by his dedicated work in strengthening the faculty's material and educational base for student field practice in the village of Luchky, the deepening of scientific research in chemistry, and the integration of theoretical developments with their practical application in production processes).

The conducted research suggests that each identified stage reveals significant milestones in A.P. Karyshyn's life, culminating in the full bloom of his talent as a scholar, educator, manager, and public figure, all dedicated to the affirmation of humanism, democracy, goodness, and love.

A promising direction for future scientific inquiry involves illuminating the practical outcomes and scientific achievements embedded within A.P. Karyshyn's pedagogical legacy.

Key words: A. P. Karyshyn, the main stages, directions of organizational and managerial activity, formation, outlook, training of future teachers, combination of theory and practice

Стаття надійшла до редакції 25.05.2025 р.

УДК 378.14:658.012.2:379.85

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339126](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339126)

ВОЛОДИМИР ВАРЕНИЦЬКИЙ

ORCID: 0009-0003-6486-7789

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ТА НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНО- РЕКРЕАЦІЙНОЇ СФЕРИ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення підходів до підготовки кадрів для туристично-рекреаційної галузі в умовах посилення глобальної конкуренції, розвитку цифрової економіки, швидкої трансформації ринку праці та соціально-економічних викликів, що потребують підвищеного рівня підприємницького мислення, ініціативності, креативності та гнучкості.

Автором здійснено цілісний теоретико-методологічний аналіз проблеми формування підприємницької культури майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери як одного з провідних напрямів модернізації сучасної професійної освіти в Україні. Зазначено, що підприємницька культура в сучасному науковому дискурсі розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює когнітивні, мотиваційні, ціннісні та поведінкові компоненти, які забезпечують її готовність до інноваційної, проектної, самостійної професійної діяльності в умовах ризику та невизначеності. Висвітлено сутнісні ознаки підприємницької культури у контексті туристично-рекреаційної сфери, де вона виступає як передумова успішної реалізації фахівцем своїх функцій у сфері створення туристичного продукту, сервісного обслуговування, маркетингової взаємодії, розвитку локальних ініціатив і брендування територій.

У межах дослідження розглянуто п'ять провідних підходів до формування підприємницької культури у здобувачів вищої освіти – компетентнісний, діяльнісний, особистісний, інтеграційний і технологічний. Визначено потенціал кожного з них у формуванні відповідних компетентностей, мотиваційних установок і практичних навичок. Наголошено на важливості створення освітнього середовища, що підтримує ініціативність, розвиток лідерського потенціалу та креативності студентів, сприяє налагодженню партнерства із суб'єктами туристичного бізнесу та використанню цифрових інструментів для моделювання підприємницької діяльності. Обґрунтовано перспективи імплементації запропонованих стратегій у практику діяльності закладів вищої освіти, зокрема через оновлення освітніх програм, удосконалення методичного забезпечення, професійний розвиток викладачів, які здатні стати агентами змін.

***Ключові слова:** підприємницька культура, фахівці туристично-рекреаційної сфери, професійна підготовка, інноваційні стратегії, компетентнісний підхід, проектне навчання, освітнє середовище, підприємницька компетентність, міждисциплінарність, педагогічні технології*

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У сучасних соціально-економічних умовах підвищеної конкуренції, динамічних трансформацій ринку праці та зростаючої ролі сфери послуг особливого значення набуває формування підприємницької культури як провідного складника професійної компетентності майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери. Туризм і рекреація виступають не лише як галузі, орієнтовані на економічний розвиток територій, але й як простори для реалізації інноваційних, креативних і підприємницьких ініціатив, що потребує глибокої підготовки фахівців з відповідними якостями та характеристиками.

Попри наявність наукових напрацювань у галузі підприємницької освіти, досі недостатньо окреслено методологічні підходи до розвитку підприємницької культури саме в контексті підготовки фахівців у галузі туризму та рекреації. Більшість освітніх програм зосереджена переважно на фахових, технологічних або менеджерських аспектах, тоді як формування підприємницького мислення, інноваційності, проектної активності та здатності до самореалізації в бізнес-середовищі потребує спеціально організованого педагогічного супроводу.

Вважаємо, що проблема полягає в необхідності теоретичного обґрунтування та практичного впровадження ефективних інноваційних стратегій і педагогічних умов, що сприятимуть цілісному розвитку підприємницької культури у здобувачів спеціальностей туристично-рекреаційного напрямку. З огляду на це, постає низка стратегічних наукових та практичних завдань, пов'язаних із розробленням інноваційних моделей професійної підготовки, методичних засобів розвитку підприємницьких якостей, інтеграцією міждисциплінарних підходів, а також системним аналізом результативності сформованої підприємницької культури у процесі підготовки майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку підприємницької культури майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери вже знаходила певне висвітлення у вітчизняному науковому дискурсі. Насамперед, акцент у дослідженнях робиться на уточненні сутності поняття «підприємницька культура», характеристиках її структури, а також умовах формування у процесі професійної підготовки.

У контексті теоретичного обґрунтування категоріального апарату особливу увагу привертають праці І. Зінькової, в яких авторка подає структурно-функціональний аналіз поняття «підприємницька культура фахівців сфери послуг і туризму» та проводить змістовний огляд концептуальних підходів до його тлумачення; авторка наголошує на важливості розуміння підприємницької культури як інтегративної професійної якості, що охоплює не лише економічні знання, а й креативність, інноваційність, самостійність та ініціативність (Зінькова, 2019).

Вагомий внесок у розвиток методологічних засад підготовки фахівців з туризму зроблено в роботі Л. Польової, яка аналізує особливості практичної підготовки студентів спеціальності «туризм» і обґрунтовує доцільність впровадження наукових підходів у професійне становлення майбутніх фахівців (Польова, 2012); у цьому ж контексті С. Шепетюк висвітлює потенціал рекреаційно-туристичних ресурсів як основи для формування практичних навичок і підприємницької ініціативи у здобувачів освіти (Шепетюк, 2018). Практико-орієнтований підхід до формування фахової готовності у сфері туризму представлено у роботі І. Войтовича, В. Войтовича та Н. Мацкевич, де рекреаційний туризм розглядається як ефективний засіб реалізації освітніх цілей професійної підготовки (Войтович, Войтович, Мацкевич, 2018). Актуальне значення мають дослідження, в яких висвітлюється вплив макропроцесів – зокрема, децентралізації та реформування місцевого самоврядування – на внутрішній туристично-рекреаційний бізнес. У цьому аспекті слід згадати працю В. Голика, де наголошується на нових викликах і можливостях для підприємництва у сфері туризму в умовах оновленої територіальної організації (Голик, 2024); змістовну аналітичну основу для розгляду зв'язку між культурою, підприємництвом і туризмом становить стаття Г. Скліяра та співавторів, у якій запропоновано трансдисциплінарний підхід до розуміння взаємодії цих феноменів у межах фахової підготовки (Скліяр, Логвин, Логвин, Черкаська, Наріжняк, 2024). Загалом аналіз наукових праць засвідчує, що хоча існує певна база досліджень щодо окремих аспектів підприємницької підготовки у сфері туризму, все ще недостатньо комплексно представлено системні стратегії формування підприємницької культури на міждисциплінарному та інтеграційному рівнях, що й зумовлює доцільність подальшого наукового пошуку в цьому напрямі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз сучасних наукових підходів і інноваційних стратегій, спрямованих на розвиток підприємницької культури у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери.

Викладення основного матеріалу дослідження. У процесі аналізу літературних джерел нами встановлено, що поняття «підприємницька культура» має міждисциплінарний характер і розглядається як сукупність ціннісних орієнтирів, знань, мотиваційних установок, поведінкових моделей та стратегій, які забезпечують здатність особистості до ініціативної, інноваційної та ризикорієнтованої діяльності в умовах конкуренції. Підприємницька культура також ототожнюється з внутрішньою готовністю до інноваційного мислення, проектною діяльністю та самореалізації, що узгоджується із засадами компетентнісної парадигми сучасної освіти (Зінькова, 2019; Скліяр, Логвин, Логвин, Черкаська, Наріжняк, 2024).

В результаті аналізу комплексу наукових джерел нами визначено, що туристично-рекреаційна сфера вирізняється високою динамічністю та підприємницькою природою, оскільки передбачає орієнтацію на запити клієнтів, створення унікальних туристичних продуктів, а також активне використання сервісних, маркетингових та брендових технологій; у цьому контексті підприємницька культура постає як важливий чинник професійної мобільності, інноваційності та креативності майбутніх фахівців (Шепетюк, 2018; Войтович, Войтович, Мацкевич, 2018).

У процесі наукового пошуку нами встановлено, що підприємницька культура у сфері туризму і рекреації має складну структуру, що поєднує елементи управлінського, сервісного, креативного й комунікативного мислення; особливою її рисою є тісний зв'язок з емоційною інтелігентністю, міжкультурною комунікацією та здатністю передбачати тенденції ринку дозвілля. Як встановлено в ході дослідження, формування підприємницької культури у здобувачів вищої освіти є стратегічно важливою умовою їхньої конкурентоспроможності на ринку праці; у сфері туризму це проявляється в здатності поєднувати творчий підхід з економічною доцільністю, самостійно розробляти туристичні продукти, виявляти ініціативу та брати відповідальність за інноваційні рішення (Зінькова, 2019).

Визначено, що процес формування підприємницької культури доцільно розглядати через призму провідних наукових підходів – компетентнісного, діяльнісного, особистісного, інтеграційного та технологічного. Компетентнісний підхід в основі сучасної вищої освіти передбачає формування інтегрованих знань, умінь і цінностей; у контексті підприємницької культури це означає розвиток

ініціативності, креативності, проєктного мислення, фінансової та правової грамотності як оцінюваних компонентів професійної підготовки; діяльнісний підхід формує підприємницьку культуру через активну участь студентів у проєктній і практичній діяльності; його реалізація передбачає бізнес-плани, стартапи, тренінги, навчальні фірми, що сприяють розвитку практичного досвіду, командної роботи, комунікації та відповідальності; особистісний підхід спрямований на розвиток підприємницької культури як складової професійного становлення; він акцентує на індивідуальних особливостях студента, мотивації, рефлексії та креативності, забезпечуючи умови для самореалізації, ініціативності та внутрішньої замученості; інтеграційний підхід об'єднує знання з різних галузей у цілісну систему підготовки; він сприяє міждисциплінарності, поєднанню теорії й практики, розвитку гнучкого мислення та здатності бачити міжгалузеві зв'язки в контексті підприємницької діяльності; технологічний підхід зосереджується на застосуванні ефективних освітніх технологій, таких як проєктне та проблемне навчання, кейси, симуляції й цифрові платформи; він забезпечує поетапне формування підприємницької культури та розвиток прикладних навичок у здобувачів. Комплексне застосування зазначених підходів дозволяє забезпечити цілісність та системність у формуванні підприємницької культури майбутніх фахівців туристично-рекреаційної галузі. Як показав аналіз літературних джерел, кожен з підходів забезпечує формування певних аспектів підприємницької культури, а їхнє комплексне поєднання створює умови для системної й цілісної професійної підготовки майбутніх фахівців туристично-рекреаційної галузі.

У процесі аналізу сучасних освітніх практик нами виявлено, що українські ЗВО поступово інтегрують підприємницьку складову в освітні програми, однак така інтеграція має фрагментарний характер. Позитивним прикладом є впровадження стартап-клубів, навчальних фірм, елементів проєктно-орієнтованого навчання, хоча, як нами встановлено, бракує системного методологічного супроводу та педагогічного дизайну інноваційних програм. Водночас у ході дослідження підтверджено, що міждисциплінарний підхід відіграє ключову роль у формуванні підприємницької культури в туристично-рекреаційній сфері. Як нами з'ясовано, інтеграція знань з економіки, маркетингу, менеджменту, права, культурології та соціології дозволяє формувати навчальні модулі, здатні моделювати реальні професійні ситуації та стимулювати критичне мислення, гнучкість і здатність бачити нові можливості (Зінькова, 2019; Скляр, Логвин, Логвин, Черкаська, Наріжняк, 2024)..

Нами також встановлено, що впровадження інноваційних стратегій, зокрема проєктного навчання, симуляцій, кейс-методів та цифрових платформ, є дієвим інструментом розвитку підприємницького потенціалу здобувачів освіти. Такі стратегії сприяють формуванню відповідного досвіду, креативного мислення, навичок самостійного планування, командної роботи та відповідального прийняття рішень.

Важливим висновком проведеного теоретичного дослідження є виявлення необхідності створення інклюзивного освітнього середовища, орієнтованого на підтримку ініціативності, самореалізації й менторської підтримки студентських проєктів. Важливим чинником успішної підготовки фахівців є стає партнерство між освітніми закладами та представниками туристичного бізнесу, що забезпечує адаптацію навчального контенту до реальних потреб ринку.

Таким чином, результати теоретичного дослідження дозволяють зробити висновок про доцільність інтеграції педагогічних, організаційних та технологічних стратегій у цілісну модель розвитку підприємницької культури майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери, що відповідає сучасним викликам та потребам професійної практики.

Висновок. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що формування підприємницької культури майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери є пріоритетним напрямом модернізації професійної підготовки в умовах динамічного розвитку туристичного ринку, діджиталізації економіки та посилення вимог до професійної гнучкості кадрів. Підприємницька культура розглядається як інтегративна якість особистості, що включає знання, цінності, поведінкові стратегії та мотиваційні орієнтири, необхідні для ініціативної, креативної, відповідальної та інноваційної діяльності. Визначено, що ефективне формування підприємницької культури передбачає поєднання компетентнісного, діяльнісного, особистісного, інтеграційного та технологічного підходів. Кожен із них дозволяє акцентувати увагу на окремих компонентах педагогічного впливу – від розвитку фахових і надпрофесійних компетентностей до створення сприятливого освітнього середовища, зорієнтованого на самореалізацію студента.

Проаналізовано інноваційні стратегії розвитку підприємницької культури в освітньому процесі, наголошено на необхідності створення освітнього середовища, що стимулює ініціативність, креативність, лідерство, готовність до взаємодії з бізнес-середовищем; обґрунтовано перспективи впровадження інноваційних стратегій у практику ЗВО, що передбачають системне оновлення освітніх програм, підвищення професійної готовності викладачів до реалізації підприємницьких підходів, а також використання комплексних методів оцінювання ефективності формування підприємницької культури у здобувачів вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення і педагогічну апробацію авторських моделей розвитку підприємницької культури у студентів спеціальностей «Туризм і рекреація», визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості підприємницької культури, а також на емпіричне вивчення ефективності окремих інноваційних освітніх технологій у формуванні підприємницьких компетентностей. .

Список використаних джерел

- Войтович, І., Войтович, В., & Мацкевич, Н. (2018). Рекреаційний туризм у процесі підготовки майбутніх фахівців. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. № 3(43). 3–11.
- Голик, В. Г. (2024). Вплив реформи місцевого самоврядування та децентралізації влади в Україні на організацію внутрішнього туристично-рекреаційного бізнесу. *Збірник наукових праць Хмельницького університету управління та права «Туристично-рекреаційна сфера: виклики сучасності»*. 4-5.
- Зінькова І. (2019). Підприємницька культура майбутніх фахівців сфери послуг і туризму: теоретичний аналіз проблеми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Вип. 30. 68-74.
- Зінькова, І. (2019). Структурно-функціональний аналіз поняття «підприємницька культура фахівців сфери послуг і туризму». *Освітній простір України*, 16(16), 85–92.
- Польова Л. В. (2012). Особливості практичної підготовки фахівців з туризму. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. №4 (239). Ч.ІІ. 169-175.
- Скляр, Г. П., Логвин, М. М., Логвин, Д. М., Черкаська, А. В., Наріжняк, К. С. (2024). Культура та підприємництво у туризмознавстві: Трансдисциплінарний підхід. *Економіка та менеджмент: актуальні проблеми розвитку*, (3), 5–17.
- Шепетюк, С. М. (2018). Рекреаційно-туристські ресурси як основа туристично-рекреаційних послуг. *Туристична освіта в Україні: Проблеми і перспективи* (98–105).

References

- Voitovych, I., Voitovych, V., & Matskevych, N. (2018). Rekreatsiyni turizm u protsesi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv. *Fizyczne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*, 3(43), 3–11 [in Ukrainian].
- Holyk, V. H. (2024). Vplyv reformy mistsevoho samovriadiuvannia ta detsentralizatsii vlady v Ukraini na orhanizatsiiu vnutrishnoho turystychno-rekreatsiynoho biznesu. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho universytetu upravlinnia ta prava «Turystychno-rekreatsiina sfera: vyklyky suchasnosti»*, 4–5 [in Ukrainian].
- Zinkova, I. (2019). Pidpriemnytska kultura maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh i turyzmu: teoretychnyi analiz problemy. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia*, (30), 68–74 [in Ukrainian].
- Zinkova, I. (2019). Strukturno-funktsionalnyi analiz poniattia «pidpriemnytska kultura fakhivtsiv sfery posluh i turyzmu». *Osvitnii prostir Ukrainy*, 16(16), 85–92 [in Ukrainian].
- Poliova, L. V. (2012). Osoblyvosti praktychnoi pidhotovky fakhivtsiv z turyzmu. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka*, 4(239), Ch. II, 169–175 [in Ukrainian].
- Skliar, H. P., Lohvyn, M. M., Lohvyn, D. M., Cherkaska, A. V., & Narizhniak, K. S. (2024). Kultura ta pidpriemnytstvo u turyzmnavstvi: Transdystyplinarnyi pidkhid. *Ekonomika ta menedzhment: aktualni problemy rozvytku*, (3), 5–17 [in Ukrainian].
- Shepetiuk, S. M. (2018). Rekreatsiino-turystski resursy yak osnova turystychno-rekreatsiinykh posluh. In *Turystychna osvita v Ukraini: Problemy i perspektyvy* (pp. 98–105) [in Ukrainian].

VARENYTSKYI V.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

INNOVATIVE STRATEGIES AND SCIENTIFIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL CULTURE AMONG FUTURE PROFESSIONALS IN THE TOURISM AND RECREATION SECTOR

The article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of the development of entrepreneurial culture in future professionals in the tourism and recreation sector, viewed as one of the key directions in the modernization of professional education in Ukraine. The relevance of the study is driven by the need to revise approaches to training personnel for the tourism and recreation industry in the context of growing global competition, the expansion of the digital economy, rapid labor market transformation, and escalating socio-economic challenges. These trends demand a heightened level of entrepreneurial thinking, initiative, creativity, and adaptability.

Entrepreneurial culture in contemporary academic discourse is regarded as an integrative characteristic of the individual, encompassing cognitive, motivational, value-based, and behavioral components that ensure readiness for

innovative, project-oriented, and autonomous professional activity under conditions of risk and uncertainty. The article highlights the essential features of entrepreneurial culture within the tourism and recreation context, where it serves as a prerequisite for the effective execution of professional functions related to the development of tourism products, service provision, marketing interaction, local initiative promotion, and territorial branding.

The study examines five key approaches to cultivating entrepreneurial culture among higher education students: competence-based, activity-based, personality-oriented, integrative, and technological. The potential of each is outlined in terms of developing relevant competencies, motivational orientations, and practical skills. Emphasis is placed on the importance of creating an educational environment that encourages student initiative, fosters leadership potential and creativity, and facilitates partnerships with stakeholders in the tourism industry, as well as the integration of digital tools for simulating entrepreneurial activities.

Finally, the article substantiates the prospects for implementing the proposed strategies into the practices of higher education institutions, particularly through curriculum revision, the enhancement of methodological support, and the professional development of academic staff capable of acting as agents of change.

Key words: *entrepreneurial culture, tourism and recreation professionals, professional training, innovative strategies, competence-based approach, project-based learning, educational environment, entrepreneurial competence, interdisciplinarity, pedagogical technologies*

Стаття надійшла до редакції 14.05.2025 р.

УДК 378.046-021.64:004(510)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339367](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339367)

MARYNA HRYNYOVA

ORCID: 0000-0003-3912-9023

IRYNA BUNETSKA

ORCID: 0000-0001-5486-1496

NATALIIA KONONETS

ORCID: 0000-0002-4384-1198

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF ELECTRONIC INFORMATION AND TECHNOLOGIES: PECULIARITIES OF THE CHINESE EDUCATIONAL SYSTEM

The article is devoted to the analysis of the peculiarities of professional training of bachelors of electronic information and technologies in China, taking into account the specifics of the national educational system. The current trends in the development of higher technical education in the PRC, which is based on the integration of digital technologies, an interdisciplinary approach and cooperation between universities and industrial enterprises, are studied. The key structural components of the educational process are identified, in particular, the problem-based learning, the practical orientation of educational programs, the use of artificial intelligence and automatized systems in the training of specialists. Particular attention is paid to state control of the educational process quality, standardization of curricula and the system of students' knowledge assessment. The importance of international cooperation of Chinese universities in the context of competitive specialists training, which are capable to work in high-tech industries, is highlighted. The study emphasizes the importance of the material and technical support of universities, which includes modern laboratory complexes, digital training platforms and close interaction with IT companies. It is emphasized that a significant part of the educational process is aimed at developing students' practical skills, in particular through internships, participation in scientific projects and cooperation with enterprises, which forms the necessary competencies for future professional activity. The peculiarities of the educational process organization are also considered, including methods of knowledge assessment, duration of study and requirements for higher education applicants.

It is concluded that the Chinese model of professional training of bachelors of electronic information and technologies provides a high level of professional competence of graduates, which allows them to integrate into the modern digital economy effectively. Due to the implementation of the latest educational technologies, scientific and research work strengthening and active development of international

cooperation, China demonstrates a successful model of specialists training that meets the current challenges of the information society and the global technological development.

Key words: *vocational training, electronic information, technologies, China, higher education, digital technologies, competencies, international cooperation*

Statement of the problem. The professional training of bachelors of electronic information and technologies in China is an urgent issue of modern education, due to the rapid development of digital technologies and the need to comply with global standards. PRC is committed to innovative development, which requires the high-quality training of specialists in the field of electronic information. China's higher education institutions focus on a competency-based approach, combining theoretical knowledge with practical skills and digital technologies.

The key problem is to harmonize the curricula with modern challenges, to strike a balance between fundamental training and practical learning, and to integrate the latest technologies into the learning process. The Chinese educational system develops partnership programmes with international companies actively, which helps graduates to adapt to the global labour market.

The digitalization of education in China involves the active use of artificial intelligence, cloud technologies, and big data. At the same time, it is necessary to modernize the teaching methods, to implement the dual education and to improve the digital competence of lecturers. The study of this problem will contribute to the improvement of educational approaches and the integration of international experience into the training of bachelors of electronic information and technologies.

The analysis of recent research and publications on the issue of professional training of bachelors of electronic information and technologies in China shows the multidirectionality of approaches to its improvement.

Structural peculiarities and content of educational programmes are considered in the works of Z. Zhang, L. Tang, W. Zhou, who analyze the integration of fundamental theoretical training with practical learning, dual education and cooperation between universities and technology corporations. In Ukrainian scientific environment similar problems are studied by O. Hlazunova and V. Bykov, who emphasize the importance of updating the content of educational programmes in line with digital challenges and implementation of a competence-based approach. Digitalization of education and the use of modern technologies are the subject of research by Y. Liu, X. Sun, C. Wei, who emphasize the impact of artificial intelligence, cloud technologies and big data on the learning process, which contributes to the personalization and adaptation of educational programmes. Ukrainian researchers, such as S. Kuzmina and L. Liashenko, analyze the role of digital platforms in future professionals training, emphasizing the importance of VR and AR technologies in vocational training. International integration and harmonization of standards are explored in the works of J. Wang, C. Huang, R. Chen, which focus on the importance of inter-university programmes, academic mobility and adaptation of educational courses to international requirements. Ukrainian scientists O. Spirin and I. Tkachenko study the possibilities of adaptation of European educational standards in the training of bachelors of IT specialities, comparing the Ukrainian and Chinese educational systems. Assessment of professional competences is the central topic of T. Yang, S. Li, M. Feng, who analyze the effectiveness of modern knowledge assessment systems, the balance between theoretical and practical training, and the impact of educational reforms on the quality of graduates. In the Ukrainian scientific discourse, N. Morze and O. Pinchuk focus on the development of effective methods of knowledge assessment of IT students, in particular through the use of automatized control systems.

Thus, scientific research demonstrates a comprehensive approach to improving the training of bachelors of electronic information and technologies in PRC, focusing on structural reforms, digitalization, international cooperation and improvement of assessment methods. At the same time, Ukrainian scientists conduct similar studies, which allows the comparative analysis and adaptation of international experience to improve the national educational system.

The **purpose of the article** is to analyze the peculiarities of professional training of bachelors of electronic information and technologies in the higher education system of the People's Republic of China.

Presentation of the main material. The professional training of bachelors of electronic information and technologies in China is the result of comprehensive government reforms and significant financial investments into higher education. The structure of China's educational system is similar to the European one: obtaining a bachelor's degree lasts for 4-5 years, obtaining a master's degree lasts for 2-3 years, obtaining a doctoral degree lasts for 2-4 years, with age restrictions for applicants. China is consistently ranked among the world's best universities, and the number of students exceeds 37 million, making this country the leader for the number of student population. A key peculiarity of Chinese education is its fee-based nature, although there is a wide system of government scholarships and grants. The educational system is focused on the development of technical and natural sciences, which present about 60% of all student positions. Considerable attention is paid to the international cooperation, which contributes to the growth of the number of foreign students in Chinese universities (*Education in China...*). The educational process in technical education institutions is characterized with a high level of technological equipment, the use of problem-based learning, and active students

participation in research projects. Knowledge is assessed with a 100-point scale, mostly in the form of written tests, and the academic award system encourages high performance. Chinese education is under strict state control: The Ministry of Education regulates curricula, textbook requirements, and inspects universities every five years. Chinese students are highly disciplined, responsible, and actively involved into research activities (Hala, 2011).

The training of bachelors of electronic information and technologies in PRC is based on the integration of fundamental technical education, modern digital technologies and close cooperation with the IT industry. Chinese universities follow a competency-based approach, which implies that students acquire not only theoretical knowledge but also the practical skills necessary to work in the field of artificial intelligence, big data analysis, cybersecurity, and software engineering.

The structure of the curricula provides the sequential mastery of the basic disciplines: Mathematics, Algorithmization, Object-oriented programming, Operating systems, Computer networks and databases. Specialized courses include the study of machine learning technologies, distributed computing, blockchain and quantum algorithms. According to the PRC state standards, the training lasts for four years, and students have to accumulate 140-160 credits, about 40% of which are allocated for practical training. A key peculiarity of Chinese educational system is the widespread use of dual education, which ensures a close link between theoretical learning and real production processes. Universities enter into agreements with leading IT companies (Huawei, Tencent, Alibaba, Baidu) that provide students with possibilities for internships, participation in applied research projects, and software development in cooperation with commercial entities (Mumladze, V., & Myronchuk, N., 2014).

The digitalization of the educational process includes the use of online platforms (XuetangX, iCourse), adaptive learning environments, and virtual laboratories. For example, some universities implement the intelligent learning systems that analyze student performance and adjust their curricula automatically. Particular attention is paid to the study of artificial intelligence in education, including the creation of algorithms for automatized code verification, personalization of learning materials, and analysis of big amounts of educational data. The international integration of Chinese education system is strengthened through student exchanges, double degree programmes, and cooperation with universities in the USA, Great Britain, Canada, and Europe. Chinese students undergo internships at global corporations (Google, Microsoft, Amazon) and participate in international scientific conferences. A significant part of the courses at leading Chinese universities is available in English, which facilitates the academic mobility and increases the competitiveness of graduates (Hlazunova, Gurzhiy, Voloshyna, Korolchuk, Parhomenko, 2020).

Thus, the system of professional training of bachelors of electronic information and technologies in PRC is based on a comprehensive approach that includes strong fundamental education, digitalization of the educational process, close integration with the IT industry and international cooperation. Through the implementation of the latest educational technologies and partnerships with leading companies, Chinese universities graduate highly qualified specialists ready to work in a rapidly changing technological environment.

The professional training of bachelors of electronic information and technologies in the context of Chinese educational system is based on the formation of professional competences that ensure the adaptability of specialists to rapid technological changes. Competence as an integrative indicator of professional readiness involves not only theoretical knowledge mastering, but also the development of practical skills, critical thinking and the ability to learn continuously (Marushchak, 2016). The study of this issue in scientific research (Urunbassarova, Jandildinov, Uaidullakzy, 2014) confirms the importance of integration of psychological and pedagogical methods into the process of bachelors' professional competences formation.

The digital transformation of Chinese education promotes the development of modern models of specialists training in the field of electronic information, focusing curricula on the needs of the IT market (Proskura, Lytvynova, 2019). However, the issue of compliance of educational standards with the requirements of the technology sector remains important, which requires close cooperation between universities and employers. A significant role in this process is played by distance learning, which, according to research (Senyk, Maherovska, Maherovskiy, 2023), increases the efficiency of material mastery and expands students' access to advanced technologies.

The practical training of bachelors of electronic information in China includes the implementation of adaptive learning platforms, internships, and participation in research projects, which contributes to the formation of key professional competencies (Donchenko, V., Donchenko, S., 2023). In addition to technical skills, the development of predictive competencies becomes increasingly important, allowing future professionals to predict technological trends, to adapt to a dynamic labour market, and to make strategic decisions (Proshkin, Sharavara, 2021).

The current model of training of bachelors of electronic information and technologies in China includes the development of soft skills, such as communication, project management, and teamwork (Hedzyk, Sazhiienko, 2021). The highly competitive labour market requires graduates to have not only thorough knowledge but also the ability to adapt quickly and to work in multinational projects. In addition, considerable attention is paid to

the graphic competencies required to work with visual data, modelling, and developing information system interfaces (Hevko, Pysarchuk, 2018).

Thus, the system of professional training of bachelors of electronic information and technologies in China is focused on a comprehensive combination of fundamental knowledge, practical experience and the development of innovative thinking. The integration of digital platforms, distance technologies and cooperation with industry creates an effective learning model that meets the current challenges of the technological field.

The professional training of bachelors of electronic information and technologies in the context of the educational system of the People's Republic of China is based on a comprehensive approach to the formation of highly qualified specialists capable to integrate into the global scientific and technological environment. In the conditions of the rapid digital transformation of modern society, there is a growing need to improve the educational programmes in line with innovative trends, which determines the key role of leading Chinese universities in future specialists training. In this context, the University of Electronic Science and Technology of China (UESTC) deserves special attention, as it is one of the flagships of Chinese scientific and educational area in the field of electronic engineering, informational technologies, computer science and automatization.

Founded in 1956 in Chengdu (Sichuan Province), UESTC established itself as a leading research centre with advanced teaching and research methods implementation. The high level of academic excellence of the university is confirmed with its stable positions in world rankings, including 231st place in the Global Education Ranking. The university's development strategy is focused on the integration of science, education and technological entrepreneurship, which contributes to the formation of a highly competitive educational environment adapted to the modern challenges of the digital economy.

An important aspect of UESTC's international cooperation is its participation in the Chinese Scholarship Council (CSC) government scholarship programme, which since 2006 has been providing foreign students with the opportunity to pursue higher education in China at the bachelor's, master's and doctoral levels. The CSC programme is an important mechanism of academic mobility that promotes intercultural knowledge exchange, engages promising students into research and development activities, and expands global cooperation in the field of high technologies. Scholarship support includes full coverage of tuition fees, accommodation, health insurance and monthly financial assistance: 2500 yuan for bachelors, 3000 yuan for masters and 3500 yuan for doctoral students. This funding format creates favourable conditions for involving the talented international students, facilitating their academic integration into the Chinese educational space.

The application procedure for the CSC programme includes several key stages. Applicants are required to fill in an online application on the UESTC web portal, submit a package of documents, including academic certificates, transcripts, letters of recommendation, a study plan or research proposal, and proof of English or Chinese language proficiency. An important selection criterion is the availability of a letter of consent from a university professor, which certifies the readiness of the supervisor to facilitate the implementation of the applicant's individual research programme. The final decision on the award of the scholarship is made by the China Scholarship Council basing on the recommendations of the University expert committee. Applications are accepted from November to April, 30 each year.

The significance of the CSC scholarship programme in the context of training of bachelors of electronic information and technologies is due to its focus on stimulating the students' research activity, involving them into interdisciplinary projects, and integrating them into the innovative processes of the modern technological industry. Considering the priority of digital technologies development in the global dimension, academic mobility programmes play an important role in the formation of competitive specialists who can work effectively in the context of the dynamic evolution of information and communication technologies.

Thus, the system of professional training of bachelors of electronic information and technologies in China is characterized with a combination of fundamental theoretical training, practice-oriented education and integration of students into the global research and education network. The University of Electronic Science and Technology of China, due to its strategic focus on research and international cooperation, creates optimal conditions for the training of highly qualified specialists with the necessary competencies to implement innovative solutions in the field of electronic information and technologies (*CSC Scholarship at the University...*).

The professional training of bachelors of electronic information and technologies in China is based on a competence-based approach that ensures that students develop the necessary knowledge, skills and practical abilities to work effectively in the conditions of digital transformation. In accordance with PRC educational standards, the curricula of Chinese universities are focused on ensuring an interdisciplinary approach, combining theoretical principles with practical components, and developing the creative thinking of higher education applicants. Considerable attention is paid to educational courses adaptation to the modern challenges of the digital economy, which involves the integration of knowledge into the field of electronic information, cybersecurity, automatized systems and telecommunications.

The general structure of the professional competence of bachelors of electronic information and technologies in China includes three main components: general (integral) competences, personal (subjective)

competences and subject-specific (professional) competences. General competences reflect the specialist's comprehensive readiness for professional activities, including foreign language proficiency, intercultural communication skills, ability to work in international projects, entrepreneurial thinking, and strong motivation for self-development. Educational programmes include the study of English as a means of professional communication, which facilitates the integration of graduates into the global information space.

Personal (subjective) competences ensure the development of creativity, critical thinking, the ability to adapt to conditions of constant technological changes, and responsibility for the results of one's activities. Chinese universities' educational programmes are aimed at developing students' innovative thinking, forming the skills of information analytical evaluation, and mastering the modern methods of work with big data sets. Readiness for intercultural interaction plays an important role, which implies the ability to work in international teams, to manage information flows effectively and to take into account the cultural peculiarities in professional activities.

Professional (subject-specific) competences cover a range of specialized knowledge and skills in the field of electronic information and technologies, in particular in the areas of software, hardware systems development, big data analysis, cybersecurity and artificial intelligence. Chinese universities, such as the University of Electronic Science and Technology of China (UESTC), integrate practice-oriented modules into their curricula, which include student internships in high-tech companies, participation in scientific and research projects, and the development of their own technology startups. This approach helps to increase the competitiveness of graduates in the labour market and ensures their readiness to work in the digital economy conditions (Shatska, 2011).

An important peculiarity of the Chinese educational system in the field of electronic information is the implementation of problem-based learning methods, which involves students work on real technological challenges, complex engineering problems solving and innovative solutions creation. The educational process is based on the integration of modern digital technologies, including cloud computing, artificial intelligence, automatized management systems and computer modelling. This allows graduates to master the latest approaches to the development and implementation of information systems, which is a key factor in their professional success.

Thus, the system of training of bachelors of electronic information and technologies in China is characterized with a comprehensive approach to the formation of professional competencies, including fundamental academic training, practice-oriented learning and active cooperation with industry. Due to the combination of interdisciplinary knowledge, development of digital competencies and international integration, graduates of Chinese universities acquire the necessary skills for successful professional activities in the field of high technology, making them competitive specialists in the global labour market.

Conclusions. Thus, the professional training of bachelors of electronic information and technologies in China is characterized with the integration of modern digital solutions, a practice-oriented approach and international cooperation. The educational process is based on strict state standards that ensure a high level of specialists training in the field of electronic information, telecommunications and automatized systems. The use of problem-based learning and active cooperation with research centres and industrial enterprises contribute to the development of in-demand competencies. A rigorous knowledge assessment system encourages students to improve their academic performance and professional growth. Thus, the Chinese model of training specialists in the field of electronic information and technologies is highly effective and meets the current challenges of the digital society.

References

- CSC Scholarship at the University of Electronic Science and Technology of China.* (2024). Retrieved from <https://www.chinesescholarshipcouncil.com/uk/university-of-electronic-science-and-technology-of-china.html>
- Donchenko, V., & Donchenko, S. (2023). Teoretychni aspekty formuvannia fakhovykh kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv z informatsiynykh tekhnolohii pid chas navchalnykh praktyk [Theoretical aspects of the formation of professional competencies of future IT specialists during educational practices]. In *ΛΟΓΟΣ: collection of scientific papers* (pp. 219-224). DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-23.06.2023.61> [in Ukrainian].
- Education in China. *Hutsulskyi krai*. Retrieved from <http://gk.kosiv.org/society/753-osvita-u-kytai.html>
- Hala, S. V. (2011). Iz dosvidu reformuvannia vyshchoi osvity Kytau [From the experience of higher education reforming in China]. *Ekonomika i derzhava [Economy and State]*, 18, 52-55 [in Ukrainian].
- Hedzyk, A., & Sazhiienko, O. (2021). Rol «m'iakykh navychok» U protsesi formuvannia profesiynykh kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv z komp'iuternykh tekhnolohii [The role of "soft skills" in the process of professional competencies formation of future specialists in computer technologies]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University]*, 4, 14-20. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250120> [in Ukrainian].
- Hevko, I. V., & Pysarchuk, O. T. (2018). Formuvannia hrafichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity u haluzi komp'iuternykh tekhnolohii [Formation of graphic competence of future specialists in professional education in the field of computer sciences]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.*

- P. Drahomanova. *Pedahohichni nauky [Scientific notes of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Pedagogical Sciences]*, 141, 54-63 [in Ukrainian].
- Hlazunova, O., Gurzhiy, A., Voloshyna, T., Korolchuk, V., & Parhomenko, O. (2020). Neformalna osvita maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii: orhanizatsiia, kontent, instrumenty [Non-formal education of future IT specialists: organization, content, tools]. *Physical and mathematical education*, 1 (23), 29-35. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-023-1-005> [in Ukrainian].
- Marushchak, O. M. (2016). Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti [The concept of competence in pedagogical activity]. *Kreatyvna pedahohika [Creative pedagogy]*, 11, 97-108. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/24399/1/Марущак%20О.М.%20Стаття.%20Поняття%20компетентності%20у%20пед.діяльності.pdf> [in Ukrainian].
- Mumladze, V., & Myronchuk, N. M. (2014). Vyshcha pedahohichna osvita v Kytai [Higher pedagogical education in China]. In S. S. Vitvytskoi, N. M. Myronchuk (Eds.), *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom [Modernization of higher education in Ukraine and abroad]: zbirnyk naukovykh prats* (pp. 200-203). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Proshkin, V., & Sharavara, V. (2021). Uprovadzhennia pedahohichnoi tekhnolohii formuvannia prohnostychnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv komp'iuternykh nauk u praktyku universytetskoï osvity [Implementation of pedagogical technology of formation of predictive competence of future bachelors in computer science into university education practice]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University]*, 2 (340), 219-230. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36438> [in Ukrainian].
- Proskura, S. L., & Lytvynova, S. H. (2019). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv komp'iuternykh nauk [Formation of professional competence of future bachelors in computer science]. *Physical and mathematical education*, 2 (20), 137-146 [in Ukrainian].
- Senyk, V. V., Maherovska, T. V., & Maherovskiy, D. V. (2023). Osoblyvosti zastosuvannia system dystantsiinoho navchannia u formuvanni kompetentnostei pid chas pidhotovky fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Features of the application of distance education systems in the formation of competences during the training of information technology specialists]. *Scientific Bulletin of UNFU*, 33 (3), 77-82. DOI: <https://doi.org/10.36930/40330311> [in Ukrainian].
- Shatska, O. P. (2011). Tendentsii rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity v KNR (70-ti rr. XX st. – pochatok XXI st.) [Trends in the development of higher pedagogical education in China (70s of the XX century – beginning of XXI century)]. *Studies in Comparative Education*, 2 (8), 54-63. DOI: <https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2011.18606> [in Ukrainian].
- Urunbassarova, E., Jandildinov, M., & Uaidullakzy, E. (2014). Future Teachers' Professional Competence Development within Bachelor Program. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4829-4833. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1033>.

ГРИНЬОВА М., БУНЕЦЬКА І., КОНОНЕЦ Н.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ЕЛЕКТРОННОЇ ІНФОРМАТИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЙ: ОСОБЛИВОСТІ КИТАЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу особливостей професійної підготовки бакалаврів електронної інформації та технологій у Китаї з урахуванням специфіки національної освітньої системи. Досліджено сучасні тенденції розвитку вищої технічної освіти в КНР, яка базується на інтеграції цифрових технологій, міждисциплінарному підході та співпраці між університетами та промисловими підприємствами. Визначено ключові структурні компоненти навчального процесу, зокрема проблемне навчання, практична спрямованість освітніх програм, використання штучного інтелекту та автоматизованих систем у підготовці фахівців. Особлива увага приділяється державному контролю якості навчального процесу, стандартизації навчальних планів та системи оцінювання знань студентів. Підкреслено важливість міжнародної співпраці китайських університетів у контексті підготовки конкурентоспроможних спеціалістів, здатних працювати у високотехнологічних галузях. У дослідженні підкреслюється важливість матеріально-технічного забезпечення університетів, яке включає сучасні лабораторні комплекси, цифрові навчальні платформи та тісну взаємодію з ІТ-компаніями. Наголошено, що значна частина навчального процесу спрямована на формування практичних навичок студентів, зокрема через стажування, участь у наукових проектах та співпрацю з підприємствами, що формує необхідні компетенції для майбутньої професійної діяльності. Охарактеризовано систему навчальної мотивації, яка сприяє підвищенню рівня підготовки студентів та відповідальності за формування результатів навчання. Розглянуто також особливості організації навчального процесу, зокрема методи оцінювання знань, тривалість навчання та вимоги до здобувачів вищої освіти.

Зроблено висновок, що китайська модель професійної підготовки бакалаврів електронної інформації та технологій забезпечує високий рівень професійної компетентності випускників, що дозволяє їм ефективно інтегруватися в сучасну цифрову економіку. Завдяки впровадженню новітніх освітніх технологій, посиленню науково-дослідницької роботи та активному розвитку міжнародного співробітництва Китай демонструє

успішну модель підготовки фахівців, яка відповідає сучасним викликам інформаційного суспільства та глобального технологічного розвитку.

Ключові слова: професійне навчання, електронна інформація, технології, Китай, вища освіта, цифрові технології, компетенції, міжнародна співпраця

Стаття надійшла до редакції 22.05.2025 р.

УДК 378.043.2-056.2/.3

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339370](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339370)

ОЛЬГА ГУБАРЬ

ORCID:0000-0003-3640-1490

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті авторка виокремлює та характеризує ключові принципи формування культури взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі. Принцип рівності та недискримінації передбачає безумовне визнання рівної гідності та прав усіх студентів, незалежно від індивідуальних особливостей, та виключення будь-яких форм дискримінації, упередженого ставлення чи соціального виключення в освітньому процесі. Принцип толерантності й поваги до різноманітності сприяє формуванню відкритості до діалогу та взаємного збагачення. Принцип емпатії та емоційної чутливості полягає в розвитку здатності розуміти емоційний стан іншої особи, виявляти співпереживання, підтримку та конструктивну участь у соціальній взаємодії, що є критично важливим у змішаних студентських колективах. Принцип партнерства та кооперації орієнтує учасників освітнього процесу на горизонтальні, взаємоповажні форми спілкування, що передбачають співдіяльність, взаємодопомогу та спільну відповідальність за результат взаємної роботи. Принцип педагогічної підтримки й супроводу наголошує на необхідності створення системи цілеспрямованої підтримки з боку педагогічного колективу, тьюторів і кураторів для формування сприятливого мікроклімату в інклюзивному середовищі. Принцип активної соціальної участі сприяє залученню всіх студентів до спільних навчальних, культурних і соціальних ініціатив, що забезпечує реалізацію потенціалу особистості через інтеграцію в академічне співтовариство. Принцип рефлексивності забезпечує розвиток критичного осмислення власного досвіду взаємодії, сприяє формуванню свідомого ставлення до власних установок, цінностей і моделей поведінки у процесі спілкування з іншими. Принцип інклюзивної педагогічної культури визначає необхідність формування у всіх учасників освітнього процесу світоглядних, етичних і професійних настанов, що відповідають ідеології інклюзивності та гуманізму в університетській освіті. Принцип саморегуляційності забезпечує розвиток саморегуляції поведінки у всіх учасників освітнього процесу та саморегуляцію особистості у процесі взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивні цінності, культура взаємодії, принципи, фахова підготовка, інклюзивне середовище, університет, студенти

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти України одним із пріоритетних напрямів є створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує рівні можливості для навчання всіх студентів, незалежно від їхніх фізичних, психічних, соціальних або інших особливостей. Зростання кількості студентів з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти зумовлює необхідність не лише технічного забезпечення доступності, а й формування відповідної культури взаємодії, що ґрунтується на принципах поваги, толерантності, емпатії, підтримки та партнерства. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю: наукового обґрунтування принципів формування культури міжособистісної взаємодії в інклюзивному академічному просторі; адаптації існуючих педагогічних практик до умов інклюзії у вищій школі; підвищення рівня соціальної згуртованості студентських колективів та попередження проявів дискримінації.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Прийняття оновлених нормативно-правових актів, таких як, Закон України про освіту з правками (2025); Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.), Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 957 (2021 р.)), визначає нові вимоги до організації інклюзивного освітнього процесу та, відповідно, до компетентностей педагогічних працівників. Це обумовлює необхідність розробки інноваційних підходів до формування культури взаємодії в інклюзивному середовищі, навичок ефективної педагогічної взаємодії у майбутніх фахівців, здатних забезпечити повноцінне включення всіх учасників освітнього процесу, враховуючи їхні індивідуальні потреби та можливості, у контексті сучасних законодавчих імперативів та суспільних очікувань.

Формування культури взаємодії студентів в інклюзивному освітньому середовищі є складним і багатокомпонентним процесом, що потребує чіткого теоретико-методологічного підґрунтя, зокрема – визначення та впровадження ефективних принципів її розвитку. Попри наявність досліджень, присвячених інклюзивній освіті (О. Жилка, С. Ілляш, Т. Качалова, А. Колупаєва, Г. Лещук, І. Малишевська, С. Миронова, І. Миронюк, І. Осадченко, М. Пантук, І. Садова, С. Стеблук, О. Таранченко, А. Шевцов, J. Deppler, T. Loreman, U. Sharma та ін.), питання саме принципів організації конструктивної взаємодії між студентами в умовах університетської інклюзії досі недостатньо висвітлене в науковій літературі.

У дослідженні нами поставлено за **мету**: визначити та схарактеризувати принципи формування культури взаємодії студентів в інклюзивному середовищі університету.

Виклад основного матеріалу. В ході наукового пошуку ефективних і дієвих принципів формування культури взаємодії студентів в інклюзивному середовищі університету доцільно звернути увагу на інклюзивні цінності освіти, які визначають нову парадигму освітніх відносин та орієнтують на гуманістичний характер самої освіти і полягають в восьми принципах інклюзивної освіти:

- 1) Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень.
- 2) Кожна людина здатна відчувати і думати.
- 3) Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою.
- 4) Всі люди потребують один одного.
- 5) Справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин.
- 6) Всі люди мають потребу в підтримці і дружбі однолітків.
- 7) Для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть.
- 8) Різноманітність підсилює всі сторони життя людини (Качалова, 2018, с. 80).

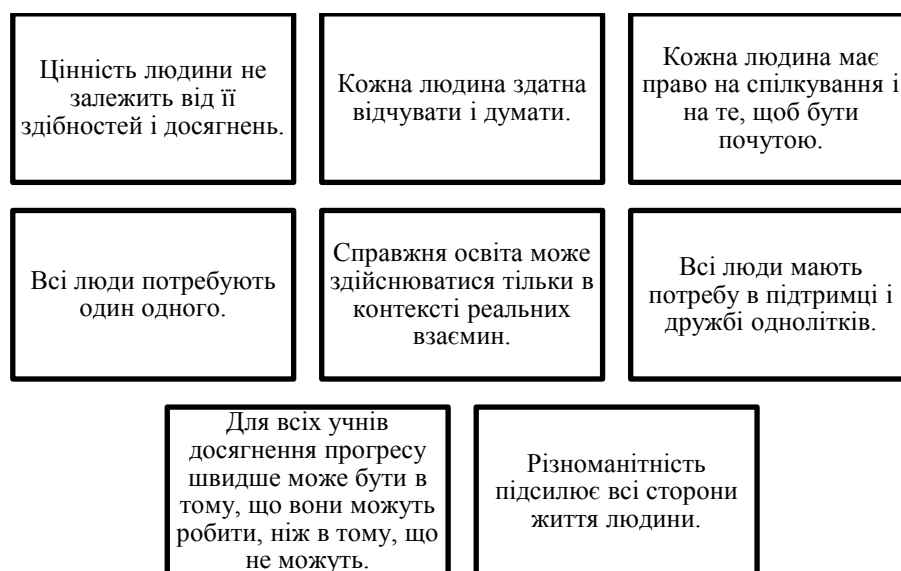


Рис. 1. Інклюзивні цінності освіти

Цінними для нашого дослідження є праці науковців, присвячених формуванню інклюзивної культури у майбутніх педагогів. Так, згідно з особистісно орієнтованим підходом, формування інклюзивної культури у майбутніх педагогів ґрунтується на принципах взаємодії, що передбачає партнерські стосунки, визнання цінності кожної особистості та створення сприятливих умов для розвитку всіх учасників освітнього процесу. Така культура виявляється через толерантне, поважне та гуманістичне спілкування в освітньому середовищі (Лещук, 2020; Осадченко, 2024). Водночас рівень

інклюзивної культури освітян безпосередньо залежить від їхньої обізнаності щодо особливостей інклюзивної освіти, що, у свою чергу, є невіддільною складовою загального культурного розвитку особистості (Губарь, Коваленко, Баранець, 2024). Із позицій середовищного підходу інклюзивна культура в закладах вищої освіти постає як специфічне інтегративне середовище, в якому впроваджуються адаптаційні механізми, що відповідають потребам конкретного освітнього закладу та є невід'ємною частиною його загальної структури. Це сприяє створенню системи підтримки для студентів із особливими потребами з боку як адміністрації, так і академічної спільноти, що дозволяє знизити ймовірність виникнення конфліктних ситуацій (Качалова, 2018).

Грунтовне вивчення наукового доробку вчених дало нам можливість виокремити ключові принципи формування культури взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі: *рівності та недискримінації, толерантності й поваги до різноманітності, емпатії та емоційної чутливості, партнерства та кооперації, педагогічної підтримки й супроводу, активної соціальної участі, рефлексивності, інклюзивної педагогічної культури, саморегуляційності* (рис. 2).

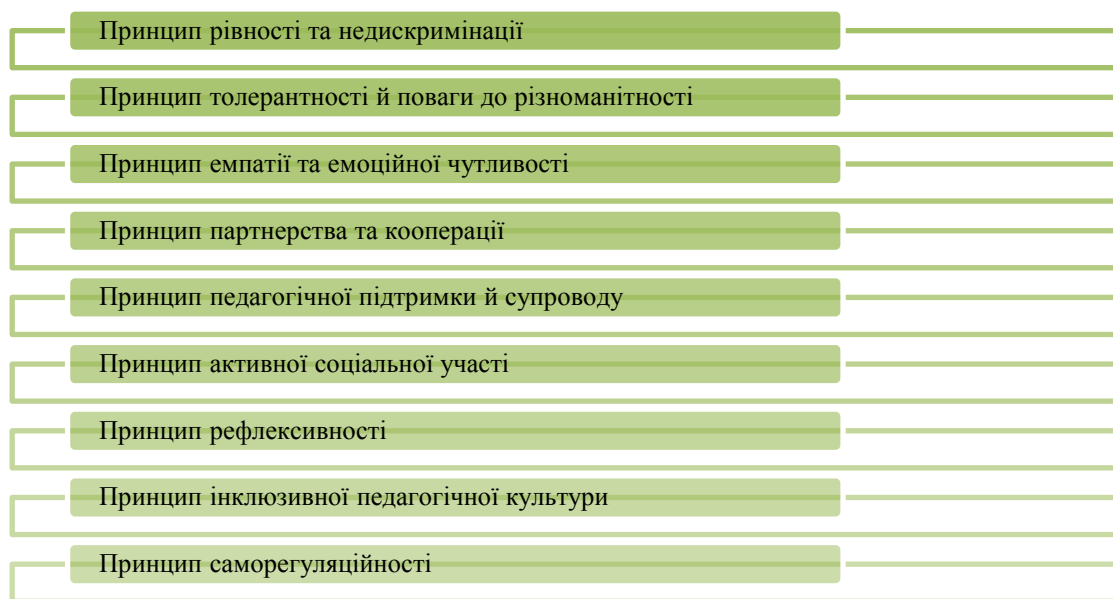


Рис. 2. Ключові принципи формування культури взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі

– *Принцип рівності та недискримінації*. Передбачає безумовне визнання рівної гідності та прав усіх студентів, незалежно від індивідуальних особливостей, та виключення будь-яких форм дискримінації, упередженого ставлення чи соціального виключення в освітньому процесі.

– *Принцип толерантності й поваги до різноманітності*. Базується на прийнятті багатоманітності людського досвіду та позитивному ставленні до осіб із відмінностями в розвитку, світогляді, культурі чи соціальному статусі. Сприяє формуванню відкритості до діалогу та взаємного збагачення.

– *Принцип емпатії та емоційної чутливості*. Полягає в розвитку здатності розуміти емоційний стан іншої особи, виявляти співпереживання, підтримку й конструктивну участь у соціальній взаємодії, що є критично важливим у змішаних студентських колективах.

– *Принцип партнерства та кооперації*. Орієнтує учасників освітнього процесу на горизонтальні, взаємоповажні форми спілкування, що передбачають співдіяльність, взаємодопомогу та спільну відповідальність за результат взаємної роботи.

– *Принцип педагогічної підтримки й супроводу*. Наголошує на необхідності створення системи цілеспрямованої підтримки з боку педагогічного колективу, тьюторів і кураторів для формування сприятливого мікроклімату в інклюзивному середовищі.

– *Принцип активної соціальної участі*. Сприяє залученню всіх студентів до спільних навчальних, культурних і соціальних ініціатив, що забезпечує реалізацію потенціалу особистості через інтеграцію в академічне співтовариство.

– *Принцип рефлексивності*. Забезпечує розвиток критичного осмислення власного досвіду взаємодії, сприяє формуванню свідомого ставлення до власних установок, цінностей і моделей поведінки у процесі спілкування з іншими.

– *Принцип інклюзивної педагогічної культури*. Визначає необхідність формування у всіх учасників освітнього процесу світоглядних, етичних і професійних настанов, що відповідають ідеології інклюзивності та гуманізму в університетській освіті.

– *Принцип саморегуляційності*. Забезпечує розвиток саморегуляції поведінки у всіх учасників освітнього процесу та саморегуляцію особистості у процесі взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі (Grynova, Kononets, Zhamardiy, Khomenko, Kyrylchuk, Stryzhak, 2024).

Механізми реалізації ключових принципів формування культури взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі визначено й узагальнено систематизовано у таблиці 1.

Таблиця 1

Механізми реалізації ключових принципів формування культури взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі

№	Принцип	Пояснення суті принципу	Приклади реалізації у практиці педагогічного університету
1	Рівності та недискримінації	Забезпечення рівного доступу до навчання, участі в академічному та соціальному житті без упереджень або бар'єрів.	Адаптація навчальних матеріалів для студентів з порушеннями зору; впровадження політик «zero tolerance» до дискримінації.
2	Толерантності й поваги	Прийняття багатоманітності, сприяння розвитку поваги до культурних, соціальних, психофізичних відмінностей між студентами.	Проведення тренінгів з міжкультурної комунікації; відзначення Міжнародного дня людей з інвалідністю в студентських заходах.
3	Емпатії та емоційної чутливості	Формування здатності до співпереживання та чутливості до емоційного стану іншого в контексті навчання та співпраці.	Організація інтерактивних занять із рольовими іграми; психологічні майстерні для розвитку емоційного інтелекту студентів.
4	Партнерства та кооперації	Побудова взаємин на засадах взаємоповаги, співпраці, рівноправності в командній роботі та навчанні.	Групові проекти з чітким розподілом ролей; програми наставництва «студент для студента», що включають студентів з інвалідністю.
5	Педагогічної підтримки	Забезпечення стійкої присутності педагогів як фасилітаторів, консультантів, модераторів інклюзивного діалогу.	Індивідуальні консультації викладачів; наявність координатора з інклюзивної освіти у структурі університету.
6	Активної соціальної участі	Заохочення участі студентів у спільному академічному й позанавчальному житті для запобігання соціальній ізоляції.	Інтеграція студентів з ООП у студентське самоврядування, клуби за інтересами, спортивні або волонтерські ініціативи.
7	Рефлексивності	Формування навичок самоаналізу, осмислення власної поведінки у взаємодії з іншими, зокрема в ситуаціях напруги або непорозуміння.	Щоденники спостереження чи рефлексії після командної роботи; включення рефлексивних блоків у навчальні заняття.
8	Інклюзивної педагогічної культури	Системне впровадження інклюзивних підходів на рівні університетської політики, освітніх програм і міжособистісної комунікації.	Курси з інклюзивної педагогіки для викладачів; створення університетського центру підтримки інклюзивного навчання.
9	Саморегуляційності	Системне впровадження саморегуляційного підходу до освітнього процесу, реалізації освітніх програм, міжособистісної комунікації.	Проведення для студентів тренінгів із саморегуляції навчальної діяльності, саморегуляції поведінки, застосування методик саморегуляції під час навчальних занять, виховних заходів, створення педагогічних майстерень викладачів «Саморегуляція особистості».

У системі вищої освіти, орієнтованій на цінності інклюзії, принципи формування культури взаємодії студентів відіграють фундаментальну роль у забезпеченні цілісного, безпечного й ефективного навчального простору, відкритого для кожного учасника освітнього процесу. Визначені принципи виступають не лише нормативними орієнтирами, а й механізмами, які забезпечують сталий розвиток міжособистісної взаємодії, соціальної інтеграції та академічної мобільності студентів. Вочевидь, принцип рівності та недискримінації є базовим чинником інституційної справедливості, що гарантує рівний доступ до освітніх ресурсів, участі в академічному житті та самореалізації незалежно від індивідуальних особливостей чи соціального статусу. Принцип толерантності й поваги до різноманітності формує відкритість до багатоманіття, сприяє подоланню стереотипів і стимулює конструктивний міжособистісний діалог у мультикультурному середовищі ЗВО. Принцип емпатії та емоційної чутливості активізує розвиток емоційного інтелекту як важливої компетентності студентів, що дозволяє глибше розуміти потреби одне одного, сприяє гармонізації комунікації та зниженню конфліктогенності. Принцип партнерства та кооперації передбачає формування рівноправних, взаємодопоміжних відносин між учасниками освітнього процесу, ґрунтованих на взаємній довірі, підтримці та спільній відповідальності за досягнення освітніх цілей. Принцип педагогічної підтримки й супроводу визначає активну роль викладача як фасилітатора інклюзивного середовища, що забезпечує своєчасне реагування на освітні та психоемоційні потреби студентів, особливо з числа маломобільних чи вразливих груп. Принцип активної соціальної участі спрямований на стимулювання студентів до залучення в освітні, культурні й соціальні ініціативи, що сприяє побудові згуртованого студентського середовища та запобігає явищам соціальної ізоляції. Принцип рефлексивності забезпечує розвиток критичного мислення, здатності до самооцінювання власної поведінки та її впливу на взаємодію в групі, що є особливо важливим у контексті вирішення конфліктних чи чутливих ситуацій. Принцип інклюзивної педагогічної культури забезпечує інтеграцію інклюзивних цінностей на рівні освітньої політики ЗВО, академічних програм і щоденної практики, трансформуючи університет у відкриту, адаптивну та справедливу інституцію. Принцип саморегуляційності передбачає розвиток у студентів внутрішньої дисципліни, етичної відповідальності та здатності до самостійного прийняття рішень у процесі взаємодії з іншими, що підвищує автономність і культуру поведінки в інклюзивному просторі. Загалом, реалізація зазначених принципів сприяє формуванню цілісної культури взаємодії, що ґрунтується на засадах гуманізму, взаємоповаги та соціальної відповідальності, а також забезпечує умови для якісної освіти кожного студента у плюралістичному академічному середовищі.

Висновки. Отже, визначено ключові принципи формування культури взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі: рівності та недискримінації, толерантності й поваги до різноманітності, емпатії та емоційної чутливості, партнерства та кооперації, педагогічної підтримки й супроводу, активної соціальної участі, рефлексивності, інклюзивної педагогічної культури та саморегуляційності, кожен з яких має важливе і функціональне навантаження. Так, принцип рівності та недискримінації передбачає безумовне визнання рівної гідності та прав усіх студентів, незалежно від індивідуальних особливостей, та виключення будь-яких форм дискримінації, упередженого ставлення чи соціального виключення в освітньому процесі. Принцип толерантності й поваги до різноманітності базується на прийнятті багатоманітності людського досвіду та позитивному ставленні до осіб із відмінностями в розвитку, світогляді, культурі чи соціальному статусі. Сприяє формуванню відкритості до діалогу та взаємного збагачення. Принцип емпатії та емоційної чутливості полягає в розвитку здатності розуміти емоційний стан іншої особи, виявляти співпереживання, підтримку та конструктивну участь у соціальній взаємодії, що є критично важливим у змішаних студентських колективах. Принцип партнерства та кооперації орієнтує учасників освітнього процесу на горизонтальні, взаємоповажні форми спілкування, що передбачають співдіяльність, взаємодопомогу та спільну відповідальність за результат взаємної роботи. Принцип педагогічної підтримки й супроводу наголошує на необхідності створення системи цілеспрямованої підтримки з боку педагогічного колективу, тьюторів і кураторів для формування сприятливого мікроклімату в інклюзивному середовищі. Принцип активної соціальної участі сприяє залученню всіх студентів до спільних навчальних, культурних і соціальних ініціатив, що забезпечує реалізацію потенціалу особистості через інтеграцію в академічне співтовариство. Принцип рефлексивності забезпечує розвиток критичного осмислення власного досвіду взаємодії, сприяє формуванню свідомого ставлення до власних установок, цінностей і моделей поведінки у процесі спілкування з іншими. Принцип інклюзивної педагогічної культури визначає необхідність формування у всіх учасників освітнього процесу світоглядних, етичних і професійних настанов, що відповідають ідеології інклюзивності та гуманізму в університетській освіті. Принцип саморегуляційності забезпечує розвиток саморегуляції поведінки у всіх учасників освітнього процесу та саморегуляцію особистості у процесі взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі.

Перспективи подальших досліджень лежать у площині пошуку дієвих механізмів реалізації принципів формування культури взаємодії студентів в інклюзивному університетському середовищі, методологічних підходів та розробки моделі формування культури взаємодії студентів в інклюзивному середовищі педагогічних університетів.

Список використаних джерел

- Губарь, О. Г., Коваленко, В. В., Баранець, І. В. (2024). Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. *Inclusion and Diversity*, 3, 26-33.
- Жилка, О. (2018). Основні правила етичного спілкування з людьми з особливими потребами: година спілкування з елементами тренінгу для учнів 4 класу. *Дитина з особливими потребами*, 7 (43), 15-18.
- Качалова, Т. В. (2018). Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні науки*, 3, 1-9.
- Колупаєва, А., Таранченко, О. (2023). *Інклюзія: покроково для педагогів*: навч.-метод. посібник. Київ.
- Лешук, Г. (2020). Інклюзивна комунікація як інструмент формування інклюзивної культури: термінологічний аналіз. *Social Work and Education*, 8, 3, 364-372.
- Малишевська, І. (2018). *Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Малишевська, І. А. (2016). Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 19-26.
- Миронова, С. (2016). *Педагогіка інклюзивної освіти*: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка.
- Миронюк, І., Стеблюк, С. (2022). Інтегрований підхід у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи у команді супроводу дітей з особливими освітніми потребами. В кн. С. В. Стеблюк (Упоряд.), *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти*: збірник тез доповідей І наук.-практ. інтернет-конф. з міжнародною участю (с. 76-93). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ».
- Осадченко, І. І. (2024). Особливості формування інклюзивної культури майбутніх соціальних працівників засобами арт-терапії. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, 4, 79-86.
- Пантюк, М., Садова, І., Ілляш, С. (2022). Готовність педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії як наукова проблема. *Молодь і ринок*, 1 (199), 6-11.
- Шевцов, А. Г. (2009). Системний підхід до організації інтегрованого навчання студентів з обмеженою життєдіяльністю у вищому навчальному закладі. В кн. *Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи* (с. 22-24). Хмельницький: ХІСТУУ.
- Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. *Australasian Jour inclusive classrooms. Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), 117-127.
- Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Khomenko, A., Kyrylchuk, O., & Stryzhak, Y. (2024). The Model Of Realization Of Pedagogical Conditions Of Formation Of Self-Regulatory Competence Of Future Foreign Language Teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14, 2, 45-56.

References

- Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. *Australasian Jour inclusive classrooms. Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), 117-127.
- Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Khomenko, A., Kyrylchuk, O., & Stryzhak, Y. (2024). The Model Of Realization Of Pedagogical Conditions Of Formation Of Self-Regulatory Competence Of Future Foreign Language Teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14, 2, 45-56.
- Hubar, O. H., Kovalenko, V. V., & Baranets, I. V. (2024). Inkluzivna kultura v osvitnomu prostori: problemy ta perspektvyvy [Inclusive culture in the educational space: problems and prospects]. *Inclusion and Diversity*, 3, 26-33 [in Ukrainian].
- Kachalova, T. V. (2018). Formuvannia inkluzyvnoi kultury zakladu vyshchoi osvity [Forming an inclusive culture of a higher education institution]. *Psykhologo-pedahohichni nauky [Psychological and pedagogical sciences]*, 3, 1-9 [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A., & Taranchenko, O. (2023). *Inkluziia: pokrokovy dlia pedahohiv [Inclusion: a step-by-step guide for educators]*: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv [in Ukrainian].
- Leshchuk, H. (2020). Inkluzivna komunikatsiia yak instrument formuvannia inkluzyvnoi kultury: terminolohichni analiz [Inclusive communication as a tool for forming an inclusive culture: terminological analysis]. *Social Work and Education*, 8, 3, 364-372 [in Ukrainian].
- Malyshevska, I. (2018). *Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky fakhivtsiv psykhologo-pedahohichnoho profilu do roboty v umovakh inkluzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Theoretical and methodological foundations of training psychological and pedagogical specialists to work in an inclusive educational environment]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

- Malyshevska, I. A. (2016). Inkliuzyvne osvitnie seredovyshche: heneza poniattia [Inclusive educational environment: the genesis of the concept]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia [Special child: education and upbringing]*, 3, 19-26 [in Ukrainian].
- Myroniuk, I., & Stebliuk, S. (2022). Intehrovanyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity do roboty u komandi suprovodu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [An integrated approach to preparing future special education professionals to work in a team supporting children with special educational needs]. In S. V. Stebliuk (Comp.), *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity [Formation of professional competence in future special education specialists]: zbirnyk tez dopovidei I nauk.-prakt. internet-konf. z mizhnarodnoiu uchastiu* (pp. 76-93). Uzhhorod: DVNZ «UzhNU» [in Ukrainian].
- Myronova, S. (2016). *Pedahohika inkliuzyvnoi osvity [Pedagogy of inclusive education]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kam'ianets-Podilskyi: Kam'ianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni I. Ohienka [in Ukrainian].
- Osadchenko, I. I. (2024). Osoblyvosti formuvannia inkliuzyvnoi kultury maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy art-terapii [Peculiarities of forming an inclusive culture of future social workers through art therapy]. *Mystetska osvita ta rozvytok tvorchoyi osobystosti [Art education and development of creative personality]*, 4, 79-86 [in Ukrainian].
- Pantiuk, M., Sadova, I., & Illiash, S. (2022). Hotovnist pedahoha do roboty v umovakh osvitnoi inkliuzii yak naukova problema [Teacher's readiness to work in conditions of educational inclusion as a scientific problem]. *Molod i rynok [Youth and the market]*, 1 (199), 6-11 [in Ukrainian].
- Shevtsov, A. H. (2009). Systemnyi pidkhid do orhanizatsii intehrovanoho navchannia studentiv z obmezhenoiu zhyttiedialnistiu u vyshchomu navchalnomu zakladi [A systematic approach to organizing integrated learning for students with disabilities in a higher educational institution]. In *Sotsialno-pedahohichna reabilitatsiia v zakladakh osvity: problemy ta perspektyvy [Socio-pedagogical rehabilitation in educational institutions: problems and prospects]* (pp. 22-24). Khmelnytskyi: KhISTUU [in Ukrainian].
- Zhylka, O. (2018). Osnovni pravyla etychnoho spilkuvannia z liudmy z osoblyvymy potrebamy: hodyna spilkuvannia z elementamy treninhu dla uchniv 4-ho klasu [Basic rules of ethical communication with people with special needs: an hour of communication with training elements for 4th grade students]. *Dytyna z osoblyvymy potrebamy [Child with special needs]*, 7 (43), 15-18 [in Ukrainian].

HUBAR O.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

PRINCIPLES OF FORMING A CULTURE OF STUDENT INTERACTION IN AN INCLUSIVE UNIVERSITY ENVIRONMENT

In the article, the author identifies and characterizes the key principles of forming a culture of student interaction in an inclusive university environment: equality and non-discrimination, tolerance and respect for diversity, empathy and emotional sensitivity, partnership and cooperation, pedagogical support and guidance, active social participation, reflexivity, inclusive pedagogical culture, and self-regulation. Thus, the principle of equality and non-discrimination implies the unconditional recognition of the equal dignity and rights of all students, regardless of individual characteristics, and the exclusion of any forms of discrimination, prejudice or social exclusion in the educational process. The principle of tolerance and respect for diversity is based on the acceptance of the diversity of human experience and a positive attitude towards people with differences in development, worldview, culture or social status. It contributes to the formation of openness to dialogue and mutual enrichment. The principle of empathy and emotional sensitivity consists in developing the ability to understand the emotional state of another person, to show empathy, support and constructive participation in social interaction, which is critically important in mixed student groups. The principle of partnership and cooperation orients participants in the educational process to horizontal, mutually respectful forms of communication that involve cooperation, mutual assistance and joint responsibility for the result of mutual work. The principle of pedagogical support and accompaniment emphasizes the need to create a system of targeted support from the teaching staff, tutors and curators to form a favorable microclimate in an inclusive environment. The principle of active social participation contributes to the involvement of all students in joint educational, cultural and social initiatives, which ensures the realization of the potential of the individual through integration into the academic community. The principle of reflexivity ensures the development of critical reflection on one's own experience of interaction, contributes to the formation of a conscious attitude towards one's own attitudes, values and models of behavior in the process of communicating with others. The principle of inclusive pedagogical culture determines the need to form ideological, ethical, and professional guidelines among all participants in the educational process that correspond to the ideology of inclusivity and humanism in university education. The principle of self-regulation ensures the development of self-regulation of behavior in all participants in the educational process and self-regulation of the individual in the process of student interaction in an inclusive university environment.

Key words: *inclusive education, inclusive values, culture of interaction, principles, professional training, inclusive environment, university, students.*

Стаття надійшла до редакції 07.05.2025 р.

УДК 37.02:001.895:5]:37.014.3

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339376](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339376)

МАРИНА ДЯЧЕНКО-БОГУН

ORCID: 0000-0002-1209-2120

ЛЮДМИЛА ГОМЛЯ

ORCID: 0000-0002-0462-9338

ТЕТЯНА ШКУРА

ORCID: 0000-0002-5087-369X

ВОЛОДИМИР КРАСОВСЬКИЙ

ORCID: 0000-0002-8302-6593

ВІКТОРІЯ РОКОТЯНСЬКА

ORCID: 0000-0002-7608-0989

ВІТАЛІНА САГАЙДАК

ORCID: 0000-0002-4623-6399

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК УМОВА СТАЛОГО РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються інноваційні стратегії навчання природничих дисциплін у контексті реформування сучасної освіти та реалізації концепції Нової української школи. Основну увагу приділено впровадженню компетентнісного підходу, що передбачає інтеграцію теоретичних знань з практичними навичками, розвиток критичного мислення, дослідницької діяльності та екологічної свідомості здобувачів освіти. Проаналізовано ефективність особистісно орієнтованого, діяльнісного та міждисциплінарного підходів як складових сучасного освітнього процесу. Окреслено роль інтерактивних методів навчання, проєктної та лабораторної роботи у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти. Акцент зроблено на необхідності трансформації ролі викладача, створенні сприятливого освітнього середовища та оновленні навчального змісту відповідно до вимог ХХІ століття. Представлені стратегії спрямовані на підготовку студентів до свідомого, відповідального і науково обґрунтованого сприйняття природного середовища та активної участі у сталому розвитку суспільства.

Ключові слова: інноваційні стратегії, природничі дисципліни, Нова українська школа, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, міждисциплінарність, критичне мислення, проєктне навчання, лабораторні роботи, екологічна свідомість, освітні технології

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах трансформації системи освіти важливу роль відіграє компетентнісний підхід як провідний напрям модернізації освітнього процесу. Його мета полягає не лише в передачі знань, а й у формуванні практичних умінь, навичок та ціннісних орієнтирів, що забезпечують здатність особистості до ефективної діяльності в умовах соціальних змін. Такий підхід спрямований на розвиток когнітивних, операційних, мотиваційних і ціннісних компонентів, які забезпечують особистісне та професійне зростання молоді у відповідно до вимог інноваційного суспільства.

Особливої значущості компетентнісний підхід набуває в природничій освіті, де знання поєднуються з розвитком критичного мислення, здатності до аналізу нестандартних ситуацій та екологічної свідомості. Природничі дисципліни не лише сприяють опануванню наукових знань, а й допомагають учням інтегрувати їх у реальні життєві контексти, формуючи цілісне бачення світу.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних основ і практичних механізмів реалізації компетентнісного підходу, зокрема впровадженню сучасних освітніх технологій, що активізують пізнавальну діяльність та формують уміння здобувати знання самостійно. Особлива увага приділяється інтерактивним методам — проєктам, дослідженням, проблемно-орієнтованому навчанню — як інструментам мотивації та самореалізації.

Методологія дослідження спирається на аналіз глобальних освітніх тенденцій, емпіричних даних та успішних кейсів. Основу становить інтеграція особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, що дозволяють досягти балансу між академічною підготовкою та

вихованням ціннісних орієнтирів, необхідних для гармонійного розвитку особистості в умовах сучасного світу.

Сучасні трансформаційні процеси в освіті України, зокрема впровадження концепції Нової української школи, висувають нові вимоги до змісту, форм та методів навчання, особливо у сфері природничих дисциплін. Традиційні моделі викладання, орієнтовані переважно на засвоєння фактичного матеріалу, не відповідають потребам формування в здобувачів освіти цілісного наукового світогляду, здатності до критичного мислення, дослідницької діяльності та свідомого ставлення до довкілля. У цьому контексті актуальним є пошук і впровадження інноваційних стратегій навчання, що забезпечують реалізацію компетентнісного підходу, міждисциплінарної інтеграції та розвитку практичних умінь. Саме природничі науки мають потужний потенціал для формування ключових компетентностей, необхідних для життя в умовах постійних змін, науково-технічного прогресу та глобальних екологічних викликів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика модернізації природничої освіти та впровадження інноваційних підходів активно досліджується вітчизняними й зарубіжними науковцями. Значний внесок у розроблення теоретичних засад компетентнісного підходу зробили О. Савченко, І. Зязюн, Н. Бібік, Л. Левченко, які підкреслюють необхідність переорієнтації освіти з акцентом на результат, що вимірюється не лише знаннями, а й уміннями та ставленнями. У роботах В. Бондаря, С. Тракса, Т. Засекої розглядаються методичні аспекти впровадження діяльнісного підходу в навчанні природничих дисциплін. Питання міждисциплінарної інтеграції, STEM-освіти, розвитку критичного мислення здобувачів освіти активно висвітлюються у публікаціях М. Гриньової, Л. Пуховської, О. Пометун, О. Топузова. Однак, попри наявність значного теоретичного доробку, подальшого опрацювання потребує практична реалізація цих ідей у контексті Нової української школи, з урахуванням сучасних викликів та технологічних змін в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній освітній парадигмі компетентнісний підхід є концептуальною основою, що відображає зміну уявлень про цілі й результати навчання. Він долає обмеження традиційної моделі, яка зосереджена на засвоєнні фактів і формул, і пропонує бачення знань як інструменту для вирішення реальних, зокрема нестандартних, завдань у динамічному середовищі. Компетентнісний підхід виступає не лише дидактичною стратегією, а філософією освіти, що формує активну, творчу та відповідальну особистість, здатну адаптуватися й ініціювати зміни. Його основою є розуміння знань як відкритої та функціональної системи, яка інтегрує когнітивний, операційний і ціннісний аспекти. Знання розглядаються як засіб осмислення світу, прийняття рішень і міжособистісної взаємодії. Такий підхід орієнтує освіту на розвиток критичного мислення, самоосвіти та соціальної відповідальності, пропонуючи нову якість у проектуванні змісту й організації навчального процесу.

Згідно із сучасними науковими підходами, компетентність трактується як інтегрована характеристика особистості, що відображає її здатність ефективно використовувати знання, вміння, навички та ціннісні установки для вирішення завдань у різних контекстах. Вона має міждисциплінарну природу та формується шляхом поєднання теоретичного навчання, практичної діяльності та осмислення власного досвіду. У структурі компетентності виділяють три взаємопов'язані компоненти, кожен з яких виконує важливу роль:

- Предметні знання – базовий компонент, що забезпечує системне розуміння ключових понять, закономірностей і теорій у певній галузі. У природничих науках це знання про структуру та взаємодію природних систем, процеси в живій і неживій природі, а також наукові методи дослідження. Такі знання є основою для глибокого аналізу та перенесення набутих понять у нові ситуації.
- Ключові уміння та навички охоплюють інтелектуальні й практичні інструменти, необхідні для застосування знань у навчанні та повсякденному житті. Сюди входять критичне й аналітичне мислення, пошук і аналіз інформації, комунікація, цифрова грамотність, робота в команді та самостійне прийняття рішень. Вони є необхідною умовою підготовки до життя в умовах інновацій та змін.
- Ставлення та ціннісні орієнтири визначають мотиваційну та світоглядну основу особистості. До них належать етичні переконання, екологічна свідомість, соціальна відповідальність і готовність до сталого розвитку. У природничій освіті цей аспект набуває особливого значення, адже сприяє формуванню гармонійної взаємодії людини з довкіллям.

Компетентність у викладанні природничих дисциплін виходить за межі передавання знань і передбачає створення умов для їх практичного застосування в дослідницькій, проєктній та експериментальній діяльності. Такий підхід формує здатність до самостійного мислення, рефлексії та прийняття рішень, що відповідають принципам сталого розвитку, а також сприяє становленню науково обґрунтованого, гуманістичного світогляду (Ніколаєнко, Андрушко, 2020).

У контексті глобальних змін, що охоплюють усі сфери суспільства, система освіти зазнає суттєвих трансформацій, спрямованих на підвищення її ефективності та відповідності вимогам сучасності. Одним із провідних напрямів цих змін є переосмислення традиційної моделі, яка тривалий час зосереджувалася на накопиченні знань як основному результаті навчання. Сучасні виклики потребують переходу до компетентнісної парадигми, що спрямована на формування здатності діяти ефективно в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Цей перехід є не лише педагогічною зміною, а фундаментальною концептуальною трансформацією, яка відповідає глобальним освітнім тенденціям. Компетентнісна модель передбачає інтеграцію знань, умінь, навичок, особистих якостей і цінностей у єдину систему розвитку здобувача освіти. Вона сприяє формуванню критичного мислення, комунікативних здібностей, самостійності у прийнятті рішень, соціальній та професійній мобільності.

Розвиток цієї парадигми супроводжується впровадженням інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних методів, міждисциплінарного підходу та проєктної діяльності. Освітній процес трансформується з моделі трансляції знань у простір співпраці, дослідження і самореалізації. В основі лежить поєднання особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів, що забезпечують не лише академічні, а й соціально важливі результати.

Кожен із трьох підходів виконує окрему функцію:

- особистісно орієнтований – забезпечує індивідуалізацію та урахування потреб особистості;
- діяльнісний – стимулює практичну активність і досвід;
- компетентнісний – формує вміння застосовувати знання на практиці, приймати рішення та нести відповідальність.

У результаті інтеграції цієї тріади створюється нова якість освіти. Вона не лише забезпечує знання, уміння й навички, а й формує суб'єктність особистості, здатність до критичного мислення, адаптації, навчання впродовж життя. Освітній процес перетворюється на простір, де кожен є активним учасником і творцем власного освітнього шляху.

Таким чином, повноцінний перехід до компетентнісної парадигми потребує змін у структурі, змісті та організації навчання, переосмислення ролі педагога як фасилітатора та підвищення його професійної компетентності. Лише за таких умов можлива підготовка фахівців, здатних відповідати на виклики сучасності.

Одним із базових принципів впровадження компетентнісного підходу в сучасному освітньому процесі є особистісно орієнтований підхід, що ґрунтується на визнанні унікальності кожного вихованця як активного суб'єкта навчання. Його суть полягає у врахуванні індивідуальних особливостей розвитку, потреб, здібностей, інтересів та життєвого досвіду здобувачів освіти. Такий підхід не лише сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу, а й створює умови для розкриття особистісного потенціалу, розвитку внутрішньої мотивації до навчання, формування позитивної самооцінки та відповідального ставлення до освітньої діяльності.

Наукові дослідження в галузі педагогіки й психології доводять, що навіть у межах однієї вікової категорії учні демонструють значну варіативність у рівнях розвитку когнітивних здібностей, навчальної мотивації, стилів мислення, емоційного реагування та темпу опанування знань. Такі відмінності можуть бути зумовлені як індивідуальними особливостями психофізіологічного розвитку, так і соціокультурними чинниками – мовним середовищем, рівнем підтримки з боку родини, освітніми можливостями, життєвим досвідом. З огляду на це, навчальний процес має будуватися на принципах диференціації та адаптивності, що передбачають індивідуальний підхід до вибору методів, темпу навчання, форм зворотного зв'язку та оцінювання.

У практичній реалізації особистісно орієнтованого підходу особлива роль відводиться педагогу, який виступає не лише джерелом інформації, а насамперед фасилітатором, консультантом і наставником. Його завдання полягає в тому, щоб створити навчальне середовище, в якому здобувачі освіти відчувають себе суб'єктом процесу, здатним приймати рішення, формулювати цілі, брати участь у плануванні навчальної діяльності та рефлексувати власні результати. У цьому контексті велике значення має розвиток навчальної автономії, яка є основою для формування компетентної, критично мислячої та самостійної особистості (Лукашова, 2024).

Особистісно орієнтований підхід також передбачає створення позитивного емоційного клімату в групі, який сприяє безпечному і підтримувальному середовищу для навчання. Саме в таких умовах здобувачі освіти мають змогу вільно висловлювати думки, ставити запитання. Це сприяє розвитку впевненості в собі, здатності до самовираження та зниженню рівня тривожності, що часто супроводжує навчальний процес у традиційних жорстко регламентованих моделях освіти.

Крім того, особистісно орієнтований підхід є важливим чинником у формуванні ключових компетентностей, оскільки забезпечує умови для залучення молоді до реальних життєвих ситуацій, у яких вони можуть застосовувати набуті знання та навички. Такий підхід дозволяє не лише підвищити

результативність навчання, а й сформувати здатність до саморозвитку, самореалізації та соціальної адаптації. Він є не просто складовою компетентнісного підходу, а його необхідною передумовою, без якої неможливо забезпечити повноцінне розкриття потенціалу кожного здобувача освіти в умовах сучасного суспільства.

Діяльнісний підхід є однією з провідних складових компетентнісного підходу в освіті, оскільки він передбачає активне залучення здобувачів освіти до різноманітних видів пізнавальної, практичної та комунікативної діяльності. Його сутність полягає у створенні умов, за яких здобувачі освіти не просто пасивно засвоюють знання, а беруть активну участь у процесі їхнього здобуття, осмислення, використання та переосмислення. Такий підхід спрямований на розвиток суб'єктної позиції, формування здатності до самостійного мислення, ініціативності та відповідального ставлення до власної освітньої діяльності (Хижняк, Вікторенко, 2023).

Центральною метою діяльнісного підходу є не тільки опанування теоретичного матеріалу, а й формування практичних умінь і навичок, які можуть бути застосовані у різних життєвих і професійних контекстах. Освітній процес вибудовується таким чином, щоб виконувались завдання, які мають практичну значущість, сприяють набуттю досвіду вирішення реальних проблем, розвивають навички планування, організації, аналізу та рефлексії. У цьому контексті навчання набуває ознак дослідницької діяльності, у якій здобувачі виступають як активні учасники, здатні ставити запитання, формулювати гіпотези, обирати засоби досягнення цілей, співпрацювати в групах і здійснювати самооцінювання результатів.

Особливе місце у діяльнісному підході посідає колективна та кооперативна форма навчання, яка сприяє розвитку комунікативних навичок, вмінню працювати в команді, враховувати думки інших, вирішувати конфлікти, будувати ефективну взаємодію. Залучення молоді до спільної діяльності дозволяє не лише підвищити мотивацію, а й створити умови для формування соціальної компетентності та взаємної відповідальності. Таким чином, навчальний процес стає не лише інструментом передачі знань, а й середовищем соціалізації, розвитку особистісних якостей і практичних вмінь, необхідних у реальному житті.

Крім того, діяльнісний підхід тісно пов'язаний з формуванням навичок критичного мислення. Самостійний пошук інформації, аналіз навчальних ситуацій, побудова аргументованих висновків сприяють розвитку здатності до логічного мислення, оцінювання достовірності джерел, формування обґрунтованої позиції. Такий освітній процес розвиває відповідальність за власні рішення, сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу та готовності до його застосування у нових умовах.

Отже, діяльнісний підхід виступає важливим інструментом реалізації компетентнісного навчання, оскільки він сприяє формуванню ключових компетентностей через практичну взаємодію здобувачів із навчальним змістом, середовищем та іншими учасниками освітнього процесу. Він дозволяє перетворити навчання на процес, орієнтований на дію, досвід і рефлексію, що є необхідною умовою для підготовки молоді до активної участі в соціальному та професійному житті.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті розглядається не лише як методична інновація, а як організуючий принцип, що формує нову логіку побудови навчального процесу. Його основний орієнтир – формування у здобувача освіти в ході навчання цілісної системи компетенцій, яка включає предметні знання, універсальні навички, практичний досвід, ціннісні орієнтири та здатність до саморозвитку. Такий підхід забезпечує переорієнтацію освітньої системи з процесу трансляції знань на формування особистості, здатної діяти ефективно в умовах реального життя.

Компетентнісний підхід орієнтується на кінцевий результат навчального процесу – формування набору компетенцій, які включають як предметні знання, так і загальні навички. Основні характеристики цього підходу включають:

- Формування практичних умінь, що відповідають потребам ринку праці.
- Акцент на здатності застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях.
- Забезпечення цілісності освітнього процесу через інтеграцію різних навчальних дисциплін.

Однією з ключових характеристик компетентнісного підходу є акцент на формуванні практичних умінь і навичок, що відповідають сучасним запитам ринку праці, глобальним соціальним викликам та індивідуальним потребам молоді. Йдеться не лише про володіння певним обсягом знань, а про здатність застосовувати їх у конкретних контекстах, приймати обґрунтовані рішення, взаємодіяти з іншими людьми, адаптуватися до нових умов і вирішувати комплексні проблеми міждисциплінарного характеру.

Ще однією важливою ознакою є орієнтація на здатність здобувачів освіти використовувати набуті знання у реальних життєвих ситуаціях. Це означає, що навчальний зміст має бути релевантним, пов'язаним із життєвим досвідом, сучасними технологіями, соціальними процесами та викликами. Освітній процес вибудовується так, щоб забезпечити не лише академічну підготовку, але й формування готовності до активної участі в суспільному житті, професійної діяльності, безперервного навчання.

Інтегративний характер компетентнісного підходу виявляється у прагненні забезпечити цілісність освітнього процесу шляхом об'єднання змісту різних навчальних дисциплін. Це сприяє подоланню фрагментарності знань, формуванню міжпредметних зв'язків, розвитку системного мислення. У такій моделі освіти перевага надається комплексним навчальним завданням, проектам, проблемно-орієнтованому навчанню, що дозволяє здобувачам бачити взаємозв'язки між явищами, застосовувати знання у практичному контексті та формувати цілісне уявлення про світ.

Запровадження компетентнісного підходу вимагає суттєвого перегляду традиційних методик викладання. Зокрема, змінюється роль викладача: він перетворюється з джерела знань на фасилітатора, наставника, організатора навчального середовища, яке стимулює активність здобувачів освіти, їх самостійність та рефлексію. Освітні технології повинні бути спрямовані на розвиток дослідницьких, комунікативних, творчих і соціальних компетентностей. У цьому контексті важливо застосовувати сучасні методи навчання: кейс-методи, проектну діяльність, тренінгові заняття, навчальні ігри, інтерактивні форми групової роботи (Дороніна, Ахматова, 2024).

Таким чином, компетентнісний підхід як організуючий принцип є основою якісних змін в освіті, оскільки дозволяє забезпечити всебічний розвиток молоді, підготувати їх до викликів сучасного світу, а також сприяти формуванню самостійної, відповідальної та здатної до безперервного розвитку особистості. Його реалізація вимагає комплексної перебудови освітнього процесу на всіх рівнях – від формулювання цілей до оцінювання результатів навчання.

Реалізація компетентнісного підходу у викладанні природничих дисциплін потребує глибокого переосмислення як змісту освіти, так і методів навчання. Природничі науки мають унікальний потенціал для формування у здобувачів освіти цілісного наукового світогляду, навичок критичного мислення, дослідницьких умінь та практичної готовності до застосування знань у повсякденному житті. У цьому контексті особлива увага приділяється інтеграції знань, міждисциплінарним підходам та створенню умов для активної діяльнійшої участі здобувачів у навчальному процесі.

Компетентнісний підхід до викладання природничих дисциплін виступає як потужний інструмент модернізації освітньої системи, що забезпечує не лише передачу знань, а й формування необхідних практичних навичок для сталого розвитку суспільства. Це дозволяє будувати навчальний процес на базі інтегрованих та міждисциплінарних підходів із застосуванням сучасних технологій, що в результаті веде до підвищення якості освіти та конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Основні переваги впровадження компетентнісного підходу можна сформулювати наступним чином:

- Глибинне засвоєння знань – студент ознайомлюється з теоретичними аспектами через практичне застосування.
- Розвиток практичних навичок – навчання орієнтоване на вирішення реальних життєвих завдань.
- Інтеграція технологій – використання сучасних засобів, таких як геєміфікація та 3D-технології, стимулює інтерес і забезпечує активну участь у навчальному процесі.
- Формування екологічної свідомості – навчання сприяє розвитку ціннісних орієнтирів щодо збереження природи та сталого розвитку.
- Підвищення мотивації та залученості – дієві інтерактивні методи викладання сприяють активній участі учнів та розвитку умінь критичного мислення.

У підсумку, впровадження компетентнісного підходу у викладанні природничих дисциплін може стати провідною лінією реформування освітньої системи, що дозволить не тільки адаптуватися до глобальних викликів, а й створити умови для сталого розвитку та збереження природних ресурсів.

Сучасна природнича освіта має бути орієнтована не лише на формування базових знань, а насамперед на розвиток практичних компетентностей, що дозволяють здобувача освіти застосовувати набуту інформацію у процесі самостійної діяльності, аналізу явищ навколишнього світу та вирішення конкретних проблем. Компетентнісний підхід передбачає активне залучення молоді до процесу пізнання через використання різноманітних форм організації навчання – від індивідуальної аналітичної роботи до групових досліджень та інтерактивного моделювання.

Важливою передумовою ефективного викладання природничих дисциплін є систематизація навчального матеріалу. Це сприяє не лише більш глибокому розумінню теоретичних положень, а й формуванню логічного мислення, здатності робити узагальнення, будувати причинно-наслідкові зв'язки та оцінювати наукову достовірність тверджень.

До основних завдань природничої освіти належать:

- Забезпечення цілісного розуміння фундаментальних природних процесів і явищ на основі науково обґрунтованих концепцій;
- Формування здатності до критичного аналізу наукових даних, інтерпретації результатів досліджень, постановки гіпотез та оцінювання їх обґрунтованості;

- Розвиток практичних навичок шляхом залучення до лабораторних, дослідницьких, польових і проектних форм діяльності, які моделюють реальні наукові ситуації.

Забезпечення таких умов навчання сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню активної, науково мислячої особистості, здатної до продуктивної діяльності в умовах невизначеності та змін.

Інтеграція міждисциплінарних зв'язків є одним з ключових принципів ефективного викладання природничих дисциплін, оскільки вона забезпечує цілісність знання і сприяє формуванню системного мислення. Зокрема, особливо актуальними є зв'язки між природничими і математичними дисциплінами, які дають змогу осмислювати складні явища на якісному та кількісному рівнях, використовуючи аналітичні інструменти для побудови моделей та інтерпретації результатів.

Міждисциплінарний підхід дозволяє здобувачам не лише бачити взаємозв'язки між різними галузями знань, а й використовувати інтегровані знання для розв'язання практичних і дослідницьких завдань. Такий формат навчання сприяє розвитку крос-дисциплінарних навичок, необхідних у сучасному науковому та професійному середовищі, де дедалі частіше виникають завдання, що вимагають одночасного застосування знань з кількох предметних областей.

Для досягнення максимального ефекту важливо створювати навчальні програми, які поєднують зміст і методи суміжних дисциплін, а також реалізовувати інтегровані освітні проекти. Це можуть бути спільні дослідницькі завдання, міжпредметні проекти, STEM-програми, що формують не лише глибокі знання, а й навички командної роботи, проектного менеджменту, критичного осмислення інформації.

Практичні заняття є ключовим інструментом реалізації компетентнісного підходу у природничій освіті, оскільки вони дозволяють забезпечити безпосереднє застосування теоретичних знань у реальних або змодельованих умовах. Лабораторні роботи, польові дослідження, практикуми та експериментальні завдання створюють умови для активного навчання, яке стимулює не лише засвоєння знань, а й розвиток навичок наукового мислення, самостійності, відповідальності та рефлексії.

Через залучення до практичної діяльності здобувачі освіти мають змогу:

- Проводити експерименти з дослідження природних явищ, використовуючи наукові методи спостереження, вимірювання, фіксації та аналізу результатів;
- Створювати фізичні або комп'ютерні моделі для демонстрації механізмів природних процесів, що підвищує рівень візуалізації та глибину розуміння;
- Інтерпретувати результати експериментів за допомогою сучасних методів обробки даних, математичного аналізу, графічного подання та статистичного узагальнення.

Крім того, практика сприяє формуванню ключових м'яких навичок – комунікації, планування, управління часом, співпраці – що є надзвичайно важливими для майбутньої професійної реалізації молоді. Практичні заняття розвивають мотивацію до навчання, формують уявлення про реальні наукові процеси та зміцнюють зв'язок між знанням і досвідом.

Таким чином, практична реалізація викладання природничих дисциплін у межах компетентнісного підходу забезпечує не лише засвоєння навчального матеріалу, а й глибоке формування наукового мислення, дослідницької активності, аналітичних і практичних умінь, що є фундаментом підготовки сучасного здобувача освіти до життя в умовах науково-технічного та соціального прогресу.

Інноваційні технології, зокрема геєміфікація та 3D-технології, стають потужним інструментом у впровадженні компетентнісного підходу. Вони дозволяють забезпечити більш інтерактивне та залучене навчальне середовище, де студент має можливість отримувати зворотний зв'язок не лише через традиційні форми контролю знань, а й через ігрові елементи, що стимулюють мотивацію та зацікавленість.

Дослідження показують, що застосування геєміфікації значно покращує академічні показники студентів та сприяє формуванню практичних компетентностей, зокрема здатності до вирішення проблемних ситуацій. Навчальні платформи, підтримувані інтерактивними технологіями, дозволяють індивідуалізувати навчальний процес, враховуючи особливості сприйняття інформації.

Проектування технологічної карти є ще одним важливим аспектом впровадження компетентнісного підходу в освіті. Технологічна карта – це детально пророблений план заняття, який включає етапи підготовки, цілеутворення, технологічного виконання та підбиття підсумків. Вона дозволяє вчителю систематизувати матеріал, орієнтуючись на активний розвиток компетенцій здобувачів, а також врахувати диференційовані потреби кожного.

Структура технологічної карти передбачає чотири основні етапи:

1. Підготовчий етап – визначення мети та очікуваних результатів навчання, формування плану роботи.
2. Цілеутворювальний етап – інтеграція різних джерел інформації, обговорення ключових понять.
3. Технологічний етап – реалізація практичних завдань, використання інтерактивних технологій.

4. Підсумковий етап – аналіз отриманих результатів, рефлексія та оцінювання діяльності здобувачів освіти.

Такий підхід забезпечує чітку структуру організації заняття та сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, що є ключовим для підвищення якості освіти.

Сучасні тенденції в освітньому процесі демонструють швидке зростання популярності дистанційного навчання, що значною мірою пов'язано з використанням інтерактивних платформ. Дистанційне навчання дозволяє використовувати широке коло засобів, таких як відеоконференції, інтерактивні тести, онлайн-заняття та симуляції, що сприяють активному залученню студентів у навчальний процес.

Використання сучасних технологій у дистанційному форматі дозволяє не лише зберігати традиційні методи викладання, а й значно розширювати можливості для інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу та викладачами. Це забезпечує гнучкість навчального процесу, дозволяє адаптувати методи викладання до потреб кожного здобувача освіти та стимулює розвиток їхніх самостійних дослідницьких навичок.

Компетентнісний підхід сприяє розвитку не тільки академічних знань, але й формуванню ціннісних орієнтирів, що є надзвичайно важливими для сталого розвитку освіти. Завдяки орієнтації на практичне застосування знань, здобувачі вчаться приймати обґрунтовані рішення та аналізувати наслідки своїх дій у соціальному та екологічному контексті.

Формування екологічної свідомості та цінностей збереження природи набуває себе особливої актуальності в умовах глобальних екологічних викликів. Студенти, які засвоїли компетентнісний підхід, є здатними не лише розуміти принципи природничої науки, а й використовувати їх для збереження довкілля та сталого розвитку суспільства (Коренева, 2020).

Компетентнісний підхід орієнтований на формування у здобувачів освіти умінь критично мислити та вирішувати складні проблеми за допомогою синтезу знань з різних дисциплін. Це дозволяє не лише здійснювати аналіз інформації, але й створювати нові підходи до вирішення практичних завдань, що настільки важливо для інноваційного розвитку суспільства. Розвиток критичного мислення є основою для підвищення конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів, оскільки дозволяє їм адаптуватися до нових викликів та ефективно реагувати на зміни в динамічному середовищі сучасного світу.

Упровадження компетентнісного підходу сприяє підвищенню якості навчального процесу, забезпечує гнучкість організації уроку, дозволяє інтегрувати міждисциплінарні знання, що в результаті підвищує ефективність викладання. Сучасні освітні стандарти передбачають орієнтацію на формування ключових компетентностей, які стають запорукою успішної підготовки майбутніх фахівців.

Застосування інтерактивних технологій разом із дієвими педагогічними методами забезпечує більш активне включення студентів у навчальний процес, сприяє їхньому залученню та дозволяє досягати високих результатів у засвоєнні матеріалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Компетентнісний підхід до викладання природничих дисциплін представляє собою критично важливу складову для модернізації системи освіти в Україні. Він спрямований не лише на підвищення рівня знань, але й на формування практичних навичок, розвитку критичного мислення та екологічної свідомості, що є запорукою сталого розвитку. Системна інтеграція особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів створює умови, за яких освітній процес може стати більш адаптивним, гнучким та орієнтованим на потреби сучасного суспільства.

Аналіз теоретичних засад, практичних аспектів впровадження та інтеграції сучасних технологій свідчить про наступне:

- Компетентнісний підхід є гносеологічною основою сучасної парадигми освіти, що спрямована на формування не тільки предметних знань, але й ключових умінь та ціннісних орієнтирів.
- Основними складовими компетентності є предметні знання, практичні навички та розвиток критичного мислення, що дозволяють створити умови для активної участі здобувачів у навчальному процесі.
- Впровадження особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів забезпечує повноцінну інтеграцію міждисциплінарних зв'язків, що сприяє розвитку системного мислення та практичних навичок.
- Сучасні інтерактивні технології (гейміфікація, 3D-технології) разом із застосуванням технологічних карт сприяють підвищенню якості навчального процесу та мотивації здобувачів освіти.
- Компетентнісний підхід є потужним інструментом для формування екологічної свідомості, розвитку навичок вирішення проблем та підвищення конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів при збереженні сталого розвитку освіти.

Таким чином, для забезпечення тривалого та ефективного розвитку освітнього процесу в Україні необхідно системно впроваджувати інноваційні методики, орієнтовані не тільки на теоретичне навчання, але й на практичне застосування знань. Реалізація компетентнісного підходу сприятиме

інтеграції національних освітніх традицій із світовими тенденціями, що, у свою чергу, стане запорукою сталого розвитку освіти.

Список використаних джерел

- Дороніна, Т. О., Ахматова, Н. О. (2024). Природнича освіта у сучасному світі: європейський досвід та українські реалії. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*, 8, 185-194. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)).
- Коренєва, І. (2020). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Глухів.
- Лукашова, Н. (2024). Формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації екологічної компоненти професійної діяльності. *Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University Section Theory and methods of teaching natural sciences*, 6, 124-131.
- Ніколаєнко, Л. П., Андрушко, І. А. (2020). Компетентнісний підхід як інтегральна здатність розвитку особистості у сучасній українській школі. В кн. *Сучасний педагог: колект. наук. монографія* (с. 65-77). Дніпро.
- Хижняк, І., Вікторенко, І. (2023). Реалізація структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів у практиці фахової підготовки. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 1, 58-119.

References

- Doronina, T. O., & Akhmatova, N. O. (2024). Pryrodnycha osvita u suchasnomu sviti: yevropeyskyi dosvid ta ukraïnski realii [Natural science education in the modern world: European experience and Ukrainian realities]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Pedagogika. Psykholohiia. Medytsyna [Prospects and innovations of science. Pedagogy. Psychology. Medicine]*, 8, 185-194 [in Ukrainian].
- Khyzhniak, I., & Viktorenko, I. (2023). Realizatsiia strukturno-funktsionalnoi systemy formuvannia intehtratsiinoi kompetentnosti vchytelia pochatkovykh klasiv u praktytsi fakhovoi pidhotovky [Implementation of the structural-functional system for the formation of the integration competence of a primary school teacher in the practice of professional training]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty [Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects]*, 1, 58-119 [in Ukrainian].
- Korenienova, I. (2020). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii do realizatsii funkttsii osvity dlia staloho rozvytku [Theoretical and methodological principles of training future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development]*. (Extended abstract of D diss.). Hlukhiv [in Ukrainian].
- Lukashova, N. (2024). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychikh dystsyplin do realizatsii ekolohichnoi komponenty profesiinoi diialnosti [Formation of readiness of future teachers of natural sciences to implement the ecological component of professional activity]. *Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University Section Theory and methods of teaching natural sciences*, 6, 124-131 [in Ukrainian].
- Nikolaïenko, L. P., & Andrushko, I. A. (2020). Kompetentnistnyi pidkhid yak intehtralna zdattist rozvytku osobystosti u suchasniï ukraïnskii shkoli [Competency approach as an integral ability to develop personality in modern Ukrainian school]. In *Suchasnyi pedahoh [Modern teacher]: kolekt. nauk. monohrafiia* (pp. 65-77). Dnipro [in Ukrainian].

DYACHENKO-BOHUN M., GOMLYA L., SHKURA T., KRASOVSKY V., ROKOTYANSKA V., SAHAYDAK V.
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

COMPETENCE-BASED APPROACH TO TEACHING NATURAL SCIENCES AS A CONDITION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article explores innovative strategies for teaching natural sciences in the context of educational reform and the implementation of the New Ukrainian School concept. The focus is on the integration of theoretical knowledge with practical skills through the application of a competency-based approach. This includes fostering students' critical thinking, research activity, and environmental awareness. The paper analyzes the effectiveness of the learner-centered, activity-based, and interdisciplinary approaches as integral elements of the modern educational process. It also highlights the role of interactive teaching methods, project-based and laboratory work in developing key competencies among students. Emphasis is placed on the transformation of the teacher's role, the creation of a supportive educational environment, and the modernization of curriculum content to meet the challenges of the 21st century. The proposed strategies aim to prepare students for conscious, responsible, and scientifically grounded engagement with the natural world and active participation in sustainable societal development.

In the current conditions of transformation of the education system, an important role is played by the competency-based approach as a leading direction of modernization of the educational process. Its goal is not only to transfer knowledge, but also to form practical skills, abilities and value orientations that ensure the ability of the individual to effectively operate in conditions of social change. This approach is aimed at the development of cognitive, operational,

motivational and value components that ensure the personal and professional growth of young people in accordance with the requirements of an innovative society.

Key words: *innovative strategies, natural sciences, New Ukrainian School, competency-based approach, activity-based approach, interdisciplinarity, critical thinking, project-based learning, laboratory work, environmental awareness, educational technologies*

Стаття надійшла до редакції 21.05.2025

УДК 378.04:61]:005.963.2

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339398](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339398)

ВАЛЕРІЙ ЖАМАРДІЙ

ORCID: 0000-0002-3579-6112

Полтавський державний медичний університет

ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТНЬОГО КОУЧИНГУ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ТЕРАПІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті визначено й розкрито суть принципів освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації: особистісно-орієнтованої взаємодії, партнерства і довіри, цілевизначення і самоуправління, рефлексії і зворотного зв'язку, розвитку сильних сторін і внутрішнього ресурсу). Запропоновано технологію освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації, яка передбачає діагностично-мотиваційний, цілепокладаючий, ресурсно-активаційний, практико-реалізаційний та рефлексивно-оцінювальний етапи.

Ключові слова: *бакалавр, фізична терапія, реабілітація, ерготерапія, професійна підготовки, технологія, освітній коучинг*

Постановка проблеми. Сучасна система фахової підготовки бакалаврів з терапії та реабілітації зазнає суттєвих трансформацій у зв'язку з переорієнтацією медичної освіти на компетентнісний, особистісно-орієнтований та ресурсний підходи. У цьому контексті технологія освітнього коучингу постає як інноваційний інструмент формування професійної самосвідомості, автономії в навчанні та розвитку критично необхідних «м'яких» навичок, що мають ключове значення для ефективної діяльності майбутнього фахівця з терапії та реабілітації. З огляду на міждисциплінарний та інтерактивний характер професії, підготовка бакалавра повинна виходити за межі передавання знань, зосереджуючись на розвиткові здатності до саморегуляції, постановки особистісно та професійно значущих цілей, прийняття рішень в умовах невизначеності, а також побудови ефективної комунікації в команді. Технологія освітнього коучингу, яка базується на принципах партнерства, активного слухання, питального супроводу й рефлексії, дозволяє створити оптимальні умови для індивідуалізації навчального процесу та реалізації потенціалу здобувача освіти. Застосування коучингового підходу в освітньому середовищі сприяє переходу від пасивного засвоєння навчального матеріалу до усвідомленого та самостійного освітнього поступу, активізуючи внутрішні ресурси студентів, підвищуючи рівень їхньої включеності, стресостійкості та здатності до навчання впродовж життя як ключових компетентностей у сфері охорони здоров'я. Тож, на нашу думку, нині важливим є створення й застосування технології освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблематику професійної підготовки майбутніх фахівців терапії та реабілітації досліджено у працях низки авторів, серед яких: Ю. Арешина, О. Беспалова, Т. Белкова, Ю. Копчинська, М. Кравченко, Т. Левицька, О. Лянна, О. Погонцева, А. Фастівець та багато інших науковців. Наукова та практична доцільність упровадження освітнього коучингу підтверджується дослідженнями в галузі педагогіки вищої школи, нейропсихології, а також успішними прикладами його реалізації в закладах медичної освіти за кордоном. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців, які повинні не лише володіти професійними знаннями, але й вміти ефективно управляти власним розвитком, працювати з пацієнтами з урахуванням індивідуальних

потреб та будувати довготривалу кар'єру в динамічному медичному середовищі. Разом із тим, не дивлячись на значну кількість наукових праць, проблема освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації не була предметом спеціальних досліджень. Ми переконані, що технологія освітнього коучингу є актуальним і перспективним напрямом модернізації фахової підготовки бакалаврів терапії та реабілітації, що забезпечує нову якість професійного становлення майбутніх фахівців через особистісну підтримку, розвиток самостійності та ресурсної мобілізації в умовах інноваційного освітнього простору.

У нашій роботі окреслено **мету** – визначити принципи освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації; розробити технологію освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації, окресливши та схарактеризувавши її етапи. Для її досягнення використано методи системного аналізу та логічного узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні під час професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, підкреслює Т.Белкова, важливого значення слід надавати новим тенденціям процесу навчання, який передбачає вдосконалення змісту та модернізації вітчизняних освітніх програм відповідно до світових стандартів. Фахівець з фізичної реабілітації повинен вміти вірно провести реабілітаційне обстеження, зробити аналіз можливих варіантів щодо лікування, поставити реабілітаційний діагноз, запровадити реабілітаційні заходи й оцінити їх ефективність, працювати в мультидисциплінарній команді (Белкова, 2024).

Як зазначено в ОПП Фізична терапія, ерготерапія за спеціальністю 227 Терапія та реабілітація спеціалізації 227.02 Ерготерапія Полтавського державного медичного університету, вона готує фахівців «що поєднують здатність до творчої співпраці в міждисциплінарній команді, які володіють спеціальними знаннями, уміннями та навичками щодо проведення, корекції та оптимізації ерготерапевтичного процесу, здатних вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми прикладного характеру, пов'язані з порушеннями функцій органів та систем із застосуванням положень, теорій та методів медикобіологічних, соціальних і психолого-педагогічних наук, задля розвитку та вдосконалення реабілітаційних відділень і центрів Полтавського регіону та України; професіоналів нової формації, які діють на засадах інтелектуальної свободи та різноманітності, толерантності і людиноцентризму, демократичних і національно свідомих особистостей» (ОПП, 2024).

Контент-аналіз змісту ОПП підготовки бакалаврів терапії та реабілітації у медичних університетах свідчить, що освітній процес організовується відповідно до засад студентоцентрованого підходу, забезпечення академічної свободи та врахування індивідуально-особистісних характеристик здобувачів вищої освіти. Навчання реалізується із використанням комунікативного та інтегративного підходів, спрямованих на розвиток здатності до самостійного опанування знань. Важливим аспектом є орієнтація на дослідницьке навчання та посилення професійного спрямування освітнього контенту. Форми освітньої діяльності охоплюють лекційні, практичні й семінарські заняття, самостійну пізнавальну й науково-дослідницьку роботу, що супроводжуються впровадженням дистанційних освітніх технологій, а також активні форми – тренінги, майстер-класи, аналіз кейсів, командна взаємодія та проектна діяльність.

Водночас, у сучасних умовах глобальних трансформацій системи вищої освіти, зокрема у сфері підготовки фахівців галузі охорони здоров'я, спостерігається зростаюча потреба у впровадженні інноваційних педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток автономності, рефлексивності, мотиваційної готовності та здатності до безперервного професійного вдосконалення. Однією з таких технологій, що набуває дедалі більшої популярності у практиці професійної підготовки, є *освітній коучинг* як особистісно-розвивальна технологія, яка забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу та активізацію внутрішнього потенціалу здобувача вищої освіти.

Незважаючи на позитивний міжнародний досвід використання коучингових технологій у медичній освіті (B. Lovell, C. Orr, R. Sonnadara, K. Wrenn, C. Zhang, A. Weinstein та ін.), в Україні їхня системна реалізація у професійній підготовці бакалаврів з терапії та реабілітації потребує теоретичного обґрунтування, структурно-функціонального аналізу та розроблення ефективної моделі впровадження. Практика демонструє необхідність модернізації освітнього середовища відповідно до стандартів Європейського простору вищої освіти, а також формування у студентів готовності до здійснення професійної діяльності в умовах невизначеності, високої емоційної напруги та соціальної відповідальності. Таким чином, звернення до проблеми впровадження технології освітнього коучингу у процес підготовки бакалаврів терапії та реабілітації є своєчасним та методологічно доцільним кроком у напрямі оновлення освітньої парадигми вищої медичної школи.

Зарубіжні вчені C. Orr та R. Sonnadara зазначають, що у той час як навчання – це надання людині системної інформації з певного предмета, коучинг – це навчання студента певним аспектам мистецтва його навчальної і професійної діяльності. Навчання зосереджене на передачі інформації та може відбуватися незалежно від спостереження чи постановки цілей; воно може не бути специфічним для

окремого студента. Коучинг зосереджений на спостереженні, керівництві та розвитку навичок окремого студента. Дослідники переконливо доводять, що хоча навчання та наставництво є радше навчальними та директивними, коучинг є фасилітативним та допомагає студентові визначити власні потреби та цілі, а також розробити власний реалістичний план їх досягнення. У медичній освіті важливим є розвиток у викладачів навичок у сфері коучингу, оскільки процеси та інструменти для освітнього коучингу майбутніх фахівців-медиків сприяють формуванню їх професійної компетентності та створенню нової системи оцінювання. Наразі викладачі надають студентам доступ до клінічних умов та можливість оцінювати пацієнтів. Після цього відбувається рольове моделювання через взаємодію викладача та пацієнта, де студент виступає спостерігачем (Org, Sonnadara, 2019).

У медичній освіті використання коучингу стало стратегією впровадження індивідуалізованої освіти, що дозволяє викладачам керувати ефективністю, компетентністю та кар'єрним зростанням окремого студента. Коучинг у медицині – це довготривалі допоміжні стосунки між коучем та студентом, які забезпечують постійний зворотний зв'язок та допомогу у покращенні результатів (Brown, Rangachari, Melia, 2017). Роль коуча полягає у співпраці з акцентом на постановці цілей, розробці рішень, досягненні цілей, самостійному навчанні, розробка нових підходів, орієнтованих на студента, підвищена самосвідомість та особиста відповідальність (Losch, Traut-Mattausch, Muhlberger, Jonas, 2016).

У межах підготовки бакалаврів терапії та реабілітації, що вимагає формування високого рівня професійної готовності, емоційної стабільності, комунікативної компетентності й здатності до роботи з пацієнтом у міждисциплінарній команді, технологія освітнього коучингу виступає ефективним засобом не лише набуття знань, але й розвитку цілісної професійної особистості. На відміну від традиційних підходів, коучингове супроводження забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем і студентом, активізує процес постановки особистісно значущих цілей, прийняття рішень, а також сприяє усвідомленню відповідальності за власний професійний розвиток.

Вивчення праць українських та зарубіжних дослідників (Л. Бандура, Г. Білавич, О. Гевко, С. Довбенко, І. Єгорова, В. Ковальчук, Ю. Копочинська, Ю. Москаленко, Б. Савчук, В. Стинська, В. Lovell, С. Org, R. Sonnadara, K. Wrenn, C. Zhang, A. Weinstein та ін.) уможливило визначити низку принципів освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації:

1. *Принцип особистісно-орієнтованої взаємодії.* Цей принцип передбачає визнання студента не об'єктом, а активним суб'єктом навчального процесу. В освітньому коучингу коуч (викладач) діє як партнер, фасилітатор і ментор, який сприяє виявленню й розвитку особистісного потенціалу студента, враховуючи його індивідуальні особливості, цінності та цілі. У сфері підготовки майбутніх фахівців з терапії та реабілітації цей принцип сприяє формуванню емпатійного, етично відповідального й самоусвідомленого спеціаліста, здатного до глибокої рефлексії та персоналізованого підходу до пацієнта.

2. *Принцип партнерства і довіри.* Освітній коучинг базується на довірливих взаєминах між коучем і студентом, що створюють безпечний простір для відкритого діалогу, постановки цілей, визнання труднощів і пошуку шляхів їх подолання.

Партнерська взаємодія є фундаментальною для підготовки фахівців медичного профілю, де комунікація, психологічна стабільність і здатність до командної роботи виступають базовими елементами професійної компетентності.

3. *Принцип цілевизначення і самоуправління.* Ключовим у коучинговому підході є розвиток здатності студента самостійно формулювати цілі, планувати кроки їх досягнення, управляти власною навчальною траєкторією й брати відповідальність за результати.

У професійній сфері терапії та реабілітації така компетентність забезпечує автономність, стійкість до стресу та здатність до самостійного прийняття рішень у клінічних і етичних ситуаціях.

4. *Принцип рефлексії і зворотного зв'язку.* Коучинг акцентує увагу на постійному самоаналізі дій, відчуттів, рішень і результатів. Ефективна організація зворотного зв'язку дозволяє студентові не лише отримувати інформацію від коуча, а й самостійно осмислювати власний прогрес і проблеми.

Рефлексивна культура є обов'язковою складовою формування професійної ідентичності фахівця в галузі охорони здоров'я, що працює в умовах постійних змін і психологічного навантаження.

5. *Принцип розвитку сильних сторін і внутрішнього ресурсу.* На відміну від дефіцитно-орієнтованого підходу, освітній коучинг зосереджується на виявленні, підтримці та розбудові сильних сторін особистості студента, що є основою для подолання труднощів і досягнення професійної самореалізації.

Розвиток внутрішніх ресурсів – емоційних, мотиваційних, когнітивних – має критичне значення для студентів спеціальностей, пов'язаних з лікуванням і реабілітацією, де фахівець щоденно працює з фізично й психологічно вразливими людьми.

Отже, запропоновані принципи (рис. 1) утворюють методологічне підґрунтя освітнього коучингу в системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації, спрямоване на формування високорефлексивного, автономного та ресурсно-збалансованого фахівця, здатного діяти ефективно в умовах постійних викликів і змін.

Розробляючи технологію освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації та її етапи, ми послуговувалися низкою методологічних підходів, кожен із яких виконує специфічну функцію в обґрунтуванні цілісної моделі коучингової підтримки майбутніх фахівців медико-реабілітаційного профілю. Зокрема, до провідних належать такі підходи:

Особистісно-орієнтований підхід, що забезпечує визнання студента як унікальної особистості з індивідуальним темпом розвитку, потребами, цінностями та мотиваціями. У межах коучингової технології він реалізується через створення партнерських умов навчання, підтримку саморефлексії, самореалізації та розвиток внутрішнього потенціалу здобувача освіти (Левитська, 2020; Kononets, Nestulya, Soloshych, Zhamardi, Odokienko, 2021).

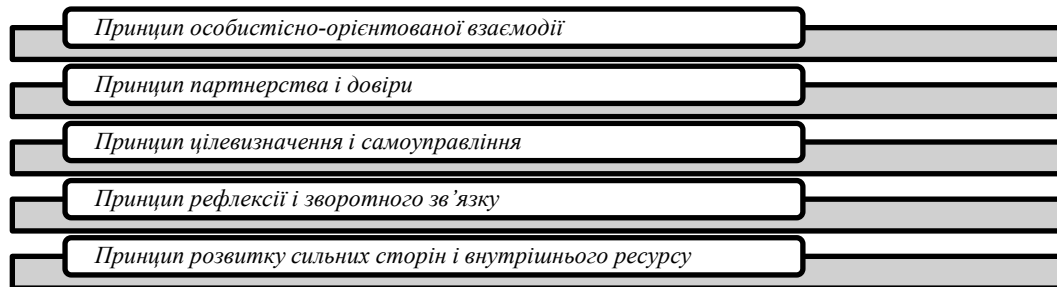


Рис.1. Принципи освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації

Системний підхід, котрий передбачає розгляд освітнього коучингу як цілісної педагогічної системи, що складається з взаємопов'язаних компонентів: цілей, змісту, суб'єктів, принципів, етапів, механізмів та результатів. Завдяки йому забезпечується структурна впорядкованість і методологічна обґрунтованість процесу підготовки бакалаврів терапії та реабілітації (Горай, Свиридчук, Яворський, 2020).

Компетентнісний підхід, який орієнтує процес освітнього коучингу на формування у студентів ключових і професійних компетентностей, зокрема: саморефлексії, критичного мислення, емоційної регуляції, комунікативної взаємодії, прийняття рішень і здатності до неперервного навчання. Він визначає очікувані результати коучингової взаємодії не лише на рівні знань, а на рівні практичного їх застосування (Гриньова, Кононець, 2019).

Акмеологічний підхід, що забезпечує орієнтацію на особистісно-професійне зростання майбутнього фахівця, розвиток його прагнення до досягнення максимальної реалізації здібностей, професійного становлення та саморозвитку. У коучинговому процесі цей підхід проявляється у підтримці студента на шляху до професійної зрілості та формування активної позиції щодо власної кар'єри в медичній сфері (Копочинська, 2021).

Ресурсно-орієнтований підхід. Центральним у нашій технології є підхід, що ґрунтується на виявленні, активізації та розвитку індивідуальних ресурсів студента: когнітивних, емоційних, мотиваційних, соціальних та організаційних. Він забезпечує зсув від подолання недоліків до розвитку сильних сторін, що відповідає філософії коучингу як практики підтримки внутрішньої сили та професійної автономії (Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020).

Таким чином, поєднання зазначених методологічних підходів створює цілісну парадигму для побудови ефективної технології освітнього коучингу (рис. 2), яка забезпечує не лише академічний успіх, а й глибоку внутрішню трансформацію майбутнього фахівця в галузі терапії та реабілітації.

Як бачимо з рисунку 2, технологія освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації передбачає такі етапи: діагностично-мотиваційний, цілепокладаючий, ресурсно-активаційний, практико-реалізаційний та рефлексивно-оцінювальний етапи.

- 1) **Діагностично-мотиваційний етап** має на меті виявлення вихідного рівня професійної, емоційної та мотиваційної готовності студента до навчання в межах коучингового підходу. На цьому етапі здійснюється первинна самодіагностика (опитування, рефлексивні анкети, тести мотивації); визначення професійних орієнтацій, очікувань і внутрішніх ресурсів студента; формування так званого коучингового договору між викладачем і студентом (партнерські домовленості щодо цілей, форм і правил взаємодії).
- 2) **Цілепокладаючий етап** спрямований на підтримку студента в процесі формування індивідуальних освітніх і професійних цілей, що є значущими, реалістичними й ресурсно забезпеченими. На цьому етапі дидактично доцільним є робота з коучинговими питаннями («Що для тебе важливо?», «Якою ти бачиш свою кар'єру через 5 років?»); визначення короткострокових і довгострокових освітніх цілей; складання персонального навчального маршруту.



Рис. 2. Етапи технології освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації

- 3) **Ресурсно-активаційний етап** передбачає актуалізацію й мобілізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів студента для досягнення поставлених цілей. Зміст цього етапу спрямований на: виявлення сильних сторін, інтересів, досвіду студента; застосування технік ресурсної підтримки (візуалізація результатів, SWOT-аналіз особистого потенціалу тощо); залучення цифрових освітніх платформ, менторів, рефлексивних груп.
- 4) **Практико-реалізаційний етап** забезпечує інтеграцію отриманих знань і ресурсів у навчальну діяльність через активну участь у проєктах, симуляціях, клінічних практиках. На цьому етапі здійснюється реалізація навчальних і практичних завдань відповідно до визначених цілей; робота у форматі мікрокоучингу на практиці (короткі сесії з викладачем-наставником); створення особистого портфоліо освітніх досягнень.
- 5) **Рефлексивно-оцінювальний етап** спрямований на оцінювання досягнутих результатів, осмислення власної динаміки розвитку, уточнення подальших кроків професійного зростання. На цьому етапі здійснюється проведення коучингової сесії з аналізом досягнень («Що вдалося? Чому? Що можна вдосконалити?»); корекція навчального маршруту; підготовка підсумкової рефлексії у формі есе, доповіді, відеоблогу, цифрового портфоліо тощо.

Ми переконані, що запропоновані етапи формують логічно послідовну структуру технології освітнього коучингу, яка дозволяє забезпечити системний, гнучкий і особистісно значущий процес професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері терапії та реабілітації.

Висновки. Таким чином, нами визначено й розкрито суть принципів освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації (особистісно-орієнтованої взаємодії, партнерства і довіри,

цілевизначення і самоуправління, рефлексії і зворотного зв'язку, розвитку сильних сторін і внутрішнього ресурсу). Розроблено технологію освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації, яка передбачає такі етапи: *діагностично-мотиваційний, цілепокладаючий, ресурсно-активаційний, практико-реалізаційний та рефлексивно-оцінювальний етапи*.

Діагностично-мотиваційний етап, маючи на меті виявлення вихідного рівня професійної, емоційної та мотиваційної готовності студента до навчання в межах коучингового підходу, забезпечує первинну самодіагностику; визначення професійних орієнтацій, очікувань і внутрішніх ресурсів студента; формування так званого коучингового договору між викладачем і студентом (партнерські домовленості щодо цілей, форм і правил взаємодії).

Цілепокладаючий етап спрямований на підтримку студента в процесі формування індивідуальних освітніх і професійних цілей, що є значущими, реалістичними й ресурсно забезпеченими та реалізовується активною роботою з коучинговими питаннями («Що для тебе важливо?», «Якою ти бачиш свою кар'єру через 5 років?»); визначенням короткострокових і довгострокових освітніх цілей; складанням персонального навчального маршруту.

Ресурсно-активаційний етап передбачає актуалізацію й мобілізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів студента для досягнення поставлених цілей (виявлення сильних сторін, інтересів, досвіду студента; застосування технік ресурсної підтримки (візуалізація результатів, SWOT-аналіз особистого потенціалу тощо); залучення цифрових освітніх платформ, менторів, рефлексивних груп).

Практико-реалізаційний етап забезпечує інтеграцію отриманих знань і ресурсів у навчальну діяльність через активну участь у проєктах, симуляціях, клінічних практиках (реалізація навчальних і практичних завдань відповідно до визначених цілей; робота у форматі мікрокоучингу на практиці (короткі сесії з викладачем-наставником); створення особистого портфоліо освітніх досягнень).

Рефлексивно-оцінювальний етап спрямований на оцінювання досягнутих результатів, осмислення власної динаміки розвитку, уточнення подальших кроків професійного зростання (проведення коучингової сесії з аналізом досягнень («Що вдалося? Чому? Що можна вдосконалити?»); корекція навчального маршруту; підготовка підсумкової рефлексії у формі есе, доповіді, відеоблогу, цифрового портфоліо тощо).

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розширенні низки форм, методів, засобів реалізації етапів технології освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації, визначенні організаційно-методичних умов підвищення якості освітнього коучингу та практико-орієнтованої підготовки майбутніх бакалаврів терапії та реабілітації.

Список використаних джерел

- Беспалова, О. О., Арешина, Ю. Б., Лянна, О. В. (2020). Професійна підготовка фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (96), 23-27.
- Белкова, Т. (2024). Система професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації (фізичної терапії та ерготерапії) в університетах Канади. *Наукові записки. Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*, 2, 9-17.
- Горай, О., Свиридюк, В., Яворський, П. (2020). Ерготерапія як мультидисциплінарний підхід до соціальної та фізичної реабілітації осіб з посттравматичними стресовими розладами. *Нові технології навчання*, 1 (94), 96-103.
- Гриньова, М. В., Кононец, Н. В. (2019). *Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки*. Полтава.
- Копочинська, Ю. В. (2021). *Теоретичні і методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Кравченко, М. В. (2024). Диференційований підхід до підготовки бакалаврів з фізичної терапії та реабілітації. В кн. *Молодіжна наука: інновації та глобальні виклики*: зб. тез за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених (с. 450-451). Полтава: Нац. ун-т ім. Ю. Кондратюка.
- Левитська, Т. В. (2020). Особливості практичної підготовки фахівців з фізичної терапії в університетах Данії. *Фізико-математична освіта*, 2 (24), 2, 38-45.
- Погонцева, О. В. (2011). *Формування готовності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до професійної діяльності в оздоровчих центрах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Прокопів, Л., Стинська, В. (Ред.). (2022). *Освіта впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика*: монографія. Івано-Франківськ: НАІР.
- Савчук, Б. П., Вінтоняк, О. В., Ковальчук, В. М. (2023). Зарубіжний досвід використання коучингу в підвищенні педагогічної майстерності. *Педагогічний альманах*, 53, 70-77.
- Фастівець, А. В. (2023). *Природничо-наукова підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії: методологія, теорія, практика*: монографія. Полтава: Астроя.

- Brown, L. E., Rangachari, D., & Melia, M. (2017). Beyond the sandwich from feedback to clinical coaching for residents as teachers. *MedEdPORTAL*, 13, 10627.
- Katherine, C. Wrenn, Cancan, Zhang, & Amy, R. Weinstein. (2025). Evaluation of a Direct Observation, Coaching and Assessment Model for the Internal Medicine Clerkship. *The Clinical Teacher*, 10.1111/tct.70091, 22, 3.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Nestulya, O., & Nestulya, S. (2025). Dyadic basis of the problem-technological approach to the formation of project and research competence of project managers. In *Science and technology: challenges, prospects and innovations: the 6th International scientific and practical conference* (pp. 224-231). CPN Publishing Group, Osaka, Japan.
- Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.
- Losch, S., Traut-Mattausch, E., Muhlberger, M., & Jonas, E. (2016). Comparing the effectiveness of individual coaching, self-coaching, and group training: how leadership makes the difference. *Front Psychol*, 7 (629), 1-17.
- Lovell, B. (2018). What do we know about coaching in medical education? A literature review. *Med Educ*, 52, 376-390.
- Orr, C. J., & Sonnadara, R. R. (2019). Coaching by design: exploring a new approach to faculty development in a competency-based medical education curriculum. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 229-244.

References

- Bespalova, O. O., Arieshyna, Yu. B., & Lianna, O. V. (2020). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z fizychnoi terapii ta erhoterapii [Professional training of physical therapy and occupational therapy specialists]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 2 (96), 23-27 [in Ukrainian].
- Bielkova, T. (2024). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii (fizychnoi terapii ta erhoterapii) v universytetakh Kanady [The system of professional training of future specialists in physical rehabilitation (physical therapy and occupational therapy) at Canadian universities]. *Naukovi zapysky. Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity* [Scientific notes. Problems of natural science, mathematics, technology and vocational education], 2, 9-17 [in Ukrainian].
- Brown, L. E., Rangachari, D., & Melia, M. (2017). Beyond the sandwich from feedback to clinical coaching for residents as teachers. *MedEdPORTAL*, 13, 10627.
- Fastivets, A. V. (2023). *Pryrodnycho-naukova pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii ta erhoterapii: metodolohiia, teoriia, praktyka* [Natural and scientific training of future specialists in physical therapy and occupational therapy: methodology, theory, practice]: monohrafiia. Poltava: Astraia [in Ukrainian].
- Horai, O., Svyrydiuk, V., & Yavorskyi, P. (2020). Erhoterapiia yak multydystryplinarnyi pidkhid do sotsialnoi ta fizychnoi reabilitatsii osib z posttravmatychnymy stresovymy rozladamy [Occupational therapy as a multidisciplinary approach to social and physical rehabilitation of individuals with post-traumatic stress disorder]. *Novi tekhnolohii navchannia* [New learning technologies], 1 (94), 96-103 [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V., & Kononets, N. V. (2019). *Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi* [Competency-based approach in professional training]: elektronnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty zdobuvachiv naukovooho stupenia «doktor filosofii» spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky. Poltava [in Ukrainian].
- Katherine, C. Wrenn, Cancan, Zhang, & Amy, R. Weinstein. (2025). Evaluation of a Direct Observation, Coaching and Assessment Model for the Internal Medicine Clerkship. *The Clinical Teacher*, 10.1111/tct.70091, 22, 3.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Nestulya, O., & Nestulya, S. (2025). Dyadic basis of the problem-technological approach to the formation of project and research competence of project managers. In *Science and technology: challenges, prospects and innovations: the 6th International scientific and practical conference* (pp. 224-231). CPN Publishing Group, Osaka, Japan.
- Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.
- Kopochynska, Yu. V. (2021). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii, erhoterapii v zakladakh vyshchoi osvity* [Theoretical and methodological principles of forming the professional identity of future specialists in physical therapy and occupational therapy in higher education institutions]. (Extended abstract of D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Kravchenko, M. V. (2024). Dyferentsiiiovanyi pidkhid do pidhotovky bakalavriv z fizychnoi terapii ta reabilitatsii [A differentiated approach to the training of bachelors in physical therapy and rehabilitation]. In *Molodizhna nauka: innovatsii ta hlobalni vykylyky* [Youth Science: Innovation and Global Challenges]: zb. tez za materialamy mizhnar.

- nauk.-prakt. konf. studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh (pp. 450-451). Poltava: Nats. un-t im. Yu. Kondratiuka [in Ukrainian].
- Levytska, T. V. (2020). Osoblyvosti praktychnoi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoi terapii v universytetakh Danii [Features of practical training of physical therapy specialists at Danish universities]. *Fizyko-matematychna osvita [Physics and mathematics education]*, 2 (24), 2, 38-45 [in Ukrainian].
- Losch, S., Traut-Mattausch, E., Muhlberger, M., & Jonas, E. (2016). Comparing the effectiveness of individual coaching, self-coaching, and group training: how leadership makes the difference. *Front Psychol*, 7 (629), 1-17.
- Lovell, B. (2018). What do we know about coaching in medical education? A literature review. *Med Educ*, 52, 376-390.
- Orr, C. J., & Sonnadara, R. R. (2019). Coaching by design: exploring a new approach to faculty development in a competency-based medical education curriculum. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 229-244.
- Pohontseva, O. V. (2011). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv iz fizychnoi reabilitatsii do profesiinoi diialnosti v ozdorovchyykh tsentrakh [Formation of readiness of future physical rehabilitation specialists for professional activity in health centers]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Prokopiv, L., & Stynska, V. (Eds.). (2022). *Osvita vprodovzh zhyttia: zarubizhnyi dosvid ta natsionalna praktyka [Lifelong learning: foreign experience and national practice]*: monohrafiia. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].
- Savchuk, B. P., Vintoniak, O. V., & Kovalchuk, V. M. (2023). Zarubizhnyi dosvid vykorystannia kouchynhu v pidvyshchenni pedahohichnoi maisternosti [Foreign experience in using coaching to improve pedagogical skills]. *Pedahohichnyi almanakh [Pedagogical Almanac]*, 53, 70-77 [in Ukrainian].

ZHAMARDIY V.

Poltava state medical university, Ukraine

EDUCATIONAL COACHING TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF TRAINING BACHELOR OF THERAPY AND REHABILITATION

In the article, the author defines and reveals the essence of the principles of educational coaching in the system of training bachelors of therapy and rehabilitation (personally-oriented interaction, partnership and trust, goal-setting and self-management, reflection and feedback, development of strengths and internal resources). The technology of educational coaching in the system of training bachelors of therapy and rehabilitation has been developed, which provides for the following stages: *diagnostic-motivational, goal-setting, resource-activation, practical-implementation and reflective-evaluation stages*.

The *diagnostic-motivational stage*, aiming to identify the initial level of professional, emotional and motivational readiness of the student for learning within the coaching approach, provides primary self-diagnosis; determination of professional orientations, expectations and internal resources of the student; formation of the so-called coaching contract between the teacher and the student (partnership agreements on the goals, forms and rules of interaction). The *goal-setting stage* is aimed at supporting the student in the process of forming individual educational and professional goals that are meaningful, realistic and resource-supported and is implemented through active work with coaching questions ("What is important to you?", "What do you see your career as in 5 years?"); defining short-term and long-term educational goals; drawing up a personal learning route. The *resource-activation stage* involves the actualization and mobilization of the student's internal and external resources to achieve the set goals (identifying the student's strengths, interests, experience; applying resource support techniques (visualization of results, SWOT analysis of personal potential, etc.); involving digital educational platforms, mentors, reflective groups). The *practical-implementation stage* ensures the integration of the acquired knowledge and resources into educational activities through active participation in projects, simulations, clinical practices (implementation of educational and practical tasks in accordance with the defined goals; work in the format of micro-coaching in practice (short sessions with a teacher-mentor); creation of a personal portfolio of educational achievements). The *reflective-evaluation stage* is aimed at evaluating the achieved results, understanding one's own development dynamics, and clarifying further steps in professional growth (conducting a coaching session with an analysis of achievements ("What was successful? Why? What can be improved?"); correction of the educational route; preparation of a final reflection in the form of an essay, report, video blog, digital portfolio, etc.).

Key words: *bachelor's degree, physical therapy, rehabilitation, occupational therapy, vocational training, technology, educational coaching*

Стаття надійшла до редакції 30.04.2025 р.

UDK

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339399](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339399)

DANNING ZHAO

ORCID: 0000-0002-9079-5294

Saitama University, Japan

OLHA NIKOLENKO

ORCID: 0000-0001-7374-7226

KATERYNA NIKOLENKO

ORCID: 0000-0002-1299-8483

OLENA ZHDANOVA-NEDILKO

ORCID: 0000-0002-1414-2355

Poltava V.G. Korolenko national pedagogical university, Ukraine

PSYCHOLOGICAL CHALLENGES AND EDUCATIONAL CREATIVITY OF UKRAINIAN TEACHERS DURING WAR: FURTHER EXPLORING THE POTENTIAL OF MORITA THERAPY

This study explores the psychological condition of Ukrainian teachers under prolonged wartime conditions, focusing on mental health, coping strategies, and educational creativity. A nationwide survey conducted in October 2024 (n = 667) revealed that 57.3% of teachers scored above the clinical cut-off on the Kessler Psychological Distress Scale (K10), indicating severe psychological distress. Despite this, teachers demonstrated resilience and employed creative strategies to support students, such as storytelling, humour, and emotional openness. “Jokes and life stories” emerged as the most frequently selected coping strategy. The study also compared preferences for internal (introspective, cognitive-emotional) therapies and external (bodily or expressive) therapies. While both were valued, internal approaches were slightly preferred. Notably, correlational analysis suggested that Morita Therapy’s pathological mechanisms—such as avoidance behaviours and self-preoccupation – may help explain Ukrainian teachers’ mental health difficulties, indicating cultural applicability. Over 90% of participants found Morita Therapy helpful. These findings underscore the importance of integrated, culturally sensitive psychological support that balances internal reflection with embodied, practical interventions for educators working in crisis environments.

Keywords: *Ukrainian teachers, war-related distress, mental health, crisis education, coping strategies, Morita Therapy, culturally sensitive interventions*

Problem statement. More than three years have passed since the Russian invasion began, and educational institutions in Ukraine continue to face severe disruptions. Even under the constant threat of shelling, educators have strived to maintain learning, resulting in significant psychological burdens on both students and teachers.

In early 2023, Professor Olha Nikolenko of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University and her colleagues conducted a study on students' psychological conditions and the role of teachers in providing support during wartime. The study revealed that 68% of students identified “coping with fear” as their most pressing challenge (Nikolenko et al., 2023). Creative approaches such as art therapy were found to be effective, and practices like sharing daily routines and expressing empathy were highlighted as key forms of teacher support.

In January 2024, a nationwide survey targeting teachers was conducted in collaboration with Professor Nikolenko, Assistant Professor Nikolenko, and Associate Professor Zhao from Saitama University (Zhao, Nikolenko, Nikolenko, Zhdanova-Nedilko, 2024). The results indicated that 53.4% of Ukrainian teachers were experiencing severe psychological distress, exceeding the cutoff score of 25 on the Kessler Psychological Distress Scale (K10), which suggests a potential risk of mental illness. At the same time, many teachers reported employing strategies to build trust with students and to accept fear as a natural emotion, rather than suppressing it. Practical approaches included encouraging students to focus on daily life and incorporating creative activities such as plays, field trips, and free writing to promote emotional stability.

Despite these creative efforts within schools, teachers themselves remain at high risk for mental health issues. Ukrainian teachers have long faced excessive workloads and psychological stress even before the war (Dziuba et al., 2021), and these burdens have intensified under wartime conditions. In response, the Ukrainian

government and international organizations have implemented various psychological support measures, including resilience training and coping strategies (Tolstoukhov & Lunov, 2023), stress management seminars, counselling, and group therapy (Chorna, 2024). Other interventions such as remote Psychological First Aid (Shragal & Pushkarskaya, 2025), positive psychology, self-development programs (Ignatovych, 2023), cognitive behavioral therapy, and mindfulness have also been introduced.

However, many of these supports tend to emphasize symptom reduction and positive thinking, while failing to sufficiently address the deeper emotional struggles faced by teachers. A study by Nadyukova and Frenzel (2025) involving 724 secondary school teachers found a high reliance on problem-focused coping and emotional suppression. The pressure to act as a “model teacher” was linked to the avoidance of expressing negative emotions, contributing to emotional labor, burnout, and depletion of psychological resources (Grandey & Gabriel, 2015; Zagefka, 2022).

To address these challenges, alternative frameworks such as mindfulness—which encourages individuals to focus on the present moment without judgement—and Morita Therapy, a Japanese psychotherapeutic approach, have drawn attention. Morita Therapy advocates for the acceptance of anxiety and tension “as they are,” while encouraging action guided by life values. It is considered effective in alleviating excessive self-demands (Matsuura, 2015). In the survey by Zhao, Nikolenko, Nikolenko, and Zhdanova-Nedilko (2024), 95% of teachers responded that Morita Therapy could be helpful for their own mental health after being introduced to its principles.

From 2024 to 2025, a series of online group sessions based on Morita Therapy were implemented collaboratively by Associate Professor Zhao, Professor Nikolenko and Assistant Professor Nikolenko. Participants included 12 teachers from various regions in Ukraine and 60 teachers from Zaporizhzhia, a region heavily affected by the war. Professor Nikolenko played a central role in implementation and cultural coordination. Many teachers highly valued the principle of “not eliminating anxiety but taking action nonetheless,” suggesting the potential applicability of Morita-based attitudes to practical education. However, some limitations were also identified, including the difficulty of accepting overwhelming emotions and the tension between professional roles and personal identity.

Additionally, previous studies have not sufficiently examined which type of psychological support—internal training (reflective practices) or external training (skill-based techniques)—is perceived as more effective by teachers. Moreover, the relationship between teachers’ mental health and their hope for the end of the war remains underexplored.

To address these gaps, the present study aims to comprehensively examine Ukrainian teachers’ mental health conditions, associated factors, evaluations of psychological support, helpful strategies used in school settings, and the potential applicability of Morita Therapy as an alternative approach to psychological care.

The purpose of the article. The purpose of this article is to report the findings from the second nationwide survey of Ukrainian teachers conducted in October 2024. The study has four main objectives: 1) to examine the current mental health conditions of teachers, their evaluations of psychological support, and the practical strategies employed in school settings, and to compare these findings with those of the first survey conducted in January 2024 in order to assess changes over time; 2) to investigate whether the pathological mechanisms proposed in Morita Therapy—a Japanese psychotherapeutic approach, including avoidance behaviours, fixation on ideals, and excessive self-reflection—are applicable to understanding teachers’ mental health; 3) to analyse which form of psychological support, internal training or external training, is perceived as more effective; 4) to explore the relationship between teachers’ psychological well-being and their hope for the end of the war.

Presentation of the main material. This survey was approved for ethical review by the Poltava University of Education (Approval Number: 2024-1105-16). In October 2024 our team conducted the second teacher survey through Google Forms, from elementary, junior high, and high schools across Ukraine.

Participants. 667 teachers participated in this survey. The gender of participants was 23 male (3.4%), 638 female (93.7%) and 6 (0.9%) did not want to answer. 31 participants (4.6%) were in their 20s, 120 (17.6%) were in their 30s, 162 (23.8%) were in their 40s, 257 (37.8%) were in their 50s and 97 (14.3%) were in their 60s. The majority of participants had been teaching for more than 10 years (584 participants, 87.6%). Participants were from 21 regions in eastern, central and western Ukraine.

Questionnaire and procedure. The instruction of the survey was as below. “Please read the description and, if you agree, kindly participate. It will take approximately 15 minutes. While we strive to ensure your comfort, there may be questions that could be psychologically distressing. Therefore, you are not obligated to answer those questions, and you may choose to discontinue your participation at any point (simply by closing your browser). Personal identifying information will not be disclosed in any way to protect your privacy. Your responses will be securely managed and will be carefully disposed of after a certain period of time has elapsed. Having understood the above explanation, please select “Agree” if you are willing to participate. You may choose “disagree” to end the survey if you do not wish to participate”.

The questionnaire consisted of parts as below. Firstly, we examined teachers’ mental health. We used the psychological distress as one indicator. The Shortened version of Kessler Psychological Distress Scale (K10)

(Kessler et al., 2002) was used. This item was rated on a five-point scale anchored at *strongly disagree* and *strongly agree*. We also examined teachers' resilience as another mental health indicator. Resilience Scale (Hirano, 2014) was used. This item was rated on a five-point scale anchored at *strongly disagree* and *strongly agree*. Meanwhile, we also asked teachers to answer changes in both scales between the beginning of the war and now, as well as reasons for these changes. We also examined Morita Therapy Concept Scale (Shimizu, 2023; 15 items, 5-point Likert scale).

Secondly, we asked about the students' school life, contents of students' anxiety and fears, as well as what coping techniques teachers were using to decrease students' anxiety and fears.

Thirdly, we asked about useful psychological trainings teachers have learnt.

Finally, we introduced Morita Therapy and asked teachers' responses to it.

Results and discussion.

1, Teachers' mental health.

1) Psychological distress.

Kessler Psychological Distress Scale (K10) was examined as an indicator of mental health. The cut-off points as suspected mental illness is 25, and 57.3% of all participants was above 25. This result suggest that the mental health of Ukrainian teachers is in a critical situation. There is an increase from the first survey (53.4%).

Compared to when the war started in February 2022, compared to when the war started, 10.4% of people said their mental state had 'improved', 42.7% said it was 'the same' and 46.9% said it had 'worsened'. While in the first survey 29.2% had improved their mental health, 42.3% were almost the same and 28.5% had deteriorated. The 2nd survey showed a quite worsened data than the 1st survey.

This result indicated that most teachers had not been able to recover from the shocking mental state they were in at the beginning of the war. Free text entry showed the reasons for this included 1)'hopelessness' (24 participants) such as 'I don't see a way out of the situation', 2)'unable to control emotions' (17 participants) such as 'I can't always control my emotions', 3)'The constant trials of war' (7 participants) such as 'Missile attacks on our town have gotten worse' etc.

On the other hand, reasons for the improvements since the beginning of the war (multiple responses) included: 'I have learned to manage my emotions' (258 participants), 'I have a concrete understanding of the situation and know what to do' (204 participants), 'I have built my daily routines' (140 participants) etc.

2) Resilience.

Resilience was also examined. The total score was 79.58 (SD = 9.17), which was nearly the same as the result from January, 80.24 (SD = 8.84), suggesting that the resilience level of Ukrainian teachers was not low, especially compared to their psychological distress examined above.

3) Morita Therapy's pathological mechanism

The concept of Morita Therapy (i.e., its pathological mechanisms) was also examined.

We introduced Morita Therapy as below. "Here we would like to introduce Morita Therapy. It can be considered as one form of psychological support to help children and teachers in Ukraine cope with anxiety and enhance resilience. Morita Therapy is a form of psychotherapy that was initiated by Japanese psychiatrist Shoma Morita in 1919. While it was primarily targeted at treating neurasthenia at the time, it is now mainly used for neuroses such as anxiety disorders and obsessive-compulsive disorders. In recent years, it has been applied to PTSD, psychosomatic disorders, depression, and panic disorders. The basic principles of Morita Therapy are as follows: Anxiety and tension should not be considered as 'things that should not exist', but rather, the underlying 'desire to live better' should be appreciated. As anxiety and tension intensify the more one tries to eliminate them, they should be left as they naturally arise (as they are), and focus should be directed towards the actions one should take, building up constructive actions. Its effectiveness has been reported not only in Japan, but also in countries such as the United States, the United Kingdom, Italy, as well as in war and conflict regions".

We asked participants if it is useful for anxiety coping and resilience (multiple choice), 269 said it was useful for coping with fear and anxiety, 323 said it was useful for actively thinking about action and solving problems, 49 said it was not useful because they could think positively without it, and 15 participants said that it was not useful because it was difficult to understand. Most participants were observed to be resonate and have interest in Morita therapy.

Taken together, these results indicated that while the distress level of Ukrainian teachers is in crisis, their resilience meets a certain level, which suggests that they have been forged tougher by the war. Meanwhile we can do more practice to enhance teachers' resilience, in order to reduce their psychological distress. The high score on "Morita neuroticism" may be due to cultural factors or a heightened sensitivity caused by the war.

2, Students' school life, Contents of students' anxiety and fears and teachers' coping strategies in educational settings

1) Students' school life.

Missiles and raid sirens interrupt students' normal days, they have to go to shelters(81.3%). This means concentration is impaired, students are always under tension.

2) Contents of students' anxiety and fears.

Contents of anxiety and fears (multiple choice) of students on a daily basis: Uncertainty in everything (366 participants), fear for the safety of family and friends (299 participants), fear for their own safety (285 participants), and fear of losing their homes (141 participants). Compared to the previous results, the response "uncertainty in everything" stood out.

3) Coping techniques being taught to students and successful cases.

Techniques teachers taught their students to cope with anxiety and fear (single choice) included: Tell them it is fine to be afraid (28.0%), hold common creative projects (26.8%), talk about their daily lives (24.9%), talk about their anxieties and fears (14.3%), tell them not to be afraid (6.0%). Good experiences are also introduced in free answers, such as "in the evening, teachers read fairy-tales to students to emotionally prepare for calm sleep".

Most teachers use methods that recognize fear as a natural emotion and discuss it openly with students. encourage students to look at everyday life, Creative activities are also used. On the other hand, fewer teachers teach students to 'not to be afraid' than last time. It seems that the teachers have come to better recognize the importance of "coexisting with anxiety."

Examples of successful cases (multiple choice) included share emotions, jokes and life stories (251 participants), joint events for small groups of students (watching movies, discussing books, going to the theatres) (168 participants), contests of creative works (56 participants). "Jokes and life stories" was derived from the "Other" responses in the previous survey and was included as a response option for the first time in this survey. It turned out to be the most frequently selected option, representing a significant finding of this study. In the context of extreme stress, such as during wartime, sharing humor and life stories is not merely a form of casual conversation—it plays a crucial role in fostering psychological resilience and building social support networks. First, the use of humor is widely recognized as an effective strategy for coping with stress. Martin (2007) explains that humor serves both an emotional regulation function by alleviating negative emotions, and a social function by enhancing interpersonal relationships. Sharing laughter within a group creates a sense of belonging, which can counter feelings of isolation and helplessness, particularly vital in war-affected environments (Fredrickson, 2001). In such circumstances, laughter becomes a tool for survival, helping individuals sustain hope and emotional connection. Meanwhile, sharing life stories supports individuals in restoring a sense of self-continuity and meaning making in the face of trauma. According to McAdams (2001), narrating one's life as a coherent story deepens self-understanding and allows people to discover meaning and value even in adversity. In educational settings, when teachers share personal stories with students, it helps build psychological closeness and mutual trust (Noddings, 1992). This narrative engagement can be seen as a concrete practice of care in education.

4) Difficulties in supporting students.

Cases of teaching difficulties (multiple choice) were 'students who had suffered great losses (family, friends, home, etc.) in the war' (308 participants), 'students' panic attacks' (254 participants), and 'students with a passive attitude to life' (96 participants). Loss of family, friends, or home can lead to grief, trauma, and emotional withdrawal. According to Bowlby (1980), such loss disrupts attachment and affects a child's emotional and learning capacity. Panic attacks suggest extreme anxiety. When students are overwhelmed, they cannot stay within the "window of tolerance" for learning (Siegel, 1999). A passive or hopeless attitude may reflect learned helplessness (Seligman, 1975). These students may lack motivation and feel there is no point in studying, especially when their basic needs are unmet.

Overall, these findings show that teachers are facing serious emotional challenges in the classroom and need more support. Trauma-informed approaches and psychological resources are essential for both students' recovery and effective education.

3, Useful psychological training for teachers.

The responses to the question "What content have you found useful in the psychological trainings?" reveal a relatively balanced interest between external treatment training (48.3%) and internal treatment (51.7%). This suggests that teachers see value in both practical intervention strategies and internal psychological coping methods when supporting themselves and their students during the war.

External treatment training typically includes behavioral techniques, classroom management strategies, and crisis-response tools. Its popularity reflects the need for concrete, action-oriented methods in highly unstable environments. In crisis situations, structured external interventions can restore a sense of order and provide immediate support (Hobfoll et al., 2007). On the other hand, the slightly higher preference for internal treatment points to the recognition of emotional processing, self-awareness, and stress regulation as vital components of long-term psychological resilience. Internal approaches often include mindfulness, self-

compassion, or Morita therapy—methods that may help teachers manage their own emotional responses and model psychological flexibility for students (Neff, 2003; Hayes et al., 1999).

Overall, the nearly even split indicates that effective psychological training in conflict settings must integrate both external and internal strategies. Teachers are not only first responders but also emotional anchors for students. Thus, programs that balance classroom techniques with personal coping skills are likely to be the most impactful.

4, *The correlations of teachers' mental health (K10 and Resilience), Morita Therapy's pathological mechanism, hope for the end of the war, preference to internal or external training*

Table 1

Correlations of the main variables				
	Resilience	Morita Therapy's pathological mechanism	Hope for the end of the war	Preference on internal aspects of psychological training
K10	-.32 **	.42 **	.24 **	0.01
Resilience	1	-.34 **	.22 **	-0.03
Morita Therapy's pathological mechanism		1	-0.07	0.08
Hope for the end of the war			1	-0.03

** $p < .01$

Correlational analysis (see Table 1) showed that better mental health (lower K10 scores) was significantly associated with higher resilience, lower scores on Morita Therapy's pathological mechanism, and stronger hope for the end of the war. No significant correlations were found between mental health and preference for internal vs. external psychological training, suggesting that both types of interventions may be beneficial.

Conclusions. Four major objectives were addressed in this study. First, we examined the current mental health conditions of Ukrainian teachers and compared them with the results of the January 2024 survey. Findings revealed that 57.3% of teachers scored above the clinical cut-off on the Kessler Psychological Distress Scale (K10), indicating a severe mental health crisis. Compared to the first survey, a larger percentage of teachers reported a worsening of their mental state. Free-text responses highlighted persistent feelings of hopelessness, emotional dysregulation, and distress caused by constant threats such as missile attacks. These results confirm that most teachers have not recovered from the initial psychological impact of the war. However, the data also showed that many teachers have developed adaptive coping strategies, such as building routines, managing emotions, and maintaining a realistic understanding of the situation. Among the notable findings, "jokes and life stories" emerged as the most frequently selected coping strategy. This option, highlights the psychological importance of humour and storytelling in fostering emotional resilience and social connection under extreme stress.

Second, the theoretical applicability of Morita Therapy's pathological mechanisms—such as avoidance behaviours, fixation on ideals, and excessive self-reflection—was examined. Correlational analysis revealed a moderate association between Morita Therapy's pathological constructs and teachers' psychological distress, suggesting that these mechanisms may help explain the mental health challenges faced by Ukrainian educators. Most participants reported that Morita Therapy was helpful in coping with anxiety and promoting constructive action.

Third, we compared the perceived effectiveness of internal and external psychological training. Result suggests that teachers value both concrete, action-oriented strategies and reflective, emotion-focused techniques. Programs that integrate these complementary approaches are likely to offer the most robust psychological support in conflict zones.

Fourth, we examined whether hope for the end of the war is associated with teachers' mental health. Correlational analysis showed that teachers with better mental health were more resilient, less Morita-neurotic, and more hopeful about the future. Hope appears to serve as a protective psychological factor in enduring adversity. Interestingly, no significant relationship was found between mental health and preference for internal or external training, indicating that both forms of support may be broadly beneficial regardless of individual mental health status.

In conclusion, while Ukrainian teachers continue to face extreme psychological strain, they also demonstrate remarkable resilience and pedagogical creativity. Their ability to maintain educational continuity under wartime conditions, coupled with a willingness to engage in psychological self-care and student support, is both admirable and instructive.

Prospects for further research. Future research should aim to strengthen this dual foundation—supporting both Ukrainian teachers' professional practice and personal coping—through integrated and culturally attuned approaches. Building on this study, we plan to further develop anxiety coping strategies based on Morita Therapy that are specifically adapted to the needs and cultural context of Ukrainian teachers. Amid increasing difficulties in providing psychological support under prolonged conflict, we remain committed to offering sustained and reliable assistance to both Ukrainian teachers and students.

Acknowledgement. We would like to give thanks for the support from Mental Health Okamoto Memorial Foundation, Executive Director Susumu Nonaka and Professor Emerita Kaori Hotta at Saitama University, Professor Takanobu Matsuura at Nihon University.

References

- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss* (Vol. 3: Loss, sadness, and depression). Basic Books.
- Chorna, N. (2024). Online psychological support amid the Russo-Ukrainian War: Navigating mental health challenges. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=474728>
- Dziuba, T. M., Karamushka, L. M., Halushko, L. J., Zvyagolskaya, I. M., Karamushka, T. V., Hamaidia, A., & Vakulich, T. M. (2021). Mental health of teachers in Ukrainian educational organizations. *Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland: 1960)*, 74 (11 cz 1), 2779-2783.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Grandey, A. A., & Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2 (1), 323-349. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111400>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hirano, M. (2014). Validation of the Bidimensional Resilience Scale for North American College Students: A Classification of the innate and acquired factors". *The 7th European Conference on Positive Psychology, PS3*.
- Hobfoll, S. E., Watson, P., & Bell, C. C., et al. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention. *Psychiatry*, 70 (4), 283-315.
- Ignatovych, O. M. (2023). Psychological support of a teacher in wartime: Scientific report at the methodological seminar "Actual problems of mental health care of the Ukrainian people in wartime and post-war times". *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 5 (2), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5225>
- Kessler, R.C., Andrews, G., & Colpe, L.J., et al. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 959-956.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Elsevier Academic Press.
- Matsuura, T. (2015). The advancement of Morita Therapy from the perspective of basic psychology. *Japanese Journal of Morita Therapy*, 26(1), 41-44.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5 (2), 100-122. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- Nadyukova, I., & Frenzel, A. C. (2025). Ukrainian teachers' stress and coping during the war: Results from a mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 157, 104941. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104941>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2 (3), 223-250.
- Nikolenko O., Zuyenko M., Grynova M., Kohut I., & Nikolenko K. (2023). Art therapy for improving the psychological wellbeing of students traumatized during the war. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [The Sources of Pedagogical Skills]*, 31, 156-167.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W.H. Freeman.
- Shimizu, K. (2023). Development of a scale to measure Morita therapy concepts and examination of its reliability and validity. *Bulletin of the Psychological Counseling Center, Hiroshima International University*, 21, 13-18.
- Shraga, Y., Pushkarskaya, H., & Sarid, O. (2025). Psychological first aid for Ukrainian civilians: protocol and reflections on a volunteer international phone-based intervention. *Frontiers in digital health*, 7, 1539189. DOI: <https://doi.org/10.3389/fdgth.2025.1539189>
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. Guilford Press.
- Tolstoukhov, A., & Lunov, V. (2023). *Educational Resilience in Turmoil: Psychological Well-Being and Mental Health Among Ukrainian Educational Community During the Russo-Ukrainian War*. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=4683791>
- Zagefka, H. (2022). The habituation fallacy: Disaster victims who are repeatedly victimised are assumed to suffer less, and they are helped less. *European Journal of Social Psychology*, 52 (4), 642-655. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2843>
- Zhao D., Nikolenko O., Zhdanova-Nedilko O., & Nikolenko K. (2024). Peculiarities of the psychological and professional state of ukrainian teachers during the war and the potential of Morita therapy for their recovery. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [The Sources of Pedagogical Skills]*, 34, 73-80. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26642>

ЖАО Д.

Сайтама Університет, Японія

НІКОЛЕНКО О., НІКОЛЕНКО К., ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО О.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ТА ОСВІТНЯ КРЕАТИВНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ПОДАЛЬШЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МОРІТА ТЕРАПІЇ

Стаття присвячена психологічному стану українських вчителів в умовах тривалої війни, з особливим акцентом на їхньому психічному здоров'ї, стратегіях подолання стресу та освітній креативності. Загальнонаціональне опитування, проведене в жовтні 2024 року (n = 667), показало, що 57,3% вчителів набрали більше клінічного порогового значення за шкалою психологічного дистресу Кесслера (K10), що вказує на серйозний психологічний дистрес. Незважаючи на це, вчителі продемонстрували стійкість і застосовували творчі стратегії для підтримки учнів, зокрема розповіді, гумор та емоційна відкритість. «Жарти та історії із життя» виявилися найчастіше обраною стратегією подолання труднощів. У нашому дослідженні ми також порівняли переваги внутрішніх (інтроспективних, когнітивно-емоційних) терапій та зовнішніх (фізичних або експресивних) терапій. Хоча обидві були оцінені високо, внутрішні підходи були дещо кращими. Кореляційний аналіз показав, що патологічні механізми Моріта терапії, такі як уникнення поведінки та самозаглиблення, можуть допомогти пояснити проблеми з психічним здоров'ям українських вчителів, що вказує на культурну застосовність. Понад 90% учасників загальнонаціонального опитування визнали Моріта терапію корисною. Ці висновки підкреслюють важливість інтегрованої, культурно чутливої психологічної підтримки, яка врівноважує внутрішню рефлексію з втіленими, практичними втручаннями для освітян, які працюють у кризових умовах.

Ключові слова: українські вчителі, стресові стани, пов'язані з війною, психічне здоров'я, кризова освіта, стратегії подолання труднощів, Моріта терапія, культурно чутлива психологічна підтримка

Стаття надійшла до редакції 22.04.2025 р.

УДК 37.018.43:796.012.1

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339403](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339403)

ЮЛІЯ ЗАЙЦЕВА

ORCID: 0000-0001-7155-392X

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ЮРІЙ ДЬЯЧЕНКО

ORCID: 0009-0003-4470-7358

Фаховий медико-фармацевтичний коледж Полтавського державного медичного університету

АНАСТАСІЯ ДЬЯЧЕНКО

ORCID: 0009-0001-0878-1388

Професійно-технічне училище №31, м. Полтава

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНІ СПОРУДИ»: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ

У статті розкрито теоретичні засади та практичні аспекти методичного забезпечення освітнього компоненту «Фізкультурно-спортивні споруди», який є складовою частиною освітньо-професійних програм з підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Акцентовано увагу на актуальності освітнього компоненту у контексті сучасних викликів у сфері вищої освіти, зокрема модернізації спортивної інфраструктури, гармонізації державних стандартів з міжнародними освітніми вимогами та впровадження інноваційних підходів до підготовки педагогічних кадрів. Детально проаналізовано структуру, зміст, дидактичну побудову та засоби реалізації освітнього компоненту, визначено мету дисципліни, сформульовано очікувані результати навчання, окреслено спектр тем, які охоплюють як історичний розвиток спортивних споруд, так і їх сучасну класифікацію, конструктивні особливості, вимоги до безпеки, утримання та експлуатації. Підкреслено важливість застосування сучасних методів навчання, зокрема проблемного,

дослідницького, частково-пошукового, моделювання та інтерактивних технік, що сприяє розвитку критичного мислення, практичних навичок, творчого підходу та самостійності здобувачів. Особливу увагу приділено аналізу навчально-методичних матеріалів, які використовуються у процесі викладання. Визначено перспективні напрями подальших досліджень: цифровізація змісту дисципліни, впровадження міждисциплінарних освітніх кейсів, адаптація навчання до інклюзивного освітнього простору.

Ключові слова: фізична культура і спорт, спортивні споруди, освітній компонент, методичне забезпечення, професійна підготовка, вища освіта, компетентнісний підхід

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У сучасних умовах розвитку системи вищої освіти в Україні особливої ваги набуває питання якісної підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Одним із ключових елементів такої підготовки є засвоєння освітнього компоненту «Фізкультурно-спортивні споруди», що формує професійні знання та практичні навички у сфері проєктування, експлуатації та модернізації спортивної інфраструктури.

Зміни в нормативно-правовому забезпеченні, впровадження сучасних будівельних технологій, зростаюча потреба у створенні інклюзивного, екологічного та безпечного спортивного середовища вимагають оновлення змісту та методики викладання відповідних дисциплін. У зв'язку з цим особливого значення набуває системний підхід до розробки методичного забезпечення освітнього компоненту, що дозволяє поєднувати теоретичну підготовку з практико-орієнтованими формами навчання.

Крім того, актуальність теми посилюється загальнодержавними завданнями з модернізації спортивної інфраструктури, підготовки кадрів для реалізації фізкультурно-оздоровчих та освітніх програм, а також євроінтеграційними процесами, які потребують гармонізації навчальних стандартів із міжнародними вимогами.

Таким чином, дослідження методичних засад забезпечення дисципліни «Фізкультурно-спортивні споруди» є своєчасним і необхідним кроком до підвищення якості освітнього процесу, формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів і розвитку фізичної культури та спорту в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження методичного забезпечення освітнього процесу у сфері фізичної культури та спорту активно розвивається в сучасній науково-педагогічній думці. Значна увага приділяється інтеграції нових дисциплін у підготовку фахівців, зокрема таких як «Філософія спорту і здорового способу життя» (Ю. Зайцева, О. Момот, С. Новік, 2024), де акцент зроблено на концептуальній та світоглядній основі професійної підготовки, що сприяє формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх спеціалістів.

Видано низку навчально-методичних матеріалів, які систематизують знання з дисципліни «Фізкультурно-спортивні споруди і обладнання». Зокрема, навчально-методичний посібник під редакцією Ю. Зайцевої (2020) містить теоретичні положення та практичні рекомендації щодо використання і класифікації спортивних споруд, з урахуванням вимог освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Комплексний виклад матеріалу з урахуванням сучасних освітньо-професійних програм представлений у конспекті лекцій, підготовленому Орловим А. А., Пиптюком П. Ф., та Конохом А. П. (2024), який зорієнтований на здобувачів ступеня вищої освіти за спеціальністю 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)». Цей ресурс відзначається практичною спрямованістю та відповідністю державним освітнім стандартам.

На нормативному рівні методичне забезпечення дисциплін регламентується внутрішніми положеннями закладів вищої освіти, зокрема документом Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (2023), який встановлює вимоги до структури, форм та змісту методичних матеріалів.

Також важливе місце у методичному забезпеченні займає навчальний посібник В. Шаверського, Т. Скалія та Ю. Литвинчука (2024), що охоплює питання нормативної бази, проєктування, класифікації та експлуатації спортивних споруд, забезпечуючи цілісне розуміння теми в контексті освітньої діяльності.

Метою наукової статті є аналіз та обґрунтування теоретичних засад і практичних підходів до методичного забезпечення освітнього компоненту «Фізкультурно-спортивні споруди», висвітлення його ролі у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту та окреслення перспектив його модернізації в умовах сучасних викликів освітнього середовища.

Викладення основного матеріалу дослідження. Методичне забезпечення освітнього компоненту «Фізкультурно-спортивні споруди і обладнання» є важливою складовою системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в межах освітньо-професійних програм спеціальностей А4.11 «Середня освіта (Фізична культура)» та А7 «Фізична культура і спорт». Дисципліна є обов'язковим компонентом, має чітко структурований зміст і розрахована на 3 кредити ЄКТС (90 годин).

Метою вивчення навчальної дисципліни є формування у студентів цілісного уявлення про фізкультурно-спортивні споруди і обладнання для різних видів спорту, їх розміри та умови експлуатації.

У робочій програмі навчальної дисципліни визначено очікувані результати навчання з дисципліни, зокрема:

- знати розміри споруд та специфічне обладнання для різних видів спорту;
- визначити основні норми та техніку безпеки під час експлуатації фізкультурно-спортивних споруд і обладнання;
- інтерпретувати нормативні вимоги, необхідні для обладнання фізкультурно-спортивних об'єктів;

- володіти знаннями про будівництво простих фізкультурно-спортивних споруд, що не вимагають великих фінансових і матеріальних витрат;
- класифікувати спортивні споруди за усіма ознаками
- схематично зобразити будову майданчиків для різних видів спорту;
- скласти необхідну документацію, облік та звітність з експлуатації фізкультурно-спортивних споруд і обладнання;
- аналізувати розвиток фізкультурно-спортивних споруд Стародавнього світу, Середніх віків, Нового й Новітнього часу;
- оцінювати відповідність фізкультурно-спортивних споруджень та обладнання навчального закладу вимогам і нормам будівництва та експлуатації;
- аргументувати доцільність використання нестандартного спортивного обладнання у ході фізкультурно-спортивної діяльності;
- встановити послідовність дій при спорудженні простих фізкультурно-спортивних споруд і обладнання власними силами.

Аналіз нормативних документів та методичного забезпечення освітнього компоненту дозволяє стверджувати, що його опанування сприяє формуванню як загальних компетентностей (здатність до аналізу, синтезу, відповідальності, прийняття рішень тощо), так і фахових (організація безпечного середовища, впровадження здоров'язбережувальних технологій, надання домедичної допомоги, створення методичних матеріалів тощо).

У процесі вивчення освітнього компоненту активно використовуються сучасні методи навчання: проблемне, дослідницьке, частково-пошукове, групові дискусії, моделювання, імітаційно-ігрові ситуації, що сприяє розвитку професійного мислення і самостійності здобувачів.

Вивчення освітнього компоненту «Фізкультурно-спортивні споруди» включає вивчення таких тем:

Тема 1. Основні історичні відомості про спортивні споруди.

Спортивні споруди Стародавнього світу. Спортивні споруди середніх віків. Олімпійські споруди Нового та Новітнього часу.

Тема 2. Класифікація та категорійність спортивних споруд.

Сітка спортивних споруд; класифікація спортивних споруд; структура спортивних споруд; категорії спортивних споруд; паспорт спортивних споруд.

Тема 3. Спортивні майданчики та ігрові поля.

Габарити та орієнтація спортивних майданчиків; планування майданчиків; догляд і утримання спортивних майданчиків; конструкції покриття майданчиків; футбольне поле, його характеристика; майданчики для спортивних ігор.

Тема 4. Спортивні зали.

Типи спортивних залів; шкільний спортивний зал; вимоги до стін і освітлення спортивних залів.

Тема 5. Спортивне ядро та його будова.

Спортивне ядро та його будова; відкритий стадіон; спортивна арена; закритий стадіон (манеж); обладнання для стрибків; місця для метань.

Тема 6. Місця для занять гімнастикою та їх обладнання.

Вимоги до гімнастичного залу; вимоги і розміщення гімнастичного обладнання; гімнастичні снаряди, що використовуються на змаганнях; гімнастичні снаряди для тренувань.

Тема 7. Спортивні споруди для зимових видів спорту

Лижні і горнолижні бази і комплекси; лижні трампліни; поля і майданчики для хокею і фігурного катання.

Тема 8. Спортивні споруди для водних видів спорту.

Типи плавальних басейнів; басейни на природних водоймищах, їх різновиди; типи штучних басейнів.

Тема 9. Експлуатація спортивних споруд.

Техніка безпеки під час експлуатації спортивних споруд; порядок розслідування та облік нещасних випадків під час занять фізичними вправами; санітарний контроль за спортивними спорудами; капітальний та поточний ремонт спортивних споруд; організація експлуатації спортивних споруд.

Загалом, методичне забезпечення освітнього компоненту «Фізкультурно-спортивні споруди» включає: навчальні програми навчальної дисципліни; силабус; методичні рекомендації до проведення практичних занять; завдання для поточного, модульного і підсумкового контролю; окрім того, студенти можуть використовувати навчальні посібники, словники термінів і понять, збірник лекцій, електронні ресурси, що дозволяють реалізувати повноцінне навчальне середовище.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, аналіз змісту, структури та методичного забезпечення освітнього компоненту «Фізкультурно-спортивні споруди» дозволяє зробити висновок, що цей освітній компонент є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, оскільки забезпечує як ґрунтовні теоретичні знання, так і практичні навички щодо проектування, класифікації, експлуатації та оцінювання спортивної інфраструктури відповідно до сучасних освітніх стандартів. Чітка дидактична структура курсу, компетентнісний підхід до навчання, різноманітність форм і методів педагогічної

взаємодії створюють умови для розвитку професійного мислення, критичної рефлексії та самостійної діяльності здобувачів вищої освіти.

Перспективи подальших розвідок напряму пов'язані з інтеграцією цифрових освітніх інструментів (зокрема VR-моделювання, мобільні додатки, онлайн-платформи для самоконтролю). Окрему увагу доцільно приділити адаптації змісту дисципліни до потреб інклюзивної освіти та концепції сталого розвитку.

Таким чином, напрям дослідження має значний потенціал для подальшого вдосконалення, модернізації змісту та методики викладання, що відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми та суспільним запитам.

Список використаних джерел

- Зайцева, Ю. В., Момот, О. О., Новік, С. М. (2024). Впровадження в освітній процес підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту дисципліни «Філософія спорту і здорового способу життя». *The International Scientific Periodical Journal «SWorldJournal»*, 24, 3, 67-70. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2024-24-00-018>
- Зайцева, Ю. В., Тараненко, І. В. (2020). *Фізкультурно-спортивні споруди і обладнання: навчально-методичний посібник*. Полтава: Сімон. Взято з <https://surl.li/cofkou>
- Орлов, А. А., Пиптюк, П. Ф., Конох, А. П. (2024). *Фізкультурно-спортивні споруди та обладнання: конспект лекцій для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціальності 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)» освітньо-професійної програми «Середня освіта (Фізична культура)»*. Запоріжжя: Запорізький національний університет. Взято з <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/24062/1/0060412.pdf>
- Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. (2023). *Положення про навчально-методичне забезпечення*. Взято з http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/07/polozhennya_pro-metodichne-zabezpechennya-navchalnih-disciplin.pdf
- Шаверський, В., Скалій, Т., Литвинчук, Ю. (2024). *Спортивні споруди і обладнання: навчальний посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Взято з <http://eprints.zu.edu.ua/41873/1/1.pdf>

References

- Orlov, A. A., Pyptiuk, P. F., & Konokh, A. P. (2024). *Fizkulturno-sportyvni sporudy ta obladnannia [Physical Culture and Sports Facilities and Equipment]: konspekt lektsii dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity bakalavra spetsialnosti 014 «Serednia osvita» predmetnoi spetsialnosti 014.11 «Serednia osvita (Fizychna kultura)» osvitno-profesiinoi prohramy «Serednia osvita (Fizychna kultura)»*. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet. Retrieved from <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/24062/1/0060412.pdf> [in Ukrainian].
- Poltavskyi natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni V. H. Korolenka. (2023). *Polozhennya pro navchal'no-metodychne zabezpechennya [Regulation on educational and methodological support]*. Retrieved from http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/07/polozhennya_pro-metodichne-zabezpechennya-navchalnih-disciplin.pdf [in Ukrainian].
- Shaverskyi, V., Skalii, T., & Lytvynchuk, Yu. (2024). *Sportyvni sporudy i obladnannia [Sports Facilities and Equipment]: navchalnyi posibnyk*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/41873/1/1.pdf> [in Ukrainian].
- Zaitseva, Yu. V., Momot, O. O., & Novik, S. M. (2024). Vprovadzhennya v osvitniy protses pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu dystsypliny «Filosofiya sportu i zdorovoho sposobu zhyttya» [Introduction of the discipline «Philosophy of Sport and Healthy Lifestyle» into the educational process for future specialists in physical culture and sports]. *The International Scientific Periodical Journal «SWorldJournal»*, 24, 3, 67-70. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2024-24-00-018> [in Ukrainian].
- Zaitseva, Yu. V., & Taranenko, I. V. (2020). *Fizkulturno-sportyvni sporudy i obladnannya [Sports facilities and equipment]: navchal'no-metodychnyy posibnyk*. Poltava: Simon. Retrieved from <https://surl.li/cofkou> [in Ukrainian].

ZAITSEVA Yu.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

DIACHENKO Yu.

College of Medicine and Pharmacy of Poltava State Medical University, Ukraine

DIACHENKO A.

State Vocational School No. 31, Poltava, Ukraine

METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL COMPONENT «PHYSICAL CULTURE AND SPORTS FACILITIES»: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL IMPLEMENTATION

This article explores the theoretical foundations and practical aspects of the methodological support for the educational component «Physical Culture and Sports Facilities», which forms an essential part of the educational and professional training programs for future specialists in physical education and sports.

The significance of this component is emphasized within the context of contemporary challenges in higher education, including the modernization of sports infrastructure, alignment of national standards with international educational requirements, and the integration of innovative approaches to teacher training.

The study provides a comprehensive analysis of the structure, content, didactic design, and implementation strategies of the course. The objectives of the discipline are defined, expected learning outcomes are outlined, and the thematic scope encompasses both the historical development of sports facilities and their modern classification, structural characteristics, safety regulations, maintenance, and operation. The importance of applying contemporary teaching methodologies – such as problem-based learning, research-oriented approaches, inquiry-based methods, modeling, and interactive techniques – is highlighted, as these foster the development of students' critical thinking, practical competencies, creativity, and autonomy.

Special attention is devoted to the analysis of educational materials employed in the instructional process, including textbooks, lecture collections, glossaries of terms, and digital resources. The role of this educational component in developing both general and professional competencies is examined, particularly in relation to organizing a safe learning environment and promoting health-preserving technologies. The article substantiates the foundational value of this course in the system of professional training for physical education specialists.

Furthermore, it identifies key directions for future research: digitalization of course content, implementation of interdisciplinary learning cases, and adaptation of instruction to inclusive educational contexts. The article makes a significant contribution to the advancement of methodological frameworks in physical education and underscores the need for continued innovation in the structure and content of related educational components.

Key words: *physical education and sport, sports facilities, educational component, methodological support, professional training, higher education, competency-based approach*

Стаття надійшла до редакції 27.05.2025 р.

УДК 378.04:005.5]:378.035:34(477+73)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339413](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339413)

ВАЛЕРІЯ ЗАХАРОВА

ORCID: 0009-0004-4078-2198

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА США

У статті досліджено особливості формування правової культури майбутніх магістрів публічного управління та адміністрування в системі вищої освіти України та Сполучених Штатів Америки. Здійснено порівняльний аналіз підходів, методів та інституційних механізмів, що використовуються в обох країнах для розвитку високого рівня правової свідомості, поваги до закону та навичок правомірної поведінки у майбутніх управлінців. Застосовано комплекс наукових методів, включаючи порівняльно-історичний, порівняльно-правовий аналіз законодавства та освітніх стандартів, контент-аналіз навчальних програм і дисциплін, а також узагальнення кращих практик формування правової культури у профільних закладах вищої освіти.

Закцентовано, що ключові висновки дослідження свідчать про наявність як спільних рис, так і суттєвих відмінностей у підходах до формування правової культури магістрів публічного управління в Україні та США. Виокремлено сильні та слабкі сторони освітніх систем обох країн у контексті розвитку правової компетентності майбутніх управлінців, зокрема, особливості інтеграції правових дисциплін у навчальні плани, використання інтерактивних методів навчання, роль практичної підготовки та залучення до правозастосовчої діяльності.

Результати дослідження мають важливе значення для вдосконалення освітніх програм підготовки магістрів публічного управління та адміністрування в Україні шляхом адаптації позитивного досвіду США та врахування національних особливостей. Отримані дані можуть бути використані для розробки методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності формування правової культури майбутніх фахівців у сфері державного управління, що сприятиме зміцненню верховенства права та запобіганню корупції в публічному секторі.

Ключові слова: *правова культура, компаративний аналіз, порівняльна педагогіка, законодавче забезпечення, освітні стандарти, освітні програми, організація навчального процесу*

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена необхідністю удосконалення підготовки державних управлінців в Україні з урахуванням міжнародного досвіду, зокрема досвіду США, де традиції

правової освіти та публічного адміністрування мають глибоке історичне підґрунтя. Компаративний аналіз дозволяє виявити сильні та слабкі сторони освітніх систем обох країн і запропонувати рекомендації для формування правової культури та підвищення якості підготовки магістрів публічного управління в Україні.

Це пояснюється потребою модернізації системи підготовки державних управлінців в Україні в умовах євроінтеграційних процесів і необхідністю врахування передового міжнародного досвіду, зокрема США, де правова освіта й підготовка кадрів для публічного адміністрування мають міцну базу.

Аналіз актуальних досліджень. Питання правової підготовки майбутніх державних управлінців привертає увагу багатьох науковців і знайшло відображення в численних працях. Проблематика правової культури стала предметом аналізу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Теоретичні основи правової культури досліджувалися в роботах таких авторів, як Ю. Битяк, А. Гетьман, В. Колісник, О. Петришин, О. Скакун та інші, які заклали фундамент для розуміння її сутності та значення. Окремі питання розвитку правової культури в системі вищої освіти державних службовців розглядали Г. Атаманчук, С. Ващенко, Г. Грабовська, В. Мушенко, О. Оболенський та інші вчені, акцентуючи на її ролі в підготовці фахівців. Специфічні аспекти правової культури магістрів публічного управління у контексті США та України аналізували Г. Клімова, Л. Корнута, А. Неугодніков та інші дослідники, звертаючи увагу на особливості її формування в різних системах. Проте комплексні компаративні дослідження, які б охоплювали правову культуру магістрів державного управління в США та Україні, наразі залишаються недостатньо розробленими. Саме ця прогалина підкреслює актуальність і важливість пропонованої роботи, спрямованої на заповнення зазначеної наукової ніші.

Мета статті – дослідження методологічних засад компаративного аналізу формування правової культури магістрів публічного управління та адміністрування у вищих навчальних закладах України та США. Актуальність теми зумовлена необхідністю удосконалення підготовки управлінських кадрів в Україні з урахуванням кращих світових практик, зокрема американського досвіду.

Методи дослідження – аналіз, синтез, порівняння, системний підхід.

Викладення основного матеріалу. У сучасних умовах глобалізації та інтеграції світового простору правова культура стає ключовим елементом професійної підготовки магістрів публічного управління. Вона визначає здатність майбутніх управлінців ефективно застосовувати правові знання у прийнятті управлінських рішень, забезпечувати верховенство права та дотримуватися принципів демократії. Актуальність дослідження полягає у необхідності реформування системи освіти в Україні з урахуванням міжнародного досвіду, зокрема досвіду США, які є однією з провідних країн у сфері підготовки фахівців з управління державою.

Правова культура є комплексною системою ціннісних орієнтирів, знань і практик, що формують якісно новий рівень взаємодії між індивідом, суспільством та державою. Вона інтегрує в собі не лише нормативні положення, а й духовно-етичні засади правового життя, виступаючи своєрідним «ДНК» правової системи (Битяк, Яковлюк (Ред.), 2007).

На нашу думку, правова культура охоплює знання правових норм, вміння їх застосовувати, а також повагу до верховенства права. Для магістрів публічного управління та адміністрування вона є основою для прийняття обґрунтованих рішень та уникнення правових і етичних порушень у професійній діяльності.

Порівняльна педагогіка є повноцінною та самостійною галуззю педагогічної науки, що зосереджується на дослідженні освітніх систем різних країн. Її суть полягає у виявленні, аналізі та оцінюванні як подібних, так і відмінних рис цих систем, а також їхніх складових частин. Особливість цієї науки в тому, що вона розглядає педагогічні процеси у тісному зв'язку з політичними, соціальними, економічними та культурними умовами, які визначають їхній розвиток і функціонування (Локшина (Упоряд.), 2015).

Компаративний аналіз особливостей формування правової культури магістрів публічного адміністрування в університетах США та України здійснено на теоретичному, історичному, законодавчому та організаційно-педагогічному рівнях. На нашу думку, це є оптимальним методом для порівняння систем підготовки у двох країнах з різними історичними, культурними та правовими традиціями. Він дозволяє виявити схожості, відмінності та потенційні можливості для вдосконалення.

Варто зазначити, що результати порівняльного аналізу сучасних наукових досліджень правової культури майбутніх фахівців державного управління в українських та американських університетах чітко показують, що першочерговим завданням є підготовка спеціалістів, здатних до критичного мислення, творчого підходу та адаптації до змін. Сучасна вища освіта прагне сформувати професійно-креативну особистість, новатора, який може впроваджувати нові освітні стандарти та технології. Це вимагає ефективної організації комплексної професійної підготовки в університетах, оновлення змісту навчання майбутніх державних управлінців та пошуку оптимальних методів і форм його реалізації.

Слід констатувати, що у США правова культура трактується як індивідуальна характеристика, що формується через відповідальність та активну участь у правових процесах. Американські дослідники наголошують на поєднанні правових знань із етичними принципами. В Україні правова культура частіше розглядається як соціальне явище, залежне від стану правової системи та історичного контексту. Якщо в США акцент робиться на практичному застосуванні знань, то в Україні переважають теоретичні підходи, що іноді обмежують глибину підготовки.

Є підстави вважати, що стабільна демократія та правова традиція в США сприяли формуванню високої правової культури серед управлінців. В Україні радянська спадщина, корупція та нестабільність правової системи гальмували цей процес, створюючи виклики для сучасної освіти.

У ході наукового пошуку встановлено, що формування правової культури в США є складним історичним процесом, який охоплює кілька ключових етапів, починаючи з колоніального періоду і до сучасності.

На початковому етапі розвитку правової культури США визначальну роль відіграли традиції британського права та місцеві умови життя колоністів (XVII–XVIII століття), які привезли з собою англійське common law, яке стало основою правової системи. Водночас колонії створювали власні закони, адаптовані до місцевих потреб. Таким чином, колоніальний період заклав фундамент для правової культури, що поєднувала повагу до закону з активною роллю громадян в управлінні.

Кінець XVIII століття став переломним завдяки визвольній війні та створенню конституційних основ держави. Декларація незалежності (1776 рік), Конституція США (1787 рік), Білль про права (1791 рік) затвердили верховенство права та підкреслили важливість громадянської відповідальності через участь у політичному житті.

XIX століття ознаменувалося розширенням прав і свобод, хоча й супроводжувалося суперечливими подіями, такими як Громадянська війна (1861–1865 рр.). Це закріпило принцип рівності перед законом і посилило громадянський активізм, коли люди почали використовувати правові механізми для захисту своїх інтересів.

XX століття стало часом інтенсивного розвитку прав людини та соціальної справедливості. Рух за громадянські права 1950–1960-х років завершився прийняттям Закону про громадянські права (1964) та Закону про виборчі права (1965). Ці зміни зробили правову культуру більш інклюзивною та посилили увагу до соціальної справедливості.

Отже, на сучасному етапі правова культура США розвивається під впливом технологічного прогресу та нових викликів. Глобалізація права привносить міжнародні стандарти, технології забезпечують прозорість і доступ до правової інформації. Громадянська участь також трансформується: онлайн-платформи та соціальні мережі дають людям нові можливості впливати на правову політику, це робить правову культуру більш гнучкою та адаптивною до змін (Kirk, Junker, 2016, с. 82-88).

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що правова культура в Україні має довгу й багату історію, яка формувалася під впливом різних епох, культурних традицій та політичних подій.

Київська Русь (IX–XIII століття) стала першим великим державним утворенням на території сучасної України, де почали формуватися зачатки правової культури. Однією з основних рис цього процесу була поява «Руської Правди» – першого писемного збірника законів, який регулював суспільні відносини. Важливу роль відіграло також християнізація Русі, яка принесла вплив візантійського права, що сприяло розвитку правової системи. Крім того, громадське самоврядування, втілене через віче (народні збори), стало важливим інститутом, який відображав участь громадян у прийнятті рішень. Цей період заклав основи для розвитку правової культури, яка поєднувала місцеві традиції та впливи зовнішніх культур.

Литовсько-польський період (XIV–XVII століття) настав після розпаду Київської Русі, коли українські землі увійшли до складу Великого князівства Литовського, а пізніше – Речі Посполитої. Цей період відзначений поєднанням місцевих традицій та впливів європейського права, що сприяло розвитку правової свідомості. Основними рисами цього часу стали впровадження Магдебурзького права, яке надавало містам автономію у внутрішніх справах і сприяло розвитку місцевого самоврядування.

Наступним етапом стала Козацька держава (XVII–XVIII століття), яка під проводом гетьманів стала важливим кроком у розвитку правової культури України, поєднуючи демократичні традиції та національну ідентичність. Її основні риси включали гетьманські універсали та Конституцію Пилипа Орлика 1710 року, яка вважається першою в Європі конституцією. Цей документ проголосив принципи поділу влади, обмеження влади гетьмана та захисту прав громадян. Також значну роль відіграло козацьке самоврядування, втілене через військову раду та інші інститути демократичного управління.

Період Російської імперії (XVIII–XX століття) розпочався після ліквідації козацької автономії, коли українські землі увійшли до її складу. Цей час характеризується централізацією влади та боротьбою за національну ідентичність.

Радянський період (XX століття) приніс глибокі зміни в правову культуру України під впливом комуністичної ідеології. Цей період залишив глибокий слід, зокрема через звичку до формального виконання законів та недовіру до державних інститутів.

Відновлення незалежності (кінець XX – початок XXI століття) розпочалося після проголошення незалежності України в 1991 році. Цей етап характеризується боротьбою за побудову правової держави, забезпечення верховенства права та захисту прав людини. Основними рисами стали прийняття Конституції України 1996 року, яка встановила основи конституційного ладу, прав і свобод громадян, реформи правової системи, спрямовані на створення демократичної держави, та європейська інтеграція з впровадженням стандартів Європейського Союзу.

Сучасний етап (після 2014 року) розпочався з Революції Гідності, яка підкреслила важливість прав людини та верховенства права, і став важливим етапом у розвитку правової культури. Цей період відзначається активізацією громадянського суспільства та прагненням побудувати правову державу.

Виходячи з вище викладеного, історія правової культури в Україні та США відображає різні шляхи розвитку, що обумовлені історичними, політичними та культурними чинниками.

Отже, стабільна демократія та міцна правова традиція в США створили сприятливі умови для формування високої правової культури. Американські управлінці працюють у системі, де принципи прозорості, підзвітності та верховенства права є невід'ємною частиною повсякденної діяльності.

Утім, в Україні історичні обставини склалися інакше. Радянський період залишив по собі спадщину у вигляді корупції, бюрократії та низької довіри до правових інституцій. Після 1991 року нестабільність правової системи та часті зміни законодавства ускладнили розвиток правової культури. Ці фактори створили додаткові виклики для сучасної освіти, адже студенти часто стикаються з розривом між теоретичними ідеалами і реальною практикою.

Слід зазначити, що в США магістерські програми з публічного адміністрування (Master of Public Administration, MPA) з'явилися у XX столітті і з того часу постійно оновлюються. Вони враховують сучасні виклики, такі як цифровізація урядування, глобалізація та зміни в правовому полі. Наприклад, багато американських програм включають курси з кібербезпеки чи етики в цифрову епоху, що робить їх актуальними та практичними.

Разом з тим в Україні аналогічні програми почали розвиватися лише у 2000-х роках. Незважаючи на певний прогрес, їхній зміст часто залишається застарілим і орієнтованим на теоретичні підходи радянського зразка. Наприклад, курси з адміністративного права можуть бути відірваними від реальних потреб публічного управління, що знижує готовність випускників до практичної роботи.

У США діяльність управлінців регулюється розвиненою системою федеральних і штатних законів. Такі акти, як Закон про свободу інформації (FOIA), забезпечують прозорість урядових процесів, дозволяючи громадянам отримувати доступ до державних документів. Це сприяє підзвітності та зміцнює правову культуру серед управлінців (*Закон про свободу інформації*, 2016).

В Україні ключовим нормативним актом є Закон «Про державну службу» (2016), який визначає основи роботи державних службовців. Проте його норми часто критикують за невідповідність сучасним вимогам. Наприклад, Закон недостатньо деталізує етичні стандарти чи механізми їхнього забезпечення, що ускладнює практичне застосування (*Закон України «Про державну службу»*, 2016).

У США стандарти підготовки магістрів публічного адміністрування визначає Національна асоціація шкіл публічних справ (NASPAA). Ця організація встановлює чіткі критерії акредитації, які включають вимоги до змісту програм, кваліфікації викладачів і практичної підготовки студентів. Завдяки цьому американські програми мають високу якість і відповідають потребам ринку праці (*Standards and Guidance of NASPAA*, 2025).

В Україні освітні стандарти розробляє Міністерство освіти і науки, але вони недостатньо адаптовані до специфіки публічного адміністрування. Наприклад, стандарти можуть вимагати вивчення великої кількості теоретичних дисциплін, але не приділяти уваги практичним навичкам, таким як аналіз політики чи управління проектами.

Американські освітні програми МРА мають збалансовану структуру, яка поєднує теорію з практикою. Вони включають курси з права, етики, аналізу політики та менеджменту, а також передбачають практичні заняття. Наприклад, студенти можуть аналізувати реальні кейси чи працювати над проектами для місцевих урядів, що допомагає їм краще зрозуміти, як застосовувати правові норми в реальних умовах. У США є багато університетів, які готують магістрів публічного управління (Master of Public Administration, MPA), надаючи освіту для роботи в державних і некомерційних організаціях, а також у сфері публічної політики. Серед провідних закладів варто виділити Гарвардський університет, Сиракузький університет, Університет Південної Каліфорнії, Колумбійський університет, Нью-Йоркський університет, тощо, які надають студентам доступ до стажувань і практичного досвіду. Багато з цих університетів пропонують гнучкі формати навчання, такі як онлайн або заочні програми, що дозволяє поєднувати освіту з роботою.

В Україні освітні програми, такі як спеціальність 281 «Публічне управління та адміністрування», зосереджені переважно на теоретичних дисциплінах – конституційному праві, адміністративному праві тощо. Практична складова зазвичай обмежується короткими стажуваннями, які не завжди є добре структурованими. Провідними вищими навчальними закладами в Україні, які готують магістрів публічного управління та адміністрування є Національна академія державного управління при Президентові України, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Навчально-науковий інститут публічного управління та державної служби), Національний університет «Києво-Могилянська академія», Львівський національний університет імені Івана Франка тощо.

Отже, у сфері розробки навчальних планів та визначення їх змісту університети Сполучених Штатів мають значно ширшу автономію. Ця свобода дозволяє їм самостійно формувати освітні програми, адаптуючи їх до потреб студентів та сучасного суспільства. Водночас останні тенденції до гармонізації освітніх систем на міжнародному рівні підкреслюють важливість узгодження та уніфікації таких програм. Завдяки цьому в США вдається швидко оновлювати освітні стандарти, щоб вони відповідали актуальним вимогам ринку праці та глобальним викликам.

На противагу цьому, в Україні система вищої освіти стикається з труднощами через відсутність оперативного адаптування освітніх норм. Стандарти програм залишаються статичними, що ускладнює їхню своєчасну корекцію відповідно до змін у професійному середовищі чи потребах суспільства. Такий контраст між підходами США та України ілюструє, як гнучкість і стандартизація можуть співіснувати, забезпечуючи ефективність освіти, тоді як брак швидкої реакції на зміни може стримувати її розвиток. (Шевченко А. С., 2017)

Зокрема, в організації освітнього процесу у США широко застосовуються інтерактивні методи навчання, такі як кейс-методи, симуляції та стажування. Наприклад, магістри публічного управління можуть брати участь у моделюванні судових процесів, розробляти плани реагування на кризи або працювати в реальних організаціях під час стажувань. Ці методи сприяють глибокому засвоєнню знань і розвитку практичних навичок.

В Україні переважають традиційні методи – лекції та семінари. Хоча ці формати можуть бути ефективними для передачі теоретичної інформації, вони обмежують можливості студентів розвивати практичні вміння. Наприклад, магістри державного управління рідко отримують змогу працювати з реальними кейсами чи брати участь у симуляціях.

Таблиця 1

Стандарти підготовки магістрів державного управління в Україні та США

Критерій порівняння	Україна	США
Законодавче забезпечення	Закон «Про вищу освіту», стандарти МОН України.	Закон про вищу освіту, акредитація NASPAA
Автономія університетів	Обмежена, програми розробляються відповідно до державних стандартів	Значна, університети мають свободу у розробці програм.
Структура програм	Базові дисципліни, спеціалізації, практичні компоненти.	Базові курси, спеціалізації, практичні компоненти (Capstone, стажування)
Акцент на практику	Обмежений через брак ресурсів.	Сильний акцент на практичні навички через кейс-стаді, стажування
Результати навчання	Знання, вміння, компетенції, визначені державними стандартами.	Критичне мислення, лідерство, соціальна відповідальність

Враховуючи викладене, можна дійти висновку, що американський підхід є практико-орієнтованим і готує студентів до реальних викликів. Випускники програм МРА зазвичай мають досвід аналізу складних ситуацій і готові до роботи в динамічному середовищі. Український підхід залишається більш теоретичним, що може знижувати ефективність підготовки. Це означає, що випускники в Україні можуть бути менш конкурентоспроможними порівняно з американськими колегами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Порівняльний аналіз демонструє, що США значно випереджають Україну за рівнем формування правової культури магістрів публічного адміністрування. Це пояснюється кількома факторами: практичною орієнтацією освітніх програм, розвиненою законодавчою базою, яка підтримує прозорість і підзвітність, а також інноваційними педагогічними методами. Україна, хоча й досягла певного прогресу, стикається з низкою проблем: переважанням теоретичних підходів, слабким правовим регулюванням у сфері освіти та публічного адміністрування, а також історичною спадщиною, яка гальмує реформи.

Отже, враховуючи виявлені недоліки у рівні правової культури магістрів публічного управління в Україні, можна сформулювати низку практичних рекомендацій для виправлення ситуації, такі як посилення практичної складової, застосування інноваційних методів, залучення практиків до навчального процесу, впровадження міждисциплінарного підходу, посилення етичного виховання. На нашу думку, реалізація цих рекомендацій сприятиме підвищенню якості підготовки магістрів публічного управління в Україні та наближенню до міжнародних стандартів.

Проведене дослідження не охоплює всіх граней окресленої проблеми і вимагає додаткового аналізу новітніх та результативних методів і підходів до розвитку правової культури серед магістрів публічного управління в Україні. Окрім того, існує необхідність у розробленні та впровадженні спеціалізованих навчальних програм і курсів, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців державної служби.

Список використаних джерел

- Битяк Ю. П., Яковлюк І. В. (Ред.). (2007). *Правова культура в умовах становлення громадянського суспільства*: монографія. Харків: Право.
- Закон «Про державну службу». (2016). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text> (дата звернення: 09.03.2025)
- Локшина, О. І. (Упоряд.). (2015). *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів*: хрестоматія. Київ: Педагогічна думка.
- Freedom of Information Act Statute*. (2016). Retrieved from <https://www.foia.gov/foia-statute.html>
- Kirk, W. Junker. (2016). *Legal Culture in the United States: An Introduction*. Description: Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Standards and Guidance of National Association of Schools of Public Affairs and Administration*. (2025). Retrieved from <https://www.naspa.org/accreditation/standards-and-guidance>

References

- Bityak, Yu. P., & Yakovlyuk, I. V. (Eds.). (2007). *Pravova kultura v umovakh stanovlennia hromadianskoho suspilstva [Legal culture in the formation of civil society]*. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].
- Freedom of Information Act Statute*. (2016). Retrieved from <https://www.foia.gov/foia-statute.html>
- Kirk, W. Junker. (2016). *Legal Culture in the United States: An Introduction*. Description: Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Lokshyna, O. I. (Ed.). (2015). *Porivnyalna pedahohika: metodolohichni oriientyry ukrainskykh komparatyvistiv [Comparative pedagogy: Methodological guidelines of Ukrainian comparativists]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Pro derzhavnu sluzhbu [On civil service]*. (2016). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text> [in Ukrainian].
- Standards and Guidance of National Association of Schools of Public Affairs and Administration*. (2025). Retrieved from <https://www.naspa.org/accreditation/standards-and-guidance>

ZAKHAROVA V.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF MASTERS OF PUBLIC ADMINISTRATION AND ADMINISTRATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE AND THE USA

The article explores the peculiarities of the formation of the legal culture of future masters of public administration and administration in the higher education systems of Ukraine and the United States of America. A comparative analysis of the approaches, methods, and institutional mechanisms used in both countries to develop a high level of legal awareness, respect for the law, and skills of lawful behavior in future managers is carried out.

The study employs a complex of scientific methods, including comparative legal analysis of legislation and educational standards, content analysis of curricula and disciplines, surveys of students and teachers, as well as generalization of best practices in the formation of legal culture in specialized higher education institutions.

It is emphasized that the key findings of the research indicate the presence of both common features and significant differences in the approaches to the formation of the legal culture of masters of public administration in Ukraine and the USA. The article highlights the strengths and weaknesses of the educational systems of both countries in the context of developing the legal competence of future managers, in particular, the specifics of the integration of legal disciplines into curricula, the use of interactive teaching methods, the role of practical training, and involvement in law enforcement activities.

The results of the study are important for improving educational programs for the training of masters of public administration and administration in Ukraine by adapting the positive experience of the USA and taking into account national peculiarities. The obtained data can be used to develop methodological recommendations aimed at

increasing the effectiveness of the formation of the legal culture of future specialists in the field of public administration, which will contribute to strengthening the rule of law and preventing corruption in the public sector.

Key words: *legal culture, comparative analysis, comparative pedagogy, legislative framework, educational standards, educational programs, organization of the educational process*

Стаття надійшла до редакції 28.04.2025 р.

УДК 378.147.091.33-027.22

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339431](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339431)

ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО

ORCID: 0009-0009-6522-4842

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ВИХОВНИЙ АСПЕКТ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається значення виховного аспекту у процесі проходження виробничої педагогічної практики студентами педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Акцент зроблено на важливості поєднання професійної підготовки з формуванням моральних, етичних та громадянських якостей майбутнього вчителя. Визначено основні напрями виховного впливу, такі як формування професійної відповідальності, розвиток етичної культури, роль наставництва та саморефлексії в особистісному й професійному становленні майбутнього педагога. Підкреслено, що реальні педагогічні ситуації, з якими стикаються студенти під час практики, мають потужний виховний потенціал, що сприяє глибшому усвідомленню ролі вчителя в суспільстві. Автори зазначають, що в умовах сучасних викликів освіти (цифровізація, інклюзія, мультикультурність) виховна складова педагогічної практики набуває ще більшої актуальності. Обґрунтовано необхідність оновлення змісту та підходів до організації педагогічної практики у вищій школі з метою її гармонійного поєднання з вихованням високодуховної, відповідальної особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: *педагогічна практика, виховання, професійна підготовка, вища школа, наставництво, рефлексія*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна вища педагогічна освіта має не лише передати студентам систему знань, умінь і навичок, але й виховати висококваліфіковану, морально зрілу особистість, здатну до саморозвитку, творчості й відповідального ставлення до своєї професії. Одним з ключових етапів у цьому процесі є виробнича педагогічна практика, яка поєднує теоретичну підготовку з практичною діяльністю. Її виховна роль є не менш важливою, ніж професійна, адже саме у реальних умовах педагогічного процесу формується справжнє усвідомлення місії вчителя, його соціальної відповідальності, етичної позиції.

Дослідженість проблеми. Проблема виховного аспекту у професійній підготовці майбутніх педагогів, зокрема у процесі виробничої педагогічної практики, посідає вагоме місце в науково-педагогічному дискурсі. Теоретичні основи виховання в контексті педагогічної освіти розглядалися у працях знаних класиків педагогіки – К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, які наголошували на тісному зв'язку між навчанням і вихованням, а також на особистісному прикладі вчителя як важливого інструменті педагогічного впливу. У сучасній педагогічній науці питання виховного потенціалу практичної діяльності майбутнього вчителя досліджували: О. М. Белкіна, Н. І. Коваленко, С. В. Васильєва, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Л. О. Хомич та ін., які акцентують увагу на значенні педагогічної практики як простору для формування професійно важливих якостей особистості вчителя. Учені підкреслюють, що саме під час безпосереднього взаємодії з учнями у навчальному закладі розкривається виховний потенціал майбутнього педагога та формується його професійна ідентичність. Особливу увагу у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях приділено наставництву як чиннику виховного впливу на студентів-практикантів. Зокрема, роботи І. П. Підласого, Т. М. Сущенко та І. М. Дмитренко висвітлюють значення педагогічного супроводу, роль особистого прикладу вчителя-наставника та морально-етичний компонент взаємодії. Водночас, незважаючи на наявність значної

теоретичної бази, питання інтеграції виховної складової у структуру виробничої педагогічної практики у вищій школі потребує подальшого осмислення з урахуванням сучасних освітніх викликів: цифровізації, інклюзивної освіти, мультикультурного середовища, необхідності формування стресостійкості, емоційного інтелекту та інших особистісних характеристик педагога нового покоління. Таким чином, проблема є актуальною, частково дослідженою та такою, що потребує подальших теоретичних і практичних розробок у контексті компетентнісного підходу до підготовки вчителя. У зв'язку із цим, **метою** статті розглядаємо аналіз основних напрямів виховного впливу під час практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із ключових напрямів виховного впливу під час виробничої педагогічної практики, вважаємо формування професійної відповідальності майбутнього вчителя. У ході практики студент уперше стикається з необхідністю приймати педагогічні рішення не в умовах моделювання, а в реальному освітньому середовищі, де кожна дія може мати конкретні наслідки для навчального процесу, міжособистісних стосунків та емоційного стану учнів. Через взаємодію з учнями, підготовку уроків та участь у позакласній роботі, студенти навчаються усвідомлювати власну відповідальність за виховний вплив на дитину (Підласий, 2005; Зязюн, 2000). Практична діяльність сприяє усвідомленню важливості підготовки до кожного уроку, відповідальності за точність викладеного матеріалу, за дисципліну в класі, дотримання педагогічної етики. Також майбутній учитель вчиться враховувати індивідуальні особливості учнів, дбати про психологічний комфорт і безпеку дітей. Саме через таку щоденну взаємодію з учнями та педагогічним колективом студент починає розуміти, що вчитель – це не просто фахівець, а моральний авторитет, організатор спільного освітнього простору. Особливу роль у цьому контексті відіграє дотримання педагогічної відповідальності за слово та вчинок. На відміну від навчальних занять у закладі вищої освіти, де помилка студента – це елемент процесу навчання, у школі будь-яке некоректне формулювання або емоційно непередумана реакція можуть викликати труднощі в спілкуванні з учнями або батьками. Виробнича практика також є етапом формування відповідального ставлення до документації, звітності, планування. Майбутні вчителі привчаються до точності у веденні шкільної документації, дотримання строків, чіткості формулювання навчальних цілей. Професійна відповідальність формується і через рефлексію: аналізуючи власні успіхи і помилки, студент навчається приймати наслідки своїх рішень, вдосконалювати власну педагогічну поведінку, робити висновки з досвіду. Таким чином, практика виступає не лише інструментом професійного зростання, а й виховною платформою, яка сприяє формуванню у студента високого рівня самосвідомості, внутрішньої дисципліни, етичної стійкості.

Важливий напрям виховної роботи під час виробничої педагогічної практики студентів – **розвиток морально-етичних якостей**. У ході практики активно формуються морально-етичні орієнтири майбутнього педагога. Від нього очікується дотримання принципів педагогічної етики: повага до гідності учня, справедливість, стриманість, чесність, етичне ставлення до батьків та колег. Як зазначає В. О. Сухомлинський, «вчитель – це, насамперед, моральна особистість» (Сухомлинський, 1976). Під час взаємодії з учнями студенти усвідомлюють значення власного прикладу, який є важливим чинником виховного впливу, а також розвивають здатність до вирішення конфліктів ненасильницькими методами (Коваленко, 2012). Хочемо підкреслити важливість того факту, що у процесі виробничої практики в студентів формується етична культура, яка включає: повагу до гідності кожного учня, незалежно від його навчальних досягнень, соціального статусу чи особливих освітніх потреб; толерантність до різних поглядів, стилів поведінки, культурних особливостей; педагогічну стриманість і вміння керувати власними емоціями навіть у складних або конфліктних ситуаціях; чесність, відповідальність, принциповість у вирішенні спірних питань; уміння працювати в колективі, шанобливо ставитися до досвіду старших колег.

Особливо важливим у цьому контексті вважаємо розуміння вчителем своєї етичної відповідальності за вплив на формування особистості учня. Майбутні педагоги навчаються діяти відповідно до етичних принципів педагогічної професії: неупередженості, справедливості, гуманізму, партнерства. Однозначно корисним моментом практики вважаємо створення у виховному середовищі педагогічних ситуацій, де етичні норми не лише обговорюються в теорії, а й перевіряються на практиці. До прикладу, студент може зіткнутися з ситуаціями булінгу, конфліктами в учнівському середовищі, емоційними зривами дітей. У таких випадках надзвичайно важливо проявити емпатію, психологічну чутливість, водночас залишаючись у межах педагогічного такту та дисципліни.

Важливою формою неформального виховного впливу на студента під час організації і проведення практики, безумовно, є **наставництво**. Через взаємодію з досвідченими педагогами майбутні вчителі не лише опановують професійні вміння, а й формують педагогічну культуру, моральні орієнтири, ставлення до професії. Наставник є джерелом ціннісних установок, прикладом для наслідування, живим носієм професійної ідентичності. На думку І. М. Дмитренка, наставництво сприяє інтеграції студента у педагогічну спільноту, формує відчуття причетності до вчительського колективу та відповідальності за результати освітньої діяльності. Автор підкреслює, що наставник виконує не лише інструктивну, а й

мотиваційно-виховну функцію, стимулюючи розвиток рефлексивного мислення і самостійності (Дмитренко, 2015).

Важливо, що наставництво є не лише вертикальною передачею знань і досвіду, а й діалогічним процесом, у якому відбувається обмін ідеями, професійними поглядами. Такий підхід відповідає концепції «педагогіки партнерства», у межах якої взаємодія базується на повазі, довірі та співпраці. Н. І. Коваленко звертає увагу на етичну складову наставницької діяльності, зазначаючи, що особистий приклад вчителя-наставника, його моральна позиція, манера спілкування з учнями та колегами формують у студента уявлення про «етос професії вчителя» (Коваленко, 2012). О. Я. Савченко наголошує, що наставництво в системі практичної підготовки є чинником становлення професійної свідомості студента: «співпраця з учителем сприяє глибшому осмисленню змісту педагогічної діяльності та її гуманістичної місії» (Савченко О. Я., 2011). Таким чином, наставництво в педагогічній практиці – це не лише передача професійного досвіду, а повноцінна виховна взаємодія, яка формує у студента ціннісне ставлення до професії, розуміння моральної відповідальності педагога та готовність до особистісного самозростання.

Саморефлексію та самооцінку розглядаємо як важливі чинники виховного впливу під час практики і важливі компоненти особистісного й професійного становлення майбутнього вчителя. Ці процеси забезпечують внутрішнє осмислення власної діяльності, дозволяють студенту усвідомити рівень сформованості професійних компетентностей, виявити помилки та визначити напрями самовдосконалення. Саморефлексія виступає механізмом, через який студент аналізує свої педагогічні дії, оцінює їхню ефективність та відповідність поставленим цілям. Як зазначає І. П. Підласий, «без постійного самоспостереження, переосмислення власної педагогічної поведінки та вчинків неможливо досягти істинного професійного зростання» (Підласий, 2005). У процесі такої рефлексії студент навчається бачити не лише успіхи, а й труднощі, пов'язані з комунікацією, організацією навчального процесу чи емоційним реагуванням. Самооцінка дозволяє студенту критично переосмислити власну діяльність з позиції професійних стандартів. Це формує не лише об'єктивну картину власних досягнень, а й сприяє розвитку внутрішньої мотивації до вдосконалення. За словами Н. Г. Ничкало, самооцінка є важливою умовою формування відповідального ставлення до обраної професії, адже «вчитель не може виховувати інших, не маючи внутрішньої потреби в особистісному самозростанні» (Ничкало, 2003).

Значну роль у процесі рефлексії відіграють щоденники практики, індивідуальні звіти та обговорення на післяпрактичних семінарах. Усе це створює умови для конструктивного аналізу власного досвіду, формування здатності до самокорекції, що є основою педагогічної мудрості. Реалізація саморефлексії також тісно пов'язана з наставництвом: педагог-наставник може допомогти студенту побачити ті аспекти діяльності, які не завжди усвідомлюються. Такий зворотний зв'язок є стимулом для розвитку критичного мислення і формування професійної ідентичності. Отже, саморефлексія та самооцінка – це не лише інструменти внутрішнього аналізу, а й ефективні виховні засоби, які сприяють формуванню морально зрілої, самостійної та відповідальної особистості майбутнього вчителя.

Висновки. Отже, виховний аспект виробничої педагогічної практики у вищій школі є невід'ємною складовою формування професійно зрілої, морально відповідальної та соціально активної особистості майбутнього вчителя. Саме під час практики студенти не лише засвоюють фахові навички, а й набувають ціннісних орієнтацій, розвивають етичну культуру, вчать рефлексії, співпраці, наставництву та прийняттю рішень у реальних педагогічних ситуаціях. Урахування сучасних викликів освіти вимагає оновлення підходів до організації практики з метою її гармонійного поєднання з виховним впливом, що є запорукою підготовки високопрофесійного й гуманістично спрямованого педагога.

Перспективи подальших наукових пошуків. Виховний аспект виробничої педагогічної практики у вищій школі залишається актуальним і багатоаспектним об'єктом дослідження, що відкриває широкі перспективи для подальших наукових пошуків. Зважаючи на трансформаційні процеси у сфері освіти, зокрема цифровізацію, гуманізацію, інклюзію та мультикультурність, виникає потреба в переосмисленні методів виховного впливу у контексті практичної підготовки майбутніх педагогів. Уважаємо, що перспективними напрямками дослідження можна окреслити:

1. Розробку моделей інтеграції виховання у виробничу практику. Слід продовжити розробку концептуальних моделей педагогічної практики, у яких виховний компонент є не додатковим, а структурним елементом практичної підготовки. Йдеться про інтеграцію виховання в методику викладання, організацію шкільного середовища, міжособистісну взаємодію.

2. Дослідження ролі емоційного інтелекту та рефлексії у професійному становленні вчителя. У майбутніх дослідженнях варто зосередитися на вивченні взаємозв'язку між емоційною зрілістю студента, здатністю до рефлексії й ефективністю виховного впливу під час практики. Це особливо важливо в умовах психоемоційного навантаження, притаманного освітній діяльності.

3. Вивчення досвіду наставництва як інструмента формування професійно-моральної позиції. Актуальним є аналіз ефективності різних моделей наставництва у формуванні етичної, громадянської

та професійної відповідальності студентів. Особливу увагу заслуговує порівняльне дослідження українських та міжнародних практик менторства.

4. Формування національних і громадянських цінностей у контексті практики. В умовах сучасних суспільно-політичних викликів постає потреба у більш глибокому вивченні виховного потенціалу практики для формування патріотизму, соціальної активності, національної ідентичності студентів.

5. Цифрові технології та виховання у практичній підготовці вчителя. Доцільно дослідити, яким чином цифрові освітні інструменти можуть впливати на виховний процес у педагогічній практиці: чи сприяють вони формуванню ціннісних орієнтацій, критичного мислення, культури спілкування тощо.

6. Моніторинг ефективності виховного впливу практики. Необхідно розробити індикатори, критерії та методи оцінювання виховного ефекту педагогічної практики – як з боку наставників, так і з боку самих студентів. Таке бачення дозволяє систематизувати та спрямувати наукові зусилля на глибше осмислення та вдосконалення виховної функції педагогічної практики в умовах модернізації вищої освіти.

Список використаних джерел

- Дмитренко, І. М. (2015). *Наставництво у підготовці вчителя: методичні засади*. Черкаси: Вертикаль.
- Зязюн, І. А. (2000). *Філософія педагогічної дії*. Київ: Либідь.
- Коваленко, Н. І. (2012). *Педагогічна етика*. Харків: Основа.
- Ничкало, Н. Г. (2003). Особистість педагога і гуманізація освіти. *Педагогіка і психологія*, 1.
- Підласий, І. П. (2005). *Педагогіка: навч. посіб.* Київ: Освіта.
- Савченко, О. Я. (2011). *Теоретичні основи і практика початкової освіти*. Київ: Пед. думка.
- Сухомлинський, В. О. (1976). *Серце віддаю дітям*. Київ: Рад. школа.

References

- Dmytrenko, I. M. (2015). *Nastavnytstvo u pidhotovtsi vchytelia: metodychni zasady [Mentorship in Teacher Training: Methodological Principles]*. Cherkasy: Vertykal [in Ukrainian].
- Kovalenko, N. I. (2012). *Pedahohichna etyka [Pedagogical Ethics]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. H. (2003). Osobystist pedahoha i humanizatsiia osvity [The Teacher's Personality and the Humanization of Education]. *Pedahohika i psykhohihiia [Pedagogy and Psychology]*, 1 [in Ukrainian].
- Pidlasyi, I. P. (2005). *Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib.* Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
- Savchenko, O. Ya. (2011). *Teoretychni osnovy i praktyka pochatkovoï osvity [Theoretical Foundations and Practice of Primary Education]*. Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to Children]*. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A. (2000). *Filosofia pedahohichnoi dii [Philosophy of Pedagogical Action]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

ILCHENKO O.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

THE EDUCATIONAL ASPECT OF TEACHING INTERNSHIP IN HIGHER EDUCATION

The article reveals the importance of the educational (formative) aspect in the process of pedagogical practice by students of pedagogical specializations in higher educational institutions. Attention is focused on the importance of integrating professional training with the development of moral, ethical and civic qualities of future teachers, which is manifested in the process of practice. The main directions of the formative influence of this aspect of activity are identified, such as the development of professional responsibility, the cultivation of ethical culture, the role of mentoring and self-reflection in the personal and professional growth of future teachers. It is emphasized that real pedagogical situations that students encounter during practice in educational institutions of various levels have a powerful educational potential, contributing to a deeper understanding of the role of a teacher in society. The authors note that in the context of modern educational challenges - in particular, digitalization, inclusion and multiculturalism - the formative component of pedagogical practice becomes even more relevant. The article substantiates the need to update the content and approaches to the organization of pedagogical practice in higher education in order to harmoniously combine its focus on the formation of relevant competencies for high-quality teaching of academic disciplines with the education of a highly moral and responsible future teacher.

Promising areas of further research in the context of the topic under consideration are: development of models for integrating education into production practice; research into the role of emotional intelligence and reflection in the professional development of a teacher; study of the experience of mentoring as a tool for forming a professional and moral position; formation of national and civic values in the context of practice; digital technologies and education in practical teacher training; monitoring the effectiveness of the educational impact of practice.

Key words: *teaching internship, education, professional training, higher education, mentorship, reflection.*

Стаття надійшла до редакції 23.05.2025 р.

УДК 378.011.3-051+37.013:34

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339432](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339432)

АНАСТАСІЯ КЛИМЕНКО

ORCID: 0000-0003-3320-1194

Відділ представництва держави в цивільних справах Управління представництва держави в цивільних та кримінальних справах Секретаріату Уповноваженого у справах Європейського суду з прав людини Міністерства юстиції України, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ ПРАВОЗНАВЧОГО ХАРАКТЕРУ ЯК ДІЄВІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗВО

У статті актуалізовано питання щодо формування правової культури майбутніх педагогічних фахівців сфери освіти. Зазначено, що формування правової культури майбутніх педагогічних фахівців сфери освіти має бути пріоритетним під час фахової підготовки в умовах ЗВО, оскільки від набуття необхідних правових знань, які є структурним компонентом правової культури, буде залежати ефективність і результативність професійної діяльності зазначеної категорії фахівців у правовому полі; визначено засоби, які сприяють формуванню правової культури майбутніх педагогічних фахівців сфери освіти в умовах ЗВО. Зокрема, виокремлено педагогічні ситуації правознавчого характеру як взаємодоповнюючі елементи потужних засобів у цьому процесі; розкрита змістова сутність понять «педагогічна задача», «педагогічна ситуація», її види, характерні особливості та схарактеризовано їх взаємозв'язок.

Ключові слова: *правова культура; педагогічна задача, педагогічна ситуація, її види та характерні особливості.*

Постановка проблеми. Необхідність використання педагогічних ситуацій правознавчого характеру в процесі формування правової культури майбутніх педагогічних фахівців сфери освіти в умовах педагогічних ЗВО обґрунтовується нами, по-перше, тим, що Конституція України проголосила Україну правовою державою, одним із головних чинників якої є високий рівень правової культури її громадян. По-друге, вимогами суспільства до професійної підготовки майбутніх педагогічних фахівців у галузі освіти, правова культура яких певним чином впливає на ефективність і результативність їх професійної діяльності. Адже знання правових норм і законів, уміння застосовувати їх у межах протікання професійної діяльності є тими чинниками, що дозволяють фахівцеві приймати правильне рішення, тобто в правовому полі відповідно до чинного законодавства; вирішувати конкретні завдання, пов'язані з правовими відносинами, врегульованих правом. Додамо до цього й те, що правова культура сприяє фахівцеві діяти в сучасному суспільному, громадському, повсякденному житті відповідно до вимог права і закону як загальнолюдських цінностей, дотримуючись принципів верховенства права та прав людини. Отже, правова культура для кожного наукового-педагогічного працівника сфери освіти – необхідність. От чому формування правової культури майбутніх педагогічних працівників сфери освіти вважаємо актуальною на часі проблемою.

Актуальність нашого дослідження обумовлена недостатньою науковою розробленістю теоретичних основ застосування педагогічних ситуацій правознавчого характеру як доповнюючих потужних засобів у процесі формування правової культури майбутніх педагогічних фахівців сфери освіти в умовах ЗВО.

Аналіз досліджень і публікацій. Огляд вітчизняної науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що досліджень загальних, вузьких аспектів професійної діяльності майбутніх фахівців сфери освіти, структурним компонентом якої є правова культура як головний необхідний чинник для ефективної професійної діяльності особи сьогодні та в найближчому майбутньому не бракує.

Питанням правової культури фахівців сфери освіти присвячені численні праці науковців. Багатоаспектність досліджуваної нами проблеми знайшла висвітлення, зокрема, в публікаціях таких науковців, як І. Бабенко (2021), О. Бардінова (2018), І. Бухун (2020), М. Гриньової (2019), О. Діденко (2016), О. Довгій (2017), Т. Жалій (2020), О. Жданової-Неділько (2019), Л. Кравченко (2020), Я. Кічука (2018), О. Кучай (2019), Т. Кучай (2019), І. Онищенко (2022), Н. Пивовар (2010), Т. Плчинди (2022), Н. Сас (2017), Ю. Сачука (2018), А. Ткаченка (2023), С. Школяра (2023) та в публікаціях інших авторів.

Більшість згаданих вище науковців вважають правову культуру необхідною і важливою частиною загальної культури, оскільки загальна культура формує і реалізує сутнісний сенс людини.

Беручи до уваги висловлювання вчених про те, що загальна культура покликана забезпечити людині можливість сприймати і перетворювати навколишній світ і самого себе, а правова культура при цьому служить умовою, що забезпечує це сприйняття, зазначене наукове утворення дістало висвітлення в працях науковців в контексті завдань сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти різних спеціальностей. Зокрема, правова культура як поняття і головний чинник професійної компетентності інженерних спеціальностей розглянута В. Прилипко в контексті формування правової компетентності бакалаврів інженерних спеціальностей у процесі фахової підготовки зазначеної категорії майбутніх фахівців (Прилипко, 2018).

О. Довгий предметом свого дослідження обрав педагогічні умови формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів (Довгий, 2017).

У площині історії філософсько-педагогічної думки і сучасної практики правова культура дістала висвітлення в дисертаційному дослідженні Л. Грищенка (Грищенко, 2020). Зокрема, в його дослідженні вивчалися такі аспекти правової культури, як: зміст, форми, методи формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу.

Деякі аспекти теоретико-методологічної основи формування правової культури майбутніх педагогічних працівників сфери освіти висвітлювалися в працях науковців М. Гриньової, О. Жданової-Неділько (Гриньова, Жданова-Неділько, 2019), Л. Кравченко (Кравченко, 2020), О. Кучай, Т. Кучай, (Кучай Т., Кучай О., 2019), М. Подберезького (Подберезький, 1997) та інших авторів.

Окремі питання нормативно-правової складової державної політики щодо формування правової культури її громадян досліджували А. Бардінова, О. Діденко, О. Олексієнко, Л. Петриченко, С. Совва та ін. Зокрема, О. Діденко та С. Совва сконцентрували увагу на дослідженні педагогічних умов формування міжнародної правової культури майбутніх офіцерів-прикордонників (Діденко, Совва, 2016). Л. Петриченко розглядала питання формування правової культури студентства у закладах вищої освіти як основи духовної безпеки у сучасному світі (Петриченко, 2020). Предметом дослідження О. Олексієнко стала нормативно-правова компетентність педагогічних працівників (Олексієнко, 2012). А. Бардінова в дисертаційному дослідженні, розглядаючи змістову суть правової культури як одного з головних компонентів у процесі формування правової компетентності майбутніх менеджерів з управління закладом освіти в умовах ЗВО, прийшла до висновку, що правова культура як вид суспільної культури включає в себе сукупність правових знань, умінь, навичок, особисті якості, що є тими індикаторами, які забезпечують ефективність і результативність професійної діяльності педагогічних фахівців сфери освіти в правовому полі (Бардінова, 2024).

Наведений вище перелік праць науковців та вивчення інших джерел у цьому контексті засвідчує підвищений інтерес учених до проблеми дослідження.

Разом з цим, наукові роботи засвідчили той факт, що у науково-педагогічній проблематиці практично відсутні фундаментальні дослідження, в яких розкривалися б питання щодо використання педагогічних ситуацій правознавчого характеру як дієвих засобів у процесі формування правової культури майбутніх педагогічних працівників сфери освіти в умовах ЗВО. Це свідчить про те, що зазначена проблема висвітлена недостатньо, що й обумовлює доцільність здійснення наукової розвідки в цьому напрямі.

Метою пропонованої статті є обґрунтування доцільності використання педагогічних ситуацій правознавчого характеру як дієвих засобів у процесі формування правової культури майбутніх педагогічних фахівців сфери освіти в умовах ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Для обґрунтування доцільності використання педагогічних ситуацій правознавчого характеру як доповнюючих елементів потужних засобів у процесі формування правової культури майбутніх педагогічних фахівців сфери освіти в умовах ЗВО, перш за все, необхідно з'ясувати змістову сутність поняття «педагогічна ситуація», її види, характерні особливості, зв'язок з педагогічною задачею.

Аналіз вітчизняної науково-педагогічної літератури свідчить, що педагогічну ситуацію науковці визначають як короточасну нетривалу взаємодію педагога як з окремими учнями, так і колективом класу, групою тощо на підставі певних норм поведінки, цінностей, інтересів, яка супроводжується значними проявами емоцій і спрямована на перебудову стосунків, що склалися (у кращу чи в гіршу сторону) між суб'єктами педагогічної ситуації (Туркот, Коновал, 2018).

Водночас було з'ясовано, що в педагогіці, хоча й відсутня єдина основа або методика класифікації видів педагогічних ситуацій, однак науковці все-таки поділяють їх на прості, складні, динамічні та статистичні види. Скориставшись даною класифікацією, ми, услід за науковцями, в нашому дослідженні також поділяємо види педагогічних ситуацій правознавчого характеру на прості, складні, динамічні та статистичні, в основу яких покладена їх узагальнена характеристика.

Зупинимося детальніше на характерних особливостях кожного з виокремленого виду педагогічних ситуацій правовознавчого характеру.

Так, характерною особливістю для статистичного виду педагогічних ситуацій є те, що їх умови передбачають одномоментні рішення або дії педагога.

Особливість динамічного виду педагогічних ситуацій полягає в тому, що їх умови потребують рішення фахівця не відразу, а поетапно.

Для простого виду педагогічних ситуацій особливістю є те, що їх умови потребують рішення лише однієї дії фахівця.

Складний вид педагогічних ситуацій характеризується тією особливістю, що для прийняття правильного рішення їх умов, тобто в правовому полі, згідно з чинним законодавством фахівцеві потрібні знання багатьох галузей суміжних наук.

З дослідницькою метою нами до кожного з видів зазначених вище педагогічних ситуацій правовознавчого характеру введено три групи педагогічних ситуацій: педагогічні ситуації – ілюстрації, педагогічні ситуації – оцінки та педагогічні ситуації – вправи.

Зокрема, до першої групи педагогічних ситуацій (ситуація – ілюстрації) нами віднесені конкретні педагогічні ситуації, взяті з практики адміністративно-господарської проблематики та ілюструються, як зразок, спосіб рішення їх умов у правовому полі.

Другу групу педагогічних ситуацій (ситуація – оцінки) становлять педагогічні ситуації – приклади. Правильність рішення їх умов, що склалися у даній ситуації, пропонується оцінити майбутнім педагогічним фахівцям сфери освіти відповідно до чинного законодавства.

До третьої групи педагогічних ситуацій (ситуація – вправи) включені педагогічні ситуації, в яких повідомлений факт або явище подається таким чином, що при його аналізі виникає необхідність самостійних дій фахівців (наприклад, вивчення та використання юридичних або інших документів правового характеру аби вирішити зазначену в педагогічній ситуації проблему в правовому полі).

Упровадження конкретних педагогічних ситуацій правовознавчого характеру (ситуації – ілюстрації; ситуації – приклади та ситуації – оцінки) пояснюємо тим, що під час їх аналізу майбутні педагогічні фахівці сфери освіти мають можливість реалізувати правові знання на практиці; водночас відпрацьовують уміння аналізу можливих варіантів розв'язання проблеми в правовому полі; навчаються наводити аргументи й докази, захищаючи тим самим власну думку, позицію, що без сумніву стимулює зазначену категорію майбутніх фахівців до здійснення самоаналізу власних дій відповідно до чинного законодавства; забезпечує тим самим успішну адаптацію в майбутній професійній діяльності.

Основоположним компонентом виокремлених вище видів педагогічних ситуацій є зміст, який визначає й мету. Зміст педагогічних ситуацій визначається, як правило, за фахом педагогічних фахівців, професійна діяльність яких складається з ланцюга педагогічних ситуацій, які створюють як учитель, так і учні, спонтанно і спеціально. Наприклад, починається шкільний день. До класу заходить учень, що запізнився – вже ситуація. Перевірка домашнього завдання. Два учні виявилися не підготовленими – також ситуація. Під час пояснення нового матеріалу через клас передається записка – знову ситуація. Перелік схожих ситуацій можна продовжити. Це не завжди конфлікти, але завжди суперечність між очікуваним і реальністю. Отже, педагогічна ситуація – це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу. Це зовнішні обставини і їх інтерпретація суб'єктами педагогічної діяльності.

У цьому контексті варто зазначити, що в гострих педагогічних ситуаціях, як правило, більш за все «спрацьовує» особливий вид взаємодії та взаємовідносин учасників ситуації так звані ділові або, як назвав їх А. Макаренко (Макаренко, 1960), відносини залежності та підкорення, тобто відносини залежної відповідальності (Макаренко, 1960). Це самий важкий, на думку вчених, яку ми поділяємо, вид стосунків як для вихованців, так і для дорослих.

Як бачимо, будь-яка педагогічна ситуація – це процес вирішення нечисленного ряду педагогічних задач, кожна з яких може мати кілька розв'язків. Однак розв'язання педагогічної задачі неодмінно починається з аналізу педагогом ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності, який завершується на етапі усвідомлення ним проблеми, що виникла. Внаслідок усвідомлення педагогом специфіки умов виникнення ситуації, мотивів, чинків, особливостей взаємин учасників ситуації педагог формулює для себе задачі. Зокрема, вибудовується проект майбутньої педагогічної взаємодії (що робити, як, якими засобами можливо розв'язати проблему); висуваються гіпотези (передбачення певних варіантів розгортання подій). Як відомо, в педагогіці науковці виділяють *ситуативні* задачі (як відреагувати на те, що хтось запізнився на урок, хтось не вивчив урок, хтось є не уважним на уроці, «крутиться», з'ясовуючи щось з товаришами тощо); *тактичні* (розробка засобів впливу, засобів активації пізнавальної діяльності на уроках, засобів обліку та контролю знань); *стратегічні* (як виховати у школярів почуття відповідальності, організованість тощо) та *шляхи їх вирішення*, які потребують від педагога певних розумових операцій таких, як: аналіз, синтез, узагальнення, довідність,

переніс знань у нові умови тощо. Враховуючи позиції науковців у цьому напрямі, робимо услід за ними висновок про те, що педагогічна задача – це виявлені в навчально-виховному процесі суперечності, які враховує педагог, стимулюючи розвиток особистості; це педагогічна мета, поставлена за певних умов. Можна вважати, що розв'язання її – основна клітина педагогічної майстерності педагога, яка відображує рівень його професіоналізму. Невміння педагога бачити проблему, не помічати або ігнорувати її, розуміти, що стоїть за діями учнів, розуміти їхні почуття, передбачити зворотні ходи тих, кому адресовано педагогічний вплив, щоб бачити наслідки своїх дій, призводить до помилок у розв'язанні задачі, до конфліктів учасників ситуації. Утім, конфліктні ситуації, як вважають науковці Т. Туркот і О. Коновал можна уникнути за наявності у педагога загальної культури поведінки (тобто дотримання основних норм людського спілкування, вміння знаходити адекватні засоби у взаємодії з оточуючими); педагогічного такту (тобто маючи почуття міри в застосуванні педагогічного впливу на вихованців, коли оптимально ураховуються умови ситуації, її соціальні та педагогічні наслідки, особливості особистості вихованця) (Туркот, Коновал, 2018). Отже, позитивний ефект розв'язання педагогічної задачі залежатиме від гуманістичних позицій педагога як установки, від системи знань, зокрема, правових знань і умінь педагога застосовувати їх у професійній діяльності, від його здібностей і особистих якостей.

Зазначене вище дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. Формування правової культури майбутніх фахівців сфери освіти в умовах педагогічного ЗВО потребує посилення впливу педагогічних ситуацій правознавчого характеру, які інтегрують комплекс предметних знань і в сукупності сприяють ефективному здійсненню цього процесу.

2. Впровадження педагогічних ситуацій правознавчого характеру в процес формування правової культури майбутніх педагогічних фахівців сфери освіти в навчально-виховний процес ЗВО вважаємо педагогічно доцільним, адже є прикладом творчого методичного поступу в цьому напрямі.

Перспективу подальшого дослідження зазначеної проблеми вбачаємо у вивченні наявного рівня сформованості правової культури майбутніх педагогічних фахівців галузі освіти різних спеціальностей.

Список використаних джерел

- Бардінова, А. О. (2024). *Формування правової компетентності майбутніх менеджерів з управління закладом освіти в умовах магістратури*. (Дис. д-ра філософії). Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Полтава.
- Гриньова, М. В., Жданова-Неділько, О. Г. (2019). Підготовка керівника Нової української школи до партнерської взаємодії з суб'єктами освітнього середовища. *Витоки педагогічної майстерності*, 23, 62-65.
- Грищенко, Л. В. (2020). *Формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ.
- Діденко, О., Совва, С. (2016). Обґрунтування педагогічних умов формування міжнародної правової культури майбутніх офіцерів-прикордонників. *Вісник Національної академії прикордонної служби України. Педагогіка*, 4. Взято з https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/09/visnik_4_2016_pdn.pdf
- Довгий, О. В. (2017). *Педагогічні умови формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів*. (Автореф. дис. канд. наук). Класичний приватний університет. Запоріжжя.
- Кравченко, Л. М., Жалій Т. В. (2020). До проблеми академічності в науковій діяльності дослідників професійної освіти. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта*, 7, 9-13. Взято з <http://dspace.pnpu.ua/handle/123456789/1758>.
- Кучай, Т. П., Кучай, О. В. (2019). Правове виховання як основа правової культури майбутніх фахівців закладів вищої освіти. *Педагогіка та психологія*, 61, 98-104.
- Макаренко, А. С. (1960). *Педагогічні твори* (Т. 5). Київ: АПН.
- Олексієнко, О. В. (2012). Нормативно-правова компетентність педагогічних працівників. *Наукові записки ПОІППО. Оптимальні шляхи, форми і методи формування професійних та ключових життєвих компетентностей у процесі профільного навчання*, 3, 10-13.
- Петриченко, Л. О. (2020). Формування правової культури студентства у закладах вищої освіти як основи духовної безпеки молоді у сучасному світі. *Педагогічні науки*, 90, 59-66. Взято з <http://repository.khpa.edu.ua/jspui/handle/123456789/1829>
- Подберезський, М. К. (1997). *Правова культура майбутнього вчителя (теоретико-методологічний аспект)*. Харків: Основа.
- Прилипка, В. М. (2018). Правова культура фахівця у контексті завдань сучасної професійної підготовки. В кн. *Психолого-педагогічні та соціальні проблеми суспільства: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 48-49). Кременчук: КрНУ.

Туркот, Т.І., Коновал, О.А. (2018). *Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Херсон: Олді-плюс.

References

- Bardinova, A. O. (2024). *Formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv z upravlinnia zakladom osvity v umovakh mahistratury [Formation of legal competence of future managers in the management of an educational institution in the context of a master's degree]*. (PhD diss.). Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V.H. Korolenka. Poltava [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V., & Zhdanova-Nedilko, O. H. (2019). Pidhotovka kerivnyka Novoi ukrainskoi shkoly do partnerskoi vzaiemodii z sub'iektamy osvithnoho seredovyshcha [Preparing the head of the New Ukrainian School for partnership interaction with educational entities]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 23, 62-65 [in Ukrainian].
- Hryshchenko, L. V. (2020). *Formuvannia pravovoi kultury maibutnikh uchyteliv u navchalno-vykhovnomu seredovyshchi pedahohichnoho koledzhu [Formation of the legal culture of future teachers in the educational environment of a pedagogical college]*. (Extended abstract of PhD diss.). Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. Slov'iansk [in Ukrainian].
- Didenko, O., & Sovva, S. (2016). Obgruntuvannia pedahohichnykh umov formuvannia mizhnarodnoi pravovoi kultury maibutnikh ofitseriv-trykordonnykh [Substantiation of pedagogical conditions for the formation of international legal culture of future border guard officers]. *Visnyk Natsionalnoi akademii trykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohika [Bulletin of the National Academy of the Border Guard Service of Ukraine. Pedagogy]*, 4. Retrieved from https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/09/visnik_4_2016_pdn.pdf [in Ukrainian].
- Dovhyi, O. V. (2017). *Pedahohichni umovy formuvannia pravovoi kultury kursantiv lotnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions for the formation of legal culture of cadets of flight training institutions]*. (Extended abstract of PhD diss.). Klyaschnyi pryvatnyi universytet. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
- Kravchenko, L. M., & Zhalii T. V. (2020). Do problemy akademichnosti v naukovi diialnosti doslidnykiv profesiinoi osvity [To the problem of academicism in the scientific activity of vocational education researchers]. *Ukrainian professional education [Ukrainska profesiina osvita]*, 7, 9-13. Retrieved from <http://dspace.pnpu.ua/handle/123456789/1758> [in Ukrainian].
- Kuchai, T. P., & Kuchai, O. V. (2019). Pravove vykhovannia yak osnova pravovoi kultury maibutnikh fakhivtsiv zakladiv vyshchoi osvity [Legal education as the basis of the legal culture of future specialists of higher education institutions]. *Pedahohika ta psykholohiia [Pedagogy and psychology]*, 61, 98-104 [in Ukrainian].
- Makarenko, A. S. (1960). *Pedahohichni tvory [Pedagogical works]* (Vol. 5). Kyiv: APN [in Ukrainian].
- Oleksiienko, O. V. (2012). Normatyvno-pravova kompetentnist pedahohichnykh pratsivnykiv [Regulatory and legal competence of pedagogical workers]. *Naukovi zapysky POIPPO. Optymalni shliakhy, formy i metody formuvannia profesiinykh ta kliuchovykh zhyttievykh kompetentnostei u protsesi profilnoho navchannia [Scientific notes of the POIPPO. Optimal ways, forms and methods of forming professional and key life competencies in the process of specialized training]*, 3, 10-13 [in Ukrainian].
- Petrychenko, L. O. (2020). Formuvannia pravovoi kultury studentstva u zakladakh vyshchoi osvity yak osnovy dukhovnoi bezpeky molodi u suchasnomu sviti [Formation of the legal culture of students in higher education institutions as the basis of the spiritual security of youth in the modern world]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 90, 59-66. Retrieved from <http://repository.khpa.edu.ua//jsui/handle/123456789/1829> [in Ukrainian].
- Podberezskiy, M. K. (1997). *Pravova kultura maibutnoho vchytelia (teoretyko-metodolohichni aspekt) [Legal culture of the future teacher (theoretical and methodological aspect)]*. Kharkiv: Osнова [in Ukrainian].
- Prylypko, V. M. (2018). Pravova kultura fakhivtsia u konteksti zavdan suchasnoi profesiinoi pidhotovky [Legal culture of a specialist in the context of the tasks of modern professional training]. In *Psykholoho-pedahohichni ta sotsialni problemy suspilstva [Psychological, pedagogical and social problems of society]: materialy IV mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 48-49)*. Kremenichuk: KrNU [in Ukrainian].
- Turkot, T. I., & Konoval, O. A. (2018). *Pedahohika ta psykholohiia vyshchoi shkoly [Pedagogy and psychology of higher education]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Kherson: Oldi-plus [in Ukrainian].

KLIMENKO A.

Department of State Representation in Civil Cases of the Department of State Representation in Civil and Criminal Cases of the Secretariat of the Commissioner for the European Court of Human Rights of the Ministry of Justice of Ukraine, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL SITUATIONS OF A JURISPRUDENTIAL NATURE AS EFFECTIVE MEANS OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF FUTURE PEDAGOGICAL SPECIALISTS IN THE FIELD OF EDUCATION IN THE CONDITIONS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article raises the issue of forming the legal culture of future pedagogical specialists in the field of education. It is noted that the formation of the legal culture of future pedagogical specialists in the field of education should be a priority during professional training in higher educational institutions, since the effectiveness and efficiency of the professional activity of this category of specialists in the legal sphere will depend on the acquisition of the necessary legal knowledge,

which is a structural component of legal culture, will determine the effectiveness and efficiency of the professional activity of this category of specialists in the legal sphere; the means that contribute to the formation of legal culture in future pedagogical specialists in the field of education in higher educational institutions are identified. In particular, pedagogical situations of a legal nature are highlighted as complementary elements of powerful tools in this process, which integrate a complex of subject knowledge and together contribute to the effective implementation of this process; the substantive essence of the concepts of "pedagogical task", "pedagogical situation", its types, characteristic features and their interrelation are revealed. Such introduction of pedagogical situations of a legal nature into the process of forming the legal culture of future pedagogical specialists in the field of education in the educational process of higher education institutions seems pedagogically expedient, as it is an example of creative methodological progress in this direction. The author also highlights, as a significant prospect for further research into the specified problem, the study of the current level of formation of the legal culture of future pedagogical specialists in the field of education of various specialties.

Key words: *legal culture; pedagogical task, pedagogical situation, its types and characteristic features.*

Стаття надійшла до редакції 30.05.2025 р.

УДК 378.046.4:371.3:37.018.43(4)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339433](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339433)

СЕРГІЙ КОНОНЕНКО

ORCID 0000-0002-9423-5104

Полтавський державний медичний університет

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПІДХІД ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩОМУ МЕДИЧНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У статті представлено результати аналізу європейського досвіду організації медичної освіти та можливостей його адаптації до української системи. Виокремлено ключові ознаки європейської моделі: студентоцентрованість, міждисциплінарність, практикоорієнтованість, інтеграція клінічного мислення та комунікативних навичок. Порівняльний аналіз виявив відмінності між європейською та вітчизняною освітніми парадигмами, зокрема у рівні гнучкості, індивідуалізації навчального процесу, формуванні академічної автономії викладачів. Підкреслюється, що ефективне впровадження європейських практик потребує не лише формальних змін, а й стратегічного переосмислення цінностей та цілей медичної освіти. Запропоновано системні умови для гармонізації: підтримка викладачів, розбудова академічної культури, студентське партнерство та сталий міжнародний діалог.

Ключові слова: *педагогіка, медична школа, медицина, навчання, аналіз*

Постановка проблеми. Європейський підхід до викладання у медичних закладах вищої освіти базується на ключових принципах Болонського процесу, що спрямовані на гармонізацію освітніх стандартів, мобільність студентів і порозуміння між системами (бакалавр–магістр–доктор) через Європейський простір вищої освіти (ЕНЕА). Відомо, що Болонській системі властива гнучкість, автономія освітніх закладів і створення сприятливих умов для міжнародного визнання дипломів, що дозволяє медичним навчальним закладам узгодити навчальні плани з метою забезпечення сумісності та якості підготовки лікарів (Gaston, 2023, с. 189-213; Consorti, 2021, с. 1242-1248; Klemenčič, 2021, с. 4-5).

У багатьох європейських країнах відзначається перехід до компетентісно-орієнтованої освіти (outcome-based education), де навчальна програма проєктується заздалегідь з чіткими результатами, що мають бути досягнуті студентами. Такий підхід підкреслює важливість не тільки здобуття знань, але й умінь застосовувати їх практично у клінічній діяльності, що сприяє формуванню готових до праці в реальних умовах професіоналів (Pei, 2019, с. 2-4; Al-Balas, 2020, с. 3-4).

Центральноєвропейський досвід демонструє успішне застосування модульної структури в медичній освіті: 52 модулі (32 бакалаврські й 20 магістерських), кожен по 5 кредитів ECTS (150 годин), із значною часткою клінічної практики вже на ранніх етапах навчання. Такий формат забезпечує інтенсивне залучення студентів до практичної діяльності з обмеженою кількістю студентів на практиці (співвідношення до 5:1), інтерактивними навчальними інструментами (blended learning, paper cases,

клінічні навички в симуляційних середовищах) та оцінюванням на різних рівнях навчальної програми (Kausar, 2024, с. 945; Chen, 2019, с. 679-680).

Окремим освітнім методом, широко відомим в європейських медичних школах, особливо в Нідерландах (Маастріхтський університет) та Великій Британії, є проблемно-орієнтоване навчання (PBL). Воно акцентує самостійність студентів у виборі власних навчальних цілей, групові обговорення, роботу над клінічними кейсами, і переходить від пасивного сприймання лекцій до активного пошуку рішень у стислому груповому форматі (8–16 студентів із фасилітатором) (Trullàs, 2022, с. 3–5; Stentoft, 2019, с. 1355-1357; Lim, 2023, с. 960-962).

Сучасні підходи також включають інтеграцію навчання доказової медицини (EBM) через онлайн-курси, що забезпечують стандартизований, багатомовний підхід до оцінки інформації, критичної думки та її впровадження у клінічну практику. Дослідження показали значне покращення знань та ставлення лікарів-асистентів у результаті таких курсів, що дозволяє уніфікувати навчання EBM у різних країнах (James, 2021, с. 956-957; Simons, 2019, с. 532-534).

Таким чином, європейський підхід у медичній освіті поєднує:

- Болонську систему з модульною структурою та кредитами ECTS;
- компетентісно-орієнтовані програми з чітким набором результатів;
- problem-based learning, який формує самостійне мислення і клінічне рішення;
- інтегроване навчання доказової медицини через blended або e-learning формати.

Мета дослідження: аналіз ключових елементів європейського підходу та їх особливостей у контексті викладання в медичних ВНЗ, з урахуванням їхнього впливу на розвиток клінічної компетентності, мобільності студентів і адаптивності до міжнародних стандартів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження виконано у форматі якісно-кількісного аналізу існуючих європейських практик організації та реалізації освітнього процесу у вищих медичних навчальних закладах. Основна увага зосереджена на вивченні модульної структури навчальних програм, компетентісно орієнтованих підходів (Competency-Based Medical Education — CBME), проблемно-орієнтованого навчання (Problem-Based Learning — PBL), прогрес-тестування та сучасних форм оцінювання клінічних навичок. Для досягнення мети було використано метод контент-аналізу, а також синтез систематизованої інформації з відкритих джерел наукових баз PubMed, BMC Medical Education, SpringerOpen та Wiley Online Library.

Первинною базою для аналізу слугували 18 рецензованих наукових досліджень. До вибірки включено лише ті дослідження, які містили опис конкретної освітньої моделі або методології її впровадження, мали прозору методологію збору даних та проводили оцінювання ефективності впроваджених змін. Зокрема, використовувались такі джерела, як: “A model for outcome-based medical education: the Scottish Doctor and Tomorrow's Doctors”, “Implementation of competency-based medical education in the Netherlands: how far are we?”, а також “Integration of progress testing in undergraduate medical education in Flanders” (Kerdijk, 2013, с. 2-3; Janssens, 2023, с. 484; Alharbi, 2024, с. 612; Van der Vleuten, 2012, с. 206-210).

Дані аналізувалися в кілька етапів. На першому етапі було здійснено контент-аналіз повного тексту кожної статті з виокремленням описів структури навчального процесу, педагогічних стратегій, типів оцінювання та зворотного зв'язку. Особливу увагу приділено наявності модульної побудови програми (наприклад, 52 модулі з чітко структурованим змістом і кількістю кредитів за ECTS), інтеграції клінічної практики з ранніх курсів, а також способам формування міждисциплінарних навичок.

Другий етап дослідження охоплював аналіз емпіричних даних щодо застосування оцінювальних інструментів у рамках CBME. Досліджувались такі методики, як об'єктивне структуроване клінічне оцінювання (OSCE), оцінка професійної діяльності в умовах симуляцій (mini-CEX, DOPS), ведення клінічного портфоліо, а також застосування прогрес-тестування як кумулятивного інструменту вимірювання знань протягом усього періоду навчання. Для кожного інструменту оцінювались показники надійності (інтер-рейтерна варіативність, внутрішня консистентність), валідності (відповідність цілям освітньої програми) та прийнятності серед викладачів і студентів. Джерелами підтвердження слугували, зокрема, статті “Students' perceptions of progress testing in competency-based education” та “Measuring workplace-based assessment in undergraduate clinical rotations: validity and acceptability” (Janssens, 2023, с. 487; Alharbi, 2024, с. 614).

Якісним компонентом дослідження став аналіз фокус-груп та інтерв'ю з учасниками освітнього процесу, описаних у включених публікаціях. Кодування текстових даних здійснювалося за методикою тематичного аналізу (thematic analysis) із використанням відкритого кодування, виділення основних тем та категорій. Для підвищення надійності використовувався метод подвійного кодування: два незалежні дослідники аналізували один і той самий корпус текстів, після чого проводилось узгодження результатів. Це дозволило досягти високої валідності та репрезентативності виявлених тем, які охоплювали позитивне сприйняття студентами методів PBL, труднощі в адаптації до самостійного

навчання та високу оцінку зворотного зв'язку з боку викладачів (Simizu, 2023, с. 959; Van der Vleuten, 2012, с. 206-207).

Для кількісного аналізу структурних елементів програм були використані таблиці з порівняльними даними щодо кількості навчальних модулів, обсягів ECTS, тривалості практики, кількості годин у симуляційних центрах та частоти проведення контрольних оцінювань. Дані верифікувались за кількома джерелами, зокрема за допомогою метааналізу статей на платформах PubMed та BMC Education. Також було здійснено порівняльний аналіз ефективності застосування СВМЕ у порівнянні з традиційною дисциплінарною моделлю: у частині програм зафіксовано підвищення рівня клінічної підготовки студентів та вищу якість зворотного зв'язку (Kerdijk, 2013, с. 3–5; Alharbi, 2024, с. 614;).

Етичні аспекти дослідження дотримані повною мірою. Оскільки дослідження є оглядовим, не передбачає втручання в освітній процес і базується виключно на опублікованих джерелах, додаткове схвалення етичного комітету не потребувалось. У статтях, що містили емпіричні дані, зазначалося, що учасники фокус-груп надавали інформовану згоду, а анонімність даних була повністю збережена.

Серед обмежень дослідження варто зазначити гетерогенність описаних освітніх моделей, відмінності в структурі навчального процесу між країнами Європи, а також різний рівень деталізації у представленні методик в первинних джерелах. Крім того, у низці досліджень не здійснювалося пряме порівняння ефективності між СВМЕ та традиційною моделлю, що потребує подальших поглиблених досліджень.

Викладення основного матеріалу дослідження. У результаті проведеного аналізу було виявлено, що впровадження компетентнісно-орієнтованої медичної освіти (СВМЕ) у європейських закладах, зокрема в Швейцарії та Нідерландах, супроводжується значними позитивними змінами в структурі освітнього процесу, практичній підготовці студентів та зворотному зв'язку. Зібрані дані підтверджують, що модульна структура програм — зазвичай із близько 50–60 модулів з кредитами ECTS — забезпечує високу інтеграцію клінічної практики вже на ранніх курсах, сприяючи формуванню клінічних компетенцій значно швидше за традиційні дисциплінарні підходи. Зокрема, у Швейцарії задекларовано, що після двох років переведення програм на СВМЕ, для всіх спеціальностей було впроваджено тренінгові програми для викладачів, оцінювання через Entrustable Professional Activities (EPA), а також було започатковано збір зворотного зв'язку від студентів і менторів, що дало можливість поступово адаптувати освітню культуру до нових стандартів.

Аналіз опитувань викладачів у Делі (Індія) показав, що 63 % викладачів визнають, що після спеціального тренінгу їх розуміння СВМЕ значно покращилося. Найбільш корисними, на їхню думку, виявились інтегровані навчальні сесії (62 %), раннє клінічне включення студентів (55 %) та case-based learning (48 %). Водночас 93 % опитаних вказали на істотний дефіцит чи слабкий розвиток інфраструктури, що стримує повноцінну реалізацію СВМЕ, зокрема нестачу симуляційних кабінетів, обладнання та аудиторій.

Результати опитувань студентів і викладачів в установах, де СВМЕ вже запроваджено, свідчать, що студенти значно частіше оцінюють СВМЕ як такий, що покращує їхню підготовку — розв'язання клінічних завдань, навички комунікації, лідерства, самоосвіти та професіоналізму отримують вищу оцінку за статистично значущими показниками ($p < 0.05$) у порівнянні з традиційним підходом. Викладачі ж оцінюють виклик у вигляді підвищеного навантаження на адміністративне оформлення оцінювань, формування learning outcomes та проведення регулярного фідбеку студентам. Також вони зазначають, що потребують більше підготовки для ефективної реалізації слабких умінь (teamwork, counseling) в навчальному процесі.

Окремий акцент аналізу став на застосуванні прогрес-тестування (progress testing), що застосовується в медичних програмах Великої Британії, Нідерландів, Італії та Німеччини. Як показує детальний огляд у Великобританії, регулярні комплексні тести, що охоплюють весь спектр знань, очікуваний від випускників, стимулюють глибше засвоєння та самоконтроль у студентів, дозволяють моніторити їхній розвиток і використовуються як засіб забезпечення якості освітньої програми та акредитації.

Пілотне дослідження, проведене в Японії з OSCE-PT (прогрес-тестування зі структурованим клінічним оцінюванням) показало, що серед студентів п'ятого і шостого курсів середній бал за об'єктивною шкалою оцінювання зростав принаймні на значення коефіцієнту ефекту між когортами. Результати TLRS мали високий рівень надійності й показали можливість застосування OSCE-PT і для формального оцінювання всередині когорти. OSCE-PT виявився корисним інструментом спостереження за прогресом у клінічних компетенціях студентів уже в рамках навчальної програми, хоча в дослідженнях додаткові можливості для розширення набору станцій залишились обмеженими.

Кількісний порівняльний аналіз структури навчальних програм показав, що у ВНЗ з СВМЕ кількість навчальних годин практики, зокрема симуляційних центрів, була на 30–40 % вищою, а частота оцінювань (прогрес-тестів, OSCE, workplace-based assessments) зростала порівняно з традиційною

моделлю. Це дозволило студентам отримувати регулярний фідбек, що позитивно впливало на мотивацію до навчання і підвищення клінічної готовності. Показники студентів із програм СВМЕ демонстрували вищий рівень клінічної впевненості та задоволеності освітнім процесом, порівняно з традиційними програмами, що підтверджено відповідними дослідженнями як у Європі, так і у Азії.

Якісний аналіз фокус-груп та інтерв'ю показав три ключові теми: позитивне сприйняття студентами інтерактивних методів (PBL і case-based learning), труднощі адаптації до більш самостійного навчання та високу цінність зворотного зв'язку від викладачів. Студенти підкреслювали, що рання клінічна експозиція допомагає глибше зрозуміти матеріал, а інтеграційні підходи стимулюють розвиток міждисциплінарного мислення. Водночас викладачі оцінювали запланований зворотний зв'язок як позитивний для поточного росту студентів, але вказували на надто великий адміністративний ресурс, необхідний для його здійснення. Особливо складною виявилась організація workplace-based assessments при обмеженій інфраструктурі та персоналі, що потребує значних інвестицій у розвиток освітніх ресурсів.

Щодо організаційно-адміністративного компоненту, в Швейцарії реалізація СВМЕ базувалась на масштабній програмі faculty development: створенні ядра викладачів і навчання «teach-the-teacher», що тривало близько трьох років. Це дозволило побудувати спільноту практики (community of practice), забезпечити сталість та успішність реалізації проєкту. На ранніх етапах близько половини початкових ініціаторів залишили проєкт через високі часові й ресурсні витрати, але інші залишилися і сформували ядро проєкту, що забезпечило його подальший успіх.

Узагальнюючи можемо сказати, що отримані результати демонструють: (1) значну користь проєктних компонентів СВМЕ — інтегрованості, ранньої клінічної практики, регулярних оцінювань; (2) підвищену мотивацію та задоволеність студентів, кращий розвиток клінічних компетенцій; (3) виклики, пов'язані з ресурсами, інфраструктурою та навантаженням на викладачів; (4) важливість тренінгу викладачів і поступової культурної трансформації при впровадженні нових освітніх моделей.

Ці результати відкривають підґрунтя для висновків, обговорення та рекомендацій щодо ефективного впровадження європейського підходу в українських медичних закладах вищої освіти.

Обговорення. Отримані результати вказують на те, що впровадження компетентісно-орієнтованої медичної освіти в європейських медичних навчальних закладах веде до суттєвих змін в освітньому процесі, проте реалізація цих підходів породжує певні виклики, що потребують детального аналізу. Зокрема, систематичні дослідження демонструють, що **проблемно-орієнтоване навчання (PBL)** значною мірою покращує навчальне середовище медичних університетів. У мета-аналізі, охопленому на Karger, зазначено, що показник DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure), який оцінює сприйняття студентами якості середовища навчання, у групах PBL значно вищий, ніж у традиційних лекційних групах ($p < 0,001$). Це узгоджується з дослідженнями в Саудівській Аравії, Китаї та США, де студенти (за) в PBL-програмах оцінюють атмосферу навчання значно краще ніж ті, хто навчався в лекційних програмах.

Комбінування PBL з СВМЕ створює синергетичний ефект. Дослідження з Китаю показують, що групи, які навчалися за PBL-режимом, досягали високих результатів у групових завданнях, критичному мисленні, командній роботі, аналізі клінічних випадків і загальній задоволеності навчальним процесом. Водночас, відзначено, що переваги PBL не поширювалися на розвиток комунікаційних навичок або автономного навчання, що може бути пов'язано з локальними культурними особливостями або недостатньою підготовкою фасилітаторів.

Узагальнення даних про СВМЕ вказує на п'ять ключових переваг: чітка орієнтація на результати, індивідуалізоване навчання, покращене оцінювання та зворотній зв'язок, сприяння рефлексії та саморегуляції, а також довготривала користь для підвищення якості медичної практики. Розробка рамкових компетенцій, таких як CanMEDS чи Scottish Doctor, дозволяє чітко ідентифікувати очікувані результати й покращити мобільність випускників в межах Європейського простору вищої освіти.

Наступним важливим аспектом є вплив Entrustable Professional Activities (EPA), які вводяться поряд з СВМЕ для зменшення абстрактності компетенцій і забезпечення безпеки клінічної практики. Зокрема, EPAs надають конкретні критерії для прийняття рішень про делегування клінічних задач студентам й оцінюють інтеграцію множинних компетенцій у реальному контексті практики. Проте надмірна деталізація EPA може спровокувати бюрократизацію та зниження мотивації, якщо система стає занадто жорсткою та технократичною.

Необхідно також відзначити ті відчутні виклики, з якими стикаються викладачі та адміністрація ВНЗ під час впровадження СВМЕ. Це включає логістичні труднощі, пов'язані з великою кількістю оцінювань, можливу «втому від оцінювання», недостатню підготовленість викладачів до надання адекватного зворотного зв'язку та необхідність активного Faculty Development. Багато досліджень вказують, що успішне впровадження потребує значних ресурсів, адаптованих політик і чіткої комунікації між всіма учасниками освітнього процесу.

Окремо слід проаналізувати гетерогенність результатів, пов'язану з культурно-структурними особливостями різних систем. Наприклад, дослідження в Бельгії показали, що труднощі інтеграції PBL часто пов'язані зі стилем мислення студентів, їхнім попереднім навчальним досвідом та звичкою до викладацько-орієнтованої моделі. Частина викладачів висловлює сумніви щодо доцільності PBL у студентів початкових курсів через недостатню базу знань, що може призвести до «прогалин» у фундаментальних дисциплінах школярства та біомедичної науки.

Прогрес-тестування є важливою складовою CBME і PBL-структур. Воно дозволяє проводити оцінювання знань регулярним, кумулятивним способом, що стимулює тривале засвоєння, самоконтроль та моніторинг академічного розвитку студентів незалежно від їхнього року навчання. Проте застосування прогрес-тестів вимагає створення централізованої тестової інфраструктури, ретельного стандартизаційного процесу і значних ресурсів, що може бути проблематичним для ВНЗ з обмеженим бюджетом або інфраструктурою.

Таким чином, обговорення результатів підкреслює баланс між великими освітніми перевагами європейського підходу – інтеграцією клінічної практики, розвитком професійних компетенцій, мотивацією студентів – і значними адміністративними, структурними та інфраструктурними викликами його впровадження. Найуспішніші кейси — це ті університети, які поєднують CBME, PBL та прогрес-тестування з сильною підтримкою викладачів через faculty development, адаптовані інституційні ресурси й стабільну культуру зворотного зв'язку.

З огляду на українські реалії, ключовими висновками для медичних ЗВО є необхідність систематичного збільшення ресурсного забезпечення, модернізації структури оцінювання, підготовка викладачів фасилітації та створення центрів симуляційної освіти. Рекомендується також гібридна модель, яка адаптує PBL і CBME до контексту українських студентів, з врахуванням змішаного використання лекційної та проблемно-орієнтованої форм, підтриманих чітко визначеними ЕРА та регулярним прогрес-тестуванням. Водночас важливо уникати механічного застосування європейських моделей без адаптації до локальних умов. Необхідно проводити пілотні проекти, оцінювати їхні результати, аналізувати культурні бар'єри і обмеження, а також готувати резерв викладачів, які можуть здійснювати якісний зворотний зв'язок. Така адаптивна стратегія дозволить поступово трансформувати освітню культуру та забезпечити сталість реформ.

Загалом, проведений аналіз засвідчив, що європейський підхід до викладання у медичних ЗВО має значні освітні переваги, особливо в частині формування клінічних компетенцій, саморегуляції студентів і гармонізації міжнародних стандартів. Однак повноцінна реалізація цих підходів вимагає системної підтримки, адаптивності, ресурсних вкладень і культурної трансформації — всього того, що має бути враховано при проєктуванні освітніх реформ в Україні.

Висновок. Проведене дослідження дозволяє дійти низки важливих висновків щодо особливостей європейського підходу до викладання у медичних вищих навчальних закладах та перспектив його впровадження у вітчизняну систему медичної освіти. Європейська модель вирізняється системною інтеграцією клінічного мислення, міждисциплінарності, комунікативних навичок і практикоорієнтованого навчання як на до- так і післядипломному етапах. Пріоритет надається студентоцентрованому підходу, що забезпечується через використання симуляційних технологій, раннього клінічного досвіду, проблемно-орієнтованого навчання (PBL), інтерактивних методів та міжпрофесійної взаємодії.

Порівняльний аналіз свідчить, що освітня парадигма в медичних університетах країн ЄС є більш гнучкою, орієнтованою на індивідуальні освітні траєкторії та рефлексію студентів, у той час як українська система значною мірою зберігає риси традиціоналізму, дисциплінарної ізольованості та домінування лекційної форми викладання. Разом з тим, поступова гармонізація з європейськими стандартами (зокрема, через Болонський процес та впровадження стандартів WFME) уже дала відчутні позитивні результати, що спостерігаються в оновлених навчальних програмах, підвищенні академічної мобільності, впровадженні ECTS і трансформації педагогічних стратегій.

Особливої уваги заслуговує розширення педагогічної автономії викладачів та впровадження системи внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості освіти, як це передбачено європейськими підходами. Водночас, без належної підготовки кадрів, інституційної підтримки, достатнього фінансування та мотивації до змін самих викладачів – процес модернізації залишається поверхневим і фрагментарним.

Таким чином, адаптація європейського досвіду має відбуватися не лише через імплементацію окремих інструментів, а й через глибоке осмислення філософії медичної освіти, її цінностей і стратегічних цілей. Ключовими умовами ефективного впровадження є розробка національної політики академічної культури, розвиток системи педагогічної підготовки медичних викладачів, залучення студентів до формування змісту освіти, а також забезпечення сталого міжінституційного та міжнародного партнерства. Такий системний підхід дозволить не лише підвищити якість підготовки

медичних фахівців, а й забезпечити відповідність освітніх результатів сучасним вимогам клінічної практики, пацієнтоорієнтованості та глобального ринку праці у сфері охорони здоров'я.

References

- Gaston, P. L., & Schneider, C. G. (2023). *The challenge of Bologna*. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003447665>
- Consorti, F., Familiari, G., Lotti, A., & Torre, D. (2021). Medical education in Italy: Challenges and opportunities. *Medical Teacher*, 43(11), 1242-1248. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159x.2021.1959024>
- Klemenčič, M. (2019). 20 Years of the Bologna Process in a Global Setting: the external dimension of the Bologna Process revisited. *European Journal of Higher Education*, 9 (1), 2-6. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1570670>
- Pei, L., & Wu, H. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical Education Online*, 24 (1), 1666538. DOI: <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1666538>
- Al-Balas, M., Al-Balas, H. I., Jaber, H. M., Obeidat, K., Al-Balas, H., Aborajoo, E. A., Al-Taher, R., & Al-Balas, B. (2020). Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives. *BMC Medical Education*, 20 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02257-4>
- Kausar, N. U., Noor, N. M. S. A., Sohail, N. M. U., & Rana, N. M. H. (2024). Evaluation of integrated modular & traditional curriculum learning environment in medical education. *Journal of University Medical & Dental College*, 15 (4). DOI: <https://doi.org/10.37723/jumdc.v15i4.1061>
- Chen, B. Y., Kern, D. E., Kearns, R. M., Thomas, P. A., Hughes, M. T., & Tackett, S. (2019). From modules to MOOCs. *Academic Medicine*, 94 (5), 678-685. DOI: <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002580>
- Trullàs, J. C., Blay, C., Sarri, E., & Pujol, R. (2022). Effectiveness of problem-based learning methodology in undergraduate medical education: a scoping review. *BMC Medical Education*, 22 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03154-8>
- Stentoft, D. (2019). Problem-based projects in medical education: extending PBL practices and broadening learning perspectives. *Advances in Health Sciences Education*, 24 (5), 959-969. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09917-1>
- Lim, W. (2023). Problem based learning in Medical Education: handling objections and sustainable implementation. *Advances in Medical Education and Practice*, 14, 1453-1460. DOI: <https://doi.org/10.2147/amep.s444566>
- James, C. A., Wheelock, K. M., & Woolliscroft, J. O. (2021). Machine Learning: the next paradigm shift in medical education. *Academic Medicine*, 96 (7), 954-957. DOI: <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000003943>
- Simons, M. R., Zurynski, Y., Cullis, J., Morgan, M. K., & Davidson, A. S. (2018). Does evidence-based medicine training improve doctors' knowledge, practice and patient outcomes? A systematic review of the evidence. *Medical Teacher*, 41 (5), 532-538. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159x.2018.1503646>
- Kerdijk, W., Snoek, J. W., Van Hell, E. A., & Cohen-Schotanus, J. (2013). The effect of implementing undergraduate competency-based medical education on students' knowledge acquisition, clinical performance and perceived preparedness for practice: a comparative study. *BMC Medical Education*, 13 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-76>
- Janssens, O., Embo, M., Valcke, M., & Haerens, L. (2023). When theory beats practice: the implementation of competency-based education at healthcare workplaces. *BMC Medical Education*, 23 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04446-3>
- Alharbi, N. S. (2024). Evaluating competency-based medical education: a systematized review of current practices. *BMC Medical Education*, 24 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05609-6>
- Van Der Vleuten, C., Freeman, A., & Collares, C. F. (2018). Progress test utopia. *Perspectives on Medical Education*, 7 (2), 136-138. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0413-1>
- Shimizu, I., Mori, J., Yamauchi, A., Kato, S., Masuda, Y., Nakazawa, Y., & Kanno, H. (2023). Progress testing of an objective structured clinical examination during undergraduate clinical clerkship: a mixed-methods pilot study. *BMC Medical Education*, 23 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04940-8>
- Van Der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E. W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L. K. J., & Van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34 (3), 205-214. DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.652239>

KONONENKO S.

Poltava State Medical University, Ukraine

EUROPEAN APPROACHES AND SPECIFIC FEATURES OF TEACHING IN HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents a thorough analysis of the European approach to the organization and implementation of the educational process in medical higher education institutions. Special attention is paid to contemporary educational strategies applied in leading EU countries, particularly the introduction of the Competency-Based Medical Education (CBME) model, Problem-Based Learning (PBL), entrustable professional activities (EPAs), as well as the use of the

Objective Structured Clinical Examination (OSCE) and progress testing as assessment tools. Structural, methodological, and organizational aspects of implementing these approaches in European medical universities are examined.

The aim of the study is to systematize and critically evaluate the educational practices used across European countries in terms of their effectiveness, evidence base, and adaptability to the national context of higher medical education in Ukraine. The research methodology includes systematic, comparative, and content analysis, along with thematic analysis of publications indexed in PubMed, Scopus, and DOAJ. A substantial number of scientific sources were reviewed, most of which are peer-reviewed articles from leading international journals highlighting the implementation of CBME and PBL in Europe.

The findings reveal that the key features of the European model for training future physicians include: integration of theoretical and clinical training, student-centered learning, emphasis on interdisciplinarity, application of modern digital technologies, and standardized assessment methods for clinical competence. Both strengths (flexible curricula, development of clinical reasoning, international mobility) and challenges (resource disparities, need for pedagogical support, resistance to change) faced by educational institutions are identified.

Keywords: *pedagogy, medical school, medicine, education, analysis*

Стаття надійшла до редакції 25.05.2025 р.

УДК 378.011.3-051:78+378.147.091.31-059.1

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339434](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339434)

НАТАЛІЯ КОНОНЕЦ

ORCID: 0000-0002-4384-1198

ІРИНА БАБЕНКО

ORCID: 0000-0001-6481-014X

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОСВІТНІЙ КОНСАЛТИНГ ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті виокремлено ключові напрями індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників (особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки; диференціація змісту навчання відповідно до індивідуального рівня підготовки; побудова індивідуальних освітніх траєкторій; консалтинговий супровід навчального процесу). Визначено сукупність дидактичних умов освітнього консалтингу як засобу індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників: забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі навчання; використання індивідуалізованих освітніх маршрутів та варіативних форм навчання; систематичність та контекстність консалтингової підтримки в освітньому процесі. Визначено низку принципів, на яких базується реалізація дидактичних умов: особистісно-орієнтованого навчання; співробітництва і педагогічної підтримки; диференціації та індивідуалізації; варіативності; системності та послідовності; контекстності навчання. Доведено, що у контексті цифровізації освітнього простору цифрові технології відіграють ключову роль у реалізації дидактичних умов ефективного освітнього консалтингу, спрямованого на індивідуалізацію навчання майбутніх музично-педагогічних працівників.

Ключові слова: *консалтинг, освітній консалтинг, індивідуалізація навчання, цифровізація, цифрові технології, музично-педагогічні працівники, дидактичні умови, дидактичні принципи, організація освітнього процесу*

Постановка проблеми. Сучасна парадигма вищої мистецької освіти вимагає переосмислення підходів до підготовки майбутніх музично-педагогічних працівників у контексті гуманізації, індивідуалізації та персоналізації навчального процесу. Під впливом євроінтеграційних процесів та загальних змін в освітньому середовищі України особливого значення набуває створення гнучких педагогічних систем, які б максимально враховували індивідуальні потреби, здібності й професійні орієнтири кожного студента. Музично-педагогічна освіта, яка поєднує мистецький і педагогічний

компоненти, вимагає високого рівня творчої самореалізації здобувачів вищої освіти. У цьому контексті освітній консалтинг виступає як ефективний засіб педагогічної підтримки, що сприяє розвитку рефлексивних, комунікативних, інтерпретаційних і аналітичних умінь студентів. Застосування освітнього консалтингу дозволяє оптимізувати процес навчання шляхом побудови індивідуальних освітніх траєкторій, активізації пізнавальної діяльності, розвитку особистісної автономії та самореалізації в професійному середовищі.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Питання індивідуалізації навчання у вищій освіті висвітлювали І. Брюховецька, В. Володько, В. Вишківська, Т. Годованюк, О. Патлайчук, О. Шикиринська та інші науковці. Освітній консалтинг активно досліджують М. Безкровний, Л. Василюшина, О. Івасів, С. Макаренко, О. Почуєва, З. Рябова, Н. Стяглик, Б. Шелегеда, Д. Щербина та багато інших учених.

Незважаючи на зростаючу увагу до індивідуалізації у вищій освіті та освітнього консалтингу, проблема використання освітнього консалтингу як засобу індивідуалізації саме у підготовці майбутніх музично-педагогічних працівників ще не дістала належного теоретико-методологічного та практичного осмислення. Бракує системного підходу до вивчення механізмів і моделей консалтингового супроводу в мистецько-педагогічному освітньому контексті.

Отже, дослідження освітнього консалтингу як засобу індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників є актуальним як з теоретичного, так і з практичного погляду. Воно сприяє оновленню змісту професійної підготовки, вдосконаленню освітнього процесу відповідно до сучасних вимог і запитів здобувачів вищої мистецької освіти.

Формулювання мети. У дослідженні нами поставлено за мету: виокремити основні напрями індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників; визначити та схарактеризувати дидактичні умови освітнього консалтингу як засобу індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників та принципи, які сприяють їх реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Індивідуалізація навчання є ключовим принципом сучасної педагогіки, спрямованим на забезпечення оптимальних умов для розвитку особистості студента. У контексті підготовки майбутніх музично-педагогічних працівників цей підхід набуває особливого значення, оскільки музична освіта вимагає врахування не лише загальних педагогічних компетентностей, але й індивідуальних творчих здібностей, емоційної чутливості та професійних нахилів студентів.

Вивчення наукового доробку І. Брюховецької та О. Патлайчук засвідчило, що вчені особливо підкреслюють що індивідуальна форма не вимагає наявності спільної мети діяльності; кожен її учасник працює незалежно від інших; відповідно до своїх навчальних можливостей у притаманному йому темпі. В індивідуалізованій системі навчання враховуються і розвиваються індивідуальні особливості кожного учасника. Особливе значення і розвиток одержують такі якості: самостійність, ініціативність, дослідницький або пошуковий стиль діяльності, творчість, упевненість, культура праці тощо (Патлайчук, Брюховецька, 2024).

Професія музичного педагога вимагає поєднання виконавської майстерності, глибоких знань теорії музики та педагогічних умінь. Кожен студент має унікальний набір здібностей: одні демонструють виняткову техніку гри на інструменті, інші – схильність до вокального мистецтва чи композиторської діяльності. Водночас, емоційна сприйнятливість, рівень мотивації та когнітивні особливості також впливають на ефективність навчання. Ігнорування цих індивідуальних характеристик може призвести до зниження мотивації, професійного вигорання або недостатнього рівня підготовки.

Вивчення практики професійної підготовки майбутніх музично-педагогічних працівників (О. Аліксійчук, Т. Борисова, А. Боршуляк, Л. Воевідко, В. Лабунець та ін.) уможливило виокремити переваги індивідуалізації навчання:

- *Розвиток творчого потенціалу.* Індивідуалізований підхід дозволяє викладачу створювати умови для розкриття унікальних творчих здібностей студента, наприклад, через підбір репертуару, що відповідає його виконавським можливостям та естетичним уподобанням.
- *Підвищення мотивації.* Адаптація навчального процесу до інтересів і потреб студента сприяє формуванню внутрішньої мотивації, що є критично важливим для тривалої професійної діяльності в музичній педагогіці.
- *Ефективність засвоєння знань.* Індивідуалізація враховує темп навчання студента, що дозволяє уникнути перевантаження або, навпаки, недостатньої складності завдань.
- *Формування педагогічної майстерності.* Через індивідуалізовані практичні заняття студенти мають змогу розвивати власний педагогічний стиль, що є важливим для їхньої майбутньої роботи з учнями.

З'ясовано, що для реалізації індивідуалізованого підходу в підготовці музичних педагогів активно використовуються такі методи:

- *Діагностика індивідуальних особливостей*. На початку навчання проводиться оцінка музичних здібностей, рівня підготовки та психологічних характеристик студента.
- *Гнучкий навчальний план*. Викладачі можуть адаптувати програми, включаючи додаткові модулі з імпровізації, композиції чи сучасних педагогічних технологій.
- *Інтерактивні методи навчання*. Використання майстер-класів, індивідуальних консультацій та групових дискусій сприяє розвитку творчого мислення та професійних навичок.
- *Технологічна підтримка*. Застосування цифрових платформ для аналізу виконання чи створення портфоліо допомагає персоналізувати зворотний зв'язок.

Разом із тим, на нашу думку, така модель індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників має бути доповнена організацією *освітнього консалтингу* як процесу спільної взаємодії надавача та отримувача послуги консультування й ухвалення рішення щодо вирішення будь-яких питань життєдіяльності учасників освітнього процесу у закладі освіти, організації освітнього процесу, самоосвіти, а також професійної діяльності (Іщенко, Кононець, 2025).

У системі освітнього консалтингу доцільним є застосування таких його видів (рис. 1):

- процесне консультування (індивідуальне консультування учасників освітнього процесу);
- експертне консультування (стратегічне планування розвитку закладу освіти, аудит, медіа-аудит, управління закладами освіти, управління проектами, моніторинг якості освіти тощо);
- навчальне консультування (тренінги, майстер-класи, семінари для учасників освітнього процесу тощо);
- наукове консультування (розвиток науково-дослідницького напрямку роботи закладу освіти, розробка наукових концепцій та дидактичних моделей, моделювання науково-педагогічних досліджень, наукове консультування магістрантів, аспірантів, докторантів тощо).



Рис. 1. Види освітнього консалтингу

Виокремимо 4 ключові напрями індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників (рис. 2):

- *Особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки*. Цей напрям передбачає врахування унікальних індивідуально-психологічних особливостей, музичних здібностей, творчого потенціалу, мотиваційних установок та життєвого досвіду кожного студента. Особистісно-орієнтоване навчання сприяє розвитку саморефлексії, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, формуванню власної педагогічної позиції, що є важливою складовою музично-педагогічної компетентності.
- *Диференціація змісту навчання відповідно до індивідуального рівня підготовки*. Диференціація забезпечує адаптацію навчального матеріалу до рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів, їх попередньої музичної освіти, досвіду концертної діяльності та виконавської практики. Такий підхід дозволяє оптимізувати навчальне навантаження, підвищити ефективність засвоєння матеріалу, забезпечити поступовий розвиток професійної майстерності з урахуванням індивідуального темпу навчання.
- *Побудова індивідуальних освітніх траєкторій*. Індивідуалізація передбачає надання студентам можливості самостійно обирати варіативні компоненти навчальних програм, тематику творчих проєктів, форми виконавської діяльності та напрями наукових досліджень. Це сприяє формуванню усвідомленої професійної ідентичності, розвитку автономності та відповідальності за результати власного навчання.
- *Консалтинговий супровід навчального процесу*. Освітній консалтинг реалізується у формі систематичної консультативної допомоги викладачів, кураторів, наставників, що сприяє ефективному професійному самовизначенню студентів, вирішенню навчально-практичних завдань, формуванню індивідуальних стратегій розвитку. Цей напрям є важливим механізмом адаптації студентів до специфіки музично-педагогічної діяльності та інтеграції у професійне середовище.

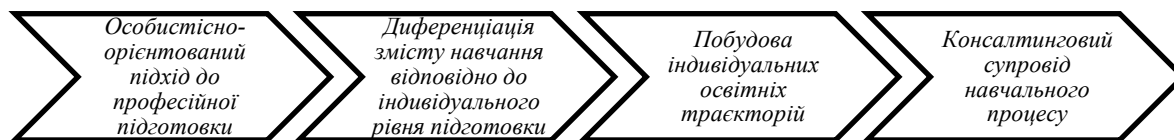


Рис. 2. Ключові напрями індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників
З огляду на вище зазначене, визначимо дидактичні умови освітнього консалтингу як засобу індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників (рис. 3).

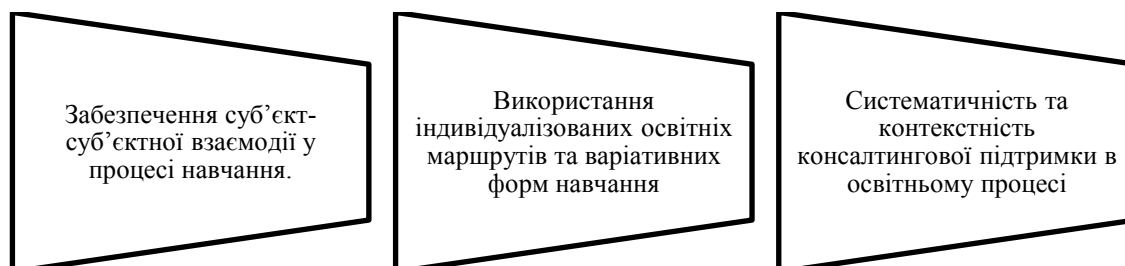


Рис. 3. Дидактичні умови освітнього консалтингу як засобу індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників

1. *Забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі навчання.* Ефективна реалізація освітнього консалтингу ґрунтується на партнерській взаємодії між викладачем (консультантом) і студентом як рівноправними учасниками освітнього процесу. Ця дидактична умова передбачає відкритий діалог, педагогічну підтримку, спільний пошук рішень, що сприяє формуванню особистісної відповідальності здобувача освіти за вибір індивідуальної освітньої траєкторії та активне включення у процес професійного самозростання.

2. *Використання індивідуалізованих освітніх маршрутів та варіативних форм навчання.* Освітній консалтинг ефективно функціонує за умов впровадження гнучкої навчальної моделі, що включає варіативні модулі, проектну діяльність, індивідуальні завдання, вибіркові дисципліни, які відповідають інтересам, здібностям і ціннісним орієнтаціям студента. Це створює можливість цілеспрямованого професійного розвитку з урахуванням музичних обдарувань, педагогічних нахилів та особистісних запитів майбутнього фахівця. Також реалізація цієї умови забезпечується організацією різних варіативних моделей змішаного навчання (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021).

3. *Систематичність та контекстність консалтингової підтримки в освітньому процесі.* Дидактично обґрунтоване впровадження консалтингу передбачає його інтеграцію в усі етапи професійної підготовки: від етапу адаптації до вищої освіти — до етапу професійної самоідентифікації та самореалізації. Консалтинг має бути спрямований не лише на розв'язання ситуативних труднощів, а й на довготривалу підтримку індивідуального розвитку студента в контексті змісту музично-педагогічної освіти, практичної діяльності та рефлексії.

Безперечно, реалізація цих умов базується на низці *дидактичних принципів*, які в сукупності формують педагогічне підґрунтя для ефективного впровадження освітнього консалтингу як механізму глибокої індивідуалізації навчального процесу в підготовці майбутніх музично-педагогічних фахівців.

У межах реалізації першої умови:

- *Принцип особистісно-орієнтованого навчання.* Цей принцип передбачає визнання унікальності кожного студента, повагу до його музичних і педагогічних здібностей, досвіду та цінностей. Він сприяє формуванню партнерських відносин між викладачем і студентом, активному залученню останнього до діалогу, самопізнання та рефлексії. У процесі освітнього консалтингу реалізація цього принципу виявляється через індивідуальні консультації, адаптацію рекомендацій до особистісних особливостей здобувача освіти, підтримку його ініціативності.
- *Принцип співробітництва і педагогічної підтримки.* Реалізація цього принципу полягає у створенні відкритого, довірливого освітнього середовища, в якому студент відчуває себе не об'єктом навчання, а рівноправним суб'єктом освітнього процесу. Освітній консалтинг у такому контексті виконує роль не контролю, а фасилітації як м'якого, підтримувального супроводу.

У межах реалізації другої умови:

- *Принцип диференціації та індивідуалізації навчання* вимагає врахування різного рівня музичної підготовки, стилів навчання, темпу освоєння матеріалу, інтересів та цілей студентів. У практиці освітнього консалтингу він реалізується через створення індивідуальних

навчальних планів, надання можливостей вибору дисциплін, тем проєктів, форм творчої активності, а також шляхом застосування адаптивних педагогічних стратегій.

- *Принцип варіативності* передбачає забезпечення студенту права вибору освітнього контенту, методів, засобів та форм навчання дозволяє краще відповідати його професійним прагненням. Варіативність також дає змогу студенту активно впливати на хід власного навчання, що є ключовим у процесі індивідуалізації в мистецько-педагогічній освіті.

У межах реалізації третьої умови:

- *Принцип системності та послідовності* забезпечує логічну узгодженість усіх компонентів освітнього процесу: від виявлення індивідуальних потреб студента до визначення ефективних способів педагогічного супроводу. Освітній консалтинг, реалізований системно, передбачає регулярність, довготривалість і цілеспрямованість взаємодії між викладачем і студентом на всіх етапах професійної підготовки.
- *Принцип контекстності навчання.* Контекстність означає тісний зв'язок освітнього процесу з майбутньою професійною діяльністю студента. У межах консалтингової взаємодії це проявляється у врахуванні специфіки музично-педагогічної практики, індивідуального творчого стилю студента, реальних умов професійної реалізації та актуальних тенденцій музичної освіти.

У контексті цифровізації освітнього простору цифрові технології відіграють ключову роль у реалізації дидактичних умов ефективного освітнього консалтингу, спрямованого на індивідуалізацію навчання майбутніх музично-педагогічних працівників. Так, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії значно підсилюється завдяки використанню цифрових комунікаційних платформ (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Moodle), які надають змогу здійснювати регулярний зворотний зв'язок, проводити індивідуальні й групові консультації в синхронному та асинхронному режимах. Інтерактивне середовище сприяє встановленню діалогу між викладачем і студентом, підтримці довірливих стосунків і стимулюванню активної участі здобувачів освіти у власному професійному становленні.

Реалізація індивідуалізованих освітніх маршрутів значною мірою залежить від гнучких цифрових інструментів: персоналізованих LMS-платформ (як-от Google Classroom, Canvas), електронних портфоліо, інтерактивних дошок, ментальних карт, посібників, дистанційних курсів тощо (Kapiton, Kononets, Zhamardiy, Huz, Petrenko, Khomenko, Ishchenko, 2023; Kononets, Ilchenko, Zhamardiy, Shkola, Broslavska, Kolhan, Padalka, Kolgan, 2021; Кононець, 2023). Такі технології дають змогу формувати навчальні траєкторії, що відповідають індивідуальним запитам студентів, забезпечуючи доступ до ресурсів за інтересами, темпами та рівнем підготовки, що узгоджується з концепцією ресурсно-орієнтованого навчання (Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020). У музично-педагогічному контексті цифрові платформи також дозволяють інтегрувати в освітній процес мультимедійний контент: ноти, відеоуроки, аудіозаписи, онлайн-концерти та авторські матеріали.

Систематичність та контекстність консалтингової підтримки реалізуються через можливості цифрового моніторингу освітніх досягнень, ведення електронних щоденників рефлексії, аналітичних звітів і календарів професійного розвитку. Застосування цифрових засобів дає змогу викладачам відстежувати динаміку індивідуального прогресу студентів, вчасно виявляти труднощі та коригувати навчальний супровід відповідно до змін професійних орієнтацій здобувачів вищої освіти (Кононець, 2021; Морзе, Буйницька, 2021).

Таким чином, цифрові технології не лише розширюють функціональні можливості освітнього консалтингу, а й виступають як його органічна складова, що забезпечує ефективне втілення принципів індивідуалізації в сучасній мистецько-педагогічній освіті.

Висновки. Таким чином, виокремлені напрями індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників (особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки; диференціація змісту навчання відповідно до індивідуального рівня підготовки; побудова індивідуальних освітніх траєкторій; консалтинговий супровід навчального процесу) слугували основою для визначення дидактичних умов освітнього консалтингу як засобу індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників: *забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі навчання* (ефективна реалізація освітнього консалтингу ґрунтується на партнерській взаємодії між викладачем (консультантом) і студентом як рівноправними учасниками освітнього процесу. Ця умова передбачає відкритий діалог, педагогічну підтримку, спільний пошук рішень, що сприяє формуванню особистісної відповідальності здобувача освіти за вибір індивідуальної освітньої траєкторії та активне включення у процес професійного самозростання); *використання індивідуалізованих освітніх маршрутів та варіативних форм навчання* (освітній консалтинг ефективно функціонує за умов впровадження гнучкої навчальної моделі, що включає варіативні модулі, проєктну діяльність, індивідуальні завдання, вибіркові дисципліни, які відповідають інтересам, здібностям і ціннісним орієнтаціям студента, що створює можливість цілеспрямованого професійного розвитку з урахуванням музичних обдарувань, педагогічних

нахилів та особистісних запитів майбутнього фахівця); *систематичність та контекстність консалтингової підтримки в освітньому процесі* (дидактично обґрунтоване впровадження консалтингу передбачає його інтеграцію в усі етапи професійної підготовки: від етапу адаптації до вищої освіти – до етапу професійної самоідентифікації та самореалізації. Консалтинг має бути спрямований не лише на розв'язання ситуативних труднощів, а й на довготривалу підтримку індивідуального розвитку студента в контексті змісту музично-педагогічної освіти, практичної діяльності та рефлексії).

Визначено низку принципів, на яких базується реалізація дидактичних умов: особистісно-орієнтованого навчання; співробітництва і педагогічної підтримки; диференціації та індивідуалізації; варіативності; системності та послідовності; контекстності навчання.

Подальші дослідження доцільно зосередити на розширенні системи принципів, методологічних підходів, інструментах реалізації дидактичних умов освітнього консалтингу як засобу індивідуалізації навчання майбутніх музично-педагогічних працівників.

Список використаних джерел

- Вишківська, В., Шикиринська, О. (2021). Індивідуалізація та диференціація як необхідні умови вдосконалення освітнього процесу. *Грааль науки*, 10 (2), 345-347.
- Володько, В. М. (2000). Індивідуалізація і диференціація навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 1, 21-23.
- Годованюк, Т. Л. (2010). *Індивідуальне навчання у вищій школі*: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Іщенко, І., Кононець, Н. (2025). Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. В кн. М. В. Гриньова, Н. В. Кононець (Ред.), *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі*: колективна монографія (с. 212-244). Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава.
- Кононець, Н. В. (2023). Принципи створення дистанційного курсу з дисципліни «Вступ до спеціальності» як засобу реалізації індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства. В кн. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка*: збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (с. 396-403). Полтава: ПУЕТ.
- Кононець, Н. (2023). Інформаційно-консультаційні технології в управлінні закладом освіти: освітній консалтинг. *Дидаскал*, 24, 21-25.
- Кононець, Н. В. (2021). *Цифровізація освітнього процесу у вищій школі*: електронний посібник для самостійної роботи магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» галузі знань 01 освіта/педагогіка спеціальності 011 освітні, педагогічні науки. Полтава: ПУЕТ.
- Лабунець, В. М. (Ред.). (2020). *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва*: монографія. Кам'янець-Подільський: Вид-ц. ПП Зволейко Д. Г.
- Морзе, Н., Буйницька, О. (Ред.). (2021). *Модернізація освіти в цифровому вимірі*: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.
- Нестуля, О. О., Нестуля, С. І., Кононець, Н. В. (2021). Варіативні моделі змішаного навчання (blended learning) у вищій школі: досвід ПУЕТ. *Вища школа*, 11, 7-20.
- Патлайчук, О., Брюховецька, І. (2024). Індивідуалізація освітнього процесу у закладі вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Grail of Science*, 37, 375-377.
- Kapiton, A., Kononets, N., Zhamardiy, V., Huz, K., Petrenko, L., Khomenko, A., & Ishchenko, I. (2023). Componentes da competência profissional dos futuros especialistas em tecnologias de informação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 27, 00, e023069.
- Kononets, N., Ilchenko, O., Zhamardiy, V., Shkola, O., Broslavska, H., Kolhan, O., Padalka, R., & Kolgan, T. (2021). Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 12 (3), 165-175.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N. V. (2023). Educational consulting in educational institution management. In *Innovative development of science, technology and education: the 2nd International scientific and practical conference* (pp. 244-249). Vancouver, Canada: Perfect Publishing.

References

- Hodovaniuk, T. L. (2010). *Indyvidualne navchannia u vyshchii shkoli [Individualized higher education]*: monohrafiia. Kyiv: NPU imeni Drahomanova [in Ukrainian].
- Ishchenko, I., & Kononets, N. (2025). Osvitnii konsaltnynh u systemi profesiinoi pidhotovky mahistriv osvitnikh nauk [Educational consulting in the system of professional training of Masters of Educational Sciences]. In M. V. Hrynova, N. V. Kononets (Eds.), *Resursno-orientovane navchannia: teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnikh*

menedzheriv u tsyfrovomu osvithomu prostori [Resource-based learning: theory and practice of training future managers in the digital educational space]: kolektyvna monohrafiia (pp. 212-244). Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. Poltava [in Ukrainian].

- Kapiton, A., Kononets, N., Zhamardiy, V., Huz, K., Petrenko, L., Khomenko, A., & Ishchenko, I. (2023). Componentes da competência profissional dos futuros especialistas em tecnologias de informação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 27, 00, e023069.
- Kononets, N., Ilchenko, O., Zhamardiy, V., Shkola, O., Broslavskaya, H., Kolhan, O., Padalka, R., & Kolgan, T. (2021). Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 12 (3), 165-175.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N. V. (2023). Educational consulting in educational institution management. In *Innovative development of science, technology and education: the 2nd International scientific and practical conference* (pp. 244-249). Vancouver, Canada: Perfect Publishing.
- Kononets, N. V. (2023). Pryntsyipy stvorennia dystantsiinoho kursu z dystsypliny «Vstup do spetsialnosti» yak zasobu realizatsii indyvidualnoi osvithoi traiektorii maibutnykh fakhivtsiv z informatsiinoi diialnosti pidpriemstva [Principles of creating a distance learning course in the discipline "Introduction to the specialty" as a means of implementing the individual educational trajectory of future specialists in the information activities of the enterprise]. In *Resursno-orientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]: zbirnyk tez dopovidei III Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii* (pp. 396-403). Poltava: PUET [in Ukrainian].
- Kononets, N. (2023). Informatsiino-konsultatsiini tekhnolohii v upravlinni zakladom osvity: osvithii konsaltnyh [Information and consulting technologies in the management of an educational institution: educational consulting]. *Dydaskal [Teacher]*, 24, 21-25 [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2021). *Tsyfrovizatsiia osvithoho protsesu u vyshchii shkoli [Digitalization of the educational process in higher education]: elektronnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty mahistriv osvithoi prohramy «Pedahohika vyshchoi shkoly» haluzi znan 01 osvita/pedahohika spetsialnosti 011 osvithi, pedahohichni nauky*. Poltava: PUET [in Ukrainian].
- Labunets, V. M. (Ed.). (2020). *Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Professional and pedagogical training of a future music teacher]: monohrafiia*. Kam'ianets-Podilskyi: Vyd-ts PP Zvoleiko D. H. [in Ukrainian].
- Morze, N., & Buinytska, O. (Eds.). (2021). *Modernizatsiia osvity v tsyfrovomu vymiri [Modernizing education in the digital dimension]: monohrafiia*. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
- Nestulia, O. O., Nestulia, S. I., & Kononets, N. V. (2021). Variatyvni modeli zmishanoho navchannia (blended learning) u vyshchii shkoli: dosvid PUET [Variant models of blended learning in higher education: the experience of PUET]. *Vyshcha shkola [High school]*, 11, 7-20 [in Ukrainian].
- Patlaichuk, O., & Briukhovetska, I. (2024). Indyvidualizatsiia osvithoho protsesu u zakladi vyshchoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Individualization of the educational process in a higher education institution in a blended learning environment]. *Grail of Science*, 37, 375-377 [in Ukrainian].
- Volodko, V. M. (2000). Indyvidualizatsiia i dyferentsiatsiia navchannia [Individualization and differentiation of learning]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity [Problems of modern pedagogical education]*, 1, 21-23 [in Ukrainian].
- Vyshkivska, V., & Shykyrynska, O. (2021). Indyvidualizatsiia ta dyferentsiatsiia yak neobkhidni umovy vdoshkalennia osvithoho protsesu [Individualization and differentiation as necessary conditions for improving the educational process]. *Hraal nauky [The Grail of Science]*, 10 (2), 345-347 [in Ukrainian].

KONONETS N., BABENKO I.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

EDUCATIONAL CONSULTING AS A MEANS OF INDIVIDUALIZATION OF TRAINING IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE MUSIC AND PEDAGOGICAL WORKERS

The article identifies the directions of individualization of training of future music and pedagogical workers (personally-oriented approach to professional training; differentiation of training content according to the individual level of training; construction of individual educational trajectories; consulting support of the educational process). The didactic conditions of educational consulting as a means of individualization of training of future music and pedagogical workers are determined and substantiated: ensuring subject-subject interaction in the learning process (effective implementation of educational consulting is based on partnership interaction between the teacher (consultant) and the student as equal participants in the educational process. This condition provides for open dialogue, pedagogical support, joint search for solutions, which contributes to the formation of personal responsibility

of the student for choosing an individual educational trajectory and active inclusion in the process of professional self-growth); use of individualized educational routes and variable forms of learning (educational consulting functions effectively under the conditions of implementing a flexible educational model, which includes variable modules, project activities, individual tasks, selective disciplines that correspond to the interests, abilities and value orientations of the student, which creates the possibility of targeted professional development taking into account the musical talents, pedagogical inclinations and personal requests of the future specialist); systematic and contextual consulting support in the educational process (didactically justified implementation of consulting involves its integration into all stages of professional training: from the stage of adaptation to higher education to the stage of professional self-identification and self-realization. Consulting should be aimed not only at solving situational difficulties, but also at long-term support for the individual development of the student in the context of the content of musical and pedagogical education, practical activity and reflection). The principles on which the implementation of didactic conditions is based are determined: personality-oriented learning; cooperation and pedagogical support; differentiation and individualization; variability; systematicity and consistency; contextuality of learning. It has been proven that in the context of digitalization of the educational space, digital technologies play a key role in implementing the didactic conditions of effective educational consulting aimed at individualizing the training of future music and pedagogical workers.

Key words: consulting, educational consulting, individualization of learning, digitalization, digital technologies, music and pedagogical workers, didactic conditions, didactic principles, organization of the educational process

Стаття надійшла до редакції 13.05.2025 р.

УДК 37.091.12:005.336.5]: 37:001.895

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339437](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339437)

НАТАЛІЯ КОНОНЕЦ

ORCID: 0000-0002-4384-1198

ОКСАНА ДАНИСКО

ORCID: 0000-0003-4040-562X

ІРИНА БАБЕНКО

ORCID: 0000-0001-6481-014X

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧИТЕЛЯ У ПРАКТИЦІ STEM-ОСВІТИ

Авторами розроблено й запропоновано ресурсно-орієнтовану модель розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти, яку складають когнітивно-концептуальний, ресурсно-потенційний та практико-рефлексивний блоки. *Когнітивно-концептуальний блок* забезпечує формування у педагога системи інтегрованих знань, необхідних для реалізації методологічних підходів (інтегративного, трансдисциплінарного, STEM-парадигми) і концепцій (ресурсно-орієнтованого навчання, проблемно-орієнтованого навчання, проектно-орієнтованого навчання) у STEM-освіті. Він охоплює засвоєння теоретичних засад STEM-педагогіки, розуміння природи наукового і технологічного мислення, ознайомлення з сучасними освітніми концепціями, а також формування нових знань для розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти. *Ресурсно-потенційний блок* зосереджений на виявленні, активізації та розвитку особистісних ресурсів учителя – мотиваційних, емоційних, креативних, організаційних, професійна саморегуляція, розвиток педагогічної гнучкості, стресостійкості, здатності до самоорганізації, а також на ефективне використання зовнішніх ресурсів (дидактико-методичних, інформаційних, цифрових) для підвищення якості викладання. *Практико-рефлексивний блок* передбачає безпосереднє впровадження здобутих знань і ресурсів у педагогічну практику та їх критичне осмислення. Основна увага зосереджується на реалізації STEM-проектів, інтерактивних методик, аналізі навчальних кейсів, створенні авторських освітніх продуктів, а також веденні професійної рефлексії щодо ефективності використаних підходів. Визначено *дидактичні*

умови розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти: інтеграція міжпредметного змісту на основі проблемно-орієнтованого та проектно-орієнтованого навчання, що передбачає забезпечення умов для створення навчальних ситуацій, які поєднують знання з різних галузей (наука, технології, інженерія, математика) і формують у вчителя здатність до проектування міждисциплінарних освітніх практик; стимулювання рефлексивної та дослідницької діяльності вчителя, що зумовлює організацію професійного середовища, у якому педагог залучається до аналізу власного досвіду, самооцінювання та участі в педагогічних експериментах, що сприяє усвідомленому зростанню майстерності в контексті інновацій STEM-освіти; забезпечення ресурсної підтримки та цифрового інструментарію для професійного розвитку вчителя, що передбачає створення умов доступу до сучасних освітніх платформ, методичних матеріалів, технологічних засобів навчання й можливостей підвищення кваліфікації, і дозволяє вчителю ефективно реалізовувати STEM-компоненти в освітньому процесі.

Ключові слова: *STEM-освіта, учитель, педагогічна майстерність, розвиток, ресурсно-орієнтоване навчання, проблемно-орієнтоване навчання, проектно-орієнтоване навчання, ресурсно-орієнтована модель, дидактичні умови*

Постановка проблеми. У сучасних умовах педагогічна діяльність вчителя здійснюється в межах трансформацій освітньої системи, зумовлених впровадженням нової моделі навчання та реалізацією концептуальних засад «Нової української школи», що передбачає інтеграцію інноваційних підходів, зокрема STEM-освіти. Виклики сьогодення, зумовлені сучасними трансформаціями в системі освіти, які відбуваються під впливом глобальних технологічних зрушень, цифровізації та потреби підготовки учнів до життя в інформаційному суспільстві, вимагають від педагогів орієнтації на перспективу, здатності діяти на випередження, що, у свою чергу, зумовлює потребу в безперервному професійному зростанні, удосконаленні педагогічної майстерності, критичному осмисленні власної діяльності та своєчасному її коригуванню відповідно до динамічних суспільних потреб упровадження усього професійного шляху. STEM-освіта (Science, Technology, Engineering, Mathematics) виступає провідним підходом до *інтегрованого навчання*, що сприяє формуванню в учнів критичного мислення, творчості, міждисциплінарної взаємодії та вміння вирішувати комплексні завдання. У цьому контексті педагог стає не лише передавачем знань, а фасилітатором і модератором навчального процесу, що потребує принципово нового рівня педагогічної майстерності. Разом із цим, постає потреба в створенні ефективних моделей професійного розвитку вчителя, які враховують не лише змістову та методичну складову, а й ресурсний потенціал педагога – інтелектуальний, емоційний, технологічний, організаційний, саморегуляційний. Ресурсно-орієнтована модель розвитку педагогічної майстерності дозволяє інтегрувати ці компоненти в єдину систему, яка підвищує професійну ефективність та стійкість учителя в умовах інноваційних викликів STEM-освіти.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблематика STEM-освіти, досліджена з різних аспектів, знайшла відображення у працях таких науковців, як В. Берека, Н. Гончарова, В. Камінська, С. Кода, А. Кокарева, І. Кудзінюк, О. Олійник, Л. Петренко, Р. Петренко, Н. Поліщук, В. Трофименко та багатьох інших дослідників, котрі відзначають, що STEM-освіта є відносно новим напрямом у педагогічній практиці, проте вже здобула значне поширення та визнання. Її концепція акцентує увагу на практичному застосуванні науково-технічних знань у реальних життєвих ситуаціях. Наукова спільнота та практикуючі педагоги підкреслюють, що інтеграція має бути ключовим принципом STEM-підходу. Запровадження інтеграційного підходу у структуру освітнього процесу сприяє модернізації методологічних основ формування змісту й обсягу навчальних дисциплін природничо-математичного циклу, технологізації освітнього процесу та розвитку життєвих, навчальних компетентностей нового якісного рівня. Водночас, попри значну кількість наукових праць, присвячених реалізації STEM-підходу в освіті, питання розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти залишається недостатньо вивченим.

Формулювання мети. У дослідженні нами поставлено за мету: розробити ресурсно-орієнтовану модель розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти; визначити дидактичні умови розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині, як зазначають Л. Петренко та Р. Петренко, одним із головних завдань української освіти є перехід до STEM-освіти, що сприяє підвищенню якості підготовки висококваліфікованих фахівців, готових до креативної діяльності у нових соціокультурних умовах, здатних приймати оригінальні та адекватні до ситуації рішення, бачити перспективи та планувати стратегії й тактики розвитку ефективної міжособистісної взаємодії (Петренко Л., Петренко Р., 2023).

Варто наголосити, що важливий крок у запровадженні STEM-освіти – це прийняття розпорядження Кабінету Міністрів України № 960-р від 05.08.2020 «Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)». Концепція, розрахована до 2027 року, має на меті інтенсивний

розвиток та інтеграцію STEM-освіти на всіх освітніх рівнях, передбачаючи активну участь роботодавців і наукових установ у формуванні якісної природничо-математичної освіти. У документі STEM-освіта визначається як інтегрована система природничої та математичної підготовки, спрямована на всебічний розвиток особистості шляхом формування ключових компетентностей, наукової картини світу, системи цінностей та світоглядних орієнтирів. Основою такого підходу є трансдисциплінарне навчання, яке базується на практичному використанні знань із науки, математики, техніки та інженерії з метою вирішення реальних задач і забезпечення готовності до їх застосування у професійній діяльності (Кудзінювська, Трофименко, Олійник, 2023).

У дослідженнях В. Береки окреслено цілі STEM-освіти (категорії, яка визначає відповідний педагогічний процес (технологію) формування і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей майбутніх фахівців, рівень яких визначає конкурентну спрямованість на сучасному ринку праці) як у загальному, так і кожного уроку окремо, які віддзеркалюються у здатності вчителя формувати в учнів 5 основних компетентностей (Берека, 2019) (рис. 1).

У процесі розробки ресурсно-орієнтованої моделі розвитку педагогічної майстерності учителя у

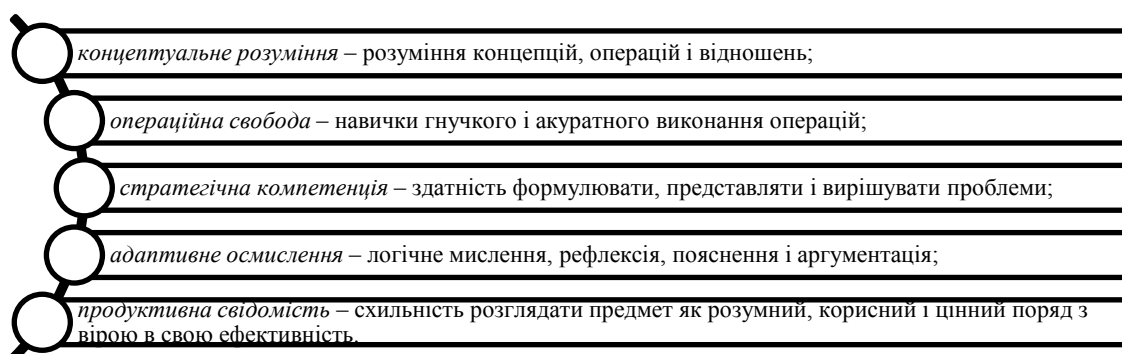


Рис. 1. Цілі STEM-освіти

практиці STEM-освіти ми орієнтувалися насамперед на:

концепцію ресурсно-орієнтованого навчання (*resource-based learning*), котра передбачає створення умов для активного, самостійного та індивідуалізованого процесу вдосконалення професійної компетентності й педагогічної майстерності вчителя, здатного до самоосвіти, постійного розширення знань, інноваційної практики, професійної саморегуляції (Гриньова, Кононова, 2021). Основний акцент робиться на формуванні здатності до самостійного здобуття знань, до побудови знань, управління власною самоосвітньою діяльністю та ефективного використання різноманітних цифрових освітніх ресурсів, забезпечуючи відкритий доступ до них (Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020);

концепцію проектно-орієнтованого навчання (*project-based learning*) спрямована на залучення вчителів до проектно-дослідницької діяльності, що передбачає роботу над різними типами освітніх проектів і базується на принципах ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу та рівноправної взаємодії в межах виконання проектних завдань у змішаному форматі (Нестуля, Нестуля, Кононец, 2020);

інтегративний підхід до розробки моделі, який зумовлює необхідність інтеграції змісту процесу вдосконалення педагогічної майстерності для опанування учителями системою нових знань, навичок, умінь для провадження сучасного цифровізованого освітнього процесу, а також застосування інтегральної технології навчання (Мариновська, 2011);

трансдисциплінарний підхід у контексті реалізації ресурсно-орієнтованої моделі розвитку педагогічної майстерності у STEM-освіті, який передбачає подолання меж між окремими науковими дисциплінами з метою формування цілісного педагогічного бачення, заснованого на інтеграції знань, практик і ресурсів. Такий підхід дозволяє не лише поєднувати змістові компоненти різних предметів, а й вибудовувати нові освітні смисли на основі взаємодії науки, технологій, інженерії та математики з філософськими, соціальними, психологічними й педагогічними контекстами. Підкреслимо, що у межах ресурсно-орієнтованої моделі трансдисциплінарність сприяє активному залученню внутрішніх і зовнішніх ресурсів учителя (когнітивних, мотиваційних, емоційно-ціннісних, інституційних) до процесу створення інноваційного освітнього простору. Це, у свою чергу, забезпечує розвиток педагогічної майстерності не лише як сукупності методичних умінь, а як здатності до системного мислення, рефлексивної діяльності та креативного проектування навчального процесу в умовах міждисциплінарної взаємодії.

Трансдисциплінарний підхід, який виступає методологічною основою ресурсно-орієнтованого підходу, дозволяючи педагогу не лише ефективно інтегрувати зміст, а й розширювати спектр ресурсів для власного професійного розвитку, активізує:

- здатність учителя виходити за межі предметної спеціалізації у створенні освітніх ситуацій, орієнтованих на реальні проблеми;
- розвиток педагогічного дизайну через інтеграцію теоретичних знань із практичними викликами STEM-освіти;
- формування стратегій особистісно-ресурсного зростання у професійному контексті.

STEM-парадигму у розвитку педагогічної майстерності вчителя відображає сучасний освітній тренд, спрямований на інтеграцію наукових знань, міждисциплінарність і практико-орієнтованість навчання. Її впровадження в педагогічну практику не лише оновлює зміст освіти, а й трансформує саму сутність професійної діяльності вчителя (Гончарова, 2015; Кода, 2019; Поліщук, Камінська, 2021; Коршунова, Гущина, Василяшко, Патрикеева, 2018).

Визначимо основні характеристики STEM-парадигми у контексті педагогічної майстерності:

- *Інтегративність знань.* STEM-парадигма базується на поєднанні чотирьох освітніх галузей: науки (Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering) та математики (Mathematics). Для вчителя це означає необхідність володіння міждисциплінарним підходом і здатністю пов'язувати навчальний матеріал із різних предметів в єдиний контекст.
- *Практична орієнтованість.* Розвиток педагогічної майстерності в умовах STEM-парадигми вимагає від учителя здатності створювати навчальні ситуації, максимально наближені до реального життя, стимулювати учнів до вирішення прикладних задач і проєктної діяльності.
- *Критичне та системне мислення.* STEM-педагог повинен сприяти розвитку в учнів аналітичних здібностей, уміння формулювати гіпотези, аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення, що потребує вдосконалення відповідних компетентностей самого вчителя.
- *Інноваційні методики навчання.* Вчитель, який працює в межах STEM-парадигми, повинен володіти методиками проблемного, дослідницького та проєктного навчання, активно використовувати ІКТ, цифрові інструменти та віртуальні середовища для організації освітнього процесу.
- *Гнучкість і адаптивність.* STEM-парадигма вимагає від педагога високого рівня адаптивності до швидких змін у науці, технологіях та запитях суспільства. Відповідно, педагогічна майстерність вчителя розвивається у напрямку постійного професійного самовдосконалення.
- *Розвиток співпраці та комунікації.* У STEM-освіті важливим є розвиток командної роботи. Учитель виступає не лише передавачем знань, а фасилітатором і координатором навчального процесу, що стимулює розвиток його комунікативної та організаційної компетентності.

Відтак, STEM-парадигма формує нову модель професійного розвитку педагога, зорієнтовану на інтеграцію знань, практичне їх застосування, творчість та інноваційність. Вона вимагає не лише трансформації підходів до викладання, але й переосмислення самої ролі вчителя у сучасній освітній системі, що актуалізує потребу у цілеспрямованому розвитку педагогічної майстерності.

Таким чином, поєднання вище згаданих підходів, концепцій та STEM-парадигми, підкреслює потенціал моделі не лише для теоретичного осмислення, а й для практичного впровадження у систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

У дослідженні складниками ресурсно-орієнтованої моделі розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти визначено 3 блоки (рис. 2):



Рис. 2. Ресурсно-орієнтована модель розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти

1. Когнітивно-концептуальний блок забезпечує формування у педагога системи інтегрованих знань, необхідних для реалізації методологічних підходів (інтегративного, трансдисциплінарного, STEM-парадигми) і концепцій (ресурсно-орієнтованого навчання, проблемно-орієнтованого навчання, проєктно-орієнтованого навчання) у STEM-освіті. Він охоплює засвоєння теоретичних засад STEM-педагогіки, розуміння природи наукового і технологічного мислення, ознайомлення з сучасними освітніми концепціями (наприклад, STEAM, проєктне навчання, дизайн-мислення тощо), а також формування нових знань для розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти:

- *міждисциплінарні та системні знання* (охоплюють інтеграцію наукових понять з фізики, математики, хімії, біології, інженерії, IT-технологій тощо у єдину змістову модель, орієнтовану на вирішення прикладних проблем. Учитель має володіти знаннями про принципи взаємозв'язку природничих наук, технологій і практичної діяльності, що є основою для побудови навчальних STEM-ситуацій); наприклад, знання про концепції енергозбереження у фізиці, їх технічне втілення в інженерії та економічну доцільність з точки зору екологічної освіти.
- *знання в галузі освітніх технологій та цифрових інструментів* (STEM-педагогіка передбачає активне використання цифрових платформ, симуляцій, віртуальних лабораторій, інженерних і конструкторських програм, оскільки вчитель має знати принципи роботи сучасних EdTech-засобів (Arduino, Scratch, Tinkercad, GeoGebra, Labster тощо), вміти інтегрувати їх у навчальний процес та адаптувати під різні вікові категорії учнів); наприклад, володіння знаннями щодо створення інтерактивних мікропроєктів з використанням мікроконтролерів для учнів 8–11 класів;
- *знання про проєктно-орієнтоване та проблемно-орієнтоване навчання* (передбачають розуміння логіки організації навчального процесу через реальні проблеми та життєві виклики, що вимагають від учнів критичного мислення, планування, дослідження і творчості, адже вчитель має володіти знаннями про етапи, структуру, механізми та критерії оцінювання навчальних проєктів);
- *психолого-педагогічні знання інноваційного типу* (знання про вікову психологію в умовах цифрової взаємодії, педагогіку партнерства, нейропсихологічні основи STEM-навчання, принципи емоційного інтелекту в освіті, адже такі знання необхідні для ефективної комунікації, мотивації учнів та створення інклюзивного, ресурсного середовища).

Підкреслимо, що нові знання, необхідні для розвитку педагогічної майстерності у STEM-освіті, є інтегративними за змістом, міждисциплінарними за структурою та інноваційними за спрямуванням. Вони становлять основу для трансформації педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища та формування нової парадигми професійного зростання вчителя.

Функції блоку: забезпечення міжпредметної компетентності; розширення професійного світогляду; формування науково обґрунтованої освітньої позиції.

2. Ресурсно-потенційний блок зосереджений на виявленні, активізації та розвитку особистісних ресурсів учителя – мотиваційних, емоційних, креативних, організаційних, професійна саморегуляція, розвиток педагогічної гнучкості, стресостійкості, здатності до самоорганізації, а також на ефективне використання зовнішніх ресурсів (дидактико-методичних, інформаційних, цифрових) для підвищення якості викладання. Спрямований на здобуття вчителями методологічних знань ресурсного типу, які передбачають усвідомлення вчителем власних ресурсів – професійних, особистісних, емоційних, а також навички їх активізації. Це включає знання щодо ресурсно-орієнтованих освітніх стратегій, способів профілактики професійного вигорання та підвищення внутрішньої стійкості вчителя тощо. Наприклад: знання про техніки ресурсної саморефлексії, саморегуляції, формування майдсетів сталого професійного розвитку.

Блок реалізується за допомогою таких механізмів:

- *Тренінгово-модульне підвищення кваліфікації з ресурсним фокусом* (розробка програм підвищення кваліфікації з фокусом на розвиток особистісних ресурсів — стресостійкості, креативності, цифрової компетентності, навичок саморегуляції тощо. Приклад реалізації: проходження тренінгу «STEM-учитель як ресурсна особистість: навички XXI століття» або участь у серії майстер-класів із педагогічного креативу.
- *Використання цифрових платформ як ресурсного середовища* (застосування спеціалізованих освітніх платформ і інструментів (Prometheus, EdEra, Coursera, STEM is FEM, Canva for Education, Arduino Cloud тощо), які забезпечують вчителя методичними, дидактичними та технічними ресурсами для підготовки і реалізації STEM-уроків). Приклад реалізації: постійне використання бібліотек онлайн-ресурсів, цифрових симуляторів, середовищ 3D-моделювання (наприклад, Tinkercad) у власній освітній практиці.

- *Персоналізація професійної траєкторії розвитку вчителя* (побудова індивідуальних освітніх маршрутів для вчителя на основі аналізу його сильних сторін, мотиваційного профілю та потреб у ресурсах. Це сприяє цілеспрямованому підвищенню кваліфікації через участь у вибіркових модулях, тренінгах, менторських програмах тощо). Приклад реалізації: запровадження індивідуального плану ресурсного зростання, що включає курси з цифрової грамотності, розвиток емоційного інтелекту, проєктного менеджменту у STEM-напряму.
- *Розвиток у вчителя навичок використання інтегральної технології навчання*, котра є комплексною педагогічною технологією, що базується на синтезі традиційних і інноваційних методів, форм і засобів навчальної діяльності з метою гармонійного розвитку особистості учня та забезпечення цілісного освітнього процесу. Її основна ідея полягає у поєднанні когнітивного, емоційного, мотиваційного та діяльнісного компонентів навчання для формування системного мислення, міждисциплінарних компетентностей та особистісно орієнтованого підходу до навчання. На відміну від фрагментарного засвоєння знань, що часто спостерігається в умовах предметно орієнтованого підходу, інтегральна технологія передбачає створення навчального середовища, у якому знання з різних галузей знань взаємопов'язані, а освітній процес орієнтований на рефлексивну, ціннісну та практичну активність учнів. Це забезпечує глибше розуміння змісту навчання, стимулює особистісну залученість та розвиток ключових компетентностей, що підкреслює її дидактичну значущість у STEM-освіті.

Слід відмітити ключові принципи інтегральної технології:

- інтеграція змісту освіти (міжпредметна й внутрішньопредметна);
- особистісна спрямованість навчання;
- діалогічність та співтворчість у взаємодії «учитель — учень»;
- опора на метапредметні зв'язки;
- рефлексивна організація навчального процесу.

Приклад реалізації: вивчення теми «Енергія» у старшій школі може включати одночасне залучення знань з фізики (види енергії), хімії (енергетичні перетворення), географії (джерела енергії у світі), екології (вплив енергетики на довкілля), а також обговорення етичних і соціальних аспектів використання енергії. Такий підхід сприяє цілісному сприйняттю теми та формуванню комплексного світогляду.

Функції блоку: розвиток внутрішнього потенціалу педагога; формування здатності до адаптації та саморегуляції; забезпечення ресурсної стійкості в умовах інноваційних викликів.

3. Практико-рефлексивний блок передбачає безпосереднє впровадження здобутих знань і ресурсів у педагогічну практику та їх критичне осмислення. Основна увага зосереджується на реалізації STEM-проєктів, інтерактивних методик, аналізі навчальних кейсів, створенні авторських освітніх продуктів, а також веденні професійної рефлексії щодо ефективності використаних підходів.

Орієнтовні механізми реалізації практико-рефлексивного блоку ресурсно-орієнтованої моделі розвитку педагогічної майстерності вчителя у практиці STEM-освіти:

- *Проєктно-аналітична діяльність у професійному середовищі* (інтеграція проєктної діяльності в освітній процес учителя з одночасним проведенням аналітичного супроводу: обґрунтування, реалізація, оцінювання результатів та їх самоаналіз, що дозволяє трансформувати отримані знання в практичні навички та сприяє формуванню навичок освітнього дизайну). Приклад реалізації: учитель розробляє та впроваджує міждисциплінарний STEM-проєкт «Розумний будинок» із використанням мікроконтролерів Arduino, а після завершення здійснює рефлексивний аналіз результатів у формі публікації, блогу або портфоліо.
- *Ведення професійного рефлексивного портфоліо* (створення особистого цифрового або друкованого портфоліо, яке фіксує динаміку професійного зростання, результати самоаналізу освітньої практики, досягнення, труднощі та шляхи їх подолання, що сприяє усвідомленню педагогом власних ресурсів, стилю діяльності та зон подальшого розвитку). Приклад реалізації: у портфоліо включаються фотозвіти STEM-уроків, рефлексивні щоденники, інструменти самооцінювання, зворотний зв'язок від учнів, сертифікати, аналітичні таблиці тощо.
- *Проведення відкритих занять з елементами фахової рефлексії та зворотного зв'язку* (організація демонстраційних занять, мікрОВикладання або освітніх практикумів, під час яких учитель не лише реалізує STEM-технології, але й отримує кваліфікований зворотний зв'язок від колег, методистів чи наукових консультантів, а рефлексивне обговорення забезпечує професійний аналіз практики та вдосконалення методичних підходів). Приклад реалізації: STEM-лабораторія проводиться у форматі «відкритий урок + колективне

обговорення», де педагог презентує урок, далі йде обговорення сильних сторін, труднощів, аналіз прийомів, які потребують вдосконалення.

На нашу думку, такі механізми забезпечують перехід від накопичення знань до їх осмисленої практичної реалізації з подальшим професійним аналізом і розвитком. Практико-рефлексивний блок, таким чином, виступає ядром формування сучасного вчителя як активного агента змін у STEM-освіті.

Функції блоку: трансформація знань у практичні навички; розвиток професійної ідентичності через досвід; розвиток рефлексивної культури вчителя.

На підставі вивчення праць науковців визначено дидактичні умови розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти:

1. *Інтеграція міжпредметного змісту на основі проблемно-орієнтованого та проектно-орієнтованого навчання*, що передбачає забезпечення умов для створення навчальних ситуацій, які поєднують знання з різних галузей (наука, технології, інженерія, математика) і формують у вчителя здатність до проектування міждисциплінарних освітніх практик.

2. *Стимулювання рефлексивної та дослідницької діяльності вчителя*, що зумовлює організацію професійного середовища, у якому педагог залучається до аналізу власного досвіду, самооцінювання та участі в педагогічних експериментах, що сприяє усвідомленому зростанню педагогічної майстерності в контексті інновацій STEM-освіти.

3. *Забезпечення ресурсної підтримки та цифрового інструментарію для професійного розвитку вчителя*, що передбачає створення умов доступу до сучасних освітніх платформ, методичних матеріалів, технологічних засобів навчання й можливостей підвищення кваліфікації, і дозволяє вчителю ефективно реалізовувати STEM-компоненти в освітньому процесі.

Висновки. Таким чином, розроблено й запропоновано ресурсно-орієнтовану модель розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти, яку складають *когнітивно-концептуальний, ресурсно-потенційний та практико-рефлексивний блоки*.

Когнітивно-концептуальний блок забезпечує формування у педагога системи інтегрованих знань, необхідних для реалізації методологічних підходів (інтегративного, трансдисциплінарного, STEM-парадигми) і концепцій (ресурсно-орієнтованого навчання, проблемно-орієнтованого навчання, проектно-орієнтованого навчання) у STEM-освіті. Він охоплює засвоєння теоретичних засад STEM-педагогіки, розуміння природи наукового і технологічного мислення, ознайомлення з сучасними освітніми концепціями (наприклад, STEAM, проектне навчання, дизайн-мислення тощо), а також формування нових знань для розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти:

Ресурсно-потенційний блок зосереджений на виявленні, активізації та розвитку особистісних ресурсів учителя – мотиваційних, емоційних, креативних, організаційних, професійна саморегуляція, розвиток педагогічної гнучкості, стресостійкості, здатності до самоорганізації, а також на ефективне використання зовнішніх ресурсів (дидактико-методичних, інформаційних, цифрових) для підвищення якості викладання. Спрямований на здобуття вчителями методологічних знань ресурсного типу, які передбачають усвідомлення вчителем власних ресурсів – професійних, особистісних, емоційних, а також навички їх активізації. Це включає знання щодо ресурсно-орієнтованих освітніх стратегій, способів профілактики професійного вигорання та підвищення внутрішньої стійкості вчителя тощо.

Практико-рефлексивний блок передбачає безпосереднє впровадження здобутих знань і ресурсів у педагогічну практику та їх критичне осмислення. Основна увага зосереджується на реалізації STEM-проектів, інтерактивних методик, аналізі навчальних кейсів, створенні авторських освітніх продуктів, а також веденні професійної рефлексії щодо ефективності використаних підходів.

Визначено дидактичні умови розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти: *інтеграція міжпредметного змісту на основі проблемно-орієнтованого та проектно-орієнтованого навчання*, що передбачає забезпечення умов для створення навчальних ситуацій, які поєднують знання з різних галузей (наука, технології, інженерія, математика) і формують у вчителя здатність до проектування міждисциплінарних освітніх практик; *стимулювання рефлексивної та дослідницької діяльності вчителя*, що зумовлює організацію професійного середовища, у якому педагог залучається до аналізу власного досвіду, самооцінювання та участі в педагогічних експериментах, що сприяє усвідомленому зростанню майстерності в контексті інновацій STEM-освіти; *забезпечення ресурсної підтримки та цифрового інструментарію для професійного розвитку вчителя*, що передбачає створення умов доступу до сучасних освітніх платформ, методичних матеріалів, технологічних засобів навчання й можливостей підвищення кваліфікації, і дозволяє вчителю ефективно реалізовувати STEM-компоненти в освітньому процесі.

Таким чином, запропонована модель є своєчасною, відповідає запитам сучасної освітньої політики України та світовим тенденціям розвитку освіти, і сприяє подальшому науковому пошуку ефективних інструментів професійного зростання педагогів (складників блоків, методів самоосвіти, дидактичних умов розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти та ін.).

Список використаних джерел

- Берека, В. Є. (2019). Формування професійної майстерності педагога засобами STEM-освіти. В кн. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна* (Вип. 25, с. 20-22). Кам'янець-Подільський.
- Гончарова, Н. О. (2015). Професійна компетентність учителя в системі навчання STEM. В кн. *Наукові записки Малої академії наук України: зб. наук праць* (Вип. 7, с. 141-148). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.
- Гриньова, М. В., Кононова, М. М. (2021). *Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді*: монографія. Полтава: Астроя.
- Кода, С. В. (2019). STEM-освіта – шлях до професійної майстерності педагога. В кн. Л. В. Сєрих (Ред.), *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика*: матеріали III Всеукр. наук.-метод. конф. (с. 149-152). Суми: Ніко.
- Коршунова, О. В., Гущина, Н. І., Василяшко, І. П., Патрикєєва, О. О. (2018). *STEM-освіта. Професійний розвиток педагога*: збірник спецкурсів. Київ: Освіта.
- Кудзіновська, І. П., Трофименко, В. І., Олійник, О. П. (2023). Використання елементів STEM-освіти у викладанні теорії ймовірностей та математичної статистики майбутнім фахівцям з транспортних технологій та логістики. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 211, 302-307.
- Маринівська, О. (2011). Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики. *Початкова освіта*, 32 (608), 3-5.
- Нестуля, О. О., Нестуля, С. І., Кононець, Н. В. (2020). Проектний підхід (project-based learning) до викладання дисципліни «Основи лідерства» для магістрантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки в умовах дистанційного навчання. В кн. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень*: збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (с. 60-63). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
- Петренко, Л. М., Кокарева, А. (2023). Особливості становлення STEM-освіти: зарубіжний досвід. *Педагогічні науки*, 81, 140-147.
- Петренко, Л., Петренко, Р. (2023). STEM-освіта: від нової української школи до університету. *Дидаскал*, 24, 29-31.
- Поліщук, Н. А., Камінська, В. В. (Уклад.). (2021). *STEM-освіта: науково-теоретичні аспекти, досвід впровадження, перспективи розвитку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Луцьк: Волинський ІППО.
- Шевчук, А. (2013). Інтеграція освіти, науки і культури в транскордонному просторі України і ЄС. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*, 4, 102, 339-348.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Nestulya, O., Nestulya, S. (2025). Dyadic basis of the problem-technological approach to the formation of project and research competence of project managers. In *Science and technology: challenges, prospects and innovations: the 6th International scientific and practical conference* (pp. 224-231). CPN Publishing Group, Osaka, Japan.

References

- Bereka, V. Ye. (2019). Formuvannia profesiinoi maisternosti pedahoha zasobamy STEM-osvity [Formation of professional skills of a teacher through STEM education]. In *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Seriiia pedahohichna [Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. Pedagogical series]* (Is. 25, pp. 20-22). Kam'ianets-Podilskyi [in Ukrainian].
- Honcharova, N. O. (2015). Profesiina kompetentnist uchyтеля v systemi navchannia STEM [Teacher professional competence in the STEM education system]. In *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy [Scientific notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine]*: zb. nauk prats (Is. 7, pp. 141-148). Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V., & Kononova, M. M. (2021). *Samorehuliatyia navchalnoi diialnosti ta profesiinyi rozvytok studentskoi molodi [Self-regulation of educational activities and professional development of students]*: monohrafiia. Poltava: Astraia [in Ukrainian].
- Koda, S. V. (2019). STEM-osvita – shliakh do profesiinoi maisternosti pedahoha [STEM education is the path to professional teacher mastery]. In L. V. Sierykh (Ed.), *Osobystisno-profesiina kompetentnist pedahoha: teoriia i praktyka [Personal and professional competence of a teacher: theory and practice]*: materialy III Vseukr. nauk.-metod. konf. (pp. 149-152). Sumy: Niko [in Ukrainian].
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.

- Kononets, N., Nestulya, O., Nestulya, S. (2025). Dyadic basis of the problem-technological approach to the formation of project and research competence of project managers. In *Science and technology: challenges, prospects and innovations: the 6th International scientific and practical conference* (pp. 224-231). CPN Publishing Group, Osaka, Japan.
- Korshunova, O. V., Hushchyna, N. I., Vasylyashko, I. P., & Patrykieeva, O. O. (2018). *STEM-osvita. Profesiyni rozvytok pedahoha [STEM education. Professional development of the teacher]*: zbirnyk spetskursiv. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
- Kudzinovska, I. P., Trofymenko, V. I., & Oliynyk, O. P. (2023). Vykorystannia elementiv STEM-osvity u vykladanni teorii ymovirnostei ta matematychnoi statystyky maibutnim fakhivtsiam z transportnykh tekhnolohii ta lohistyky [Using elements of STEM education in teaching probability theory and mathematical statistics to future specialists in transport technologies and logistics]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 211, 302-307 [in Ukrainian].
- Marynovska, O. (2011). Intehralna tekhnolohiia navchannia: vid teorii do praktyky [Integral learning technology: from theory to practice]. *Pochatkova osvita [Primary education]*, 32 (608), 3-5 [in Ukrainian].
- Nestulia, O. O., Nestulia, S. I., & Kononets, N. V. (2020). Proiektnyi pidkhid (project-based learning) do vykladannia dystsypliny «Osnovy liderstva» dlia mahistrantiv spetsialnosti 011 osvity, pedahohichni nauky v umovakh dystantsiinoho navchannia [Project-based learning approach to teaching the discipline "Fundamentals of Leadership" for master's students of the specialty 011 educational and pedagogical sciences in distance learning conditions]. In *Psykhologhiia ta pedahohika: istoriia rozvytku, suchasnyi stan ta perspektyvy doslidzhen [Psychology and pedagogy: history of development, current state and research prospects]*: zbirnyk naukovykh robiv uchasnykiv mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 60-63). Odesa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky» [in Ukrainian].
- Petrenko, L. M., & Kokarieva, A. (2023). Osoblyvosti stanovlennia STEM-osvity: zarubizhnyi dosvid [Peculiarities of the formation of STEM education: foreign experience]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 81, 140-147 [in Ukrainian].
- Petrenko, L., & Petrenko, R. (2023). STEM-osvita: vid novoi ukrainskoi shkoly do universytetu [STEM education: from a new Ukrainian school to a university]. *Dydaskal [Teacher]*, 24, 29-31 [in Ukrainian].
- Polishchuk, N. A., & Kaminska, V. V. (Comps.). (2021). *STEM-osvita: nauково-teoretychni aspekty, dosvid vprovadzhennia, perspektyvy rozvytku [STEM education: scientific and theoretical aspects, implementation experience, development prospects]*: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. Luts'k: Volynskiy IPPO [in Ukrainian].
- Shevchuk, A. (2013). Intehratsiia osvity, nauky i kultury v transkordonnomu prostori Ukrainy i YeS [Integration of education, science and culture in the cross-border space of Ukraine and the EU]. *Sotsialno-ekonomichni problemy suchasnoho periodu Ukrainy [Socio-economic problems of modern Ukraine]*, 4, 102, 339-348 [in Ukrainian].

KONONETS N., DANYSKO O., BABENKO I.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

RESOURCE-BASED MODEL OF TEACHER PEDAGOGICAL SKILLS DEVELOPMENT IN STEM EDUCATION PRACTICE

In the article, the authors have developed and proposed a resource-based model for the development of a teacher's pedagogical skills in the practice of STEM education, which consists of cognitive-conceptual, resource-potential and practical-reflective blocks.

The *cognitive-conceptual block* ensures the formation of a teacher's system of integrated knowledge necessary for the implementation of methodological approaches (integrative, transdisciplinary, STEM paradigm) and concepts (resource-oriented learning, problem-oriented learning, project-oriented learning) in STEM education. It covers the mastery of the theoretical foundations of STEM pedagogy, understanding the nature of scientific and technological thinking, familiarization with modern educational concepts, as well as the formation of new knowledge for the development of a teacher's pedagogical skills in the practice of STEM education. The *resource-potential block* focuses on identifying, activating and developing the teacher's personal resources - motivational, emotional, creative, organizational, professional self-regulation, development of pedagogical flexibility, stress resistance, ability to self-organize, as well as on the effective use of external resources (didactic and methodological, informational, digital) to improve the quality of teaching. The *practical-reflective block* involves the direct implementation of the acquired knowledge and resources into pedagogical practice and their critical reflection. The main attention is focused on the implementation of STEM projects, interactive methods, analysis of educational cases, creation of original educational products, as well as conducting professional reflection on the effectiveness of the approaches used. Didactic conditions for the development of a teacher's pedagogical skills in the practice of STEM education have been identified: integration of interdisciplinary content based on problem-oriented and project-oriented learning, which involves providing conditions for creating learning situations that combine knowledge from different fields (science, technology, engineering, mathematics) and form the teacher's ability to design interdisciplinary educational practices; stimulation of the teacher's reflective and research activities, which entails the organization of a professional environment in which the teacher is involved in the analysis of his own experience, self-assessment and participation in pedagogical experiments, which contributes to the conscious growth of skills in the context of STEM education innovations; provision of resource support and digital tools for the teacher's professional development, which involves creating conditions for access to modern educational platforms, methodological materials, technological

learning tools and opportunities for advanced training, and allows the teacher to effectively implement STEM components in the educational process.

Key words: *STEM education, teacher, pedagogical skills, development, resource-based learning, problem-based learning, project-based learning, resource-based model, didactic conditions*

Стаття надійшла до редакції 20.03.2025 р.

УДК 377.016:91]:908:377.3(477.53)«20»

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339440](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339440)

ЄВГЕНІЙ КОПИЛЕЦЬ

ORCID: 0000-0003-3234-4126

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ТА ГЕОГРАФІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО У КОБЕЛЯЦЬКОМУ КОМЕРЦІЙНОМУ УЧИЛИЩІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано особливості освітнього процесу та навчання географії у Кобеляцькому комерційному училищі Полтавської губернії на початку його функціонування. На основі документальних джерел уточнено факти щодо початкового періоду історії училища, наведено статистичні дані щодо статевого, релігійного, вікового складу учнів, навчальний план училища. Висвітлено зміст географічної освіти в училищі, підходи до навчання, дано стислу оцінку відповідній навчальній літературі. Схарактеризовано позааудиторну краєзнавчу діяльність із географії, зокрема, екскурсії, підготовку тематичних літературних та наукових робіт.

Ключові слова: *навчання географії, географічне краєзнавство, Кобеляцьке комерційне училище, історія освіти Полтавщини*

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиліть увага дослідників неодноразово фокусувалася на історії розвитку комерційних училищ України кінця ХІХ – початку ХХ століть та особливостях освітнього процесу у них. Означену проблематику плідно розробляли О. Акімкін, О. Гур'янова, Н. Дічек, О. Донік, О. Друганова, О. Мушка, В. Постолій, С. Прокопенко, С. Роєнко та низка інших науковців. Таку зацікавленість можна пояснити тим, що на рубежі ХІХ – ХХ ст., за об'єктивної потреби у значній кількості фахівців для фінансово-комерційної сфери та готовності підприємницьких кіл матеріально сприяти підготовці таких кадрів, комерційні училища порівняно з гімназіями вирізнялися значно більшою потенційною свободою в організації освітнього процесу. Оскільки вони підпорядковувалися не Міністерству народної освіти, а Міністерству фінансів (згодом – Міністерству торгівлі та промисловості), діяли на підставі окремих статутів, фінансувалися громадським та приватним коштом, то мали досить широкі можливості для добору оптимальних у наявних умовах форм та методів навчання, педагогічного пошуку. Вивчення цього історичного досвіду може бути корисним для сьогодення, яке характеризується низкою реформ різних рівнів освіти.

Водночас упадає у вічі, що діяльність комерційних училищ Полтавщини відображена у наукових працях лише фрагментарно. Наприклад, у згаданій вище дисертації О. Гур'янової представлено тільки матеріали комерційного училища О. Байєра в Полтаві (Гур'янова, 2007, с. 78-80). На жаль, поза увагою науковців досі лишалося Кобеляцьке комерційне училище, яке давало змогу отримати ґрунтовну середню спеціальну освіту досить значній кількості молоді Полтавської та інших губерній (у закладі навчалися вихідці з 7 губерній, хоча понад 93 % учнів складали представники Полтавщини) (Отчет Кобелякского..., 1913, с. 70) із різних соціальних верств.

Публікації, в яких побіжно розглядалася історія цього закладу освіти, містять низку помилкових чи сумнівних тверджень. Так, у праці С. Шевчука як світлину Кобеляцького комерційного училища початку ХХ століття представлено фото геть іншого закладу – міського училища (Шевчук, 2019, с. 15) – попри те, що на досить відомій листівці з цим зображенням міститься відповідний напис; підпис є й на світлинах комерційного училища у різні періоди його існування. У книзі В. Михайловського та А. Бажан з історії освіти Кобеляччини інше фото міського училища інтегровано без підпису у текст про комерційне училище (Михайловський, Бажан, 2013, с. 17), а дату створення училища, вочевидь, через технічну

помилку подано як 18 липня 1900 р. (Михайловський, Бажан, 2013, с. 18). За енциклопедичним довідником «Полтавщина», Кобеляцьке комерційне училище було відкрите 18 липня 1906 р. (Кудрицький, 1992, с. 352), однак опрацювання видань початку минулого століття дає змогу уточнити цю інформацію.

Серед випускників Кобеляцького комерційного училища – діяч українського національно-визвольного руху, історик С. Наріжний, письменники І. Дубинський та Ю. Дольд-Михайлик, оперний співак Д. Аграновський, фахівець із безпеки гірничої справи В. Біленко та низка інших відомих особистостей. Імовірно, комусь запроваджені в училищі порядки допомогли реалізуватися, а хтось гартувався, діючи всупереч їм. Тож дослідження освітнього процесу в цьому закладі дасть змогу краще орієнтуватися в історії розвитку освіти в краї та є перспективним для пошуку педагогічного інструментарію, ефективність якого перевірена часом.

Зокрема, наявні джерела дають можливість схарактеризувати навчання географії в училищі. Відзначимо, що цей аспект діяльності комерційних училищ досі лишається недостатньо з'ясованим. У дисертації І. Шоробури, присвяченій становленню та розвитку шкільної географічної освіти в Україні у XIX – XX ст., особливості освітнього процесу в комерційних училищах не відображено (Шоробура, 2007). У дослідженні О. Гур'янової навчання географії представлене лише розлогим абзацом про зміст курсу економічної географії та статистики в Одеському комерційному училищі, тематикою самостійних робіт із географії учнів III-IV класів Катеринославського комерційного училища та окремих методичних підходів до навчання географії і природознавства в цьому училищі (використання наочності, широке впровадження навчальних екскурсій), констатацією появи географії України у переліку навчальних предметів після 1917 р. (Гур'янова, 2007, с. 64, 116-117, 120, 167). З огляду на те, що навчання у комерційних училищах зазвичай передбачало й організацію позаурочної діяльності, доцільно також схарактеризувати роботу з географічного краєзнавства.

Мета статті – висвітлення навчання географії та географічно зорієнтованої краєзнавчої роботи у Кобеляцькому комерційному училищі.

Виклад основного матеріалу. Спершу варто акцентувати на деяких фактах початкового етапу історії Кобеляцького комерційного училища, оскільки публікації щодо нього містять низку помилкових чи сумнівних тверджень. Перше – приватне – комерційне училище виникло у Кобеляках 1906 р. Як свідчить «Довідкова книжка по Полтавській губернії на 1907 р.», у місті діяло комерційне училище, засноване В. Бонч-Бруєвичем у 1906 р. Його очолював директор, інженер-технолог Вячеслав Миколайович Первухін (Справочная книжка..., 1907, с. 8). У статті О. Акімкіна, присвяченій історії Єлисаветградського комерційного училища В. Бонч-Бруєвича, також зазначено, що це училище було утворене 1906 р. у Кобеляках, а 1907 р. за проханням засновника переведено до Єлисаветграда (Акімкін, 2020, с. 191).

Історію заснування наступного, громадського комерційного училища стисло розкриває вступ до «Звіту Кобеляцького комерційного училища Міністерства торгівлі та промисловості за 1907/8 навчальний рік». Переведення влітку 1907 р. В. Бонч-Бруєвичем його училища, яке функціонувало в Кобеляках упродовж року, до Єлисаветграда, спонукало містян терміново шукати відповідну заміну цьому закладу освіти. Було утворено Товариство для відкриття та утримання у м. Кобеляках комерційного училища. Його статут затверджено 18 липня 1907 р.; того ж дня Міністерство торгівлі та промисловості за поданням уповноважених Товариством М. Дрозіна та В. Первухіна затвердило статут училища. Офіційне відкриття Кобеляцького комерційного училища відбулося 10 вересня 1907 р. (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 3). Обидва статuti були опубліковані в офіційному збірнику узаконень та розпоряджень уряду на початку 1908 р. (Собрание узаконений..., 1908, с. 87-88, 408-422). Ці відомості дають підстави трактувати тиражовану «Пам'ятними книжками Полтавської губернії...» (Памятная книжка..., 1911, с. 191) та більш пізніми джерелами інформацію, що Кобеляцьке комерційне училище засноване за статутом 18 липня 1906 р., як помилкову.

На кінець 1907/1908 навчального року у закладі, який очолював В. Первухін, навчалось 175 учнів – 159 хлопців та 16 дівчат. Із них 79 хлопців та 3 дівчат належали до православного віросповідання, а 80 і 13 відповідно – юдейського. Серед учнів були репрезентовані різні стани: 48 % із них походили з міщанських родин, 19,4 % – із козацьких, 12 % – з родин купців та почесних громадян, 9,7 % – із селянських, 8,6 % – із дворянських, 2,3 % – із родин священнослужителів. За заняттями батьків 48 % належало до сфери торгівлі та промисловості, 30,6 % – до сільського господарства, 10,6 % – до службовців та представників вільних професій, 7,4 % – до прикажчиків та ремісників (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 68-69).

На час вступу до комерційного училища учні суттєво відрізнялися рівнем раніше здобутої освіти. 87 із них раніше навчалися в тому чи іншому класі комерційного училища В. Бонч-Бруєвича, 6 – в інших комерційних училищах, 25 прийшли з реального училища, гімназії, народної школи, міського училища, семінарії, духовного училища, 57 отримали освіту вдома (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 66). Тому, хоча

першого навчального року в училищі функціонували середнє та старше відділення підготовчого класу та I-IV основні класи, як попередня підготовка, так і успішність змушували педагогів у межах класів під час занять диференціювати учнів на групи за навчальними досягненнями та лишати частину з них на повторне опанування курсу.

Складності освітньому процесу додавали й обрані педагогічні орієнтири. Навчання мало базуватися на розумінні загальної освіти як систематизації та розвитку мислення учнів, спрямуванні на накопичення учнями певного запасу ідей, а не фактів, які мають лише операційне, службове значення. Відповідно, освітній процес мав спиратися на зацікавленість та заохочення самостійної діяльності учнів. З огляду на це, у викладанні кожного предмета постулювалося доцільним розвантаження навчального матеріалу від несуттєвих подробиць (зауважимо, що це було вельми актуальним, зокрема, для тогочасного навчання географії). Відповідно до вікових психологічних особливостей учнів, особливу увагу мали приділяти вивченню природознавства – від першого до останнього класу. Акцент на набутті знань під час спостережень та самостійної роботи передбачав широке застосування наочності. У молодших класах (до третього) максимально розвантажували домашні завдання. Було також вирішено усунути формальні стимули навчання – поточне бальне оцінювання, перевідні іспити та відзнаки (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 4-5).

Першого навчального року в училищі викладали закон Божий, російську мову, краснопис, французьку мову, німецьку мову, історію, математику (спершу арифметику, потім алгебру та геометрію), фізику, географію, природознавство (власне природознавство, потім ботаніку та зоологію), креслення, малювання, співи (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 8-9). Програми навчання (як змістовий, так і методичний аспекти) перед затвердженням були обговорені на 7 засіданнях педагогічного комітету училища. Вибір підручників супроводжувався їхньою характеристикою викладачами (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 21).

Оптимальному перебігу освітнього процесу заважала матеріальна скрута: приміщення було затісним, не було коштів на оплату праці фахівців із фізичного виховання, бракувало фінансування на навчальні посібники (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 6). Проблему з приміщенням удалося розв'язати на початок 2011/2012 навчального року. З відкриттям V-VII класів у розкладі з'явилися курси комерційної кореспонденції, природознавство, комерційна арифметика, тригонометрія, хімія, комерційна географія, політекономія, товарознавство (Отчет Кобелякского..., 1913, с. 59-63). Така підготовка забезпечувала масові вступи випускників училища до інститутів, переважно політехнічних та комерційних (Отчет Кобелякского..., 1913, с. 66-69). У 1911/1912 навчальному році в закладі налічувалося вже 389 учнів (Отчет Кобелякского..., 1913, с. 64).

Спершу фізику, географію та природознавство в комерційному училищі викладав Іван Іванович Баранов (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 8). Із вересня 1909 року вчителем фізики та природознавства був Олександр Наполеонович Кожуховський, а географії – Яків Михайлович Колесников, іще через рік природознавство та географію стала викладати також Олександра Василівна Фісенко (Отчет Кобелякского..., 1913, с. 60, 62).

Характеризуючи навчання географії, І. Баранов зазначав, що у I-IV класах було по 2 уроки на тиждень, всього за рік у різних класах відбулося по 41-48 уроків. У I класі основну увагу було приділено засвоєнню базових понять фізичної географії, адже вони складали підґрунтя наступних географічних курсів. Вивчення тем, де розглядалися властивості повітря, води, ґрунту, відбувалося на інтегрованих уроках географії та природознавства і містило практичну частину з проведенням дослідів. У II класі учні вивчали фізико-географічний та політичний огляди Азії, Африки, Америки та Австралії, у III класі – Європи (крім Росії). Вивчення географії Російської імперії в європейському контексті складало зміст курсу в IV класі. Викладач приділяв значну увагу розкриттю причинно-наслідкових зв'язків, обговоренню навчального матеріалу в класі, роботі з географічними картами. Географічну номенклатуру, що підлягала вивченню, було розвантажено від назв другорядних об'єктів. В цілому географію в обсязі загальної середньої освіти викладали описово (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 50-53).

У I-III класах навчання базувалося на підручнику Г. Іванова «Початковий курс географії» (у трьох частинах), в IV класі – на «Підручнику географії Російської імперії» П. Белохи в редакції А. Соколова. Комерційну географію (3 години у V класі) вивчали з опорою на посібник М. Соболева «Комерційна географія Російської імперії» (Отчет Кобелякского..., 1913, с. 74-76). Усі ці книги належали до тогочасних кращих зразків навчальної літератури і витримали не одне видання, хоча й суттєво відрізнялися за методичними підходами та за якістю.

Гермоген Іванович Іванов був учителем-практиком із досвідом викладання в гімназії та торговельній школі, експертом програм спеціальних предметів у закладах освіти, підпорядкованих Міністерству фінансів. Скрупульозно ставився до підготовки свого підручника географії. Під час роботи над третьою частиною підручника, присвяченою Європі, здійснив ряд екскурсій для перевірки теоретичних відомостей та власноручно виконав чимало ілюстративних фотографій (Іванов, 1909). Порфірій

Микитович Белоха свого часу викладав географію в кадетському корпусі, був на методичній та адміністративній роботі в галузі освіти. Його підручник витримав десятки видань, але, з огляду на те, що вперше вийшов друком ще 1862 р., на час використання у комерційному училищі навіть у виправленому та майже вдвічі скороченому варіанті був застарілим (Белоха, 1902). Михайло Миколайович Соболев був науковцем-економістом, що забезпечило його посібнику ґрунтовність та актуальність (статистична інформація у різних виданнях посібника регулярно оновлювалася). В основу посібника було покладено доробок автора під час викладання у комерційному училищі. Проте це навчальне видання не мало методичного апарату (Соболев, 1900).

Крім аудиторного навчання, в училищі була поширена позакласна робота. За доступними джерелами у ній можна відстежити і певний географічно-краєзнавчий аспект. Так, у 1907/1908 навчальному році восени та навесні були організовані спільні прогулянки всіх учнів околицями Кобеляк, а учні IV класу у травні здійснили тижневу подорож («екскурсію») до Харкова (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 29).

Варто мати на увазі, що в 1907/1908 навчальному році у IV класі Кобеляцького комерційного училища навчалися 14-19-річні юнаки (Отчет Кобелякского..., 1908, с. 67). Зрозуміло, що молоді такого віку було затісно в учнівському статусі і вона використовувала різні можливості реалізувати себе в суспільному житті. Одним із способів зробити це став випуск літературної збірки, що широко практикувала тогочасна учнівська молодь. Наступного, 1908/1909 навчального року побачив світ перший випуск збірки «Юність», яку підготувала група учнів Кобеляцького комерційного училища.

У контексті нашого дослідження відзначимо наявність у збірнику творів географічно-краєзнавчого змісту. Це, зокрема, оповідання «Прогулянка до порогів із Катеринослава». Автор, що підписався як Ян, описує побачене та відчуте під час мандрівки до Кодяцького порогу (нині похований Дніпровським водосховищем): «Ми піднялися на гатку і спустилися з іншого боку до першого порога, званого Кайдацьким. Картина була вражаюча. То там, то тут стирчать із води чорні верхівки підводних каменів, і здається, ніби це – голови підводних духів. Вода мчить із надзвичайною швидкістю, летить через пороги, кидаючи освітлені сонцем у різні кольори бризки, і оточує ці голови киплячою піною, наче сивими кучерями. Шум у вухах. Ми мовчимо. Кожен із нас був заглиблений у самого себе і дивився на цю картину. (...) Світу людського для кожного з нас не існувало. Ми знали тільки природу, яка показує одне зі своїх творінь. Ми належали тільки їй, ми неначе злилися з нею. Вона нас приковувала до себе» (Юність, 1909, с. 31).

У збірці вміщено й інший нарис того ж учня «Геологічне минуле м.Кобеляк». На підставі опрацювання фахової літератури, зокрема, праць П.Кропоткіна – одного з основоположників теорії материкового зледеніння, харківського геолога О.Гурова, що описував і відслонення на північній околиці Кобеляк, та результатів власних обстежень валунового шару поблизу міста молодий дослідник дійшов висновку, що «...Кобеляки є південним краєм поширення ... льодовика» (Юність, 1909, с. 51), та анонсував продовження нариса описом стратиграфії місцевих геологічних відкладів у наступному випуску збірки.

Слід згадати і публікацію топонімічного змісту «З історії міста Кобеляк. Звідки взялася назва міста Кобеляк (за даними реферату А. Ф. Ф.)». Автор, М. Цибулевський, обґрунтовує припущення, що Кобеляки отримали назву від місцевості, де у 1171 р. половецький хан Кобяк був розбитий Ігорем Святославичем: «...з історії відомо, що урочище Олтава є нинішня Полтава, урочище Санчарове – нинішні Санжари, так що можливо, що й колишнє урочище Кобяк – теперішні Кобиляки» (Юність, 1909, с. 4).

Висновки. Таким чином, аналіз джерел із історії Кобеляцького комерційного училища виявив особливості освітнього процесу в училищі на початку ХХ століття, уможливив висвітлення навчання географії та географічно зорієнтованої краєзнавчої роботи в ньому. На жаль, джерельна база дослідження об'єктивно є вузькою: за наданою довідкою Державного архіву Полтавської області від 24.07.2014 № 06-14/107, документи Кобеляцького комерційного училища на зберігання до архіву не надходили, а значна частина нечисленних офіційних публікацій (статuti, звіти, збірки учнівських творів тощо) недоступна, оскільки знаходиться у російських бібліотеках.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні освітнього процесу в наступні роки функціонування Кобеляцького комерційного училища. Зокрема, на особливу увагу заслуговує робота в училищі видатного краєзнавця, економігеографа, методиста Костя Дубняка (1917-1918 рр.).

Список використаних джерел

- Акімкін, О. М. (2020). До історії становлення та розвитку Єлисаветградського комерційного училища В. Бонч-Бруєвича (1907-1911 рр.). *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Педагогічні науки*, 186, 190-194. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-186-190-194>
- Белоха, П. Н. (1902). *Учебник географии Российской империи* / перераб. А. Соколов. 34-е изд. Москва: Типолитография А. В. Васильева и К^о.
- Гур'янова, О. В. (2007). *Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894 –*

- 1920 рр.). (Дис. канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград.
- Дічек, Н. П. (2013). Професіоналізація шкільної освіти як реакція на суспільно-економічні виклики доби. В кн. *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)*: монографія (с. 74-117). Київ: Педагогічна думка.
- Донік, О. М. (2013). Реформування комерційної освіти в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст.: поєднання інтересів держави і підприємницького капіталу. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.*, 22, 254-267.
- Иванов, Г. И. (1909). *Начальный курс географии* (Ч. 3: Европа). Санкт-Петербург: Изд. Г. И. Иванова.
- Кудрицький, А. В. (Ред.) (1992). *Полтавщина: енциклопедичний довідник*. Київ: Вид-во «Українська Енциклопедія» ім. М. П. Бажана.
- Михайловський, В., Бажан, А. (2013). *3 історії розвитку освіти Кобеляцького району на Полтавщині*. Київ: Університет «Україна».
- Мушка, О. (2012). Позакласна діяльність закладів комерційної освіти Київського учбового округу на поч. XX ст. *Науковий вісник Донбасу*, 4. Взято з <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12movpds.pdf>
- Отчет Кобеляцкого коммерческого училища Министерства торговли и промышленности за 1907/8 учебный год.* (1908). Кобеляки: Типография З. Иога и М. Золотаревского.
- Отчет Кобеляцкого коммерческого училища Министерства торговли и промышленности за 1910/11 и 1911/12 учебные года.* (1913). Кобеляки: Типография М. И. Золотаревского.
- Памятная книжка Полтавской губернии на 1911 год.* (1911). Полтава: Типолитография Губернского правления.
- Соболев, М. Н. (1900). *Коммерческая география России. Очерк хозяйственной статистики и географии России сравнительно с иностранными государствами*. Москва: Изд. магазина «Книжное дело».
- Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при Правительствующем Сенате.* (1908). Отдел первый. Первое полугодие. № 17. Санкт-Петербург: Сенатская типография.
- Справочная книжка по Полтавской губернии на 1907 год.* (1907). Полтава: Типолитография Губернского правления.
- Шевчук, С. М. (2019). *Професор географії Кость Дубняк*. Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Шоробура, І. М. (2007). *Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX – XX століття)*. (Дис. д-ра. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України. Київ.
- Юность: сборник, издаваемый группой учеников Кобеляцкого коммерческого училища.* (1909). Вып. 1. Кобеляки: Типография З. Иога и М. Золотаревского.

References

- Akimkin, O. M. (2020). Do istorii stanovlennia ta rozvytku Yelysavethradskoho komertsiiinoho uchylshcha V. Bonch-Bruievycha (1907-1911 rr.) [On the history of the formation and development of the Yelisavetgrad Commercial School of V. Bonch-Bruievych (1907-1911)]. *Naukovi zapysky [Tsentrlnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Pedahohichni nauky [Scientific notes [of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University]. Pedagogical sciences]*, 186, 190-194 DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-186-190-194> [in Ukrainian].
- Belokha, P. N. (1902). *Uchebnik geografii Rossiiskoi imperii [Textbook of geography of the Russian Empire]*. 34th ed. Moskva: Tipolitografiya A. V. Vasileva i K^o [in Russian].
- Dichek, N. P. (2013). Profesionalizatsiia shkilnoi osvity yak reaktsiia na suspilno-ekonomichni vyklyky doby [The professionalisation of school education as a response to the socio-economic challenges of time.]. In *Dyferentsiiiovanyi pidkhid v istorii ukrainskoi shkoly (kinets XIX – persha tretyna XX st.) [Differentiated approach in the history of the Ukrainian school (late 19th - first third of the 20th century)]*: monohrafiia (pp. 74-117). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Donik, O. M. (2013). Reformuvannia komertsiiinoi osvity v Ukraini naprykintsi XIX – na pochatku XX st.: poiednannia interesiv derzhavy i pidpriemnytskoho kapitalu [Reforming commercial education in Ukraine in the late 19th and early 20th centuries: combining the interests of the state and entrepreneurial capital]. *Problemy istorii Ukrainy XIX – pochatku XX st. [Problems of the history of Ukraine in the 19th and early 20th centuries]*, 22, 254-267 [in Ukrainian].
- Hurianova, O. V. (2007). *Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu v komertsiiinykh uchylshchakh Ukrainy (1894 – 1920 rr.) [Organisation of the educational process in commercial schools of Ukraine (1894-1920)]*. (PhD diss.). Kirovohradskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Kirovohrad [in Ukrainian].
- Ivanov, G. I. (1909). *Nachalnii kurs geografii [Elementary course of geography]* (P. 3. Yevropa) Sankt-Peterburg: Izd. G. I. Ivanova [in Russian].
- Kudrytskyi, A. V. (Ed.) (1992). *Poltavshchyna: entsyklopedychnyi dovidnyk [Poltava region: an encyclopaedic reference*

- book]. Kyiv: Vyd-vo «Ukrainska Entsyklopediia» im. M. P. Bazhana [in Ukrainian].
- Mushka, O. (2012). Pozaklasna diialnist zakladiv komertsiiinoi osvity Kyivskoho uchbovoho okruhu na poch. XX st. [Extracurricular activities of commercial Education institutions of the Kyiv school district in the early 20th century] *Naukovyi visnyk Donbasu [Scientific bulletin of Donbas]*, 4. Retrieved from <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12movpds.pdf> [in Ukrainian].
- Mykhailovskyi, V., & Bazhan, A. (2013). *Z istorii rozvytku osvity Kobeliatskoho raionu na Poltavshchyni [From the history of the development of education in Kobeliaky district in Poltava region]*. Kyiv: Universytet «Ukraina» [in Ukrainian].
- Otchet Kobelyakskogo kommercheskogo uchilishcha Ministerstva trgovli i promishlennosti za 1907/8 uchebnyi god [Report of the Kobeliaky Commercial School of the Ministry of Trade and Industry for the academic year 1907/1908]*. (1908). Kobeliaky: Tipografiya Z. Ioga i M. Zolotarevskogo [in Russian].
- Otchet Kobelyakskogo kommercheskogo uchilishcha Ministerstva trgovli i promishlennosti za 1910/11 i 1911/12 uchebnie goda [Report of the Kobeliaky Commercial School of the Ministry of Trade and Industry for the academic years 1910/1911 and 1911/1912]*. (1913). Kobeliaky: Tipografiya M. I. Zolotarevskogo [in Russian].
- Pamyatnaya knizhka Poltavskoi gubernii na 1911 god [Memorable book of Poltava province for 1911]*. (1911). Poltava: Tipolitografiya Gubernskogo pravleniya [in Russian].
- Shevchuk, S. M. (2019). *Profesor heohrafii Kost Dubniak [Professor of geography Kost Dubniak]*. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].
- Shorobura, I. M. (2007). *Stanovlennia ta rozvytok shkilnoi heohrafichnoi osvity v Ukraini (XIX – XX stolittia) [Formation and development of school geographical education in Ukraine (XIX – XX centuries)]*. (PhD diss.). Instytut pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Sobolev, M. N. (1900). *Kommercheskaya geografiya Rossii. Ocherk khozyaistvennoi statistiki i geografii Rossii sravnitelno s inostrannimi gosudarstvami [Commercial Geography of Russia. Overview of economic statistics and geography of Russia in comparison with foreign countries]*. Moskva: Izd. magazina «Knizhnoe delo» [in Russian].
- Sobranie zakonov i rasporyazhenii pravitelstva, izdavaemoe pri Pravitelstvuyushchem Senate [Collection of laws and orders of the government, published under the Governmental Senate]*. (1908). Otdel pervii. Pervoe polugodie. № 17. Sankt-Peterburg: Senatskaya tipografiya [in Russian].
- Spravochnaya knizhka po Poltavskoi gubernii na 1907 god [Reference book for Poltava province for 1907]*. (1907). Poltava: Tipolitografiya Gubernskogo pravleniya [in Russian].
- Yunost: sbornik, izdavaemii gruppoi uchenikov Kobelyakskogo kommercheskogo uchilishcha [Youth: a collection published by a group of pupils of the Kobeliaky Commercial School]* (Issue 1). (1909). Kobeliaky: Tipografiya Z. Ioga i M. Zolotarevskogo [in Russian].

KOPYLETS YE.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

TEACHING GEOGRAPHY AND GEOGRAPHICAL LOCAL LORE AT THE KOBELIYAKY COMMERCIAL SCHOOL IN THE EARLY 20TH CENTURY

The article analyses the peculiarities of the educational process and teaching of geography at the Kobeliaky Commercial School of Poltava province at the beginning of its functioning. On the basis of documentary sources, the facts about the initial period of the school's history are clarified, statistical data on the gender, religious, age composition of students, and the school's curriculum are presented. The content of geographical education at the school, approaches to teaching, and a brief assessment of the relevant educational literature are highlighted. In the grade I, the focus was on learning the basic concepts of physical geography. Topics on the properties of air, water, and soil were studied in integrated geography and science lessons and included a practical part with experiments. In Grade II, pupils studied physical-geographical and political overviews of Asia, Africa, America and Australia, and in Grade III, they studied physical-geographical and political overviews of Europe (excluding Russia). The course content in grade IV was the study of the geography of the Russian Empire in the European context. The teacher paid considerable attention to the disclosure of cause and effect relationships, classroom discussions, and work with geographical maps. The geographical nomenclature to be studied was unloaded from the names of secondary objects. In general, geography was taught descriptively in general secondary education. In the grade V, students studied the commercial geography of Russia in comparison with foreign countries. The article describes the extracurricular regional studies activities in geography, in particular, excursions, preparation of thematic literary and scientific works.

Keywords: *teaching geography, geographical local lore, Kobeliaky Commercial School, history of education in Poltava region*

Стаття надійшла до редакції 22.04.2025 р.

УДК 373.5.091.2:331.548]:37.011.3-051

DOI HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339441

АНДРІЙ КОРИТЬКО

ORCID: 0009-0005-1661-5979

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

СИСТЕМА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ПРОФЕСІЮ ВЧИТЕЛЯ

У статті автор презентує систему ефективної профорієнтації старшокласників на професію вчителя (програма профорієнтації може включати серію заходів: тренінги, пробні уроки, зустрічі з учителями, творчі проєкти; практична складова – організація учнівських ініціатив (уроки для молодших школярів, шкільні заходи) та застосування ефективних методів профорієнтації; цифрова підтримка – створення інформаційних ресурсів і використання ІКТ для доступу до матеріалів про професію; оцінювання – аналіз мотивації учнів, їхніх компетентностей і готовності до вибору професії через анкетування, рефлексію та зворотний зв'язок). Визначено та схарактеризовано принципи ефективної профорієнтації учнів старшої школи на професію вчителя: особистісної орієнтації, професійної привабливості образу вчителя, поетапності та системності, участі та залучення, партнерства і міжвідомчої взаємодії, рефлексії та самопізнання. Доведено, що важливість ефективної профорієнтації на професію вчителя визначається як стратегічною потребою системи освіти у молодих фахівцях, так і необхідністю формування позитивного іміджу педагогічної професії у свідомості підростаючого покоління.

Ключові слова: професійна орієнтація, профорієнтація, старшокласники, школа, професія, вчитель, принципи, система, вибір професії, методологічні підходи

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій в Україні та зростаючої потреби у висококваліфікованих педагогічних кадрах питання ефективної профорієнтації учнів старшої школи набуває особливої актуальності. Професія вчителя, що відіграє ключову роль у формуванні освітнього потенціалу нації, потребує не лише глибоких знань, але й високого рівня мотивації, особистісної зрілості та професійного покликання. За даними освітньої статистики (сайти ЄДЕБО, Державної служби статистики України, інформаційні бюлетені МОН, Інститут освітньої аналітики тощо) та результатами опитувань, спостерігається зниження зацікавленості молоді до педагогічної діяльності, що, своєю чергою, зумовлює дефіцит педагогічних кадрів у регіонах. Ця тенденція вимагає розроблення і впровадження нових підходів до профорієнтаційної роботи, яка б не лише інформувала учнів про особливості професії, а й формувала позитивний образ вчителя як агента змін, лідера громадської думки та інтелектуального наставника. Методи ефективної профорієнтації мають бути спрямовані на виявлення індивідуальних нахилів учнів, розвиток їхньої професійної мотивації, ознайомлення з реальними умовами педагогічної діяльності та залучення до практико-орієнтованих активностей (наприклад, волонтерства в освітніх закладах, участі в педагогічних студіях, рольових іграх, наставництві). Важливим також є міждисциплінарний підхід, що поєднує психологічні, соціологічні та педагогічні компоненти профорієнтаційної діяльності. Таким чином, важливість ефективної профорієнтації на професію вчителя визначається як стратегічною потребою системи освіти у молодих фахівцях, так і необхідністю формування позитивного іміджу педагогічної професії у свідомості підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз основних аспектів професійної орієнтації учнівської молоді, котрі висвітлювалися у працях таких дослідників, як А.Карпенко, О.Коваль, І.Мазуркевич, Л.Багдасарова, В.Лавринюк, Н.Сенюк, І.Ткачук, М.Янцур та ін., свідчить, що профорієнтаційна діяльність виступає стійким і водночас адаптивним елементом освітнього процесу на всіх етапах здобуття повної загальної середньої освіти, спрямованим на формування сприятливого профорієнтаційного середовища та індивідуальної освітньо-професійної траєкторії кожного учня. Основна мета профорієнтаційної роботи в освітніх закладах полягає у всебічному розвитку особистості здобувача освіти, його ефективній соціалізації, формуванні світоглядних позицій, дослідницьких умінь, життєвих компетентностей, що забезпечують успішну самореалізацію в навчанні, трудовій діяльності та суспільному житті. Ключовим завданням цієї діяльності є формування професійної орієнтації в учнів, із врахуванням їхніх вікових і психологічних особливостей, індивідуальних схильностей та потенціалу, з

прицілом на довготривалу перспективу професійного становлення. Водночас, методам ефективної профорієнтації учнів старшої школи на професію вчителя у педагогічних дослідженнях бракує системності.

Мета статті – визначити принципи ефективної профорієнтації учнів старшої школи на професію вчителя та розробити систему ефективної профорієнтації старшокласників на професію вчителя, урахувуючи різні методологічні підходи.

Виклад основного матеріалу. «Щоб вибір професії учнями був справді свідомим і вільним, – пишуть І. Мазуркевич, Л. Багдасарова та В. Лавринюк, – необхідно враховувати принаймні три фактори: поінформованість про світ професій, знання своїх особистісних особливостей, уміння співвідносити особисті здібності, які вимагають професія і спеціальність. Уся робота загальноосвітнього навчального закладу повинна сприяти професійному самовизначенню учнів, насамперед виявленню й розвитку їх схильностей і здібностей, формуванню мотивів вибору професії, професійних інтересів, моральних та інших якостей, важливих для майбутньої трудової діяльності. Адже призначенням системи професійної орієнтації повинна бути не лише підготовка учнівської молоді до вибору майбутньої професії, а й формування у старшокласників спрямованості на майбутній професійний успіх як домінантного вектора суб'єкта професійного самовизначення особистості» (Мазуркевич, Багдасарова, Лавринюк, 2014, с. 4).

При розробці комплексу методів ефективної профорієнтації учнів старшої школи на професію вчителя, ми враховували різні методологічні підходи (М. Янцур) й можливості їх адаптації до сучасних шкільних реалій, зокрема:

Компетентнісний підхід, спрямований на формування у старшокласників загальних (комунікативних, соціальних, лідерських) та професійних компетентностей, необхідних для педагогічної діяльності.

Адаптація до сучасних шкільних реалій:

- Організація профорієнтаційних заходів (тренінгів, майстер-класів), де учні розвивають навички спілкування, емпатії, організації навчального процесу.
- Проведення пробних уроків або рольових ігор, де старшокласники виступають у ролі вчителя, отримуючи зворотний зв'язок.
- Включення до профорієнтаційних програм модулів про ключові педагогічні компетентності (планування уроків, оцінка знань, управління класом) (Гриньова, Кононець, 2019).

Аксіологічний підхід, котрий забезпечує усвідомлення учнями цінностей педагогічної професії та її суспільної значущості (Шиделко, 2017).

Адаптація до сучасних шкільних реалій:

- Проведення зустрічей із учителями-новаторами, заслуженими педагогами, які діляться своїм досвідом і цінностями професії.
- Обговорення етичних аспектів роботи вчителя (справедливість, повага до учнів, відповідальність).
- Створення проєктів (наприклад, есе чи презентацій) на тему «Чому бути вчителем важливо для суспільства?».

Системно-діяльнісний підхід, зорієнтований на забезпечення максимальної самостійності та творчості учнів у процесі ознайомлення з професією вчителя (Сидоренко, Харламенко, 2000).

Адаптація до сучасних шкільних реалій:

- Організація учнівських проєктів, де старшокласники самостійно розробляють і проводять міні-уроки чи виховні заходи для молодших школярів.
- Створення клубів профорієнтації, де учні планують і реалізують власні ініціативи, пов'язані з педагогікою (наприклад, волонтерська допомога вчителям).
- Заохочення до творчого вирішення педагогічних ситуацій через кейс-методи.

Культурологічний підхід, спрямований на формування у старшокласників розуміння ролі вчителя як носія культури та організатора культурно-просвітницької діяльності (Кутузова, 2009).

Адаптація до сучасних шкільних реалій:

- Залучення учнів до організації шкільних культурних заходів (концертів, вистав, літературних вечорів), де вони беруть на себе роль організаторів чи ведучих.
- Залучення студентів педагогічних вишів для вивчення зі школярами історії педагогіки та внеску видатних учителів у розвиток культури.
- Проведення профорієнтаційних акцій, спрямованих на популяризацію педагогічної професії в громаді.

Інформаційний підхід, спрямований на формування в учнів навичок пошуку та аналізу інформації про педагогічну професію з використанням ІКТ (Кононець, 2016).

Адаптація до сучасних шкільних реалій:

- Навчання учнів працювати з освітніми платформами, де представлена інформація про педагогічні спеціальності (університети, програми, кар'єрні перспективи).
- Організація вебінарів або онлайн-курсів про особливості професії вчителя.
- Створення учнівських інформаційних ресурсів (сайтів, блогів, сторінок у соцмережах) про педагогічну діяльність.

Технологічний підхід, котрий забезпечує використання інноваційних технологій для ознайомлення з професією вчителя (Остапенко та ін., 2024; Kononets, Grynova, Zhamardiy, Mamon, Liulka, 2020).

Адаптація до сучасних шкільних реалій:

- Застосування інтерактивних технологій (віртуальна реальність, симулятори уроків) для моделювання педагогічної діяльності.
- Залучення учнів до створення цифрового контенту для уроків (презентації, відеоуроки).
- Ознайомлення з освітніми платформами та програмами, які використовують сучасні вчителі (Google Classroom, Kahoot тощо).

Ресурсно-орієнтований підхід, що спрямовує на використання різних ресурсів для профорієнтації учнів (Гриньова, Кононець, Дяченко-Богун, Рибалко, 2019, Морін, 2021; Kononets, Ilchenko, Mokliak).

Адаптація до сучасних шкільних реалій:

- Співпраця зі школами, університетами, педагогічними коледжами для організації практичних занять і стажувань.
- Використання ресурсів громади (бібліотеки, культурні й ресурсні центри) для профорієнтаційних заходів.
- Залучення батьків, випускників-педагогів як менторів для учнів.

Творчий підхід, котрий забезпечує розвиток творчих здібностей учнів через ознайомлення з педагогічною діяльністю.

Адаптація до сучасних шкільних реалій:

- Організація конкурсів на найкращий сценарій уроку чи виховного заходу.
- Створення учнями творчих проєктів (відеороликів, театральних постановок) про професію вчителя.
- Ознайомлення з методиками креативного викладання (гейміфікація, сторітелінг) через практичні заняття (Остапенко та ін., 2024).

Стейкхолдерський підхід, котрий забезпечує залучення батьків, представників ЗВО, ЗФПО, ЗПТО до профорієнтаційної діяльності.

Адаптація до сучасних шкільних реалій:

- Організація зустрічей зі стейкхолдерами (Кононець, 2024).
- Використання ресурсів ЗВО, ЗФПО, ЗПТО для профорієнтаційних заходів.
- Залучення батьків, випускників-педагогів як менторів для учнів.
- Освітній консалтинг (Іщенко, Кононець, 2025).

Ми переконані, що для ефективної профорієнтації старшокласників на професію вчителя необхідно поєднати ці підходи в єдину систему (рис. 1):

Програма профорієнтації може включати серію заходів: тренінги, пробні уроки, зустрічі з учителями, творчі проєкти.

Практична складова – організація учнівських ініціатив (уроки для молодших школярів, шкільні заходи) та застосування ефективних методів профорієнтації.

Цифрова підтримка – створення інформаційних ресурсів і використання ІКТ для доступу до матеріалів про професію.

Оцінювання – аналіз мотивації учнів, їхніх компетентностей і готовності до вибору професії через анкетування, рефлексію та зворотний зв'язок.

Такий комплексний підхід сприятиме формуванню в учнів цілісного уявлення про професію вчителя, розвитку їхніх компетентностей і мотивації до педагогічної діяльності.

Програма профорієнтації	Практична складова	Цифрова підтримка	Оцінювання
• може включати серію заходів: тренінги, пробні уроки, зустрічі з учителями, творчі проекти.	• організація учнівських ініціатив (уроки для молодших школярів, шкільні заходи); • застосування ефективних методів профорієнтації.	• створення інформаційних ресурсів і використання ІКТ для доступу до матеріалів про професію.	• аналіз мотивації учнів, їхніх компетентностей і готовності до вибору професії через анкетування, рефлексію та зворотний зв'язок.

Рис. 1. Система ефективної профорієнтації старшокласників на професію вчителя

З огляду на необхідність реалізації такої системи у дослідженні нами визначено шість ключових принципів ефективної профорієнтації учнів старшої школи на професію вчителя, сформульованих у відповідності до сучасних освітніх реалій, вимог професійного самовизначення та вище зазначених методологічних підходів:

- *Принцип особистісної орієнтації*, котрий визнає унікальність кожного учня та передбачає врахування його індивідуальних здібностей, нахилів, ціннісних орієнтацій і мотивації при організації профорієнтаційної діяльності.
- *Принцип професійної привабливості образу вчителя*, що спрямований на формування позитивного іміджу вчителя як творчої, суспільно значущої та перспективної професії через живе спілкування, приклади успішних педагогів і реальні історії.
- *Принцип поетапності та системності*, який передбачає, що профорієнтаційна робота реалізується поступово, починаючи з ранніх етапів освітнього процесу, з логічною послідовністю, переходячи від загального ознайомлення до глибшого занурення в педагогічну діяльність.
- *Принцип участі та залучення*, котрий передбачає активне включення учнів у різноманітні форми педагогічної практики: рольові ігри, наставництво молодших школярів, участь у проектах, волонтерських ініціативах, діяльність шкільного самоврядування.
- *Принцип партнерства і міжвідомчої взаємодії*, заснований на співпраці між школою, закладами вищої педагогічної освіти, місцевими громадами, батьками та професійними об'єднаннями для розширення профорієнтаційного простору.
- *Принцип рефлексії та самопізнання*, спрямований на розвиток здатності учня до самоаналізу, усвідомлення своїх сильних сторін і професійних очікувань, що сприяє прийняттю обґрунтованого рішення щодо вибору педагогічної професії.

Варто відзначити, що застосування окреслених принципів у межах системної профорієнтаційної роботи створює умови для всебічного, гнучкого та адресного впливу на професійне самовизначення учнів старшої школи, зокрема у напрямі педагогічної діяльності. Принцип особистісної орієнтації забезпечує врахування індивідуальних особливостей, цінностей і потенціалу кожного здобувача освіти, що є фундаментом для побудови індивідуалізованих профорієнтаційних маршрутів. Це дозволяє гармонійно підбирати форми роботи – від тренінгів до практичних завдань – відповідно до мотиваційного профілю учня. Застосування принципу привабливого образу вчителя уможливорює формування стійкого позитивного ставлення до педагогічної професії. Такий ефект досягається шляхом включення в програму профорієнтації серії зустрічей із харизматичними, досвідченими педагогами, проведення пробних уроків та участі в освітніх проектах, що розкривають багатовимірність і соціальну значущість вчительської праці. Поетапність і системність як принцип дозволяє забезпечити логічну послідовність та взаємозв'язок між різними етапами профорієнтаційного впливу: від ознайомлення до залучення та рефлексії. Це реалізується через комплекс заходів — від тренінгових сесій до практичної взаємодії учнів у ролі викладачів для молодших школярів, що сприяє глибшому розумінню суті професії. Принцип участі та залучення передбачає активну включеність учнів у педагогічну діяльність. Самостійна організація уроків, участь у шкільних ініціативах і подієвих заходах дозволяє старшокласникам не лише спробувати себе у ролі вчителя, а й оцінити власні сили та інтереси до даної професійної сфери. Принцип партнерства сприяє розширенню профорієнтаційного простору шляхом залучення представників педагогічних університетів, освітніх експертів, а також батьківської

громадськості. У програмі це може бути реалізовано через спільні семінари, екскурсії до педагогічних закладів вищої освіти, спільні проєкти. Нарешті, принцип рефлексії та самопізнання реалізується через створення умов для усвідомлення власних прагнень і здібностей учнями. Цифрова підтримка — зокрема застосування інформаційно-комунікаційних технологій, онлайн-платформ для самодіагностики та рефлексивного аналізу — забезпечує гнучкий доступ до профорієнтаційного контенту та підтримує безперервний саморозвиток учнів. Діагностика рівня мотивації, анкетування та інструменти зворотного зв'язку дають змогу об'єктивно оцінити ступінь готовності здобувачів освіти до вибору педагогічного фаху. Відтак, впровадження зазначених принципів у педагогічну практику дозволяє створити інтегровану модель профорієнтації, яка охоплює освітній, практичний, соціальний і цифровий виміри, забезпечуючи її ефективність і відповідність потребам сучасної школи та суспільства.

Висновки. Таким чином, у дослідженні запропоновано систему ефективної профорієнтації старшокласників на професію вчителя (програма профорієнтації може включати серію заходів: тренінги, пробні уроки, зустрічі з учителями, творчі проєкти; практична складова – організація учнівських ініціатив (уроки для молодших школярів, шкільні заходи) та застосування ефективних методів профорієнтації; цифрова підтримка – створення інформаційних ресурсів і використання ІКТ для доступу до матеріалів про професію; оцінювання – аналіз мотивації учнів, їхніх компетентностей і готовності до вибору професії через анкетування, рефлексію та зворотний зв'язок), котру розроблено з урахуванням низки методологічних підходів (компетентнісний, аксіологічний, системно-діяльнісний, культурологічний, інформаційний, технологічний, ресурсно-орієнтований, творчий та стейкгоल्дерський).

Визначено та схарактеризовано принципи ефективної профорієнтації учнів старшої школи на професію вчителя: особистісної орієнтації, професійної привабливості образу вчителя, поетапності та системності, участі та залучення, партнерства і міжвідомчої взаємодії, рефлексії та самопізнання.

Принцип особистісної орієнтації визнає унікальність кожного учня та передбачає врахування його індивідуальних здібностей, нахилів, ціннісних орієнтацій і мотивації при організації профорієнтаційної діяльності.

Принцип професійної привабливості образу вчителя спрямований на формування позитивного іміджу вчителя як творчої, суспільно значущої та перспективної професії через живе спілкування, приклади успішних педагогів і реальні історії.

Принцип поетапності та системності передбачає, що профорієнтаційна робота реалізується поступово, починаючи з ранніх етапів освітнього процесу, з логічною послідовністю, переходячи від загального ознайомлення до глибшого занурення в педагогічну діяльність.

Принцип участі та залучення передбачає активне включення учнів у різноманітні форми педагогічної практики: рольові ігри, наставництво молодших школярів, участь у проєктах, волонтерських ініціативах, діяльність шкільного самоврядування.

Принцип партнерства і міжвідомчої взаємодії заснований на співпраці між школою, закладами вищої педагогічної освіти, місцевими громадами, батьками та професійними об'єднаннями для розширення профорієнтаційного простору.

Принцип рефлексії та самопізнання спрямований на розвиток здатності учня до самоаналізу, усвідомлення своїх сильних сторін і професійних очікувань, що сприяє прийняттю обґрунтованого рішення щодо вибору педагогічної професії.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в інтеграційних процесах різних реалізаційних механізмів сукупності методологічних підходів (компетентнісний, аксіологічний, системно-діяльнісний, культурологічний, інформаційний, технологічний, ресурсно-орієнтований, творчий та стейкгоल्дерський), визначенню методів профорієнтації в школі та у пошуку новітнього ефективного формату реалізації кожного складника запропонованої системи.

Список використаних джерел

- Гриньова, М. В., Кононець, Н. В., Дяченко-Богун, М. М., Рибалко, Л. М. (2019). Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72, 4, 182-193.
- Гриньова, М. В., Кононець, Н. В. (2019). *Компетентнісний підхід у професійній підготовці*: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава.
- Іщенко, І. С., Кононець, Н. В. (2025). Цифрові інструменти для освітнього консалтингу у системі підготовки магістрів освітніх наук. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання*: матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму (с. 737-739). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Клокар, Н. І. (Ред.). (2014). *Організація профорієнтаційної роботи в навчальному закладі*: навч.-метод. посіб. Біла Церква: КОПОПК.

- Кононец, Н. В. (2016). Веб-сайт як інформаційний ресурс навчального закладу – крок до якісної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1 (129), 21-26.
- Кононец, Н. В. (2024). Напрями забезпечення якості підготовки майбутніх менеджерів у контексті стейкгольдерського підходу: педагогіка партнерства. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. форуму (с. 348-350). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка.
- Кутузова, Г.І. (2009). Актуальні проблеми культурологічної підготовки студентів університетів. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філософська антропологія та філософія культури*, 19, 9-12.
- Морін, О. (2021). Ресурсний центр професійної орієнтації: Професійне самовизначення старшокласників в умовах освітніх округів. *Профтехосвіта*, 5/6 (149/150), 6-55.
- Покроєва, Л.Д. (Ред.). (2024). *Сучасні підходи до професійної орієнтації в закладі освіти*: методичні рекомендації. Харків: Харківська академія неперервної освіти.
- Сидоренко, В. К., Харламенко, В. Б. (2000). Системний підхід до визначення компонентів профорієнтаційної роботи з молоддю. *Науковий вісник НАУ*, 30, 230-238.
- Ткачук, І. І. (Ред.). (2017). *Професійна орієнтація в сучасній школі*: кращі методичні розробки практичних психологів і соціальних педагогів малокомплектних загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виховних об'єднань, навчально-виховних комплексів: методичні рекомендації. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.
- Шиделко, А. В. (2017). *Профорієнтація і профвідбір: аксіологічні аспекти*: навч. посіб. Львів: ЛьвДУВС.
- Янцур, М. С. (2012). *Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи*: курс лекцій: навч. посіб. Київ: Слово.
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Grynova, M., Zhamardiy, V., Mamon, O., & Liulka, H. (2020). Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*, 9 (12), 50-60.

References

- Hrynova, M. V., Kononets, N. V., Diachenko-Bohun, M. M., & Rybalko, L. M. (2019). Resursno-orientovane navchannia studentiv v umovakh zdorov'iazbezrehuvalnoho osvitnoho seredovyshcha [Resource-oriented student learning in a health-preserving educational environment]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information technology and learning tools]*, 72, 4, 182-193 [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V., & Kononets, N. V. (2019). *Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi [Competency-based approach in professional training]: elektronnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty zdobuvachiv naukovooho stupenia «doktor filosofii» spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky*. Poltava [in Ukrainian].
- Ishchenko, I. S., & Kononets, N. V. (2025). Tsyfrovi instrumenty dlia osvitnoho konsal'tynhu u systemi pidhotovky mahistriv osvitnikh nauk [Digital tools for educational consulting in the system of training Masters of Educational Sciences]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Pedahohichna maisternist maibutnoho vchytelia: postup, stanovlennia, udoskonalennia i zrostannia [Pedagogical skills of a future teacher: progress, formation, improvement and growth]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. forumu* (pp. 737-739). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Klokar, N. I. (Ed.). (2014). *Orhanizatsiia proforiientatsiinoi roboty v navchalnomu zakladi [Organization of career guidance work in an educational institution]: navch.-metod. posib. Bila Tserkva: KOIPOPK* [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2016). Veb-sait yak informatsiinyi resurs navchalnoho zakladu – krok do yakisnoi osvity [A website as an information resource for an educational institution is a step towards quality education]. *Komp'uter u shkoli ta sim'i [Computer at school and in the family]*, 1 (129), 21-26 [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2024). Napriamy zabezpechennia yakosti pidhotovky maibutnikh menedzheriv u konteksti steikholderskoho pidkhodu: pedahohika partnerstva [Directions for ensuring the quality of training of future managers in the context of the stakeholder approach: partnership pedagogy]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Osnovni tsili stratehii staloho rozvytku: problemy ta perspektyvy [The main goals of the sustainable development strategy: problems and prospects]: materialy I Mizhnar. nauk.-prakt. forumu* (pp. 348-350). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Kononets, N., Ilchenko, O., & Mokliak, V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 3, 14, 199-220.
- Kononets, N., Grynova, M., Zhamardiy, V., Mamon, O., & Liulka, H. (2020). Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*, 9 (12), 50-60.
- Kutuzova, H. I. (2009). Aktualni problemy kulturolohichnoi pidhotovky studentiv universytetiv [Current problems of cultural training of university students]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi*

Ukrainky. Filosofska antropologhiia ta filosofiia kultury [Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka Volyn National University. Philosophical Anthropology and Philosophy of Culture], 19, 9-12 [in Ukrainian].

- Morin, O. (2021). Resursnyi tsentr profesiinoi oriiantatsii: Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv v umovakh osvity okruhiv [Resource Center for Professional Orientation: Professional Self-Determination of High School Students in Educational Districts]. *Proftekhsosvita [Vocational education]*, 5/6 (149/150), 6-55 [in Ukrainian].
- Pokroieva, L. D. (Ed.). (2024). *Suchasni pidkhody do profesiinoi oriiantatsii v zakladi osvity [Modern approaches to professional orientation in an educational institution]: metodychni rekomendatsii*. Kharkiv: Kharkivska akademiia neperervnoi osvity [in Ukrainian].
- Sydorenko, V. K., & Kharlamenko, V. B. (2000). Systemnyi pidkhid do vyznachennia komponentiv proforiiantatsiinoi roboty z moloddiu [A systematic approach to determining the components of career guidance work with youth]. *Naukovyi visnyk NAU [Scientific Bulletin of the National Academy of Sciences]*, 30, 230-238 [in Ukrainian].
- Tkachuk, I. I. (Ed.). (2017). *Profesiina oriiantatsiia v suchasni shkoli [Professional orientation in a modern school]: krashchi metodychni rozrobky praktychnykh psykholohiv i sotsialnykh pedahohiv malokomplektnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv, navchalno-vykhovnykh ob'iednan, navchalno-vykhovnykh kompleksiv: metodychni rekomendatsii*. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].
- Shydelko, A. V. (2017). *Proforiiantatsiia i profvidbir: aksiolohichni aspekty [Career guidance and selection: axiological aspects]: navch. posib*. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
- Yantsur, M. S. (2012). *Profesiina oriiantatsiia i metodyka proforiiantatsiinoi roboty [Professional orientation and methodology of career guidance work]: kurs lektsii: navch. posib*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

KORYTKO A.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

SYSTEM OF EFFECTIVE CAREER GUIDANCE FOR SENIOR GRADE STUDENTS FOR THE TEACHING PROFESSION

The article proves that the importance of effective career guidance for the teaching profession is determined both by the strategic need of the education system for young specialists and by the need to form a positive image of the teaching profession in the minds of the younger generation. The study proposes a system of effective career guidance for high school students for the teaching profession (a career guidance program may include a series of activities: trainings, trial lessons, meetings with teachers, creative projects; a practical component - organizing student initiatives (lessons for younger students, school events) and applying effective career guidance methods; digital support - creating information resources and using ICT to access materials about the profession; assessment - analyzing students' motivation, their competencies, and readiness to choose a profession through questionnaires, reflection, and feedback), which was developed taking into account a number of methodological approaches (competence-based, axiological, system-activity, cultural, informational, technological, resource-oriented, creative, and stakeholder). The principles of effective career guidance for high school students for the teaching profession are defined and characterized: personal orientation, professional attractiveness of the teacher's image, gradualness and systematicity, participation and involvement, partnership and interagency interaction, reflection and self-knowledge. The principle of personal orientation recognizes the uniqueness of each student and assumes consideration of his individual abilities, inclinations, value orientations and motivation when organizing career guidance activities. The principle of professional attractiveness of the teacher's image is aimed at forming a positive image of a teacher as a creative, socially significant and promising profession through live communication, examples of successful teachers and real stories. The principle of gradualness and systematicity assumes that career guidance work is implemented gradually, starting from the early stages of the educational process, with a logical sequence, moving from general familiarization to deeper immersion in pedagogical activity. The principle of participation and involvement involves the active inclusion of students in various forms of pedagogical practice: role-playing games, mentoring of younger students, participation in projects, volunteer initiatives, and school self-government activities. The principle of partnership and interagency interaction is based on cooperation between the school, higher pedagogical education institutions, local communities, parents, and professional associations to expand the career guidance space. The principle of reflection and self-knowledge is aimed at developing the student's ability to self-analyze, realize their strengths, and professional expectations, which contributes to making an informed decision about choosing a teaching profession.

Key words: professional orientation, career guidance, high school students, school, profession, teacher, principles, system, choice of profession, methodological approaches.

Стаття надійшла до редакції 21.05.2025 р.

УДК 355.58:378.147:796.011

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339443](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339443)

ЛЮБОВ КРАВЧЕНКО

ORCID: 0000-0003-0011-609X

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

РОМАН УСТІЛОВСЬКИЙ

ORCID: 0009-0001-4255-076X

Київський інститут Національної гвардії України

ОЛЕГ СЕРИЙ

ORCID: 0000-0003-3159-553X

Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м.Київ

ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ФІЗИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ: ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

У статті здійснено теоретичний аналіз і обґрунтування можливостей застосування проєктно-орієнтованого підходу в системі фізичної підготовки майбутніх офіцерів. Підкреслено, що фізична підготовка, будучи структурним компонентом військово-професійної підготовки, має набуті більшої прикладної спрямованості, відображати реальні сценарії бойових дій та бути інтегрованою із тактичною, психологічною і лідерською складовими освітнього процесу.

Окреслено методологічну базу дослідження, яка охоплює компетентнісний, діяльнісний та аксіологічний підходи; зазначено, що проєктно-орієнтований підхід у фізичній підготовці виступає не лише як освітня технологія, але і як ефективний інструмент формування ключових компетентностей – уміння діяти в нестандартних умовах, приймати рішення під тиском часу, демонструвати лідерство, організовувати взаємодію в підрозділі, витримувати складні фізичні й психологічні навантаження. Розкрито основні проблеми сучасної фізичної підготовки курсантів: зниження мотивації, шаблонність організації занять, відсутність зв'язку між програмними вправами і специфікою бойових завдань, формалізм в оцінюванні досягнень.

У межах статті запропоновано педагогічну модель впровадження проєктно-орієнтованого підходу у фізичну підготовку, яка передбачає п'ять логічно пов'язаних етапів: постановка завдання, аналітика ситуації, планування дій, практична реалізація та рефлексивна самооцінка. У підсумку зазначено, що проєктно-орієнтований підхід має значний потенціал у трансформації фізичної підготовки майбутніх офіцерів, сприяє зростанню мотивації до занять, формує суб'єктну позицію курсанта як активного учасника освітнього процесу, розвиває здатність діяти у нестандартних обставинах та готуватися до виконання складних бойових завдань.

Ключові слова: *фізична підготовка, майбутні офіцери, проєктно-орієнтований підхід, військова освіта, бойова готовність, педагогічна модель, інноваційні технології, інтеграція теорії і практики*

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасна система військової освіти України переживає етап глибокої трансформації, що обумовлено як змінами безпекового середовища, так і зростаючими вимогами до якості підготовки офіцерського складу. Одним із ключових напрямів цієї трансформації є удосконалення фізичної підготовки майбутніх офіцерів як важливого складника їхньої функціональної, бойової та професійної готовності. Фізична підготовка має бути не лише спрямованою на розвиток витривалості, сили та координації, але й відповідати специфіці реальних бойових завдань, моделювати ситуації військової діяльності, сприяти прийняттю рішень в умовах стресу та забезпечувати високу ефективність дій особового складу.

У цьому контексті дедалі більшого значення набуває проєктно-орієнтований підхід як інноваційна стратегія, що передбачає практико-орієнтовану взаємодію здобувачів у процесі вирішення реалістичних, комплексних і багатокомпонентних завдань. Залучення майбутніх офіцерів до навчальних проєктів, що базуються на інтеграції теоретичних знань із практикою бойової підготовки, дає змогу створити мотиваційно значущі умови для професійного становлення, підвищити ефективність засвоєння змісту фізичної підготовки, а також сформувати стратегічно важливі якості – зокрема, командну взаємодію, ситуаційне мислення, фізичну витривалість у складних умовах.

Разом з тим, аналіз чинних програм фізичної підготовки та організації навчального процесу у військових ЗВО засвідчує фрагментарність інтеграції фізичної, тактичної й інтелектуальної підготовки курсантів. Наявна методика часто залишається традиційною, недостатньо адаптованою до динамічних вимог бойових дій, а практичний складник фізичної підготовки не завжди спрямований на формування комплексної бойової готовності. Таким чином, постає наукова проблема: забезпечити ефективну

інтеграцію проєктно-орієнтованого підходу в систему фізичної підготовки майбутніх офіцерів з метою підвищення її прикладної, адаптивної та компетентнісної спрямованості.

Мета статті полягає у виявленні педагогічного потенціалу проєктно-орієнтованого підходу як засобу трансформації фізичної підготовки майбутніх офіцерів в умовах сучасних вимог до бойової готовності та професійної мобільності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика фізичної підготовки майбутніх офіцерів є предметом вивчення вітчизняних дослідників, які вказують на її визначальне значення в системі військово-професійної освіти та підготовки кадрів сектору безпеки і оборони. У працях Д. Авзалової та В. Рефеля (2023) акцентується увага на порівняльному аналізі організації фізичної підготовки у закладах вищої військової освіти України та зарубіжних країн; автори підкреслюють, що вітчизняна система фізичної підготовки майбутніх офіцерів має орієнтуватися на інтеграцію прикладної спрямованості з адаптивністю до умов сучасного бою. Є. Куришко (2022) аналізує досвід застосування військових вправ у збройних силах країн НАТО, де фізична підготовка розглядається як елемент міждисциплінарної військової підготовки, що включає ситуаційне моделювання, підвищення психологічної стійкості та розвиток лідерських якостей; це дає підстави для висновку, що ефективна фізична підготовка повинна не лише формувати рухові якості, а й бути тісно пов'язаною з контекстами бойового застосування.

Концептуальні основи підготовки офіцерів до організації фізичного виховання підлеглого особового складу детально представлено в роботі А. Мельнікова, де автором обґрунтовано необхідність цілеспрямованої підготовки командирів до педагогічного супроводу фізичного вдосконалення військовослужбовців у структурі повсякденної та бойової діяльності. А. Моргунов та співавтори (2021) зосереджуються на удосконаленні нормативної бази навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка», підкреслюючи важливість відповідності навчального змісту сучасним професійним викликам, специфіці правоохоронної діяльності та необхідності гнучкого оновлення освітніх стандартів. У цьому ж напрямі виконане дослідження О. Хацаюка (2020), де представлено модель підготовки офіцерів-правоохоронців до застосування фізичних заходів впливу в умовах службово-оперативної діяльності, що також опосередковано демонструє необхідність інноваційного переосмислення фізичної складової службової підготовки.

Значну увагу інноваційному потенціалу фізичної підготовки приділено у роботі П. Хоменка та Р. Феніча (2023), які обґрунтовують доцільність моделювання умов бойової діяльності як дидактичного інструменту у професійно-прикладній підготовці майбутніх офіцерів; у дослідженні О. Ярмача та В. Чепурного (2024) здійснено огляд програм фізичної підготовки майбутніх офіцерів країн-членів НАТО; авторами підкреслено системність, багатокомпонентність та високий рівень інтеграції фізичної, морально-психологічної й інтелектуальної складових в освітніх моделях цих країн. Таким чином, проаналізовані публікації відображають різні аспекти організації, змісту та інноваційного розвитку фізичної підготовки військовослужбовців. Водночас слід констатувати, що в науковому дискурсі поки що відсутнє комплексне системне дослідження, присвячене впровадженню проєктно-орієнтованого підходу у фізичну підготовку майбутніх офіцерів, що залишає значний потенціал для подальших наукових розвідок у цій сфері.

Викладення основного матеріалу дослідження. Проєктно-орієнтоване навчання (ПОН) у сучасних науках про освіту трактується як інноваційна технологія, що ґрунтується на цілеспрямованій діяльності здобувачів освіти, спрямованій на розв'язання комплексних практико-орієнтованих завдань у межах навчального проєкту. Цей підхід поєднує елементи дослідницького, проблемного, ігрового та інтерактивного навчання, завдяки чому сприяє розвитку не лише професійних знань, але й таких важливих характеристик особистості, як самостійність, критичне мислення, відповідальність і здатність до ефективної командної взаємодії. Сутність проєктного підходу полягає у тому, що навчальний процес вибудовується навколо конкретного проєкту, який має чітко визначену практичну мету, передбачає міждисциплінарну інтеграцію, спирається на реальні або змодельовані ситуації з подальшим виходом на конкретний результат – продукт, модель, рішення або план дій. У контексті фізичної підготовки майбутніх офіцерів це може бути, наприклад, розроблення та апробація моделі тренування, орієнтованої на виконання визначеного бойового завдання, наприклад, евакуація поранених, переміщення з вантажем, або марш-кидок з подоланням перешкод.

Інтеграція проєктно-орієнтованого підходу у систему фізичної підготовки майбутніх офіцерів спирається на комплекс методологічних підходів, ключовими серед яких є компетентнісний, діяльнісний та аксіологічний. Компетентнісний підхід забезпечує спрямованість освітнього процесу не лише на засвоєння теоретичних знань і рухових умінь, а й на формування інтегральних професійно значущих компетентностей – організаційних, лідерських, стратегічних, комунікативних і психофізичних. Діяльнісний підхід акцентує увагу на активному залученні здобувачів до моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності, розв'язанні практичних завдань та втіленні принципу

навчання через дію (learning by doing), що особливо ефективно виявляється у процесі фізичної підготовки з елементами бойового моделювання. Аксіологічний підхід орієнтований на формування ціннісного ставлення до військової служби, потреби у фізичному самовдосконаленні, готовності до служіння та високої відповідальності; у межах проєктної діяльності курсанти не лише опановують технічні й фізичні компоненти підготовки, але й усвідомлюють значущість своїх дій у контексті загальновійськових, гуманітарних і державницьких цілей.

Застосування проєктно-орієнтованого підходу у фізичній підготовці майбутніх офіцерів потребує специфічного педагогічного впливу, який враховує особливості військово-професійної діяльності, вимоги до бойової готовності, психофізіологічні навантаження та організаційні умови функціонування ЗВО оборонного профілю. Основними характеристиками цього підходу виступають тактична й бойова спрямованість навчальних проєктів, моделювання бойових ситуацій у змісті фізичних вправ із додаванням стресових чинників, перевантажень, часових обмежень; домінування командних форм взаємодії, які відповідають реальній структурі взаємодії у підрозділах; міждисциплінарна інтеграція фізичної, психологічної та тактичної підготовки в межах єдиного навчального завдання; застосування формативного оцінювання, яке сприяє саморефлексії, формуванню зворотного зв'язку і коригуванню індивідуальної траєкторії розвитку кожного здобувача (Авзалова, Рефель, 2023; Мельников, 2018).

Таким чином, проєктно-орієнтований підхід у системі фізичної підготовки майбутніх офіцерів виконує не лише дидактичну функцію, а й відіграє важливу мотиваційно-ціннісну, соціально-комунікативну та операційну роль, оскільки сприяє формуванню професійної готовності здобувачів до реальних викликів військової служби та зміцнює їхнє фізичне, моральне і стратегічне самозабезпечення у бойових умовах.

Фізична підготовка в закладах вищої військової освіти є одним з провідних складників професійного становлення майбутніх офіцерів, оскільки безпосередньо впливає на рівень їхньої бойової готовності, психофізіологічної стійкості, витривалості, здатності до оперативного реагування в умовах стресу та екстремальних навантажень. Її структура охоплює загальну фізичну підготовку (розвиток базових рухових якостей – сили, витривалості, координації тощо), спеціальну підготовку (спрямовану на набуття навичок, необхідних для виконання службово-бойових завдань), прикладну фізичну підготовку (моделювання ситуацій майбутньої діяльності), а також контрольні-оцінювальні заходи (тестування рівня фізичної готовності). Разом із тим, аналіз сучасної освітньої практики свідчить про низку системних проблем, що обмежують ефективність фізичної підготовки курсантів військових ЗВО (Моргунов, Хацаюк, Ковальов, Соколов, Лозовий, 2021).

Серед найбільш актуальних проблем варто виокремити зростаючий рівень формалізму, коли заняття проводяться за шаблонними схемами без врахування індивідуальних особливостей курсантів, специфіки майбутньої служби або актуальних тактичних умов. Часто фізична підготовка існує ізольовано від інших компонентів військово-професійної підготовки (зокрема тактичної та психологічної), що знижує її прикладну спрямованість. Додатковою проблемою є зниження внутрішньої мотивації курсантів до фізичного самовдосконалення через відсутність чіткого зв'язку між фізичними вправами та реальними завданнями, які можуть постати перед офіцером у зоні бойових дій. Спостерігається також недостатнє використання ситуаційного підходу, зокрема – змодельованих бойових ситуацій, тренінгів у стресових умовах, багатокомпонентних фізичних дій.

У зв'язку з цим виникає об'єктивна потреба в трансформації фізичної підготовки майбутніх офіцерів з урахуванням сучасних викликів, пов'язаних зі зміною характеру збройної боротьби, зростанням ролі мобільності, стресостійкості, командної взаємодії та швидкості прийняття рішень. Основними напрямками такої трансформації мають стати: переорієнтація змісту підготовки на досягнення прикладного результату, інтеграція фізичної підготовки з бойовою, тактичною та психологічною складовими, активне впровадження інноваційних педагогічних технологій, що сприяють персоналізації освітнього процесу, створення умов для самостійного та командного проєктування фізичних тренувань, а також застосування критеріїв оцінювання, орієнтованих не лише на показники фізичного стану, а й на готовність до виконання бойових завдань у реальних умовах. У цьому контексті фізична підготовка має бути переосмислена не як сукупність нормативів і рухових навичок, а як системна діяльність, що забезпечує гармонійне поєднання фізичних, інтелектуальних і психологічних ресурсів майбутнього офіцера для ефективного виконання професійних функцій у будь-яких умовах (Хоменко, Феніч, 2023; Ярмач, Чепурний, 2024).

На основі аналізу комплексу літературних джерел нами встановлено, що реалізація проєктно-орієнтованого підходу у фізичній підготовці майбутніх офіцерів передбачає створення цілісної педагогічної моделі, що базується на принципах цілеспрямованості, практичної доцільності, міждисциплінарної інтеграції та розвитку суб'єктної позиції курсантів; така модель має відповідати сучасним викликам військово-професійної освіти та сприяти підвищенню ефективності формування бойової витривалості, стійкості, рішучості й командної злагодженості. Основу моделі становлять

принципи побудови навчальних проєктів, які враховують як особливості фізичної підготовки, так і специфіку військового середовища. Ключовими з них є: командна взаємодія, яка забезпечує згуртованість майбутніх офіцерів і формує навички спільного планування, відповідальності та лідерства; орієнтація на конкретні бойові ситуації, що дозволяє підвищити прикладну значущість фізичних навантажень і стимулює мотивацію курсантів; варіативність та модульність планування фізичних навантажень, що дає змогу індивідуалізувати тренування відповідно до функціональних можливостей кожного учасника і водночас дотримуватись логіки загального бойового завдання.

Структура реалізації проєктного підходу в межах фізичної підготовки включає п'ять етапів: постановка завдання – формулювання реалістичної бойової ситуації з визначенням мети, ресурсів і очікуваних результатів; аналітика – колективний аналіз умов виконання із врахуванням фізичних, тактичних і психологічних чинників; планування – розподіл ролей, визначення методів навантаження та алгоритму дій; реалізація проєкту – практичне виконання завдання у форматі змодельованої бойової операції чи тренінгу; самооцінка і рефлексія – аналіз ефективності дій, командної взаємодії та особистих результатів (Куришко, 2022; Хоменко, Феніч, 2023).

Отже, запропонована модель проєктно-орієнтованої фізичної підготовки забезпечує умови для системної інтеграції теорії і практики, підвищення мотивації курсантів, розвитку лідерського потенціалу та формування готовності до виконання складних завдань у сучасному бойовому середовищі.

Висновок. Аналіз теоретико-методологічних засад і освітньої практики фізичної підготовки майбутніх офіцерів засвідчує актуальність переосмислення її змісту, цілей і технологічного забезпечення в умовах сучасної трансформації військової освіти. Традиційні моделі фізичного тренування, зосереджені переважно на формальному виконанні нормативів, не відповідають сучасним вимогам до бойової готовності та професійної мобільності військовослужбовців. Це обумовлює потребу в інноваційному переоснащенні навчального процесу з урахуванням практичної орієнтації, індивідуалізації підготовки та мотиваційної залученості курсантів. Проєктно-орієнтована фізична підготовка розглядається ефективною педагогічною стратегією, що дозволяє органічно інтегрувати фізичну, тактичну та психофізіологічну складники. Сформульована модель проєктно-орієнтованої фізичної підготовки майбутніх офіцерів базується на принципах командної роботи, орієнтації на бойові ситуації, гнучкого планування фізичних навантажень, а також чіткої послідовності етапів реалізації проєктів – від постановки завдання до самооцінки. Запропоновані приклади навчальних проєктів свідчать про високу ефективність застосування цього підходу для наближення фізичної підготовки до реалій сучасної військової служби.

Подальші наукові розвідки доцільно зосередити на емпіричному вивченні ефективності впровадження проєктно-орієнтованого підходу у фізичну підготовку майбутніх офіцерів у контексті конкретних спеціалізацій військової діяльності; окремим напрямом досліджень має стати моделювання індивідуальних траєкторій фізичної підготовки курсантів з урахуванням їхнього психофізіологічного профілю, бойової спеціалізації та рівня адаптаційних можливостей.

Список використаних джерел

- Авзалова, Д. О., Рефель, В. І. (2023). Фізична підготовка і спорт військовослужбовців у вищих військових навчальних закладах України та зарубіжних країн. *Грааль науки*, 29, 365-370.
- Куришко, Є. А. (2022). Аналіз досвіду впровадження військових вправ у арміях провідних країн НАТО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 9 (154), 50-54.
- Мельніков, А. В. (2018). Концептуальні положення підготовки майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України до фізичного виховання особового складу. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*, 11, 233-245.
- Моргунов, О. А., Хацаюк, О. В., Ковальов, І. М., Соколов, О. А., Лозовий, Є. А. (2021). Удосконалення нормативної бази навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» майбутніх офіцерів Національної поліції України та поліцейських різних категорій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75, 2, 38-44.
- Хацаюк, О. В., Єлісєєва, О. С., Жуков, В. Л., Клименко, В. П., Бережний, Ю. М. (2020). Модель формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-оперативної діяльності. *Інноваційна педагогіка*, 29, 174-178.
- Хоменко, П., Феніч, Р. (2023). Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх офіцерів в умовах моделювання умов бойової діяльності. *Педагогічні науки*, 82, 35-39. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/22874>
- Ярмак, О. М., Чепурний, В. А. (2024). Аналіз програм фізичної підготовки майбутніх офіцерів країн-членів НАТО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної*

культури (фізична культура і спорт), 1 (173), 39-43. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.1\(173\).39](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.1(173).39)

References

- Avzalova, D. O., & Refel, V. I. (2023). Fizychna pidhotovka i sport viiskovosluzhbovtiv u vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladakh Ukrainy ta zarubizhnykh krain [Physical training and sports of military personnel in higher military educational institutions of Ukraine and foreign countries]. *Hraal nauky [The Grail of Science]*, 29, 365-370 [in Ukrainian].
- Khatsaiuk, O. V., Yelisieieva, O. S., Zhukov, V. L., Klymenko, V. P., & Berezhnyi, Yu. M. (2020). Model formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-pravoohorontiv do zastosuvannia zakhodiv fizychnoho vplyvu v riznykh umovakh sluzhbovo-operativnoi diialnosti [Model of formation of readiness of future law enforcement officers to use physical force in various conditions of official and operational activity]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 29, 174-178 [in Ukrainian].
- Khomenko, P., & Fenich, R. (2023). Profesiino-prykladna fizychna pidhotovka maibutnikh ofitseriv v umovakh modeliuvannia umov boiovoi diialnosti [Professional and applied physical training of future officers in conditions of simulation of combat conditions]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 82, 35-39. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/22874> [in Ukrainian].
- Kuryshko, Ye. A. (2022). Analiz dosvidu vprovadzhennia viiskovykh vprav u armiakh providnykh krain NATO [Analysis of the experience of implementing military exercises in the armies of leading NATO countries]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) [Scientific Journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)]*, 9 (154), 50-54 [in Ukrainian].
- Melnikov, A. V. (2018). Kontseptualni polozhennia pidhotovky maibutnikh ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy do fizychnoho vykhovannia osobovoho skladu [Conceptual provisions for the training of future officers of the State Border Service of Ukraine for physical education of personnel]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Fizyчне vykhovannia, sport i zdorovia liudyny [Bulletin of the Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Physical Education, Sports and Human Health]*, 11, 233-245 [in Ukrainian].
- Morhunov, O. A., Khatsaiuk, O. V., Kovalov, I. M., Sokolov, O. A., & Lozovyi, Ye. A. (2021). Udoskonalennia normatyvnoi bazy navchalnoi dystsypliny "Spetsialna fizychna pidhotovka" maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi politsii Ukrainy ta politseiskyykh riznykh katehori [Improving the regulatory framework of the educational discipline "Special Physical Training" for future officers of the National Police of Ukraine and police officers of various categories]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools]*, 75, 2, 227-240 [in Ukrainian].
- Yarmak, O. M., & Chepurnyi, V. A. (2024). Analiz prohram fizychnoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv krain-chleniv NATO [Analysis of physical training programs for future officers of NATO member countries]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) [Scientific Journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)]*, 1 (173), 39-43. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.1\(173\).39](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.1(173).39) [in Ukrainian].

KRAVCHENKO L.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

USTILOVSKYI R.

Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine, Ukraine

SERII O.

The Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technology, Kyiv, Ukraine

PROJECT-BASED APPROACH IN THE PHYSICAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS: INTEGRATING THEORY AND PRACTICE

This article offers a theoretical and pedagogical rationale for the implementation of project-based learning (PBL) within the system of physical training for future officers. The relevance of this issue is driven by the objective need to transform traditional approaches to the professional preparation of military personnel at defense-sector higher education institutions amid dynamic changes in national security, and rising demands for mobility, versatility, psychophysical resilience, and adaptability among officer candidates. It is emphasized that physical training, as an essential component of military-professional education, must become more practice-oriented, reflect real-world combat scenarios, and be fully integrated with tactical, psychological, and leadership development within the educational process.

The methodological foundation of the study encompasses competency-based, activity-based, and axiological approaches. Project-based learning in the context of physical training is positioned not only as an educational technology but also as an effective mechanism for cultivating critical officer competencies, such as operating under non-standard conditions, decision-making under time pressure, demonstrating leadership, organizing unit-level cooperation, and withstanding intense physical and psychological stress. The article identifies several pressing issues

affecting current physical training practices among cadets, including diminished motivation, standardized lesson structures, disconnect between prescribed exercises and actual combat tasks, and formalistic approaches to assessment.

The article proposes a pedagogical model for integrating project-based learning into physical training, comprising five interrelated stages: task formulation, situational analysis, action planning, practical implementation, and reflective self-assessment. The findings suggest that project-based learning holds significant potential to transform physical training for future officers by increasing cadet motivation, promoting active learner engagement, fostering independent thinking, and enhancing preparedness for complex operational environments.

Promising directions for further research include adapting the model to the specific needs of various military branches, developing tools for individualized physical readiness monitoring, and expanding digital support systems for managing training-related educational projects.

Key words: *physical training; future officers; project-based approach; military education; combat readiness; pedagogical model; competency-based approach; innovative technologies; integration of theory and practice.*

Стаття надійшла до редакції 04.05.2025 р.

УДК 378.016:[159.9:37

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339444](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339444)

ОЛЕКСАНДР КУЧЕРЯВИЙ

ORCID: 0000-0001-5469-0949

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ

СИСТЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена пошуку і висвітленню структурних компонентів системи вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти України в національно, - регіонально, - і особистісно-потребнісному вимірах. Схарактеризовано концептуальне бачення досягнення поставленої мети на обраній теоретико-методологічній платформі. На його основі розкриваються такі структурні компоненти різнорівневої системи як особливої цілісності: 1) цільовий; 2) на рівні ЗВО: інституційно-перетворювальний; 3) на рівні кафедри: діяльнісно-інноваційний; 4) на рівні особистості викладача: управлінсько-самодіяльнісний; 5) на рівні особистості студента: особистісно-й професійно-саморозвивальний. Визначаються функції кожного компонента і зв'язки між ними.

Ключові слова: *система, структурні компоненти системи, викладання, вдосконалення, психолого-педагогічні дисципліни, заклади вищої освіти, цілісність*

Постановка проблеми. Рух до цілей відновлення всіх сфер суспільного виробництва у повоєнний період уже сьогодні вимагає забезпечення адекватності соціальним потребам нових концепцій і цільових програм розвитку закладів вищої освіти, включення в них потужного психолого-педагогічного складника. Йдеться про опертя стратегії поступу освітніх установ на такі інноваційні моделі психолого-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти, які в умовах війни і після неї мають потенціал для переведення навчально-виховної дійсності на ступінь якості відповідно до потреб суспільства у національному відродженні з урахуванням чинника його психопедагогізації й потреб майбутніх фахівців у цілісному розвитку – особистісно-професійному і професійно-культурному. Однак склалася ситуація, коли, з одного боку, має місце відповідний запит практики, але, з другого – результати оцінювання наукового дискурсу у цій площині свідчать про те, що його представникам бракує цілісного підходу до побудови системного уявлення про сутність соціально й особистісно необхідної психолого-педагогічної освіти повоєнного часу. Тобто нагальною є проблема обґрунтування цілісної багаторівневої системи вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти, яка функціонує на основі механізму єдності професійної свідомості й самосвідомості особистості майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. По-перше, розв'язання сформульованої проблеми знаходиться у вимірі зафіксованого факту наявності невеликої кількості досліджень, у яких психологічна і педагогічна підготовка як особлива цілісність представлені в гармонійній єдності на підґрунті певної методологічної платформи: а) у публікації О. Кривильової це робиться у вимірі проєктного підходу (Кривильова, 2018); б) провідним методологічним підходом для розроблення моделі системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання Н. Титова закономірно робить системний (Титова, 2019). Предмет дослідження М. Вовк, Ю. Грищенко і С. Соломаха – особливості змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти України (Вовк, Грищенко, Соломаха, 2023). Л. Петренко виокремлено цілісну сукупність актуалітетів викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти (Петренко, 2024).

По-друге, визначальне значення для концептуалізації шляхів вирішення обраної проблеми мають теоретичні нароби науковців за напрямками: 1) досягнення інноваційності підготовки майбутніх фахівців, управління інноваційною діяльністю у закладах освіти (О. Попова, Л. Даніленко, М. Артюшина, О. Ігнатович, І. Дичківська та ін.); 2) розроблення теоретичних основ суб'єктності у психологічному і педагогічному аспектах (В. Татенко, В. Третьяченко, А. Бекірова, С. Шехавцова та ін.), зокрема, теоретичних засад формування суб'єктності майбутніх учителів (Шехавцова, 2016); 3) організації особистісно орієнтованого навчання і виховання (Г. Балл, І. Бех, В. Рибалка, О. Пехота, М. Чобітько та ін.).

По-третє, слід констатувати різке збільшення в останні роки наукового інтересу до вирішення проблем підвищення якості професійно-педагогічної підготовки, стрижнем якої є психолого-педагогічний складник. Це насамперед стосується таких аспектів: 1) методологізації загальнопедагогічної підготовки (Бутенко, 2021), феномену розвитку методологічної культури майбутніх учителів (Лаврентьєва, 2015); 2) розроблення певних інноваційних конструктів із оперттям на різні ключові методологічні підходи: *аксіологічний* (В. Рогоза, І. Небитова), *акмеологічний* (Гузій, 2018), *системний* (Мехед, Островська, Стрілець-Бабенко та ін.), *культурологічний* (Г. Філіпчук, В. Тушева, Л. Султанова, О. Шевченко, Л. Романишина та ін.), *проєктний* (О. Шовкопляс, В. Малишевська та ін.). Центральне місце серед актуальних у дослідників методологічних принципів, перелік яких можна продовжити, займає компетентісний підхід. Проте відповідні роботи великої кількості науковців стосуються формування у майбутніх педагогів, як правило, однієї фахової компетентності із усієї сукупності їх різновидів. Намітилася і негативна тенденція щодо зменшення дисертацій і монографій, побудованих на засадах особистісного підходу (у деяких працях він тільки декларується). Проблема вдосконалення особистісної орієнтації викладання в закладах вищої освіти психолого-педагогічних дисциплін як цілісна система загалом ще не стала предметом всебічного аналізу і синтезу.

Мета статті: висвітлення структурних компонентів системи вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти та їх ціннісно-змістового наповнення.

Методологічні підходи: системний, цілісний, акмеологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, суб'єктний, аксіо-культурологічний, акмеологічний, діяльнісний, компетентісний.

Теоретичні методи дослідження: 1) *аналітичні:* різновиди теоретичного аналізу (структурно-функціональний, семантико-термінологічний, системно-порівняльний); *узагальнювальні* (опис, синтез, формалізація, систематизація); *проєктивні* (моделювання, метод проєктів, прогнозування); *інтерпретаційні* (порівняння, опис, аналогія, пояснення).

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуальне бачення розв'язання обраної проблеми – похідна від оцінки результатів аналізу, синтезу і систематизації положень теоретичної бази наукового пошуку. Модельне уявлення про нього зводиться до сукупності таких концептуальних ідей:

1. Визначення структури системи залежить від врахування потреб у: 1) досягненні нею статусу *цілісної* в контексті набуття особливих цілісних властивостей, здатної функціонувати на різних рівнях адекватно стратегічним перспективним цілям соціального, регіонального й особистісного планів; 2) перетворенні взаємозалежних рухів до суб'єктності всього закладу, кафедри, викладача і студента у ключові орієнтири вдосконалення різновидів їх особливої діяльності, пов'язаної з оновленням психолого-педагогічної освіти; 3) утвердженні інноваційності самим пріоритетним напрямом підвищення ефективності діяльності кафедр педагогіки і психології; 4) мотивації й організації педагогом вищої школи різновидів самодіяльності студентів як провідного засобу їх особистісно-професійного розвитку; 5) актуалізації наукових уявлень про особистісно-професійний саморозвиток майбутнього фахівця.

2. Для того, щоб стати у регіоні неповторним потенційний колективним суб'єктом модернізації концептуальних і цільових стратегій національно- регіонально- особистісно-потребнісного неперервного поступу, певний заклад вищої освіти має зробити ставку на їх психолого-педагогічний складник, основна функція якого – підвищення якості управління психолого-педагогічною освітою на різних його рівнях. Реалізація цієї функції здійснюється через: а) координацію цільових стратегій

перетворення закладу і ресурсного забезпечення цього процесу; б) узгодження цільових орієнтацій кафедр педагогіки і психології та їх курсу на суб'єктність інноваційним шляхом із загальною стратегією удосконалення викладання у ЗВО психолого-педагогічних дисциплін; в) оптимізацію комунікативних зв'язків між усіма структурними підрозділами у цілях покращення їх суб'єктного підходу до забезпечення психолого-педагогічними і цифровими засобами самовираження, розвитку й саморозвитку здобувачів освіти.

3. Провідними принципами функціонування психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО як соціально-педагогічної системи у комунікативній площині є *партисипативний* і *транспарентний*.

4. Філософською платформою вибору стратегічних ліній розроблення змісту в цілях його оновлення є діалектика загального і специфічного, врахування якої вимагає уявлень про дві групи аксіологічних складників-систем: а) цілісна сукупність взаємопов'язаних загальних цінностей світоглядного і національно-культурного планів; б) система загальнопрофесійних, суто професійних і вузькопрофесійних цінностей. У статусі дидактичної категорії зміст психолого-педагогічної підготовки є динамічним утворенням, адекватним цільовим орієнтирам її вдосконалення. Провідними регулятивами розроблення ціннісно-змістового аспекту складників системи є дві провідні вимоги: 1) принцип розгортання змісту від загальнопрофесійного психопедагогічного до професійного й вузькопрофесійного; 2) принцип його побудови у вимірі забезпечення інтеграції та диференціації.

5. Діяльність суб'єктів (закладу вищої освіти, кафедри, педагога) щодо вдосконалення викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу на рівні системи слід розглядати як освітню технологію: вона передусім базується на міцному науково-теоретичному підґрунті, знаходиться у ціннісно-змістовому полі потреб реалізації національно-культурної парадигми вищої освіти, має можливості для трансформації відповідних концептуальних ідей, принципів, управлінських настанов і рекомендацій на мову певних практичних рішень, несе інформацію як про способи і засоби підвищення якості дій кафедри, викладача і студента, але й про безпосередню участь останнього як особистості в самоорганізації саморозвивального процесу, функціонує на основі механізму єдності професійної свідомості й самосвідомості особистості майбутнього фахівця. Характер технології викладання психолого-педагогічних дисциплін – цілісно-розвивальний.

Таке концептуальне бачення вирішення проблеми на обраному теоретико-методологічному фундаменті стало основою для визначення шуканої системи і розв'язання сукупності інших сформульованих завдань.

Система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти – це багаторівневий інтегральний засіб культивування їх полісуб'єктності, особистісно- й професійно-розвивальної спроможності, феномен цілісного оновлення цільової стратегії й тактики поступу освітньої установи, взаємопов'язаними структурними компонентами якого є цільовий (соціально-потребнісний, регіонально-потребнісний і особистісно-потребнісний виміри), інституційно-перетворювальний (інституційний рівень), діяльнісно-інноваційний (кафедральний рівень), управлінсько-самодіяльнісний (рівень особистості викладача) та особистісно-й професійно-саморозвивальний (рівень особистості майбутнього фахівця).

Наступне завдання – спроекувати цілі функціонування цілісної системи удосконалення особистісної орієнтації викладання в закладах вищої освіти психолого-педагогічних дисциплін у суспільному, регіональному і особистісному вимірах – вирішувалось на підґрунті побудови матриці ієрархії різнорівневих потреб (Кучерявий, 2025, с. 119-123). Адекватно їй і була розроблена друга матриця як носій відповідних цілей:

1. На соціальному рівні у національно-потребнісному вимірі: 1. Сприяння оздоровлюючий психопедагогізації суспільства, його консолідації й проактивності у боротьбі за свободу і незалежність й повоєнному відродженню України, її європейському поступу. 2. Досягнення максимально можливих рівнів ефективності культивування в системі вищої освіти ідей:

а) пріоритетності реалізації її національно-культурної парадигми на основі психолого-педагогічного супроводу цього процесу; б) створення цілісно-розвивального особистіст студента психопедагогізованого освітнього середовища; в) гармонізації політики цифровізації й психопедагогізації освітнього простору.

До основних стратегічних цілей системи вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти у регіонально-потребнісному вимірі відносяться такі: 1. Забезпечення довершеності психолого-педагогічної підтримки особливого розвитку регіону – духовно-культурного, економічного, соціального та ін. – у аспекті продуктивності його внеску у відновлення країни у повоєнний період. 2. Підвищення позитивної результативності впливу кар'єрних консультантів – психологів і педагогів – на управління становленням кар'єри фахівців у регіоні. 3. Формування регіонального банку науково вивірених засобів психолого-педагогічного супроводу суспільно значущих різновидів діяльності закладів вищої освіти, розвитку їх партнерства на конкретно-територіальному й

інших рівнях. 4. Збільшення ціннісно-змістового потенціалу системи освіти дорослих регіону для популяризації в ньому психологічних і педагогічних знань. 5. Надання мешканцям регіону психолого-педагогічної допомоги в питаннях подолання тривоги і стресу як супутників людини під час війни.

Результатами вирішення завдання щодо встановлення провідної функції й ціннісно-діяльнісного наповнення *інституційно-перетворювального компонента* системи (рівень закладу вищої освіти) є такі: 1) *функція*: концептуалізація нової цільової стратегії психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців; 2) *елементи та їх ціннісно-діяльнісне наповнення*: а) *концептуально-цільовий*, основними вимогами до функціонування якого є принципи: безальтернативності національно-потребнісної траєкторії модернізації сукупності концептуально-цільових стратегій розвитку закладу з психолого-педагогічною в її центрі; проектування особистісно зорієнтованих цілей психолого-педагогічного складника професійної підготовки майбутніх фахівців на основі результатів аналізу кадрових й інших потреб конкретного соціально-економічного регіону; перетворення освітнього процесу в джерело цілісного розвитку студентів на психолого-педагогічній і цифровій платформах; б) *програмно-модернізаційний* (модернізація змісту програм здійснюється за принципами: диференціації факультетських (інститутських) програм управління психолого-педагогічною підготовкою студентів у вимірі перспективної цільової програми розвитку закладу й специфіки обраного ними фаху; передбачення у змістових модулях навчальних програм фахової підготовки студентів за різними напрямками психолого-педагогічних аспектів удосконалення їх змісту в особистісно-потребнісному контексті.

На сторожі прозорості й відкритості прийнятої вченою радою закладу вищої освіти цільової стратегії удосконалення системи психолого-педагогічної підготовки, її наскрізного проходження через прийняті у зв'язку з нею у структурних підрозділах і суспільних організаціях конструктивні рішення стоїть принцип транспарентності. Саме він вимагає обов'язкового ознайомлення з цією стратегією кожного викладача і майбутнього фахівця.

Обґрунтування функції і складу *діяльнісно-інноваційного компонента* системи (рівень кафедри) – похідні від врахування не тільки специфіки основних положень психології діяльності, але й особливо такого її різновиду, як інноваційний. У питанні про цикли і етапи кожного циклу інноваційної діяльності нами взята за основу точка зору М. Артюшиної (Артюшина, 2009, с. 35). В аспекті вирішення завдання щодо забезпечення на проектному рівні формування і розвиток у викладачів кафедри фахової інноваційної культури був прямий сенс спиратися на уявлення О. Ігнатович про структурні компоненти цього феномена: перцептивно-когнітивний, поведінково-діяльнісний і ціннісно-смісловий (Ігнатович, 2018, с. 89).

Головна *функція* цього компонента – удосконалення членами кафедри як носія феномену суб'єктності цільового, змістового і технолого-методичного складників освітнього процесу засобами активізації інноваційної діяльності. Його перша структурна одиниця – *елемент цілепокладання* (провідні *напрями* створення інновацій: 1) інтеграція і диференціація цілей викладання предметів психолого-педагогічного циклу залежно від: а) специфіки конкретної спеціальності; б) результатів діагностики опанування студентами культурою навчальної діяльності й особистісно-професійного саморозвитку психолого-педагогічними і цифровими засобами; в) окреслених на рівні закладу стратегічних цільових орієнтирів удосконалення психолого-педагогічної підготовки в ньому); 2) побудова системи різнорівневих цілей психолого-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти за певним фахом, ядром якої є цільові орієнтири якісної зміни їх науково-дослідної роботи й професійної творчості.

Друга структурна одиниця – *ціннісно-змістовий елемент*. Вона утворює такі провідні *напрями* створення інновацій: 1) обґрунтування принципів відбору і розроблення ціннісно-змістового складника особистісно-й професійно-розвивальної психолого-педагогічної підготовки студентів конкретних спеціальностей; 2) інновації у сфері наповнення відповідного змісту цінностями-засобами, значущими для: а) розвитку національної свідомості й самосвідомості, ментального здоров'я здобувачів вищої освіти, їх здатності до утвердження української культури й українськості в регіоні та соціумі загалом, захисту національних інтересів за кордоном, активного сприяння оновленню України у повоєнний час; б) опанування ними вершинами фахової майстерності, професіоналізму, психолого-педагогічної й цифрової культури; 3) розроблення інноваційної ціннісно-змістової основи (її елементів) трансформації викладання психолого-педагогічних дисциплін у чинник організації особистісно-професійного й професійно-культурного розвитку студентів.

Ще один елемент – *технологічно-методичний* – є активатором цінностей-засобів інноваційного пошуку за *напрямами*: 1) особливості використання цифрових технологій у психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців; 2) технологізація психолого-педагогічної освіти як особливої цілісності; 3) психолого-педагогічний фундамент технологій навчальної, професійної й наукової творчості; 4) інноваційні форми, методи, засоби, методичні системи у царині викладання предметів психолого-педагогічного циклу.

Управлінсько-самодіяльний компонент (рівень особистості викладача) виконує функцію підвищення ефективності управління викладачем різновидами цілісно-розвивальної самодіяльності студентів і самоуправління рухом до педагогічної майстерності й цифрової культури. Він складається з таких елементів: 1. Самоуправління викладачем рухом до майстерності викладання психолого-педагогічних дисциплін. 2. Мотивація активності студентів в оволодінні змістом спеціальних складників психолого-педагогічної освіти у цілях здійснення професійної самоосвіти і самовиховання, актів навчально-професійної творчості й просвітницької роботи у громаді. 3. Творча організація систем навчально-пізнавальних, науково-дослідних, цілісно-саморозвивальних та інших самостійних дій майбутніх фахівців у процесі викладання психолого-педагогічних предметів. 4. Стимулювання активності здобувачів вищої освіти у саморусі психолого-педагогічними і цифровими засобами до опанування професійними компетентностями, педагогічною майстерністю, національно-патріотичними і духовно-моральними якостями. 5. Моніторинг якості поточних і кінцевих результатів удосконалення цілей, змісту, форм і методів психолого-педагогічного забезпечення реалізації завдань розвивального професійного навчання і національного виховання студентів.

Функцією останнього – *особистісно-й професійно-саморозвивального* – компонента є сприяння самозадоволенню здобувачем вищої освіти потреб у самоорганізації особистісно-професійного саморозвитку на основі спеціальних психолого-педагогічних знань і цифрових інструментів. До цілісної сукупності його елементів належать такі: 1. *Ціннісно-мотиваційний*: 1) усвідомлення самоцінності вивчення психолого-педагогічних дисциплін (емоційне переживання: а) суперечностей між визначеним реальним й ідеальним образами професійного «Я»; б) створених викладачем яскравих образів психологічних і педагогічних цінностей, значущих для професійного становлення й особистісно-професійного саморозвитку впродовж життя); 2) смислотвірна самомотивація (визначення особистісного сенсу психолого-педагогічної компетентності; здійснення актів цілепокладання за напрямом підвищення активності у вивченні психології й педагогіки). 2. *Когнітивно-розвивальний*: 1) самовдосконалення психолого-педагогічних знань як особистісних цінностей; 2) творча активність в оволодінні компетентностями, значущими для самоорганізації психолого-педагогічними і цифровими засобами перших етапів власного саморуху впродовж життя до вершин професійної зрілості. 3. *Афективно-саморегуляційний*: 1) вправлення у опосередкованому виклику, усвідомленні й розвитку інтелектуальних, моральних і естетичних почуттів у контексті успішності виконання завдань-самозобов'язань у сфері професійної самотворчості; 2) опертя на психомистецький підхід у цілях якісного виконання вправ на саморегуляцію емоцій у процесі професійної самоосвіти і самовиховання; 3) самотренінг у використанні вольових якостей при розв'язанні пізнавальних і саморозвивальних завдань-самозобов'язань. 4. *Комунікативно-рефлексивний*: 1) самоформування або саморозвиток рефлексивних умінь щодо самопізнання власного особистісно-професійного «Я», ступеня оволодіння психолого-педагогічними знаннями; 2) набуття студентом рефлексивних умінь щодо усвідомлення своєї навчально-пізнавальної діяльності в аспекті побудови чи корекції її нової – саморозвивальної – стратегії й тактики з використанням психолого-педагогічних знань і цифрових технологій; 3) саморозвиток рефлексивних умінь щодо співвіднесення самооцінки особистісно-професійного образу «Я» з його оцінками іншими учасниками освітнього процесу (викладачами, однокурсниками).

Між усіма визначеними структурними складниками розробленої системи існують внутрішні зв'язки, а також мають місце її зв'язки із зовнішнім середовищем. Сутність партисипативного принципу, який є головною вимогою до організації комунікативних зв'язків не тільки у компонентах будь-якої системи, але і між ними, добре розкрито в дисертації Н. Титової, на яку вже було посилання. Спираючись на цей підхід, розуміємо під ним культивування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співтворчості учасників спільного схвалення, проектування й досягнення узгоджених цілей удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін за рахунок колективно обраної тактики передусім на інституційному і кафедральному рівнях. Йдеться насамперед про суб'єкт-суб'єктну взаємодію на рівні співтворчості між: членами вченої ради ЗВО; між ними і співробітниками кафедри, а також членами вчених рад факультетів і ректоратом; представниками методичної ради закладу і співробітниками кафедри; викладачами кафедри і майбутніми фахівцями. Головною руховою силою укріплення внутрішніх зв'язків між складниками системи є усвідомлення представниками всіх щаблів управління удосконаленням психолого-педагогічної підготовки в освітньому закладі стрижневої потреби у підвищенні якості створення умов для інтелектуальної, афективної й комунікативної активності за цим напрямом діяльності суб'єктів управлінської взаємодії більш нижчого її рівня.

Зовнішні зв'язки схарактеризованої системи знаходяться у полі тяжіння її інтегральних можливостей щодо позитивного впливу на соціум і перспективних стратегічних цілей функціонування. Значущий для підвищення психолого-педагогічної культури випускника ЗВО потенціал представленого конструкту насамперед зумовлюється його основними цілісними властивостями емерджентного характеру: культуророзорієнтованістю (сприяння національному культуротворенню і націєтворчості);

направленістю на якісне кадрове забезпечення повоєнного відновлення країни, задоволення потреб певного соціально-економічного регіону у психологічно і педагогічно компетентних фахівцях; здатністю до синтезу аксіологічного, акмеологічного, синергетичного і особистісного аспектів в функціонуванні на платформі такого психологічного механізму, як єдність професійної свідомості й самосвідомості особистості майбутнього фахівця (цей механізм є визначальним для збагачення його аксіосфери новими особистісно-професійними і професійно-культурними цінностями, їх смислоосагнення у статусі підвалин самоорганізації акмеологічного розвитку впродовж життя з метою сприяння національному відродженню і поступу після війни); здатність до синергізму як до комбінації структурних складників чи їх елементів у вимірі кращого задоволення потреб щодо досягнення загальних цільових орієнтирів.

Висновки. 1. Теоретико-методологічне сходження до представленої системи будувалося за результатами діагностики стану викладання психолого-педагогічних дисциплін у національних закладах вищої освіти, який вимагає суттєвого покращення. Воно проходило декілька етапів: 1) визначення феномену удосконалення цього процесу з різних методологічних позицій; 2) вибору теоретичного фундаменту для розроблення концептуального бачення підвищення якості психолого-педагогічної підготовки; 3) генерації й фіксації концептуальних ідей щодо обґрунтування системи удосконалення викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу; 4) побудови на основі визначених концептуальних ідей цілісного уявлення про відповідну систему.

2. Системі удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти притаманні такі основні сутнісні характеристики: *цілісність* (спрямованість на задоволення цілісної сукупності національних, регіональних, інституційних й особистісних потреб різного плану; єдність цілей, можливостей їх досягнення і такої організації освітнього процесу, яка забезпечує реалізацію функції цілісного розвитку особистості майбутнього фахівця; якісна повнота функціонування на всіх рівнях (передусім теоретико-методологічна обґрунтованість і опертя на механізм єдності професійної свідомості й самосвідомості особистості студента); *багаторівневість* як індикатор охоплення всіх рівнів управління оновленням психолого-педагогічної ланки підготовки майбутніх фахівців; *інноваційність* (побудова за принципом культивування інноваційного пошуку); *особистісна, професійна і професійно-культурна зорієнтованість* (направленість на особистісно-професійний і професійно-культурний розвиток і саморозвиток особистості студента й особистісно-професійне самодосконалення викладача); *синергізм* (здатність компонентів системи до комбінації, взаємодоповнення однонаправлених дій суб'єктів удосконалення освітнього процесу за єдиними цільовими орієнтирами у царині потреби в досягненні кращого сукупного управлінського або педагогічного ефекту); *емерджентність* (наявність особливих цілісних властивостей, які не є притаманними жодному з її компонентів).

Найбільш перспективними напрямками подальшого дослідження обраної проблеми є такі: розроблення смислового психопедагогічного механізму концептуальної моделі удосконалення психолого-педагогічної підготовки у ЗВО у цілях системної організації акмеологічного розвитку майбутніх фахівців; розроблення класифікації методів удосконалення психолого-педагогічної освіти на рівнях кафедри і викладача в особистісно зорієнтованому вимірі.

Список використаних джерел

- Артюшина, М. В. (2009). *Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності*: монографія. Київ: Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана.
- Бутенко, Л. Л. (2021). *Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах тривалевої системи вищої освіти*. (Дис. д-ра пед. наук). Старобільськ: ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- Вовк, М. П., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О. (2024). Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти України. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 1 (9), 43-54. Взято з <https://unesco-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/101/94>
- Гузій, Н. В. (Ред.). (2018). *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова. Взято з <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18835/Dydascalogichna%20osvi>
- Ігнатович, О. М. (2018). *Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників*: монографія. Київ: ДКС-Центр.
- Кривильова, О. А. (2018). *Проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів*. (Дис. д-ра пед. наук). Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет.

- Кучерявий, О. Г. (2025). Потреби функціонування системи викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти як інноваційної. В кн. *Інновації в освіті: закономірності, тренди, потреби*: зб. наук. праць за матеріалами II Всеукр. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Взято з <https://pedahohika.kpnu.edu.ua/zbirnyky-naukovykh-prats/>
- Лаврентьєва, О. О. (2015). *Теоретичні і методичні засади розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ: ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України.
- Петренко, Л. М. (2024). Актуалітети викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*, 2, 12-17. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-12-17>
- Титова, Н. М. (2019). *Теоретичні і методичні засади психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Шехавцова, С. О. (2016). *Суб'єктність у педагогічному аспекті*: монографія. Полтава: ЗВО Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

References

- Artiushyna, M. V. (2009). *Psykhologichni ta pedahohichni osnovy pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei do innovatsiinoi diialnosti [Psychological and pedagogical foundations of preparing students of economic specialties for innovative activity]*: monohrafiia. Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Vadima Hetmana [in Ukrainian].
- Butenko, L. L. (2021). *Metodolohizatsiia zahalnopedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ta naukovopedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh tryrivnevoyi systemy vyshchoi osvity [Methodology of general pedagogical training of future teachers and scientific and pedagogical workers in the conditions of a three-level system of higher education]*. (D diss.). Starobilsk: DZ LNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
- Huzii, N. V. (Ed.). (2018). *Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitianskykh kadriv: akmeolohichni aspekty [Theory and methodology of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects]*: monohrafiia. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18835/Dydascalogichna%20osvi> [in Ukrainian].
- Ihnatovych, O. M. (2018). *Psykhologichni osnovy rozvytku fakhovoi innovatsiinoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv [Psychological foundations of the development of professional innovative culture of pedagogical workers]*: monohrafiia. Kyiv: DKS-Tsentr [in Ukrainian].
- Kucheriavyi, O. H. (2025). Potreby funktsionuvannia systemy vykladannia psykhologo-pedahohichnykh dystsyplin u zakladyakh vyshchoi osvity yak innovatsiinoi [The needs of the functioning of the system of teaching psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions as an innovative]. In *Innovatsii v osviti: zakonirnosti, trendy, potreby [Innovations in education: patterns, trends, needs]*: zb. nauk. prats za materialamy II Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka. Retrieved from <https://pedahohika.kpnu.edu.ua/zbirnyky-naukovykh-prats> [in Ukrainian].
- Kryvylova, O. A. (2018). *Proektuvannia psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv profesiinotekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Designing psychological and pedagogical training for future teachers of vocational and technical educational institutions]*. (D diss.). Berdiansk: Berdianskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. [in Ukrainian].
- Petrenko, L. M. (2024). Aktualitety vykladannia psykhologopedahohichnykh dystsyplin u zakladyakh vyshchoi osvity [Current issues in teaching psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Pedahohichni nauky [Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Pedagogical Sciences]*, 2, 12-17. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-12-17> [in Ukrainian].
- Shekhavtsova, S. O. (2016). *Sub'yektnist u pedahohichnomu aspekti [Subjectivity in the pedagogical aspect]*: monohrafiia. Poltava: ZVO Ukoopspilky «Poltavskiy universytet ekonomiky i torhivli» [in Ukrainian].
- Tytova, N. M. (2019). *Teoretychni i metodychni zasady psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [Theoretical and methodological principles of psychological and pedagogical training of future teachers of vocational education]*. (D diss.). Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

Vovk, M. P., Hryshchenko, Yu. V., & Solomakha, S. O. (2024). Zmist psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi i vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy [The content of psychological and pedagogical training of future teachers in institutions of professional pre-higher and higher pedagogical education in Ukraine]. *Visnyk kafedry YUNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia» [Bulletin of the UNESCO Department "Continuing Professional Education of the 21st Century"]*, 1 (9), 43-54. Retrieved from <https://unesco-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/101/94> [in Ukrainian].

KUCHERIAVYI O.

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine

SYSTEM FOR IMPROVING THE TEACHING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article is devoted to the exploration and clarification of the structural components of the system for improving the teaching of psychological and pedagogical disciplines in higher education establishments of Ukraine within national, regional, and individual needs-based dimensions. The phenomenon of enhancing the psychological and pedagogical training of future specialists is revealed through the lens of key methodological approaches relevant to the study (holistic, systemic, subject-oriented, cultural, personal, activity-based, etc.).

The system is built on the basis of the leading conceptual ideas: 1. The definition of the system structure is derived from taking into account the needs for: 1) achieving its status as a holistic system in the context of acquiring specific holistic properties and the ability to function at different levels in accordance with the strategic long-term goals of social, regional, and personal development; 2) transforming interdependent movements towards the subjectivity of the entire institution, department, teacher, and student into key guidelines for improving the varieties of their specific activities related to the renewal of psychological and pedagogical education; 3) establishing innovation as the highest-priority direction for increasing the efficiency of the departments of pedagogy and psychology; 4) motivating and organizing, by a higher education teacher, the varieties of student self-activity as a leading means of their personal and professional development; 5) updating scientific ideas about the personal and professional self-development of a future specialist. 2. The leading regulatory principles for developing the value-content aspect of the system's components are two requirements: 1) the principle of expanding the content from general professional psychopedagogical to professional and narrowly specialized; 2) the principle of structuring it in a way that ensures both integration and differentiation. 3. The priority characteristic of the technologies used in teaching psychological and pedagogical disciplines is holistic and developmental.

The following structural components and elements of a multi-level system as a special integrity are revealed: 1) at the level of the entire system: target (strategic long-term goals in the national-need and regional-need dimensions); 2) at the level of a higher educational establishment: institutional-transformative (elements: conceptual-target; program-modernization); 3) at the level of the department: activity-innovative (elements: goal-setting; value-content; technological-methodological); 4) at the level of the teacher's personality: managerial-self-activity-based (elements: self-management; motivational; organizational-self-activity-based; stimulating; monitoring); 5) at the level of the student's personality: personal and professional self-developmental (elements: value-motivational; cognitive-developmental; affective-self-regulatory; communicative-reflective).

Key words: *system, structural components, system component elements, teaching, enhancement, psychological and pedagogical disciplines, higher education institutions, integrity*

Стаття надійшла до редакції 19.04.2025 р.

УДК 373.2.016:7:378.147

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339445](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339445)

ІРИНА ЛАРИНА

ORCID: 0000-0003-0117-147X

ЮЛІЯ ДОЛЯ

ORCID: 0000-0001-6400-6813

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЗДОБУТТЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування готовності майбутніх вихователів до педагогічного супроводу мистецької освіти дошкільників в умовах сучасної дошкільної освіти. Розкрито сутність мистецько-творчої компетентності дошкільника та її формування на засадах емоційно орієнтованої моделі. Визначено критерії готовності майбутніх вихователів до такого супроводу. Описано інтегровану програму викладання мистецьких дисциплін на факультеті дошкільної освіти, яка включає блочно-тематичне планування, використання інноваційних технологій та акцентує на важливості розвитку мовленнєвої культури педагога. Підкреслено роль творчої діяльності та індивідуального підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: мистецька освіта, дошкільний вік, педагогічний супровід, мистецько-творча компетентність, готовність вихователя, інтегрована програма, інноваційні технології

Постановка проблеми. В умовах динамічних суспільних змін та зростання ролі мистецтва у формуванні цілісної особистості питання мистецької освіти дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності. Саме в дошкільному дитинстві закладаються фундаментальні основи художньої культури, формується емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивається уява та креативність. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від професійної компетентності педагогів, їхньої готовності до здійснення педагогічного супроводу мистецької діяльності дітей. Виклики сучасної дошкільної освіти, зокрема нові вимоги до освітніх програм та зміст Базового компоненту дошкільної освіти, вимагають від майбутніх вихователів глибокого розуміння сутності мистецької освіти та володіння інноваційними методами її реалізації. Незважаючи на значні напрацювання в галузі педагогічного супроводу мистецької діяльності та професійної підготовки педагогів, існує потреба в системному підході до формування готовності майбутніх фахівців, що враховував би інтеграцію мистецтв, розвиток творчої самостійності та емоційної сфери як педагога, так і дитини.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема формування готовності майбутніх вихователів до педагогічного супроводу мистецької діяльності дошкільників висвітлена в роботах багатьох дослідників. Зокрема, питання сутності педагогічного супроводу вивчаються у працях (О. Олексюк, 2020; Г. Падалка, 2017; О. Половінова, 2020; В. Рагозіна, 2021) та інших науковців. Ці дослідження розглядають педагогічний супровід як процес створення умов для розвитку особистості дитини та її самореалізації, включаючи формування художньо-естетичного смаку, творчих здібностей та емоційної чутливості.

Особливості організації мистецької діяльності дітей дошкільного віку є предметом вивчення науковців (А. Богуш, 2023, Т. Гужанова, 2025; Л. Калуська, 2017; Т. Комарова, 2023 та ін.). У їхніх роботах розкриваються методи та форми роботи з дошкільниками, спрямовані на розвиток їхніх художніх навичок та сприйняття.

Питання формування професійної компетентності педагогів знайшли своє відображення у працях (А. Олексюк, 2020; Д. Миколаєнко, 2024; Н. Ничкало, 2021; О. Тітова, 2023 та ін.). Вони акцентують увагу на необхідності розвитку інтегративних якостей особистості педагога, що забезпечують ефективність його професійної діяльності.

Сучасна редакція Базового компоненту дошкільної освіти (2021) визначає мистецько-творчу компетентність як здатність дитини реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал, що передбачає емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва та застосування мистецьких навичок у життєвих ситуаціях. Це вимагає від педагога розуміння емоційно орієнтованої моделі мистецької освіти, де основою є діалогічність та спільна діяльність дорослого і дитини в мистецькому середовищі. Наголошується на тому,

що мистецтво є невичерпним джерелом емоцій, що сприяє емоційно забарвленому ставленню до подій та образів, як зазначав В.О. Сухомлинський (Савченко, 2019).

Таким чином, у наукових джерелах висвітлено окремі аспекти підготовки педагогів та реалізації мистецької освіти. Проте, системний підхід до формування готовності майбутніх вихователів до педагогічного супроводу мистецької освіти, що враховує сучасні вимоги та інноваційні технології, зокрема STREAM-технології, потребує подальшого комплексного дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття змісту, форм і методів формування готовності майбутніх вихователів до педагогічного супроводу здобуття мистецької освіти дошкільниками в умовах освітнього процесу педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Готовність майбутніх вихователів до педагогічного супроводу мистецької діяльності дошкільників розглядається як інтегративна якість особистості педагога, що передбачає володіння теоретичними знаннями, практичними вміннями та здібність до творчого застосування їх у професійній діяльності. Ця готовність формується на основі усвідомлення значущості мистецької освіти дітей дошкільного віку, володіння методами педагогічної діагностики та корекції, вміння створювати розвивальне мистецьке середовище та співпрацювати з батьками (Богуш, 2023).

Згідно новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти (2021 р.), мистецька освіта у дошкільному віці спрямована на залучення вихованців до різних видів мистецької діяльності, формування здатності до самовираження з пріоритетом розвитку емоційної сфери та набуття життєвих навичок (БКДО, 2021). Основою інтеграції мистецтва є, що передається специфічними для кожного виду мистецтва засобами виразності (ритм, колір/тембр, динаміка, композиція, контраст/співставлення, лінія/мелодія, форма, простір). Спорідненість цих засобів виступає головним інтегруючим чинником (Ларіна, Доля, 2019).

Формування мистецько-творчої компетентності дошкільника базується на емоційно орієнтованій моделі мистецької освіти. Її основою є діалогічність, що передбачає емоційну взаємодію з іншою особистістю, здатність створювати художні образи на основі образного пізнання світу, а також спільну діяльність дорослого і дитини в мистецькому середовищі (БКДО, 2021). Основним принципом педагогічного супроводу є формування ціннісного ставлення до творів мистецтва та сприяння їхньому усвідомленню освоєнню, що відповідає життєвим потребам дитини. Через мистецьку діяльність у дітей розвиваються такі важливі якості, як вміння слухати й чути, спостерігати й розуміти побачене, естетичний смак, дрібна моторика, інтонаційна й емоційна виразність мовлення, пластичність, почуття ритму, а також засвоюються правила етикету та соціальні навички.

Для ефективного формування готовності майбутніх вихователів до педагогічного супроводу набуття дошкільниками мистецької освіти на факультеті дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди розроблено інтегровану програму з дисциплін мистецького спрямування. Її особливість полягає у взаємоузгодженому змісті дисциплін (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні), блочно-тематичному плануванні та спрямованості на формування цілісної системи знань про взаємозв'язок мистецтв.

У процесі підготовки майбутніх вихователів застосовуються різноманітні інноваційні технології, що забезпечують розвиток інноваційного мислення та творчої компетентності, серед яких:

- фасилітована дискусія (розвиває здатність до уважного спостереження та глибокого осмислення мистецьких творів, створює комфортну атмосферу для самостійності та свободи вибору);
- вербалізація змісту художніх творів (спрямована на формування глибшого розуміння внутрішньої сутності художніх образів та їхнього смислового наповнення);
- художні й музичні способи ілюстрування (передбачає педагогічну демонстрацію якісних репродукцій, ілюстрацій, високохудожніх музичних композицій тощо);
- проєктні технології (формування навичок індивідуального та колективного створення навчально-методичних комплектів, планування та оцінювання освітньої діяльності);
- інтерактивні технології (передбачають роботу у малих групах і парах, що сприяє формуванню навичок творчого спілкування та співпраці);
- технологія педагогічного тренінгу (відпрацювання елементів художніх і музично-педагогічних технологій роботи з дітьми, налагодження науково-методичної співпраці з ЗДО);
- навчально-педагогічні ігрові технології (моделювання педагогічних ситуацій для розвитку професійних умінь майбутніх вихователів у плануванні та організації мистецько-творчої діяльності);
- технологія інтеграції мистецтв (дозволяє студентам опановувати засоби креативної діяльності, «переживати» себе в різних формах мистецтва, створюючи ситуацію успіху);
- технологія продуктивно-творчої діяльності (стимулює рефлексію, сприяє імпровізації, інтерпретації, створенню художніх виробів та інтеграції різних видів мистецтва);

- навчання без зразка (технологія, орієнтована на створення художнього образу через передачу його суттєвих ознак, уникаючи стереотипізації та обмежувального копіювання);
- арт-терапевтичні технології (розширюють емоційну сферу здобувачів вищої освіти, формують оптимістичне сприйняття життя через дихальні та вокальні вправи, музичну ритмопластику, драматизацію, музикомалювання);
- технології STREAM-освіти (передбачають інтеграцію мистецької освіти з наукою, технологіями, інженерією, математикою (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), що дозволяє майбутнім вихователям усвідомлювати мистецтво не як ізольовану сферу, а як невід'ємну частину комплексного пізнання дитиною світу. Мистецька діяльність за цих умов виступає каталізатором розвитку логічного мислення, навичок проектування, експериментування, критичного аналізу та креативних якостей особистості);
- використання цифрових освітніх ресурсів та штучного інтелекту (інтеграція текстової, звукової, графічної та відеоінформації, розширення методичного арсеналу педагогів, стимулювання творчого потенціалу).

Особливе значення у процесі формування готовності майбутніх вихователів до здійснення педагогічного супроводу набуття дошкільниками мистецької освіти надається розвитку мовленнєвої культури майбутніх вихователів. Голос педагога, його динамічний діапазон, гнучкість, звуковисотний спектр та темброве забарвлення є ключовими для ефективної передачі мистецьких ідей, створення емоційного фону та стимулювання уяви дітей. Добре поставлений мовленнєвий апарат є "візитівкою" вихователя, що дозволяє передавати найтонші смислові нюанси.

Підготовка майбутніх вихователів реалізується через введення в освітній процес різноманітних видів дитячої діяльності творчого характеру (ігор, технічного і художнього моделювання, музичної творчості) та насичення освітнього простору практико-орієнтованими ситуаціями, наближеними до реального життя. Це сприяє формуванню мотиваційної бази для творчої діяльності, розвитку активності, відповідальності, самостійності та впевненості у дітей. Творчість вихователя стає визначальним аспектом його педагогічного успіху, що забезпечує цілісний розвиток особистості дітей через мистецтво.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Формування готовності майбутніх вихователів до педагогічного супроводу мистецької освіти дошкільників є інтегрованим процесом, який потребує системного підходу. У статті обґрунтовано, що така готовність включає усвідомлення значущості мистецької освіти, володіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, а також здатність до творчого застосування їх у педагогічній діяльності. Інтегрована програма викладання мистецьких дисциплін у поєднанні з інноваційними технологіями навчання (фасилітована дискусія, вербалізація змісту, проєктні технології, педагогічний тренінг, інтеграція мистецтв, технології STREAM-освіти, арт-терапевтичні технології, цифрові ресурси тощо) ефективно сприяє розвитку цих якостей.

Особливу увагу приділено розвитку мовленнєвої культури та творчого потенціалу майбутніх вихователів, що є запорукою успішного педагогічного супроводу. Акцент на навчанні без зразка та створенні практико-орієнтованих ситуацій допомагає формувати у студентів унікальний, креативний підхід до мистецької діяльності з дітьми.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі можуть включати:

- розробку та апробацію конкретних методик проведення інтегрованих занять та інших форм освітньої діяльності з дошкільниками (освітні ситуації, освітні подорожі, освітні проєкти тощо), що поєднують різні види мистецтв, мистецькі та інші види дитячої продуктивної діяльності, зокрема, із залученням технологій STREAM-освіти, зокрема дослідницької діяльності дітей у сфері мистецтва (досліди, моделювання, дитяче експериментування тощо);
- детальне вивчення впливу використання цифрових освітніх ресурсів та штучного інтелекту на формування мистецько-творчої компетентності як у здобувачів вищої освіти, так і у дошкільників;
- дослідження ефективності арт-терапевтичних технологій у знятті емоційного напруження та розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів;
- вивчення ефективності реалізації у процесі набуття дошкільниками мистецької освіти інноваційних технологій немистецького спрямування (технологія «Стіни, які говорять», халабудна педагогіка, педагогіка калабані тощо);
- розробку критеріїв та діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості мистецько-творчої компетентності у дітей дошкільного віку;
- вивчення досвіду зарубіжних країн щодо підготовки фахівців у сфері мистецької освіти дошкільників та можливостей його адаптації до українських реалій.

Список використаних джерел

- Базовий компонент дошкільної освіти. Взято з <http://surl.li/kckw>
- Богуш, А. (2023). Методологічний контент психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти. В кн. А. М. Богуш (Ред.), *Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти*: колективна монографія (с. 8-62). Івано-Франківськ: НАІР.
- Іваненко, Н., Козак, Л. (2022). Педагогічний супровід дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*, 1 (6), 3-5.
- Ларіна, І., Доля, Ю. (2019). Формування музично-естетичного смаку у дітей дошкільного віку засобом взаємодії музики і живопису. В кн. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць (Вип. 27, ч. 2, с. 318-323). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2019_27_56
- Олексюк, О. (2020). Кластерна модель розвитку духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2 (95), 139-148. Взято з <http://www.domtp.turion.info>
- Падалка, Г. (2017). Педагогіка мистецтва: домінуючі аспекти розвитку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*, 152, 31-37. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_152_9
- Половіна, О. (2020). Мистецька освіта сьогодні: синтез підходів. *Дошкільне виховання*, 12, 3-5.
- Рагозіна, В. (2021). *Технологія педагогічного супроводу художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку в умовах закладів дошкільної освіти*. Взято з chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728941/2/%D0%A0%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B7%D1%96%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%86%D0%9F%D0%92_%D0%BA%D1%96%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B0.pdf
- Савченко, О. (2019). *Літературно-художня спадщина Василя Сухомлинського – джерело емоційного розвитку молодших школярів*. Взято з <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i10.156>

References

- Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. Retrieved from <http://surl.li/kckw> [in Ukrainian].
- Bohush, A. (2023). Metodolohichniy kontent psykholoho-pedahohichnoho suprovodu formuvannia profesiino-metodychnoi spriamovanosti osobystosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Methodological content of psychological and pedagogical support for the formation of the professional and methodological orientation of the personality of future preschool education specialists]. In A. M. Bohush (Ed.), *Psykhologo-pedahohichnyi suprovod formuvannia profesiino-metodychnoi spriamovanosti osobystosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity* [Psychological and pedagogical support for the formation of the professional and methodological orientation of the personality of future preschool education specialists]: kolektyvna monohrafiia (pp. 8-62). Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].
- Ivanenko, N., & Kozak, L. (2022). Pedahohichnyi suprovod ditei doshkilnoho viku yak psykholoho-pedahohichna problema [Pedagogical support of preschool children as a psychological and pedagogical problem]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Pedahohika. Psykholohiia. Medytsyna* [Prospects and innovations of science. Pedagogy. Psychology. Medicine], 1 (6), 3-5 [in Ukrainian].
- Larina, I., & Dolia, Yu. (2019). Formuvannia muzychno-estetychnoho smaku u ditei doshkilnoho viku zasobom vzaiemodii muzyky i zhyvopysu [Formation of musical and aesthetic taste in preschool children through the interaction of music and painting]. In *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* [Teacher education: theory and practice]: zbirnyk naukovykh prats (Is. 27, ch. 2, pp. 318-323). Kam'ianets-Podilskyi: Kam'ianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2019_27_56 [in Ukrainian].
- Oleksiuk, O. (2020). Klasterna model rozvytku dukhovnoho potentsialu osobystosti v neperervnii mystetskii osviti [Cluster model of development of spiritual potential of the individual in continuous art education]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka* [Spirituality of the individual: methodology, theory and practice], 2 (95), 139-148. Retrieved from <http://www.domtp.turion.info> [in Ukrainian].
- Padalka, H. (2017). Pedahohika mystetstva: dominantni aspekty rozvytku [Art Pedagogy: Dominant Aspects of Development]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Pedahohichni nauky* [Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University. Pedagogical Sciences], 152, 31-37. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_152_9 [in Ukrainian].

- Polovina, O. (2020). *Mystetska osvita sohodni: syntezy pidkhodiv [Art Education Today: Synthesis of Approaches]. Doshkilne vykhovannia [Preschool education], 12, 3-5 [in Ukrainian].*
- Rahozina, V. (2021). *Tekhnolohiia pedahohichnoho suprovodu khudozhno-estetychnoho rozvytku ditei rannoho viku v umovakh zakladiv doshkilnoi osvity [Technology of pedagogical support of artistic and aesthetic development of young children in preschool educational institutions].* Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728941/2/%D0%A0%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B7%D1%96%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%86%D0%9F%D0%92_%D0%BA%D1%96%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B0.pdf [in Ukrainian].
- Savchenko, O. (2019). *Literaturno-khudozhnia spadshchyna Vasylia Sukhomlynskoho – dzherelo emotsiinoho rozvytku molodshykh shkoliariv [The literary and artistic heritage of Vasyl Sukhomlynsky is a source of emotional development for younger schoolchildren].* DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i10.156> [in Ukrainian].

LARINA I., DOLIA Yu.

Kharkiv H.S. Skovoroda National Pedagogical University, Ukraine

FORMING FUTURE EDUCATORS' READINESS FOR PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOLERS' ART EDUCATION ACQUISITION

The modern development of society and the growing role of art in shaping a holistic personality underscore the critical importance of quality art education for preschool children. It is precisely in early childhood that the foundations of artistic culture are laid, an emotional and value-based attitude towards art is formed, and imagination and creativity develop. The effectiveness of this process largely depends on the professional competence of educators and their readiness to provide pedagogical support for children's artistic activities.

This article examines the essence of pedagogical support as a process of creating conditions for a child's personal development and self-realization through art, which includes fostering artistic and aesthetic taste and emotional sensitivity. It analyzes the specifics of organizing artistic activities for preschool children and focuses on developing educators' professional competence. It is emphasized that a preschooler's artistic and creative competence is formed based on an emotionally-oriented model, where dialogue and collaborative activity between adults and children are key. Art, as a source of emotions, contributes to an emotionally rich attitude towards events and images.

To effectively prepare future educators for providing pedagogical support in preschool children's acquisition of art education, an integrated program for art-oriented disciplines has been developed at the Faculty of Preschool Education of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. This program features a harmonized content of music, visual arts, theatrical, and choreographic disciplines, along with block-thematic planning, all aimed at forming a cohesive system of knowledge about the interconnectedness of the arts.

The training process incorporates various innovative technologies, including: facilitated discussion, verbalization of artistic content, artistic and musical illustration methods, project technologies, interactive learning, pedagogical training, educational-pedagogical game technologies, art integration, productive-creative activity, learning without a model, and art-therapeutic technologies. Furthermore, special attention is paid to STREAM education, which integrates art education with science, technology, engineering, and mathematics. This approach allows future educators to perceive art not as an isolated field but as an integral part of a child's comprehensive understanding of the world. Such integration fosters the development of logical thinking, design skills, experimentation, and critical analysis through artistic engagement. The use of digital educational resources and artificial intelligence further enriches these learning experiences.

The article also highlights the importance of developing future educators' speech culture, as the teacher's voice is a crucial instrument for conveying artistic ideas and creating an emotional backdrop. The preparation is implemented by introducing diverse types of children's creative activities and enriching the educational environment with practical, real-life situations, which contributes to forming a motivational basis for creativity and the holistic development of children's personalities.

Key words: art education, preschool age, pedagogical support, artistic and creative competence, educator readiness, integrated program, innovative technologies

Стаття надійшла до редакції 26.05.2025 р.

УДК 37.091.33-028.22:57

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339446](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339446)

ТЕТЯНА ЛЕГОСТАЄВА

ORCID: 0000-0002-6179-8584

МАКСИМ БУРХОВИЧ

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається питання використання ігрових методів навчання у закладах середньої освіти, їх значення у процесі вивчення навчального матеріалу на уроках біології. Застосування ігрових методів з використанням, зокрема вікторин, кросвордів і загадок, є одним із перспективних напрямів інтенсифікації навчання біології, активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває творче мислення, сприяє формуванню комунікативних навичок та вміння працювати в команді, підвищує інтерес до навчального матеріалу, що в результаті сприяє підвищенню успішності учнів.

Ключові слова: ігрові технології, ігрові методи, вікторини, кросворди, загадки, успішність учнів, уроки біології.

Постановка проблеми. Біологія як наука про живу природу має особливе значення для формування в учнів цілісної наукової картини світу, розвитку критичного мислення та екологічної свідомості. Однак традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень мотивації учнів до вивчення біологічних наук, що актуалізує пошук ефективних інноваційних підходів до організації освітнього процесу.

Використання ігрових технологій, зокрема вікторин, кросвордів і загадок, є одним із перспективних напрямів інтенсифікації навчання біології. Дидактична гра як форма навчання поєднує в собі навчальну та розважальну функції, що дозволяє не лише підвищити інтерес до предмета, але й сприяє кращому засвоєнню складного біологічного матеріалу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Наукові дослідження доводять, що застосування ігрових методів у навчанні активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває творче мислення, сприяє формуванню комунікативних навичок та вміння працювати в команді (Ткаченко, 2015, с. 32-38).

Актуальність нашого дослідження обумовлена необхідністю подолання протиріч між зростаючими вимогами до якості біологічної освіти та недостатнім рівнем впровадження ефективних методик навчання; між значним дидактичним потенціалом ігрових технологій та недостатньою розробленістю методичних засад їх застосування в навчанні біології; між потребою в інтерактивних методах навчання та переважанням репродуктивних підходів у практиці викладання.

Проблема впровадження ігрових методів навчання була предметом досліджень таких вчених, як О.Я.Савченко, Л.В. Артемова, О.І. Пометун, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський та інші (Щербань, 2014, с. 286-291). Окремі аспекти використання їх у викладанні біології розглядали А.В. Степанюк, Н.Ю. Матяш, І.В. Мороз, однак питання комплексного застосування вікторин, кросвордів і загадок у процесі вивчення біологічних дисциплін залишається все ще актуальним.

Саме тому, **мета статті** – висвітлити результати дослідження теоретичного боку питання та розробки методичних рекомендацій щодо використання вікторин, кросвордів і загадок у процесі навчання біології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальна частина роботи проводилась студентом четвертого курсу бакалаврата спеціальності А4 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), в КЗ ліцей №38 ім. І. О. Секретнюка Кам'янської міської ради. Відповідно до мети перед дослідженням поставлено такі завдання: проаналізувати психолого-педагогічні засади використання ігрових технологій у навчальному процесі; визначити дидактичні можливості вікторин, кросвордів та загадок при вивченні біології; обґрунтувати класифікацію ігрових методів навчання в контексті біологічної освіти; дослідити вплив ігрових завдань на мотивацію та пізнавальну активність учнів; зробити методичні рекомендації щодо розробки та впровадження біологічних вікторин, кросвордів і загадок для різних вікових груп; визначити критерії оцінювання ефективності застосування ігрових методів у навчанні біології.

Використання ігрових методів у навчальному процесі має глибоке психолого-педагогічне підґрунтя, що базується на розумінні природи пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз наукової літератури та узагальнення педагогічного досвіду щодо теоретичних основ використання ігрових методів у навчанні біології свідчить про те, що психолого-педагогічне підґрунтя використання ігрових технологій у навчальному процесі базується на розумінні гри як природної форми діяльності, через яку відбувається пізнання світу та розвиток особистості. Ігрові методи навчання реалізують природовідповідний підхід до освіти, забезпечуючи активізацію когнітивних процесів учнів: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви. Використання ігрових технологій у навчанні біології відповідає психологічним особливостям сприйняття та засвоєння інформації учнями різних вікових категорій.

Дидактичні можливості вікторин, кросвордів та загадок при вивченні біології є різноплановими та взаємодоповнюючими. Вікторини активізують розумову діяльність учнів, розвивають швидкість мислення, уміння концентруватися та приймати рішення. Кросворди сприяють засвоєнню термінологічного апарату дисципліни, формуванню наукового стилю мовлення та розвитку орфографічної грамотності. Загадки розвивають образне мислення, спостережливість, уміння виділяти істотні ознаки біологічних об'єктів та явищ. Ефективність використання цих дидактичних засобів залежить від їх відповідності віковим особливостям учнів, специфіці навчального матеріалу та методичної доцільності.

Класифікація ігрових методів навчання в контексті біологічної освіти є багатоаспектною і може здійснюватися за різними критеріями: за характером педагогічного процесу, за структурними елементами уроку, за формою організації навчальної діяльності, за предметним змістом, за рівнем пізнавальної діяльності учнів, за тривалістю, за ступенем комп'ютеризації тощо. Вікторини, кросворди та загадки як специфічні ігрові методи навчання займають особливе місце в системі класифікації, оскільки можуть бути віднесені до різних класифікаційних груп залежно від конкретних характеристик та способу використання.

Вплив ігрових завдань на мотивацію та пізнавальну активність учнів при вивченні біології реалізується через психологічні механізми створення ситуації успіху, активізації пізнавального інтересу, зниження рівня тривожності, задоволення потреби в самореалізації, створення ситуації вибору. Ігрові завдання сприяють формуванню внутрішньої мотивації, яка, на відміну від зовнішньої, забезпечує більш стійкий і тривалий інтерес до предмета. Вони активізують різні рівні пізнавальної активності: репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавчий, творчий, що дозволяє комплексно розвивати інтелектуальні здібності учнів, формувати різноманітні навички та вміння.

Систематизація теоретичних положень щодо використання ігрових методів у навчанні біології дозволяє визначити основні принципи ефективного застосування вікторин, кросвордів та загадок у навчальному процесі: відповідності ігрових методів дидактичним цілям уроку; систематичності та послідовності використання ігрових методів; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; оптимального поєднання ігрових та традиційних методів навчання; психологічної комфортності; суб'єктності (активна позиція учня в навчальному процесі).

Таким чином, теоретичне обґрунтування використання ігрових методів у навчанні біології свідчить про їх значний потенціал у підвищенні ефективності освітнього процесу, формуванні ключових компетентностей учнів, розвитку їх пізнавальних інтересів та творчих здібностей. Вікторини, кросворди та загадки як специфічні ігрові методи навчання мають широкі дидактичні можливості та значний вплив на мотивацію і пізнавальну активність учнів, що підтверджує доцільність їх використання при вивченні біології.

Проведене дослідження практичного застосування ігрових завдань на уроках біології дозволяє зробити ряд важливих висновків щодо методики розробки та впровадження вікторин, кросвордів і загадок у навчальний процес.

Аналіз методики розробки та проведення біологічних вікторин для різних вікових груп свідчить про необхідність диференційованого підходу до їх конструювання відповідно до вікових та психологічних особливостей учнів. Для учнів 7-х класів ефективними є вікторини з елементами наочності, рухової активності та з яскравим емоційним компонентом; для учнів 8-9-х класів – вікторини з проблемними запитаннями та міжпредметними зв'язками; для учнів 10-11-х класів – вікторини дослідницького характеру з елементами наукової дискусії. Встановлено, що методично правильна організація вікторини передбачає чітке визначення дидактичної мети, ретельний відбір змісту, продуману структуру та формат, наявність чітких інструкцій та критеріїв оцінювання.

Дослідження особливостей створення та використання кросвордів з біологічною термінологією показало, що цей ігровий метод є особливо ефективним для засвоєння понятійного апарату біології, розвитку логічного мислення, формування навичок систематизації знань. З'ясовано, що кросворди можуть бути тематичними, хронологічними, фігурними, міжпредметними; за рівнем складності –

репродуктивними, аналітичними, творчими. Оптимальна кількість термінів у кросворді залежить від вікової категорії учнів: для 7-х класів – 10-15 термінів, для 8-9 класів – 15-20, для 10-11 класів – 20-25. Встановлено, що особливу дидактичну цінність має залучення учнів до створення власних кросвордів, що сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу та розвитку творчих здібностей.

Аналіз біологічних загадок як засобу розвитку критичного мислення та образного сприйняття дозволив визначити їх значний потенціал для формування вміння аналізувати, порівнювати, виділяти істотні ознаки, встановлювати асоціативні зв'язки. Виявлено різні типи загадок, що використовуються в навчанні біології: загадки-описи, загадки-порівняння, загадки-метафори, загадки-запитання. Кожен тип має свої особливості та дидактичні можливості. Встановлено, що ефективність загадок залежить від їх відповідності віковим особливостям учнів: для молодших підлітків – загадки з конкретними описами та яскравими образами; для старших підлітків – загадки з метафорами та аналогіями; для старшокласників – загадки-парадокси та загадки з абстрактними поняттями.

Узагальнення практичних прикладів використання ігрових методів під час вивчення різних розділів біології дозволило виявити специфіку їх застосування в залежності від змісту навчального матеріалу. При вивченні біології у 7-му класі ефективними є ігрові завдання, спрямовані на формування чітких образів клітини, рослини, тварини, грибів; ігрові завдання на класифікацію та порівняння тварин; при вивченні біології людини – ігрові завдання, що демонструють взаємозв'язки між системами органів; при вивченні біології у 9-му класі – ігрові завдання проблемного характеру, що вимагають аналітичного мислення. Встановлено, що інтеграція ігрових методів з інформаційно-комунікаційними технологіями значно розширює їх дидактичні можливості.

Розробка критеріїв оцінювання ефективності застосування ігрових технологій у навчанні біології дозволила створити комплексну систему, що включає дидактичні, психологічні, соціальні, методичні та інноваційні критерії. До дидактичних критеріїв належать рівень засвоєння знань, міцність їх збереження, системність та цілісність, сформованість практичних умінь; до психологічних – розвиток мислення, уваги, пам'яті, мотивація до навчання; до соціальних – розвиток комунікативних навичок, здатність до співпраці; до методичних – відповідність дидактичним принципам, інтегрованість у навчальний процес; до інноваційних – формування ключових компетентностей XXI століття. Встановлено, що для об'єктивного оцінювання ефективності ігрових технологій необхідно використовувати комплекс кількісних (тестування, анкетування, експертні оцінки) та якісних (спостереження, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності) методів.

Експериментальне дослідження ефективності застосування ігрових методів у навчанні біології показало їх позитивний вплив на якість знань учнів, розвиток їхнього критичного мислення та пізнавальної активності, формування стійкої мотивації до навчання. Встановлено, що найвищі результати досягаються при комплексному, систематичному використанні різних типів ігрових завдань, що взаємодоповнюють один одного: вікторини ефективні для формування системних знань та розвитку логічного мислення; кросворди – для засвоєння термінології та розвитку аналітичних здібностей; загадки – для розвитку образного мислення та формування чітких уявлень про біологічні об'єкти.

Таким чином, практичне застосування ігрових завдань на уроках біології є ефективним засобом формування предметних компетентностей учнів, розвитку їхнього критичного мислення та образного сприйняття, підвищення мотивації до вивчення предмета. Однак ця ефективність досягається лише за умови методично правильного, системного та комплексного використання вікторин, кросвордів та загадок, їх відповідності віковим особливостям учнів, змісту навчального матеріалу та дидактичним цілям уроку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми використання ігрових методів у навчанні біології. Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка методики використання ігрових технологій у дистанційному та змішаному навчанні, створення електронних ігрових ресурсів з біології, інтеграція ігрових методів з технологіями доповненої та віртуальної реальності, дослідження довгострокових ефектів використання ігрових технологій на формування наукового світогляду та професійне самовизначення учнів.

У процесі розгадування біологічних загадок учень не лише актуалізує здобуті знання, а й розвиває здатність до асоціативного мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та глибшого розуміння природних процесів. Участь у вікторинах сприяє не лише закріпленню системи біологічних знань, але й формуванню соціальних компетентностей: умінь працювати в команді, відчуття спільної мети, взаємопідтримки та відповідальності. Створення кросвордів, у свою чергу, активізує творче мислення, дозволяючи поєднувати елементи наукового змісту з формою, близькою до мистецтва, що робить навчання більш емоційно залученим і змістовно глибоким.

У світі, де технології стрімко змінюються, де інформація застаріває швидше, ніж друкуються підручники, найціннішим є не обсяг знань, а вміння мислити, аналізувати, створювати. Саме ці якості

розвивають ігрові методи навчання. Вони не просто навчають біології – вони вчать вчитися, думати, відкривати, творити. Вони виховують допитливість, критичне мислення, креативність – якості, необхідні для успіху в сучасному світі.

Біологічні вікторини, кросворди і загадки допомагають природно поєднати цікавість дитинства зі строгістю науки, роблячи складні поняття доступними, а навчання – емоційно насиченим. Так ми формуємо учнів, для яких біологія стане не лише набором термінів, а джерелом захоплення світом живої природи.

Висновки. Отже, проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значний дидактичний потенціал ігрових методів у навчанні біології. Теоретично обґрунтовано, що ігрові технології відповідають природним психологічним особливостям учнів різного віку, активізують когнітивні процеси, створюють позитивний емоційний фон, знижують рівень тривожності, стимулюють внутрішню мотивацію до навчання. Встановлено, що ігрові методи є ефективним засобом реалізації особистісно-орієнтованого підходу, оскільки забезпечують суб'єктну позицію учня в освітньому процесі.

Класифікація ігрових методів навчання в контексті біологічної освіти є багатоаспектною і включає різні критерії: характер педагогічного процесу, структурні елементи уроку, форму організації навчальної діяльності, предметний зміст, рівень пізнавальної діяльності учнів, тривалість, ступінь комп'ютеризації. Визначено місце вікторин, кросвордів і загадок у системі ігрових методів навчання біології – вони належать до категорії інтелектуальних ігор, що спрямовані на розвиток розумових здібностей учнів, формування логічного та образного мислення.

Експериментально підтверджено ефективність використання ігрових завдань для підвищення мотивації та активізації пізнавальної діяльності учнів. Виявлено, що систематичне використання вікторин, кросвордів і загадок приводить до зростання внутрішньої мотивації, підвищення пізнавальної активності та зменшення залежності від зовнішніх стимулів. Визначено психологічні механізми впливу ігрових завдань на мотивацію: створення ситуації успіху, активізація пізнавального інтересу, зниження рівня тривожності, задоволення потреби в самореалізації, створення ситуації вибору.

Розроблено методику створення та проведення біологічних вікторин для різних вікових груп, яка враховує психологічні особливості учнів, специфіку навчального матеріалу та дидактичні цілі уроку. Методика включає етапи визначення дидактичної мети, відбору змісту, розробки структури та формату, формулювання запитань різного типу та рівня складності, підготовки дидактичних матеріалів, проведення вікторини, рефлексії та оцінювання результатів. Встановлено, що ефективність вікторин залежить від їх методично правильно організації, створення позитивної емоційної атмосфери, забезпечення активної участі всіх учнів.

Визначено особливості створення та використання кросвордів з біологічною термінологією, що сприяють засвоєнню понятійного апарату дисципліни, формуванню наукової мови, розвитку логічного мислення. Встановлено, що ефективність кросвордів залежить від якості відбору термінів, чіткості формулювання завдань, відповідності рівня складності віковим особливостям учнів. Особливу цінність має залучення учнів до створення власних кросвордів, що стимулює глибше розуміння навчального матеріалу та розвиток творчих здібностей.

Досліджено дидактичний потенціал біологічних загадок як засобу розвитку критичного мислення та образного сприйняття. Встановлено, що загадки активізують аналітичне та асоціативне мислення, сприяють формуванню чітких образів біологічних об'єктів, розвивають спостережливість, уміння виділяти істотні ознаки. Визначено, що ефективність загадок залежить від їх відповідності рівню розвитку мислення учнів, зв'язку з життєвим досвідом, оригінальності та образності формулювань.

Узагальнено практичний досвід використання ігрових методів під час вивчення різних розділів біології. Виявлено специфіку застосування вікторин, кросвордів і загадок при вивченні ботаніки, зоології, анатомії людини, загальної біології. Встановлено, що інтеграція ігрових методів з інформаційно-комунікаційними технологіями значно розширює їх дидактичні можливості, підвищує мотивацію учнів, забезпечує індивідуалізацію навчання, формує інформаційно-цифрову компетентність.

Визначено систему критеріїв оцінювання ефективності застосування ігрових технологій у навчанні біології, яка включає дидактичні, психологічні, соціальні, методичні та інноваційні критерії. Визначено методи оцінювання ефективності ігрових технологій: педагогічний експеримент, тестування, анкетування, експертні оцінки, педагогічне спостереження, аналіз продуктів діяльності. Встановлено, що комплексне використання кількісних та якісних методів оцінювання забезпечує отримання об'єктивної інформації про вплив ігрових технологій на різні аспекти освітнього процесу.

Список використаних джерел

Ткаченко, О. (2015). Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 11, 32-38.

Щербань, П. (2014). Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*, 13, 286-291.

References

- Shcherban, P. (2014). Zastosuvannya ihrovykh tekhnolohii v osviti: istoriia i perspektyvy [The use of gaming technologies in education: history and prospects]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 13, 286-291 [in Ukrainian].
- Tkachenko, O. (2015). Heimifikatsiia osvity: formalnyi i neformalnyy prostir [Gamification of education: formal and informal space]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues in the humanities]*, 11, 32-38 [in Ukrainian].

LEGOSTAYEVA T., BURKHOVYCH M.

Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

APPLICATION OF GAME-BASED LEARNING METHODS IN BIOLOGY LESSONS IN SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article considers the issue of using game teaching methods in secondary education institutions, their importance in the process of studying educational material in biology lessons.

The effectiveness of using game tasks to increase motivation and activate cognitive activity of students has been experimentally confirmed. It has been found that the systematic use of quizzes, crosswords and riddles leads to an increase in internal motivation, increased cognitive activity and a decrease in dependence on external stimuli. The psychological mechanisms of the influence of game tasks on motivation have been determined: creating a situation of success, activating cognitive interest, reducing the level of anxiety, satisfying the need for self-realization, creating a situation of choice.

A methodology for creating and conducting biological quizzes for different age groups has been developed, which takes into account the psychological characteristics of students, the specifics of the educational material and the didactic goals of the lesson. It has been established that the effectiveness of quizzes depends on their methodologically correct organization, creating a positive emotional atmosphere, ensuring the active participation of all students.

The features of creating and using crosswords with biological terminology that contribute to the assimilation of the conceptual apparatus of the discipline, the formation of scientific language, and the development of logical thinking have been determined. It has been established that the effectiveness of crosswords depends on the quality of the selection of terms, the clarity of the formulation of tasks, and the correspondence of the level of complexity to the age characteristics of students.

The didactic potential of biological puzzles as a means of developing critical thinking and figurative perception has been investigated. It has been established that puzzles activate analytical and associative thinking, contribute to the formation of clear images of biological objects, develop observation, and the ability to distinguish essential features. It has been determined that the effectiveness of puzzles depends on their correspondence to the level of development of students' thinking, connection with life experience, originality and imagery of formulations.

The practical experience of using game methods when studying various sections of biology has been generalized. The specifics of the use of quizzes, crosswords and riddles in the study of plant biology, animal biology, human anatomy, general biology have been identified. It has been established that the integration of game methods with information and communication technologies significantly expands their didactic capabilities, increases student motivation, ensures individualization of learning, and forms information and digital competence. A system of criteria for assessing the effectiveness of the use of game technologies in teaching biology has been determined, which includes didactic, psychological, social, methodological and innovative criteria. Methods for assessing the effectiveness of game technologies have been determined: pedagogical experiment, testing, questionnaires, expert assessments, pedagogical observation, analysis of activity products. It has been established that the complex use of quantitative and qualitative assessment methods provides objective information about the impact of game technologies on various aspects of the educational process.

Key words: *game technologies, game methods, quizzes, crosswords, riddles, student performance, biology lessons.*

Стаття надійшла до редакції 26.05.2025 р.

УДК 378.015.31:070]:159.955+316.454.52

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339449](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339449)

СЕРГІЙ ЛОБКО

ORCID: 0009-0004-0217-6998

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

МЕДІАПЕДАГОГІКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА КОМУНІКАЦІЙНОЇ ЕТИКИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкрито потенціал медіапедагогіки як теоретико-методологічної основи формування критичного мислення та комунікаційної етики студентів гуманітарних спеціальностей. Наголошено на необхідності інтеграції медіаосвітніх практик у сучасний освітній процес в умовах зростання впливу інформаційного середовища на свідомість молоді. Обґрунтовано, що медіапедагогіка сприяє розвитку здатності до критичного аналізу медіатекстів, виявлення маніпулятивних стратегій, формування навичок свідомого інформаційного вибору. Показано, що медіапедагогічні підходи дозволяють формувати ціннісні орієнтири комунікаційної поведінки, культуру діалогу та академічну доброчесність. Визначено практичні форми реалізації медіапедагогіки у навчальному середовищі: інтерактивні заняття, аналіз актуальних кейсів, створення авторських медіапроектів, впровадження міждисциплінарних курсів. Стаття адресована викладачам, дослідникам, аспірантам, які працюють у галузі гуманітарної освіти та цифрової педагогіки.

Ключові слова: медіапедагогіка, критичне мислення, комунікаційна етика, гуманітарна освіта, студенти, цифрова культура, медіаграмотність, інформаційна компетентність, академічна доброчесність, медіаосвіта

Вступ. Сучасний освітній простір переживає глибоку трансформацію, зумовлену як процесами цифровізації, так і зростаючим впливом медіа на всі сфери суспільного життя. Особливо актуальним це стає в контексті підготовки фахівців гуманітарного профілю, які мають не лише засвоїти професійні знання, а й сформувати здатність критично осмислювати інформацію, мислити рефлексивно, діяти етично в умовах інформаційного перенасичення та комунікаційних викликів. Одним із інструментів, що забезпечує реалізацію цих завдань, є медіапедагогіка – інтегративна галузь педагогічної науки, яка поєднує в собі елементи комунікативної теорії, психології сприйняття, соціології інформації та дидактики.

У науковому дискурсі останніх десятиліть медіапедагогіка дедалі активніше розглядається як концептуальна основа формування медіаграмотності, інформаційної культури та критичного мислення. Її значущість зростає на тлі викликів постправди, поширення дезінформації, посилення емоційного впливу в цифровому середовищі. Водночас, розвиток комунікаційної етики як складової професійної культури студентів гуманітарних спеціальностей потребує спеціально організованих педагогічних умов і цілеспрямованих освітніх стратегій.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю системного впровадження медіапедагогічних підходів в освітній процес, що має на меті не лише підвищення загальної інформаційної обізнаності студентів, а й виховання етично відповідального й критично мислячого майбутнього фахівця. Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі медіапедагогіки у формуванні критичного мислення та комунікаційної етики студентів-гуманітаріїв, а також окреслення напрямів практичної реалізації відповідних освітніх підходів.

Метою статті є комплексне теоретичне обґрунтування та практичне підтвердження ефективності використання медіапедагогіки як сучасного педагогічного підходу до формування критичного мислення та комунікаційної етики студентів гуманітарних спеціальностей. Авторська позиція полягає в тому, що саме інтеграція медіаосвітніх практик у зміст навчальних дисциплін гуманітарного профілю дозволяє не лише підвищити рівень інформаційної грамотності студентів, а й сформувати здатність до аналітичного сприйняття медіаконтенту, усвідомленого оцінювання джерел інформації, етичної взаємодії в цифровому середовищі та розвитку особистісної рефлексії. Метою дослідження є також визначення педагогічних умов, методичних засобів і форм організації освітнього процесу, які сприяють реалізації зазначеного підходу в контексті сучасної вищої гуманітарної освіти.

У сучасній українській науці проблематика медіапедагогіки, формування критичного мислення та комунікаційної етики активно досліджується представниками різних педагогічних шкіл, що засвідчує міждисциплінарний характер означеної тематики. Теоретичні та методичні аспекти впровадження медіаосвіти у підготовку майбутніх фахівців гуманітарного профілю висвітлюються у працях багатьох вітчизняних дослідників.

Так, Д. О. Казаков аналізує медіапедагогіку як складову цифрової культури сучасного викладача, підкреслюючи її роль у формуванні здатності студентів до критичного осмислення інформації та відповідальної поведінки в медіасередовищі (Казаков, 2020, с. 112-115). С. А. Кузнецова звертає увагу на важливість розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти як засобу протидії деструктивним інформаційним впливам і фейковим джерелам (Кузнецова, 2021, с. 87-89). У свою чергу, О. М. Іванова аргументує необхідність системного впровадження медіаосвітніх компонентів до навчальних планів гуманітарних спеціальностей, зокрема для філологів і журналістів, підкреслюючи практичну значущість таких курсів для формування інформаційної компетентності (Іванова, 2019, с. 143-147).

Т. І. Пахомова визначає критичне мислення як ключову складову медіакомпетентності, яка повинна розвиватися у студентів шляхом включення в освітній процес завдань на аналіз, рефлексію та деконструкцію медіаповідомлень (Пахомова, 2018, с. 94-96). О. В. Смоляр зосереджується на етичному аспекті медіапедагогіки, підкреслюючи потребу у формуванні в студентів відповідального ставлення до комунікаційної взаємодії в цифровому середовищі (Смоляр, 2022, с. 51-53).

І. А. Пінчук досліджує шляхи реалізації медіапедагогічного підходу в педагогічних ЗВО, наголошуючи на значенні практичної складової та проєктного навчання для активного засвоєння етичних та аналітичних норм взаємодії з інформаційним контентом (Пінчук, 2020, с. 98-101). Л. С. Шевченко акцентує увагу на дидактичних підходах до розвитку критичного мислення у студентів гуманітарних спеціальностей, демонструючи ефективність кейс-методів, аналізу дискурсивних стратегій і етичного розбору інформаційних повідомлень (Шевченко, 2023, с. 79-81).

Вивчаючи наукові підходи, можна зробити висновок, що українські дослідники розглядають медіапедагогіку не лише як технологію, але і як цілісну педагогічну філософію, що орієнтована на формування зрілого, критично мислячого та етично відповідального громадянина. Їхні праці створюють методологічне підґрунтя для подальших емпіричних досліджень, інтеграції медіаосвіти в університетський простір та формування нової якості гуманітарної підготовки в цифрову епоху.

Інформаційна революція, яка стала однією з ключових ознак сучасної цивілізації, істотно трансформувала не лише соціально-комунікативні процеси, а й парадигму освіти. У таких умовах особливої значущості набувають компетентності, пов'язані з осмисленням, аналізом, критичною оцінкою та етичною інтерпретацією інформаційних потоків. Для студентів гуманітарних спеціальностей — майбутніх педагогів, журналістів, філологів, культурологів — володіння такими компетентностями є не факультативною навичкою, а професійною необхідністю. Відповідь на ці виклики дає медіапедагогіка, яка постає як міждисциплінарна освітня практика, покликана інтегрувати знання про медіа, етику, критичне мислення та педагогіку в єдину освітню систему.

Критичне мислення у цьому контексті розглядається не лише як здатність до аналітичного мислення чи логічного узагальнення, а як основа формування інформаційної стійкості та медіаадекватної поведінки в умовах цифрового інформаційного середовища. Особливість сучасного медіаполя полягає в його гібридному характері: воно поєднує у собі елементи традиційних ЗМІ, соціальних мереж, блогосфери, візуальних платформ, алгоритмічних систем, що ускладнює процеси критичного сприйняття контенту. Саме тому важливим є створення в освітньому процесі таких умов, які б дозволяли студентам не лише розпізнавати фейки, маніпуляції чи деструктивні меседжі, а й формулювати власні позиції, аргументувати їх, пов'язувати комунікаційні рішення з етичними цінностями.

Формування комунікаційної етики як складової професійної культури студентів гуманітарного профілю передбачає виховання ціннісного ставлення до змісту й форми повідомлень, до адресата комунікації, а також до наслідків мовленнєвої діяльності. Медіапедагогіка пропонує не лише набір інструментів (наприклад, аналіз медіатекстів, дискурс-аналіз, кейс-методи), а й створює простір для рефлексивної взаємодії, у якому студент виступає не як пасивний реципієнт інформації, а як відповідальний суб'єкт комунікації. У цьому процесі особливе місце посідає діяльнісний компонент: проєктна робота, створення власного медіаконтенту, участь у дебатах, моделювання комунікативних ситуацій — усе це дозволяє перенести акценти з інформування на діалог, з одностороннього транслявання на етичну взаємодію.

Науково-педагогічна практика засвідчує, що інтеграція медіапедагогіки в навчальні програми дає позитивні результати не лише в галузі інформаційної грамотності, а й у сфері розвитку моральної рефлексії, відповідального мислення, академічної доброчесності. Такий підхід підтримується і українськими науковцями. Зокрема, у працях О. Іванової, С. Кузнецової, Л. Шевченко, Т. Пахомової доведено ефективність медіапедагогічного підходу в підготовці фахівців, здатних орієнтуватися у складному інформаційному просторі, формувати етичні комунікаційні стратегії, а також чинити опір дезінформації, пропаганді та мовній агресії (Іванова, 2019, с. 143-147; Кузнецова, 2021, с. 87-89; Шевченко, 2023, с. 79-81; Пахомова, 2018, с. 94-96).

Емпіричні спостереження за освітнім процесом дозволяють стверджувати, що студентська молодь, яка включена до медіапедагогічного середовища, демонструє вищий рівень медіаадаптивності, самостійності у формуванні суджень, толерантності до альтернативних позицій. Крім того, така молодь частіше демонструє схильність до самоаналізу, що є передумовою не лише професійного зростання, а й особистісного розвитку.

Враховуючи вищевикладене, медіапедагогіка має розглядатися як стратегічний інструмент реформування системи гуманітарної освіти. Її застосування сприятиме не лише модернізації змісту навчання, а й гуманізації освітнього простору, в якому етична відповідальність, повага до комунікативного партнера та критичність суджень виступають основними орієнтирами.

У результаті дослідження з'ясовано, що медіапедагогіка є ефективною науково-педагогічною платформою для формування критичного мислення та комунікаційної етики студентів гуманітарних спеціальностей. Вона сприяє не лише оволодінню навичками свідомої взаємодії з медіаконтентом, а й формуванню ціннісно орієнтованої комунікативної поведінки, що відповідає вимогам інформаційного суспільства. Освітній процес, у якому системно застосовуються медіапедагогічні підходи, трансформується у простір рефлексії, діалогу, міждисциплінарності та моральної відповідальності.

Визначено, що критичне мислення студентів розвивається ефективніше за умови інтеграції в навчальний процес таких методів, як аналіз медіатекстів, моделювання комунікативних ситуацій, медіапроектна діяльність, дискусійні практики. Комунікаційна етика формується через впровадження ситуацій морального вибору, обговорення меж мовної відповідальності, акцент на дотриманні принципів академічної доброчесності.

Перспективними напрямками подальших досліджень є емпіричне вивчення рівня сформованості критичного мислення й етичної комунікації у студентів гуманітарного профілю, а також розробка авторських навчально-методичних комплексів на основі медіапедагогіки для закладів вищої освіти. Системне застосування медіапедагогіки може стати основою якісного оновлення гуманітарної освіти в Україні у відповідь на виклики цифрової епохи.

З метою виявлення ефективності застосування медіапедагогічного підходу у формуванні критичного мислення та комунікаційної етики студентів гуманітарних спеціальностей було проведено педагогічний експеримент на базі двох закладів вищої освіти: Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. У дослідженні взяли участь 128 студентів спеціальностей «Журналістика», «Філологія», «Освітні, педагогічні науки», які були розподілені на контрольну (КГ, $n = 64$) та експериментальну (ЕГ, $n = 64$) групи.

Для експериментального впливу було розроблено й впроваджено навчальний модуль «Основи медіааналітики та комунікаційної етики», який охоплював чотири змістові блоки: 1) критичне мислення в цифрову епоху; 2) медіаманіпуляції та алгоритми впливу; 3) етичні аспекти комунікації в мережі; 4) практики академічної доброчесності у візуальному та текстовому контенті. Заняття в експериментальній групі включали інтерактивні лекції, аналіз медіатекстів, роботу з інфографікою, моделювання етичних ситуацій, дебати, групові обговорення, створення блогів есе та освітніх відео.

Методичний інструментарій дослідження охоплював:

- діагностичний тест на рівень критичного мислення (адаптований варіант Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal);
- анкетування студентів щодо уявлень про комунікаційну етику (авторська анкета з відкритими та закритими питаннями);
- контент-аналіз студентських медіатекстів (есе, презентацій, постів у блозі);
- рефлексивні щоденники та звіти після моделювання комунікативних ситуацій.

За результатами формувального етапу експерименту, середній рівень сформованості критичного мислення в ЕГ підвищився з 3,2 до 4,3 бала (за 5-бальною шкалою), тоді як у КГ — лише з 3,1 до 3,4. Аналогічна динаміка спостерігалась у сфері етичної чутливості: у ЕГ 78% студентів продемонстрували високий рівень усвідомлення етичних ризиків комунікації (до експерименту — лише 38%), тоді як у КГ цей показник залишився майже незмінним (41% → 46%).

Зокрема, студенти експериментальної групи почали частіше послуговуватися етичними категоріями у власних текстах, уникали мови ворожнечі, демонстрували високий рівень толерантності до різних поглядів та посилалися на перевірені джерела. Підвищився рівень саморефлексії у рефлексивних звітах, а в онлайн-дискусіях учасники виявляли гнучкість мислення, повагу до комунікативного партнера та вміння будувати аргументовані судження.

Таким чином, отримані результати підтверджують гіпотезу про ефективність впровадження медіапедагогічних практик у підготовку студентів гуманітарного профілю для розвитку у них критичного мислення та комунікаційної етики. Практична апробація запропонованого модуля

продемонструвала його високий педагогічний потенціал та доцільність подальшої інтеграції в навчальні програми закладів вищої освіти.

Таблиця 1.

Рівень сформованості ключових характеристик студентів гуманітарних спеціальностей до і після експерименту (за 5-бальною шкалою)

Компонент	До експерименту (ЕГ)	Після експерименту (ЕГ)	До експерименту (КГ)	Після експерименту (КГ)
Критичне мислення	3.2	4.3	3.1	3.4
Комунікаційна етика	2.9	4.2	2.8	3.0
Рівень саморефлексії	3.0	4.4	3.0	3.2
Толерантність до альтернативних поглядів	3.1	4.5	3.0	3.2

Таблиця відображає результати кількісної оцінки чотирьох ключових характеристик студентів гуманітарних спеціальностей. Навчання за медіапедагогічним модулем в експериментальній групі сприяло суттєвому підвищенню всіх показників. Найвищий приріст спостерігається у рівні саморефлексії (+1.4 бала) та комунікаційній етиці (+1.3 бала), що підтверджує ефективність практичної взаємодії з медіаконтентом через активні та рефлексивні форми навчання. У контрольній групі зростання є незначним, що свідчить про обмеженість традиційних освітніх підходів у формуванні цих компетентностей.

Окрім кількісних показників, результати дослідження доповнювались якісним аналізом відповідей студентів на відкриті питання анкети, а також даними рефлексивних щоденників. У студентів експериментальної групи простежувалася більша здатність до етичного аналізу медіаситуацій, наприклад, у випадках маніпулятивних заголовків, використання мови ворожнечі або оцінки поведінки журналіста в ситуаціях публічного конфлікту. Більшість учасників демонстрували навички аргументованого обґрунтування позицій, звернення до цінностей достовірності, поваги до співрозмовника, а також самостійне застосування медіааналітичних термінів.

Важливим показником ефективності медіапедагогічного впливу стало й те, що у звітах і рефлексіях студенти не лише оцінювали навчальні ситуації, а й почали критично аналізувати власну поведінку у цифровому середовищі, включаючи правила коментування, інформаційне навантаження, цифрову етику.

Аналіз результатів засвідчив:

1. Зростання рівня критичності мислення проявилось в умінні виявляти маніпуляції, перевіряти джерела, ставити запитання до контенту.
2. Підвищення етичної чутливості простежується у прагненні зберігати нейтральність, уникати емоційного тиску, відповідально висловлювати судження.
3. Формування культури діалогу — здатності до толерантного обговорення спірних питань, уникнення конфронтації, дотримання цифрової етикету.

Результати експериментального дослідження підтвердили педагогічну доцільність, ефективність та перспективність впровадження медіапедагогіки у зміст гуманітарної освіти. Вона виступає не лише інструментом набуття нових знань, а й засобом формування особистісної зрілості, інформаційної стійкості та моральної відповідальності студента як майбутнього фахівця.

Діаграмою (рис. 1) проілюстровано результати порівняльного аналізу рівня розвитку чотирьох ключових характеристик: критичного мислення, комунікаційної етики, рівня саморефлексії та толерантності до альтернативних поглядів у студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп. Візуалізація демонструє суттєве зростання всіх показників у ЕГ після впровадження медіапедагогічного модуля. Зокрема, найвище зростання спостерігалось у рівні саморефлексії (з 3.0 до 4.4) та толерантності (з 3.1 до 4.5). У КГ динаміка змін була мінімальною, що підтверджує ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу, заснованого на медіаосвітніх стратегіях. Діаграма слугує підтвердженням того, що медіапедагогіка є дієвим інструментом формування соціально-комунікаційних компетентностей у студентів гуманітарного профілю.

Результати проведеного експериментального дослідження підтвердили ефективність застосування медіапедагогічного підходу у формуванні перелічених характеристик студентів гуманітарних спеціальностей. Впровадження спеціально розробленого навчального модуля, що поєднував аналітичну роботу з медіатекстами, моделювання етичних комунікаційних ситуацій та рефлексивні практики, забезпечило помітне підвищення рівня сформованості ключових компетентностей в експериментальній групі.

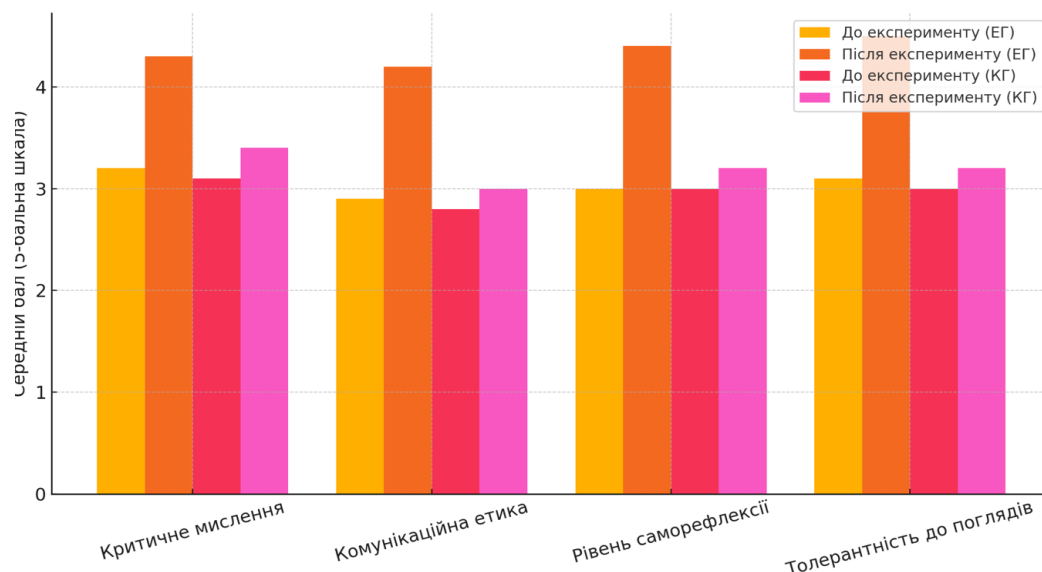


Рис. 1. Результати порівняльного аналізу рівня розвитку ключових характеристик студентів гуманітарних спеціальностей

Порівняльний аналіз результатів засвідчив, що студенти, які навчалися за програмою з елементами медіапедагогіки, виявили вищу здатність до аналітичного мислення, критичної оцінки інформації, етичної комунікативної взаємодії, саморефлексії та толерантності до альтернативних поглядів. Отримані кількісні та якісні показники підтверджують педагогічну доцільність інтеграції медіаосвітніх технологій у зміст підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Медіапедагогіка постає не лише як інноваційний ресурс, а як стратегічна складова оновлення вищої гуманітарної освіти, спрямована на виховання критично мислячої, етично відповідальної, професійно мобільної особистості в умовах цифрової інформаційної доби. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці типових освітніх програм, індикаторів компетентностей, цифрових тренінгових курсів і міждисциплінарних платформ для формування соціально-комунікаційної культури молодого фахівця.

У статті теоретично обґрунтовано та емпірично підтверджено доцільність інтеграції медіапедагогіки як міждисциплінарного освітнього підходу у процес професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. Проведене дослідження засвідчило, що саме медіапедагогічні стратегії – аналітична робота з медіатекстами, моделювання комунікаційних ситуацій, етичні дискусії, створення власного контенту – забезпечують високий рівень розвитку критичного мислення, етичної чутливості, толерантності, саморефлексії та інформаційної відповідальності.

Результати експерименту переконливо демонструють, що студенти, залучені до медіаосвітнього середовища, не лише краще орієнтуються в інформаційному потоці, а й виявляють вищий рівень комунікативної культури, аргументації та академічної доброчесності. Розвиток критичного мислення та комунікаційної етики через медіапедагогіку не лише формує необхідні фахові компетентності, а й сприяє становленню свідомого громадянина з високим рівнем відповідальності за слово та дію в публічному просторі.

Медіапедагогіка має розглядатися як ключовий чинник модернізації гуманітарної освіти у контексті цифрової трансформації суспільства. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення типових міждисциплінарних модулів, формування цифрових платформ для впровадження медіапедагогіки в освітній процес та створення системи показників для вимірювання динаміки розвитку критичного мислення і комунікаційної етики.

Список використаних джерел

- Іванова, О. М. (2019). Інтеграція медіаосвітніх практик у професійну підготовку майбутніх філологів. *Педагогічний дискурс*, 26, 143-147.
- Казаков, Д. О. (2020). Медіапедагогіка як складова цифрової культури майбутнього вчителя. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3 (77), 112-115.

- Кузнецова, С. А. (2021). Розвиток критичного мислення студентів у контексті цифрової трансформації освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 5 (337), 87-89.
- Пахомова, Т. І. (2018). Критичне мислення як складова медіаосвітньої компетентності студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*, 66, 94-96.
- Пінчук, І. А. (2020). Медіапедагогіка в підготовці майбутніх учителів гуманітарного профілю: можливості та виклики. *Освітній дискурс*, 3, 98-101.
- Смоляр, О. В. (2022). Формування комунікаційної етики студентів у процесі професійної підготовки в цифровому середовищі. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*, 2, 51-53.
- Шевченко, Л. С. (2023). Дидактичні стратегії розвитку критичного мислення в умовах цифрової освіти. *Педагогіка та психологія*, 1, 79-81.

References

- Ivanova, O. M. (2019). Intehratsiia mediaosvitnikh praktyk u profesiinu pidhotovku maibutnikh filolohiv [Integration of Media Education Practices into the Professional Training of Future Philologists]. *Pedahohichnihnyy diskurs [Pedagogical Discourse]*, 26, 143-147 [in Ukrainian].
- Kazakov, D. O. (2020). Mediapedahohika yak skladova tsyfrovoyi kultury maibutnoho vchytelia [Media pedagogy as a component of the digital culture of the future teacher]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 3 (77), 112-115 [in Ukrainian].
- Kuznetsova, S. A. (2021). Rozvytok krytychnoho myslennia studentiv u konteksti tsyfrovoyi transformatsii osvity [Development of critical thinking of students in the context of digital transformation of education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences]*, 5 (337), 87-89 [in Ukrainian].
- Pakhomova, T. I. (2018). Krytychne myslennia yak skladova mediaosvitnoi kompetentnosti studentiv [Critical Thinking as a Component of Students' Media Education Competence]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky [Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 5: Pedagogical sciences]*, 66, 94-96 [in Ukrainian].
- Pinchuk, I. A. (2020). Mediapedahohika v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profilu: mozhlyvosti ta vyklyky [Media pedagogy in the training of future teachers of the humanities: opportunities and challenges]. *Osvitniiy diskurs [Educational discourse]*, 3, 98-101 [in Ukrainian].
- Shevchenko, L. S. (2023). Dydaktychni stratehii rozvytku krytychnoho myslennia v umovakh tsyfrovoyi osvity [Didactic strategies for the development of critical thinking in the context of digital education]. *Pedahohika ta psykholohiia [Pedagogy and Psychology]*, 1, 79-81 [in Ukrainian].
- Smoliar, O. V. (2022). Formuvannia komunikatsiinoi etyki studentiv u protsesi profesiinoi pidhotovky v tsyfrovomu seredovyshchi [Formation of students' communication ethics in the process of professional training in the digital environment]. *Naukovi zapysky. Psykholoho-pedahohichni nauky [Scientific notes. Psychological and Pedagogical Sciences]*, 2, 51-53 [in Ukrainian].

LOBKO S.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

MEDIA PEDAGOGY AS A BASIS FOR THE FORMATION OF CRITICAL THINKING AND COMMUNICATION ETHICS OF STUDENTS OF HUMANITIES

The article reveals the potential of media pedagogy as a theoretical and methodological basis for the formation of critical thinking and communication ethics of students of humanitarian specialties. The need to integrate media educational practices into the modern educational process is emphasized in the context of the growing influence of the information environment on the consciousness of young people. It is substantiated that media pedagogy contributes to the development of the ability to critically analyze media texts, identify manipulative strategies, and form the skills of conscious information choice. It is shown that media pedagogical approaches allow the formation of value orientations of communication behavior, a culture of dialogue, and academic integrity. Practical forms of implementing media pedagogy in the educational environment are determined: interactive classes, analysis of current cases, creation of original media projects, implementation of interdisciplinary courses. The article is addressed to teachers, researchers, and graduate students working in the field of humanitarian education and digital pedagogy.

Key words: media pedagogy, critical thinking, communication ethics, humanities education, students, digital culture, media literacy, information competence, academic integrity, media education.

Стаття надійшла до редакції 24.03.2025 р.

UDC 159.98:796]:005.96:331.101.262

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339450](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339450)

HALYNA MYKHAILENKO

ORCID: 0009-0006-5844-0975

Poltava state agrarian university specialist of the international relations department

LILIIA KONONENKO

ORCID: 0000-0002-7164-2305

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

GAMIFICATION TRAINING AS AN TOOL FOR MANAGING PERSONAL QUALITIES IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT

The article substantiates the feasibility of choosing gamification training as an effective form of interaction in the educational process. The results of the trial implementation of the author's gamification training "Emotional Explosion" are presented, with both qualitative and quantitative analysis conducted regarding the influence of gamified practices on the development/optimization of emotional intelligence, communication and collaboration skills, creativity and cognitive flexibility, stress resistance, and adaptability.

Keywords: *gamification training, gamified practices, emotional intelligence, sustainable development, personal quality management, resistance, resilience, soft skills*

The modern world is undergoing a series of profound transformations, driven by global challenges – military conflicts, humanitarian crises, mass population displacements, environmental threats, and rapid technological development. In these conditions, society faces the urgent need not only for physical and economic security but also for ensuring psychological resilience, developing emotional intelligence, and forming a mature personal self as the foundation of social and psychological balance.

Issues of self-identification, awareness, and management of personal qualities become especially important in the context of social turbulence, particularly for vulnerable groups – such as youth, internally displaced persons (IDPs) and refugees, victims of violence, trauma survivors, and the elderly.

Traditional forms, methods, and techniques of education, as well as psychological support tools, often prove to be insufficiently flexible and engaging to address the tasks of building inner strength, developing emotional intelligence, and fostering sustainable interaction skills.

In response to this challenge, there is a growing need for innovative tools that combine elements of education, psychology, gaming, and self-awareness. One such tool is the author's gamification training "Emotional Explosion," developed based on gamified practices (EdGame), which integrates a gaming format, emotional work, communication practices, and personal skill development as human resource capital. Gamified practice is understood as the art of managing game processes and creating conditions for the most beneficial and effective experience for participants (Game Practitioner, 2025).

We understand gamification training as a system of gaming exercises that contribute to the rapid concentration of attention, memory, and imagination, which in turn changes the participant's activity from reproductive/productive to creative/innovative. The gamification training described in this article was proposed as an innovative tool for learning foreign languages through emotional engagement. At the same time, its content and methodological potential support the development of the personal "self" as a managed resource for resilience and resistance.

Moreover, the content and format of gamification training directly correlate with the key Sustainable Development Goals (SDGs) adopted by the United Nations, primarily with the following:

Goal 3: Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages;

Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all;

Goal 16: Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development (Sustainable Development Goals).

The aim of this article is to analyze the impact of gamified practices (using the example of EdGame "Emotional Explosion") in the form of gamification training on the development of emotional intelligence; to substantiate their effect on the conscious management of personal qualities, and overall – on the sustainable interaction of the individual with the social environment in the context of international sustainable development goals and the concept of social stability.

Theoretical Foundations. The Concept of Personal Self

One of the micro-goals that we identified when using gamified practices during the educational training was the formation of a mature personal self.

Personal self (self-identity, self-concept) in contemporary psychology is viewed as a system of a person's representations about themselves, which includes cognitive, affective, and behavioral components. According to A. Bandura and J. Rotter the self-concept plays a key role in regulating behavior, motivation, and personality resilience (Hjelle & Ziegler, 2006).

In times of crises, the loss of stability, and the disruption of familiar social markers, it is the awareness and acceptance of one's self that becomes the foundation of inner strength.

Modern approaches in identity studies emphasize that the self-concept is dynamic, subject to revision, and can be strengthened through active self-awareness, reflection, and interaction with others. Games and gamified practices, by creating a safe space, allow participants to experiment with their identity, discover new facets of their self, and actualize personal resources.

Emotional Intelligence as a Component of Resilience

The focus of our attention during the experiment was emotional intelligence (EI), particularly its components such as: self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills. Emotional intelligence is a meta-competence that plays an important role in social adaptation, building trust-based relationships, overcoming stress, and decision-making.

The development of EI becomes especially relevant in situations of heightened stress, traumatic experiences, and social fragmentation. For refugees, internally displaced persons, youth, and individuals who have experienced crisis events, the formation of emotional awareness and communication skills becomes a crucial task for psychological rehabilitation and social integration.

During the gamification training "Emotional Explosion," the participants particularly demonstrated an increased ability to recognize, understand, and manage both their own emotions and the emotions of others.

Personal Quality Management and Soft Skills

An accompanying goal in the implementation of gamification training in our study was observing the development of personal qualities and skills necessary for social integration (soft skills). Personal quality management is the conscious development and application of individual characteristics (empathy, attraction, responsibility, creativity, stress resilience, etc.) in professional and social spheres.

The term "soft skills" in contemporary pedagogy and psychology refers to "flexible" skills that complement professional knowledge and are critically important for the sustainable development of both the individual and society (Shevchenko, Shelever, & Markova, 2024).

In times of change and uncertainty, it is soft skills that form the foundation of adaptability, self-organization, and long-term resilience. In our opinion, gamification training, as a form of organizing educational activities and a tool for achieving goals, can be an effective means of developing these skills through an interactive, emotionally enriched, and reflective format.

Gamified Practice as a Tool for Personal Development

Gaming methods have long been used in education, practical psychology, rehabilitation, business, and other fields. Gamified practices are especially effective in inclusive education (adaptation to general education conditions), psychotherapy (counteracting stress, mastering emotional stabilization techniques), and social work (forming concepts of deviations, social pathologies, and healthy lifestyles). Gamified practice is based on the idea that through play, it is possible to simulate complex life situations, explore inner states, and train social and emotional skills.

In the context of the author's gamification training "Emotional Explosion," the game serves simultaneously as:

- a space for the safe expression of emotions;
- a field for self-observation and reflection;
- a tool for developing meta-skills such as mindfulness, empathy, emotional flexibility, and communication competence.

Sustainable Development, Psychological Resilience, and Social Balance

Thanks to its content and methodological resources, gamified practice can, in our opinion, be an effective tool in achieving psychological and social balance, which is one of the key ideas in the Concept of Sustainable Development (sustainable development implies a balance between economic growth, social justice, and environmental responsibility). At the same time, in recent years, special attention has been paid to the internal resources of the individual as factors of societal resilience: the ability to adapt, maintain mental health, and actively participate in positive change.

It is precisely here that the formation of personal self, the development of emotional intelligence, and soft skills through gamified practice can be seen as a contribution to the realization of the SDGs (Sustainable Development Goals) – not only at the institutional level but also at the individual level.

Research Methodology and Description of the "Emotional Explosion" Gamified Training Methodological Foundation

This study is based on an interdisciplinary approach that combines the principles of:

- Personality psychology and emotional intelligence;
- Gamified methodologies;
- Communicative/psycho-linguistics and neuropsychology;
- Sustainable education practices (Education for Sustainable Development).

The choice of the author's "Emotional Explosion" gamified training as the subject of analysis is determined by its unique structure, which simultaneously focuses on:

- Developing personal awareness,
- Emotional release and emotion management,
- Formation and reinforcement of soft skills,
- Stimulating internal motivation for learning and self-discovery.

The research methods include:

- Qualitative analysis of the training scenario and stages;
- Observation and reflection of participants;
- Expert evaluation of effects (based on trials and surveys);
- Correlation of training components with sustainable development goals (SDGs).

Goals and Objectives of the "Emotional Explosion" Gamified Training

The main goal of "Emotional Explosion" is to form a mature, resilient personal self, capable of conscious emotional expression, reflection, and adaptation in complex sociocultural conditions. The objectives of the training are to:

- Create a safe space for emotional expression;
- Activate mechanisms of self-awareness and reflection;
- Develop empathy, mindfulness, creativity, and communication skills;
- Strengthen the sense of personal value and belonging to the group;
- Stimulate interest in learning (including language learning) through emotional engagement.

Structure of the "Emotional Explosion" Gamified Training

The training consists of a sequence of stages, each of which serves both an educational and therapeutic function. It is structured based on the principle of an emotional arc – from external engagement to deep self-discovery and a return to the integrated self.

Examples of stages (conditionally):

- Warm-up and entry into the space – exercises to remove barriers and activate bodily and verbal reactions.
- Work with emotions – theatrical and gamified mini-scenarios modeling various emotional states and conflicts.
- Dialogue with oneself – tasks for awareness of internal roles, -fears, and resources.
- Team interactions – exercises for empathy, support, and collaboration.
- Reflection and integration – joint analysis of the lived experience, recording personal insights and changes.

Target Audience

The gamified training is applicable to several target groups:

Students and youth (18–25 years old);
Refugees and internally displaced persons (IDPs);
Women who have experienced crisis situations;
Work teams and organizations.

The program is especially valuable for vulnerable groups in need of restoring emotional stability, social trust, and a sense of personal effectiveness.

Expected Effects and Sustainable Potential

Participation in the training contributes to: reducing internal tension and aggression; increasing self-confidence and trust in others; developing a conscious attitude toward emotions and behavior; stimulating interest in learning and self-realization; strengthening social connections and horizontal communications.

The systemic implementation of such gamified trainings, particularly in educational, rehabilitative, and youth environments, can contribute to the achievement of the Sustainable Development Goals by ensuring the internal resilience of individuals as a foundation for social stability and the development of personal capital.

Results and Discussion

Quantitative Analysis of the Game Training Trial Results

Analysis of Block 1: "Emotional Intelligence and Empathy"

Below are the survey results from 13 participants of the game-based training:

"I understood the emotion of my character"

100% – YES (13 out of 13)

"I was able to express the emotion using words and intonation"

92% – YES (12 out of 13)

8% – Partially (1 out of 13)

"I understood the emotions of my classmates / groupmates"

85% – YES (11 out of 13)

8% – Partially (1 out of 13)

7% – NO (1 out of 13)

Conclusions and Interpretations:

High level of engagement and emotional self-awareness:

All participants were able to understand the emotions of their characters. This shows deep involvement in the training and good ability to recognize their own emotions, which is a key component of emotional intelligence.

Development of emotional expression skills:

Almost all participants (92%) were able to express emotions through words and intonation, which indicates progress in both verbal and non-verbal emotional expression. One participant answered "partially," which may point to shyness or a need for additional practice.

Empathy toward others:

85% of participants were able to recognize the emotions of others. This confirms the development of empathy and observation skills. However, 15% (1 partially, 1 no) experienced some difficulty, which highlights an area for growth. It may be helpful to add exercises focused on understanding others' emotions and social interaction.

General Conclusion:

The game-based approach demonstrated high effectiveness in developing emotional intelligence, especially in the following areas:

- Awareness of one's own emotions;
- Ability to express emotions clearly;
- Basic level of empathy.

Recommendations:

- Strengthen the blocks focused on recognizing others' emotions;
- Include reflection sessions after each game activity;
- Use pair or group tasks followed by discussions about emotional experience.

Analysis of Block 2: Communication and Teamwork

Results (13 participants):

"It was easy for me to work in a team": 85% – Yes (11 out of 13); 15% – Partially (2 out of 13).

"I listened carefully to my classmates / groupmates": 100% – Yes (13 out of 13).

"I understood my partners well while completing the tasks": 70% – Yes (9 out of 13); 30% – Partially (4 out of 13)/

Conclusions and Interpretation:

High level of active listening:

All participants (100%) reported listening attentively to their teammates. This is a strong indicator of developed active listening skills, which are essential for teamwork.

It also reflects respect for others' opinions and openness to communication – both important outcomes of the training.

Team interaction: 85% of participants stated it was easy to work in a team, which shows a generally positive attitude toward collaboration.

The 15% who answered "partially" may reflect differences in communication skills or previous teamwork experience.

Mutual understanding during tasks: 70% of participants said they understood their partners well, while 30% only partially. This may indicate: lack of clarity in instructions, different interpretations of the task, underdeveloped communication skills in a game or training setting.

General Conclusion:

The game-based training showed a high level of development in communication skills, especially in active listening and openness to team collaboration.

At the same time, areas for improvement were identified: it is recommended to strengthen exercises focused on group understanding – for example: role-playing tasks, activities with clearly assigned roles or exercises that train clarification of instructions.

Analysis of Block 3: Self-Regulation and Emotional Resilience

Results (13 participants):

"I felt calm and confident during the game": 77% – Yes (10 out of 13); 23% – Partially (3 out of 13).

"It was interesting for me to manage my emotions while playing the role": 92% – Yes (12 out of 13); 8% – Partially (1 out of 13)

Conclusions and Interpretation:

The majority of participants felt calm and confident:

77% reported a positive emotional state during the game, which indicates a general sense of psychological comfort created by the training environment.

The 23% who felt only partially calm may have been influenced by individual traits (such as anxiety or low self-confidence), the specifics of their role, or group dynamics.

High interest in self-regulation:

92% of participants found it interesting to manage their emotions during the role, which shows an awareness of the importance of emotional self-regulation and a willingness to practice this skill.

This result confirms the effectiveness of the game format in helping participants develop emotional control in a safe and supportive setting.

General Conclusion:

The results of this section confirm that game-based training: supports the development of emotional resilience, activates internal motivation for self-observation and emotion regulation in different roles and situations.

Recommendations:

For those who felt only partially confident, it is advisable to include more exercises that promote psychological safety and group support.

Additionally, short reflection sessions after the game may be helpful – for example: *"What did I feel? How did I manage my emotions?"*

Analysis of Block 4: Motivation and Engagement

This block, *"Motivation and Engagement,"* plays a key role in the success of the game-based training as both an educational and psycho-emotional practice.

"I liked the game" – 100% "Yes"

Interpretation:

All participants expressed a positive attitude toward the training. This is a strong indicator of: high emotional involvement, positive affective feedback, successful creation of a supportive and engaging game environment.

This result confirms that emotional engagement is a key factor in learning and in the development of soft skills, especially among youth and vulnerable groups.

"I would like to take part in a similar game again": 92% – Yes; 8% – Partially.

Interpretation:

Almost all participants expressed the desire to participate again, which points to: stable internal motivation, positive interaction experience, a sense of success and personal significance during the activity.

One participant answered "Partially," which may reflect some individual challenges (such as language or emotional barriers), but still does not exclude willingness to participate again.

Key Conclusions on the "Motivation and Engagement" Block

The "Emotional Explosion" game-based training shows a high motivational potential. It generates interest, enjoyment, and a desire to continue participating – proving its effectiveness as both an educational and psycho-emotional tool.

The 100% positive evaluation highlights a well-chosen format, balancing structured tasks with freedom of self-expression.

The re-engagement rate of 92% is a direct indicator of strong internal motivation, which is significantly more valuable than external pressure or formal interest. This is especially important for target groups that require emotional reactivation and enhanced self-efficacy (e.g., young people, displaced persons).

The positive emotional atmosphere and high motivation directly contribute to: building personal resilience, improving self-esteem, active development of soft skills, achieving the Sustainable Development Goals (SDG 4: Quality Education and SDG 3: Good Health and Well-being)*.

Analysis of Block 5: Metacognitive Reflection

1. Understanding the situation and the emotion at the same time
"It was easy for me to understand both the situation and the emotion simultaneously": 77% – Yes; 15.5% – No

The remaining participants – Partially.

Interpretation:

The majority of participants successfully completed the task of dual processing – being able to recognize both the context of the situation and the related emotion at the same time.

This indicates a good level of emotional-cognitive integration, which is a key feature of developed emotional intelligence (EI) and the ability to engage in emotional modeling.

2. Challenges in humorous situations

3. "It was more difficult when the situation was humorous": 8% – Yes; 69% – No; 23% – Partially

Interpretation:

The overwhelming majority of participants did not report difficulties in processing humorous situations. This may indicate: a sufficient level of cognitive flexibility and creativity or that the humorous tasks were perceived as light-hearted and playful rather than challenging.

It is also possible that the humor was intuitively clear, allowing participants to interpret it easily. This reflects a high degree of emotional adaptability and spontaneity in unfamiliar or creative scenarios.

Deepening of thinking when combining emotion and humorous subtext

"I had to think more deeply...: 61% – Yes; 23% – No; 15% – Partially.

Interpretation:

More than half of the participants reported that they had to think more deeply when they were required to express both emotion and humorous subtext simultaneously. This indicates: activation of cognitive reflection, engagement with multi-layered meanings (emotion + humor), conscious use of psycholinguistic and role-based mechanisms.

This is where meta-competence is revealed – the ability not only to act within a game scenario but also to analyze one's own behavior and emotional responses within a complex communicative context.

General Conclusions for the "Metacognitive Reflection" Block

The "Emotional Explosion" game-based training has proven effective for developing the ability to analyze emotional and situational components simultaneously – a skill particularly relevant for future leaders, educators, mediators, and professionals working in interpersonal communication.

Participants demonstrated the capacity for deep emotional and cognitive reflection, especially in ambiguous or humorous situations.

The low number of difficulties related to humor indicates a psychologically safe and supportive environment in which participants felt free to interpret, respond, and express themselves creatively.

The core goal of the training – developing emotional-cognitive awareness – has been achieved. Participants engaged in multi-level analysis that aligns with the Sustainable Development Goals (SDG 4: Quality Education; SDG 16: Peace, Justice, and Strong Institutions) as well as with theoretical perspectives on self-reflective personality development.

Reflection and Inner Transformation

The final section of the questionnaire included open-ended responses from participants of the *Emotional Explosion* game-based training. The results revealed that all participants expressed a desire to take part in a similar activity again.

Comments regarding difficulties included:

"Limited vocabulary",

"Formulating a personal understanding of the situation",

"Inventing a situation",

"Guessing others' emotions".

Responses to the question "What helped you?" highlighted:

- support from the facilitator,

- the atmosphere of the training,

- the use of game tools (Emotion Explosion cards),

- the opportunity to explore multiple perspectives.

Conclusion

Participants displayed a high level of reflection, acknowledging their own challenges and emphasizing the value of the shared experience. This indicates the emergence of personal growth processes, including increased self-awareness, emotional insight, and readiness for transformation through collaborative learning.

Such reflective insights and internal shifts are markers of personal development and align with key soft skills targeted by educational innovation and sustainable development frameworks (SDG 4: Quality Education; SDG 3: Good Health and Well-being).

***Alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs)**

The game practice contributes to:

SDG 3: Good Health and Well-being - Participants feel better, release tension

SDG 4: Quality Education - The game stimulates learning through emotions and practice

SDG 16: Peace, Justice, and Strong Institutions - An atmosphere of trust and mutual respect has been created.

Quality Results of the Game Training Pilot

Analysis of feedback from participants, observations during the training, and subsequent interviews revealed a consistent trend toward positive changes in both personal and social spheres. The most frequently noted effects include:

- Emotional release

- Increased awareness and self-worth

- Reduced anxiety and emotional tension
- Development of a sense of belonging to the group and social support
- Stimulation of interest in learning and interaction
- Increased motivation for self-awareness and creative self-expression.

Transformation of the Personal "Self" as a Result of Immersive Gaming

A key outcome of the training was the formation of new personal strategies in participants: from reactivity to conscious choice; from emotional avoidance to accepting and experiencing emotions; from individual isolation to social engagement and interaction.

This supports the hypothesis that gaming practices are capable of creating unique spaces for the safe transformation of the "Self," activating personal resources even in conditions of post-stress or crisis states.

Impact on the Development of Sustainable Soft Skills

The "Emotional Explosion" game training contributes to the development of the following sustainable skills:

- Emotional intelligence (recognition, management of emotions, empathy);
- Communication and collaboration skills;
- Creativity and cognitive flexibility;
- Stress resistance and adaptability.

These skills are not only key to personal growth but also align with the sustainable development goals, particularly: SDG 3 (*Good Health and Well-being*), SDG 4 (*Quality Education*), SDG 5 (*Gender Equality*), SDG 10 (*Reduced Inequalities*), SDG 16 (*Peace, Justice and Strong Institutions*).

Social Sustainability through Individual Transformation

The development of personal resilience through emotional awareness, group support, and reflection allows this game training to be considered as a tool for building the foundations of social stability. It fosters subjectivity, responsibility, the ability to express emotions non-violently, and the acceptance of others. The latter is a powerful factor in preventing serious social pathologies such as xenophobia and fascism.

Thus, the development of a sustainable personal "self" through game practices, embodied in the "Emotional Explosion" game training and similar activities, can be integrated into broader strategies:

- Post-crisis rehabilitation;
- Civic education;
- Sustainable leadership programs;
- Prevention of professional burnout and secondary trauma.

Growth Points of the Game: Business Potential

In addition to educational and sociocultural effects, game-based practices show high applicability in the corporate environment. In conditions of emotional burnout, stress, and the need for flexible teamwork, the business sphere increasingly turns to game formats as tools for staff development, crisis prevention within teams, and identification of growth points. These growth points represent potential areas for personal and team development, as they are activated – as noted above – through emotional involvement, reflection, and interaction in a safe game-based environment.

The essence of the above allows us to state that these growth points not only contribute to internal personal transformation, but also open new horizons for the strategic development of teams and corporate culture as a whole.

Based on practical experience and observation, the following key goals of introducing game-based practices into the corporate context can be identified: the development of emotional intelligence in employees and leaders (in particular, skills of recognizing, managing, and constructively expressing emotions in work situations); improvement of team communication and mutual understanding, which increases the effectiveness of joint activities and reduces conflict.

Leadership development is one of the key tasks in corporate growth, and game-based practice can offer unique tools in this area – especially through emotional intelligence, self-reflection, role-playing scenarios, and the safe testing of leadership. It supports leadership development at all organizational levels by encouraging awareness of personal responsibility, the ability to inspire and lead others, and the capacity for empathetic management and decision-making in uncertain situations.

On the other hand, game-based practice allows participants not only to recognize their strengths and weaknesses, but also to safely experience leadership roles, try different management styles, and reflect on their effectiveness. This approach is especially useful for developing "emotional leadership" – a model where the leader relies not on pressure or hierarchy, but on emotional maturity, engagement, and the ability to build trustful relationships with the team.

Through game scenarios, participants face tasks such as making choices, taking responsibility, delegating, and offering support. This helps to develop both strategic thinking and internal readiness for leadership. In a rapidly changing world, such qualities become the foundation for sustainable leadership, which is capable of adapting to new challenges and keeping the team together in uncertain conditions.

This kind of game-based practice also allows participants to work with personal limitations, internal barriers, and imposter syndrome – mainly through the gentle, non-violent experience of emotions in a safe game environment. This environment reduces anxiety levels, fosters internal honesty, and decreases the need for masks and defensive reactions.

In addition to the above, it should be noted that game-based practices activate mechanisms of self-observation and reflection, helping participants become aware of their typical behavior patterns, emotional responses in stressful situations, and ways of overcoming them.

This work is especially important in addressing emotional burnout, which often has a hidden nature in today's world and appears as reduced motivation, apathy, and a sense of meaninglessness. The game format helps to restore contact with one's own feelings, renew emotional energy, and regain inner stability through a positive experience of interaction and acceptance.

In addition, game-based practice stimulates increased creativity and flexible thinking – by moving beyond familiar role models and including elements of spontaneity, improvisation, and paradoxical thinking. The game provides a safe space to experiment, generate ideas, make non-standard decisions, and adapt to new conditions.

In a context where corporate effectiveness increasingly depends not only on algorithmic thinking but also on the ability to innovate, emotional flexibility, and rapid task-switching, such meta-skills become an essential part of sustainable professional development.

Conclusion

The presented study, based on practical experience with the "Emotional Explosion" game training, has confirmed the high effectiveness of integrating traditional educational methods and game-based approaches – particularly in forming a stable personal identity, managing the development of personal qualities, emotional intelligence, resilience, and resistance. In times of social instability, crisis, and the consequences of forced migration, this practice format has proven to be a gentle yet powerful tool for restoring inner balance, activating personal resources, and developing soft skills that are critical for both individual and collective resilience.

The obtained results show that such games:

- support emotional release and self-awareness;
- enhance social engagement and empathy;
- develop sustainable group behavior skills;
- create a supportive environment where personal growth is possible without threats or pressure.

Game training can be interpreted as a form of effective personal qualities management aimed at strengthening personal capital. In this process, the participant becomes an active subject of their own transformation, integrating the experience gained into everyday and professional life.

Scientific and Practical Significance

From a scientific perspective, this work opens new horizons in the interaction between psycho-emotional practice, game-based formats, and the concept of sustainable development. From a practical point of view, it offers a ready-to-use tool for:

- adaptation of displaced persons, prevention of migration-related trauma, social rehabilitation and reintegration;
- development of sustainable leadership and emotional intelligence in educational and social contexts;
- creating programs to promote the Sustainable Development Goals (SDGs) through emotionally engaging learning formats.

Prospects for Further Research

In the future, it is planned to:

- expand the sample of participants and conduct a longer-term analysis of changes;
- compare the results with other formats of psycho-emotional practices;
- develop a series of game-based training sessions focused on different stages of forming a sustainable personal identity;
- integrate these practices into educational and sociocultural programs, especially for youth, university and school educators, training centers, and others.

Thus, a critical analysis of the "Emotional Explosion" game training – as a tool for shaping personal identity and managing personal qualities – represents a relevant scientific task that has both theoretical and practical significance in the context of modern challenges.

References

- Akademiya, Hry. (2025). *Game Practitioner: The Art of Conducting Games and Development Through Play*. Retrieved from <https://bizgame.top/korporativnyi-blog-uk/igroprakyk-mysteczto-provedennya-igor-i-rozvytok-cherez-gru/>
- Google Forms. (n.d.). *Survey responses*. Retrieved from <https://docs.google.com/forms/d/1V7iA2xW85o1YtguU7L7SVkTWSZRsfEZS5sRQo3cjs7o/edit#responses>

- Hjelle, Larry, & Ziegler, Daniel / translated by S. Melenevskaya and D. Viktorova. (2006). *Personality Theories: Basic Provisions, Research, and Application*. Kyiv: PSYLIB Retrieved from <https://psylib.org.ua/books/hjelz01/txt20.htm>
- Shevchenko, I. A., Shelever, O. V., & Markova, V. V. (2024). *Enhancing students' soft skills as a pillar for successful professional activities. Theory of Learning*, (72), 269-272.
- United Nations Development Programme. *Sustainable Development Goals (SDGs)*. Retrieved from <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>

МИХАЙЛЕНКО Г.

Полтавська державна аграрна академія

КОНОНЕНКО Л.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ІГРОТРЕНІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ

У статті обґрунтована доцільність вибору ігротренінгу як ефективної форми взаємодії в освітньому процесі. Наведені результати апробації авторського ігротренінгу «Вибух почуттів», здійснено їх якісний і кількісний аналіз стосовно впливу ігропрактики на розвиток / оптимізацію емоційного інтелекту, комунікативних та колаборативних умінь, креативності та гнучкості мислення, стресостійкості та адаптивності. У фокусі наукової значущості робота має теоретичне й прикладне значення в умовах сучасних викликів, оскільки окреслює нові обрії взаємодії між психоемоційною практикою, ігровими формами та концепцією сталого розвитку. Фактично в статті моделюється готовий інструмент для адаптації переселенців, профілактики міграційної травми, соціальної реабілітації та реінтеграції, розвитку лідерства й емоційного інтелекту в освітній та соціальній сферах, формування програм з просування цілей сталого розвитку (SDGs) через навчальні формати, що передбачають емоційне включення. Окреслені перспективи подальших досліджень, до прикладу: розробка циклу ігротренінгів, спрямованих на різні стадії формування стійкого «Я», а також вміщення окреслених практику в освітні та соціокультурні програми для молоді, працівників закладів вищої, передвищої та середньої освіти, тренінгових центрів та ін.

Ключові слова: ігротренінг, ігропрактика, емоційний інтелект, сталий розвиток, менеджмент особистісних якостей, резильєнтність, резистентність, легкі навички (soft skills)

Стаття надійшла до редакції 17.06.2025 р.

УДК 796:001.891

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339452](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339452)

ОЛЕНА МОМОТ

ORCID: 0000-0001-9187-1036

СЕРГІЙ НОВІК

ORCID: 0000-0001-8718-6271

ЄВГЕНІЯ ШОСТАК

ORCID: 0000-0002-3668-0875

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ФІЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ТА СПОРТІ

У статті наведено та охарактеризовано найбільш актуальні методи наукових досліджень, які використовують у фізичній культурі та спорті при написанні наукової роботи як інструменти наукового пізнання, які використовуються науковцями для отримання нових знань, вирішення різноманітних проблем, які постають перед ними під час вивчення певних об'єктів або явищ та дозволяють не лише збирати інформацію, але й перевіряти гіпотези, розробляти нові концепції та формулювати теорії (аналіз літератури (психолого-педагогічної, науково-методичної тощо); педагогічне спостереження; опитування, бесіда, інтерв'ю та анкетування; контрольні випробування (тестування); хронометрування; експертне оцінювання; педагогічний експеримент; математична статистика). Запропоновано рекомендації, якими слід керуватися під час проведення контрольних вправ і тестів.

Ключові слова: наукові методи, наукова робота, студенти, фізична культура, спорт.

Постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Наука в сучасних умовах є визначним чинником, який обумовлює прогресивні перетворення у всіх суспільних галузях, зокрема в освіті, фізичній культурі та спорті. Вивчення основ науково-методичної діяльності є особливо актуальним у системі університетської освіти, у підготовці здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Використання наукових методів дослідження у фізичній культурі та спорті дає змогу застосовувати у кожному конкретному випадку прийоми, способи та методики реєстрації та збору інформації (фізіологічні, психологічні, біомеханічні, медичні тощо); від звичайного візуального аналізу та оцінки до застосування сучасних технічних пристроїв та приладів із використанням сучасних комп'ютерів та інформаційних технологій.

Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор. Питання методології наукових досліджень у фізичній культурі та спорті є широко дослідженим українськими науковцями, визначимо: Р. Ахметова, О. Борисову, О. Галян, В. Воронову, О. Даниляна, О. Дзьобаня, О. Дудника, В. Костюкевича, Т. Кутек, В. Чижика, О. Шинкарука та інших вчених.

Вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми, яким і присвячено цю статтю. Водночас недостатньо розкриті методи наукових досліджень у сфері фізичної культури та спорту, які використовують здобувачі вищої освіти при написанні наукової роботи.

Мета статті: дати характеристику актуальним методам наукових досліджень у сфері фізичної культури та спорту.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У практиці проведення досліджень у сфері фізичної культури та спорту найбільш актуальними вважають такі методи: аналіз літератури (психолого-педагогічної, науково-методичної тощо); педагогічне спостереження; опитування, бесіда, інтерв'ю та анкетування; контрольні випробування (тестування); хронометрування; експертне оцінювання; педагогічний експеримент; математична статистика.

Охарактеризуємо деякі методи.

Аналіз літератури (психолого-педагогічної, науково-методичної тощо).

Підготовка наукової роботи передбачає, насамперед, вивчення спеціалізованих літературних джерел з метою узагальнення наявної інформації, вивчення попереднього досвіду. Робота з літературними джерелами має починатися ще на етапі вибору теми наукової роботи.

Науковці у своїй роботі виділяють декілька етапів вивчення літературних джерел, а саме: розробка ідеї – гіпотези дослідження; експрес-аналіз літературних джерел (як правило, журнальні статті), в яких

відображено обраний науковий напрям; остаточне формулювання теми наукової роботи, мети і завдання дослідження; аналіз фундаментальних праць, групування літературних джерел за основними завданнями дослідження, складання картотеки; детальний аналіз і нотування літератури, що характеризує методи і методику досліджень; повторний перегляд літературних джерел, включення нових, складання остаточного списку літератури; скрупульозний аналіз і занотовування літературних джерел, складання попереднього списку літератури; написання тексту першого розділу наукової роботи (Костюкевич, Воронова, Шинкарук, Борисова, 2016).

У Методичних рекомендаціях до виконання кваліфікаційних (магістерських) робіт для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань А Освіта, спеціальностей А 4.11 Середня освіта (Фізична культура), А 7 Фізична культура і спорт, розробленими колективом авторів: О. Момот, О. Корносенко, Ю. Зайцевою, І. Тараненко, С. Синицею, В. Бондаренко, І. Рогодченко запропоновано алгоритм успішного пошуку літературних джерел у бібліотеці:

1. Пошук книги за допомогою алфавітного каталогу, для цього достатньо знати лише прізвище автора і назву книги.

2. Пошук книги за допомогою системного каталогу за галузями знань у відповідності з бібліотечно-бібліографічною класифікацією.

3. Пошук книги за допомогою предметного каталогу, у якому бібліографічні записи розташовуються за абеткою предметних рубрик.

4. Пошук інформації за допомогою періодичного видання, систематичних або предметних карток журнальних та газетних статей.

При виборі літератури, необхідно враховувати рік видання, авторитетність і популярність автора книги у науці, а також видавництво, загальну спрямованість роботи тощо.

Педагогічне спостереження розглядаємо як цілеспрямоване сприйняття педагогічних явищ, за допомогою якого дослідник озброюється конкретними фактами чи даними.

Педагогічне спостереження у сфері фізичної культури та спорту – це цілеспрямоване, планомірне і систематичне сприйняття кількісних чи якісних характеристик явищ, що вивчаються, і здійснюється за допомогою органів сприйняття чи за допомогою приладів без втручання дослідника в навчальний, тренувальний чи змагальний процес, вивчення різноманітних питань, серед яких: завдання навчання та виховання; засоби фізичного виховання, їхнє місце на заняттях; методи навчання та виховання; поведінка учнів (спортсменів) і викладача, тренера; характер та величина тренувального навантаження; елементи техніки виконання рухів; тактичні дії; величина просторових, тимчасових та силових характеристик; кількісна сторона процесу: кількість кидків у волейболі, кількість падінь зі снарядів у гімнастик тощо (Момот, 2023).

Об'єктами спостережень можуть бути як окремі школярі, здобувачі, спортсмени, тренери-викладачі, науково-педагогічні працівники, класи у закладах загальної середньої освіти, групи у закладах вищої освіти, відділення за спеціалізацією дитячо-юнацької спортивної школи, групи спортсменів різної підготовленості (новачки, розрядники, майстри спорту), різного віку та статі, так і умови, в яких проводяться уроки, тренування (у залі чи на повітрі), тривалість занять чи періоди тренувального процесу тощо.

Завдання дослідження визначають зміст кожного спостереження з метою збирання конкретних фактів, до прикладу: об'єм навантаження, побудова тренувального циклу, щільність занять, порядок використання спеціальних підготовчих і підвідних вправ, побудова уроку для різного контингенту учнів, форми і характер різних спортивно-масових заходів, їхній виховний вплив на учнів тощо. Завданням спостереження також може бути вивчення загальної та спеціальної фізичної підготовленості спортсменів, технічної, тактичної, морально-вольової підготовки.

Педагогічне спостереження умовно поділяємо на декілька видів: безпосереднє, опосередковане, відкрите та приховане.

Загальна організація і методика проведення педагогічних спостережень передбачає: складання плану спостереження; визначення завдань; вибір об'єктів спостереження; визначення способу спостереження (словесне описування, графічне зображення, стенографування, звукозапис тощо); розробку прийомів фіксації даних спостережень (Ахметов, 2022).

Реєстрація результатів спостережень відбувається за допомогою найрізноманітніших способів та прийомів із застосуванням технічних засобів, так і без них. Найпростішим та найдоступнішим вважаємо протоколювання, яке ведеться на заздалегідь підготовлених бланках. Зміст ведення протоколу також може бути різним: звичайний словесний опис явища, що спостерігається, графічний запис з використанням умовних позначень і систем схематичних зображень фізичних вправ, стенографування. Найбільш зручним та ефективним варіантом ведення протоколу спостереження є поєднання одного з письмових способів із записом на магнітну стрічку або просте коментування у мікрофон без письмового запису. Реєстрацію фактів, подій, осіб, обставин, рухів можливо також здійснювати і за допомогою

фотографування, відеозйомки спостережень.

Також вважаємо за необхідність виокремити такий метод дослідження у сфері фізичної культури та спорту як *хронометрування* – складова частина методу педагогічного спостереження. Хронометраж використовується з метою визначення часу на певні види діяльності. До прикладу, це може бути моторна щільність тренувального заняття (виконання фізичних вправ; прослуховування пояснень та спостереження за показом вправ; відпочинок, очікування учнями чергового виконання вправи; дії щодо організації занять, вправ тощо) (Галян, 2021).

Опитування широкою популярністю користується не тільки в сфері фізичної культури та спорту, а й в педагогіці, психології та соціології. Залежно від методики проведення опитування можна виділити *бесіду, інтерв'ю та анкетування*.

Найпоширенішою формою опитування є *анкетування*, яке передбачає отримання інформації від респондентів шляхом письмової відповіді на систему стандартизованих питань та заздалегідь підготовлених анкет. Однією з переваг анкетування є необов'язковий особистий контакт дослідника з респондентами, анкети можна розповсюдити поштою чи за допомогою інших осіб з можливістю охоплення опитуванням відразу всіх опитуваних, все залежить від кількості підготовлених бланків анкет (Момот, 2023).

У дослідженнях, що проводяться здобувачами факультетів фізичного виховання та спорту, анкетування може бути спрямоване на вивчення передового педагогічного досвіду вчителів фізичної культури, інструкторів з фізкультурно-масової та оздоровчої роботи або тренерів з видів спорту з різних питань.

Контрольні випробування.

Успішне вирішення завдань фізичної культури та спорту залежить від можливостей здійснення своєчасного та раціонального контролю за підготовленістю учнів, спортсменів тощо. З цією метою застосовують методику контрольних випробувань за допомогою нормативів, проб, вправ і тестів. Це дозволяє викладачам, тренерам і науковцям визначити ефективність досліджуваного процесу оцінки стану тренуваності, рівня розвитку фізичних якостей та інших показників.

Використання контрольних нормативів і тестів у сфері фізичної культури та спорту може вирішити наступні завдання (Ахметов, 2022):

- виявити загальний рівень фізичної підготовленості за допомогою комплексних методів тестування, які включають оцінку функціонального стану внутрішніх органів, антропометричні вимірювання, визначення рівня розвитку психічних та рухових якостей;
- виявити спеціальну тренуваність за допомогою комплексних методів тестування, що включають оцінку функціонального стану внутрішніх органів, визначення рівня розвитку рухових та психічних якостей, а також ступеня оволодіння технічними та тактичними навичками;
- виявити динаміку розвитку спортивних результатів у процесі тренування (у тому числі і багаторічного);
- вивчити систему планування процесу тренування;
- вивчити методи відбору талановитих спортсменів;
- раціоналізувати існуючі системи тренування;
- виховувати у вихованців самостійність і свідомість у вправах та самоконтролі;
- перевірити теоретичні положення на практиці та підтвердити єдність теорії та практики;
- встановити контрольні нормативи для різних етапів та періодів навчально-тренувального процесу;
- розробити контрольні нормативи з різних видів спорту та для спортсменів різного віку, статі і кваліфікації.

Тести умовно можна поділити на різновиди, в залежності від завдань, які передбачено вирішити: для функціонального дослідження серцево-судинної системи; антропометричні виміри для визначення залежності спортивних досягнень від статури; випробування для дослідження рухової працездатності; випробування для дослідження фізичних якостей; для визначення технічних та тактичних навичок; для визначення психологічної та морально-вольової підготовленості.

Пропонуємо рекомендації, якими слід керуватися під час проведення контрольних вправ і тестів:

- рівні умови проведення тестування (до прикладу, час доби, прийом їжі, обсяг навантажень тощо);
- доступність, незалежно від рівня технічної та фізичної підготовленості учасників;
- індіферентність (незалежність) по відношенню до педагогічних факторів, що вивчаються;
- об'єктивність величин вимірювання (до прикладу, у часі, просторі, кількості повторень тощо);
- простота вимірювання та оцінки, наочність результатів випробувань для учасників тестування.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Отже, методи наукових досліджень у сфері фізичної культури та спорту – це інструменти наукового

пізнання, які використовуються науковцями для отримання нових знань, вирішення різноманітних проблем, які постають перед ними під час вивчення певних об'єктів або явищ та дозволяють не лише збирати інформацію, але й перевіряти гіпотези, розробляти нові концепції і формувати теорії.

Список використаних джерел

- Ахметов, Р. Ф., Кутек, Т. Б. (2022). *Методика і методологія наукових досліджень у фізичному вихованні та спорті*: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Галян, О. В. (2021). *Методологія та організація наукових досліджень*: навч.-метод. видання. Луцьк: Вежа-Друк.
- Костюкевич, В. М. (Ред.). (2016). *Основи науково-дослідної роботи магістрантів та аспірантів у вищих навчальних закладах (спеціальність: 017 Фізична культура і спорт)*: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
- Момот, О., Корносенко, О., Зайцева, Ю., Тараненко, І., Синиця, С., Бондаренко, В., Рогодченко, І. (Уклад.). (2025). *Методичні рекомендації до виконання кваліфікаційних (магістерських) робіт для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань А Освіта, спеціальностей А 4.11 Середня освіта (Фізична культура), А 7 Фізична культура і спорт*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Момот, О. (2023). *Методологія та організація наукових досліджень*: навч.-метод. посіб. Полтава: ПП Астроя.

References

- Akhmetov, R. F., & Kutek, T. B. (2022). *Metodyka i metodolohiya naukovykh doslidzhen u fizychnomu vykhovanni ta sporti* [Methodology and methodology of scientific research in physical education and sports]: navch. posib. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Halyan, O. V. (2021). *Metodolohiya ta orhanizatsiya naukovykh doslidzhen* [Methodology and organization of scientific research]: navch.-metod. vydannya. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
- Kostiukevych, V. M. (Ed.). (2016). *Osnovy naukovo-doslidnoi roboty mahistrantiv ta aspirantiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh (spetsialnost: 017 Fizychna kultura i sport)* [Basics of research work of master's and postgraduate students in higher educational institutions (specialty: 017 Physical culture and sport)]: navchalnyi posibnyk. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD» [in Ukrainian].
- Momot, O., Kornosenko, O., Zaitseva, Yu., Taranenko, I., Synytsia, S., Bondarenko V., & Rohodchenko, I. (Comps.). (2025). *Metodychni rekomendatsii do vykonannya kvalifikatsiinykh (mahisterskykh) robit dlia zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity haluzi znan A Osvita, spetsialnostei A 4.11 Serednia osvita (Fizychna kultura), A 7 Fizychna kultura i sport* [Methodological recommendations for the performance of qualifying (master's) theses for applicants of the second (master's) level of higher education in the field of knowledge A Education, specialties A 4.11 Secondary education (Physical culture), A 7 Physical culture and sports]. Poltava: PNPU [in Ukrainian].
- Momot, O. (2023). *Metodolohiya ta orhanizatsiya naukovykh doslidzhen* [Methodology and organization of scientific research]: navch.-metod. posib. Poltava: PP Astraya [in Ukrainian].

MOMOT O., NOVIK S., SHOSTAK Ye.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

CHARACTERISTICS OF SCIENTIFIC RESEARCH METHODS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

The article presents and characterizes the most relevant methods of scientific research used in physical culture and sports when writing a scientific paper as tools of scientific knowledge used by scientists to obtain new knowledge, solve various problems that arise during the study of certain objects or phenomena, and allow not only to collect information, but also to test hypotheses, develop new concepts and formulate theories (analysis of literature (psychological and pedagogical, scientific and methodological, etc.); pedagogical observation; surveys, conversations, interviews and questionnaires; control tests (testing); timing; expert assessment; pedagogical experiment; mathematical statistics). The idea is substantiated that the development of a significant number of scientific research methods in physical culture and sports is valuable due to the resulting opportunity to apply in each specific case the techniques, methods and techniques of registration and collection of information (physiological, psychological, biomechanical, medical, etc.); from conventional visual analysis and evaluation to the use of modern technical devices and instruments using modern computers and information technologies.

Recommendations are proposed that should be followed when conducting control exercises and tests, in particular: equal testing conditions (for example, time of day, mealtime, volume of loads, etc.); accessibility, regardless of the level of technical and physical fitness of participants; indifference (independence) in relation to the pedagogical factors being studied; objectivity of measurement values (for example, in time, space, number of repetitions, etc.); simplicity of measurement and evaluation, visibility of test results for test participants.

Key words: *scientific methods, scientific work, students, physical culture, sport.*

Стаття надійшла до редакції 12.05.2025 р.

УДК 37.091.12:005.336.5]: 794.088.6

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339456](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339456)

ЮРІЙ МОРОЗ

ORCID ID 0000-0003-2788-913X

Уманський національний університет

ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

ORCID ID 0000-0002-1414-2355

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ РУХЛИВОЇ ГРИ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА УСПІШНОЇ РЕКРЕАЦІЇ ШКОЛЯРА В ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито педагогічний потенціал рухливої гри як ефективного засобу фізичної рекреації та особистісного розвитку дітей шкільного віку в умовах зростання психоемоційного навантаження та зниження фізичної активності молоді. Підкреслено багатофункціональність рухливих ігор, зокрема їхню розвивальну, оздоровчу, комунікативну, соціалізуючу, корекційну спрямованість. Акцентовано на важливості гри для формування навичок командної взаємодії, емоційної регуляції та мотивації до здорового способу життя.

Особливу увагу приділено професійній майстерності педагога як організатора ігрової діяльності: його здатності забезпечити безпечне і привабливе ігрове середовище, адаптувати правила до потреб учасників, своєчасно реагувати на зміни в ігровій ситуації. Обґрунтовано необхідність підготовки педагогів до використання рухливих ігор у позаурочній діяльності, що передбачає засвоєння як теоретичних знань, так і практичних навичок. Рекомендовано запровадження у педагогічних ЗВО відповідних навчальних дисциплін та спецкурсів. Зроблено висновок, що ефективне застосування рухливих ігор сприяє формуванню дозвільної культури дітей, оздоровленню та гармонійному розвитку особистості.

Ключові слова: рухлива гра, фізична рекреація, педагог, професійна майстерність педагога, дозвілля, шкільний вік, соціалізація, познавчальна діяльність

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У сучасних умовах, коли констатується істотне зростання психоемоційного навантаження та зниження рівня фізичної активності молоді, особливого значення набуває впровадження ефективних педагогічних засобів рекреаційного спрямування. Одним із них є рухлива гра, яка не лише стимулює природну фізичну активність, а й виконує важливу соціалізуючу та особистісно-розвивальну функцію. Сприяючи гармонійному поєднанню фізичного, емоційного й комунікативного розвитку, вона створює умови для зняття напруги, підвищення мотивації до рухової діяльності та формування позитивного ставлення до здорового способу життя. У цьому контексті актуальним є аналіз такого аспекту професійної майстерності педагога, як його вміння організовувати рухливі ігри з особистісно-розвивальною та рекреаційною метою.

Аналіз досліджень і публікацій щодо гри у різних наукових галузях показує, що це явище дуже різноманітне, має велику кількість видів і форм, проте, водночас, в історії розвитку людства постає як загальноновизнане в своїй істотній значущості. Зокрема, це стосується рухливої гри – складної форми активності, що характеризується чіткими правилами, вираженою емоційністю та елементами змагання.

Більшість учених, які вивчали зазначений феномен, приходять до висновку, що потяг до рухливої гри, який стихійно проявляється у переважній більшості дітей починаючи з раннього віку, зумовлений не тільки прагненням пережити властиві для гри позитивні емоції, а й необхідністю задоволення потреби людини в активності задля забезпечення структурного та функціонального розвитку її організму. Правильно організована рухова активність, як ми це спостерігаємо у процесі гри, створює умови, необхідні для становлення та удосконалення людини як біологічної істоти і соціального суб'єкта, а також для розвитку резервних механізмів фізіологічних систем (Мороз, 2024, с. 477).

Застосування гри з метою забезпечення фізичного розвитку дитини, зазвичай, дозволяє позитивно вплинути на цілий спектр її якостей. Адже, як зазначає Н. Чуча, «ігровий метод в силу присутніх йому особливостей є методом комплексного вдосконалення рухової діяльності. Найбільше він дозволяє вдосконалювати такі якості, як спритність, швидкість, орієнтування, самостійність, ініціативність. Не дивлячись на те, що ігри включають в себе дії, вибірково направлені на вдосконалення однієї з рухових якостей, їх слід роздивлятися як вправи загальної фізичної дії. Ні одна рухлива гра не може слугувати засобом розвитку якої-небудь однієї якості» (Чуча, 2022, с. 121-122).

Враховуючи увагу української освіти до проблем інклюзії, закономірно, що в дослідженнях останніх років чимала увага приділяється застосуванню рухливих ігор при роботі з дітьми з особливими потребами. Як зазначають, зокрема, О. Гузак та М. Сабадош, «для всебічного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я – це найсильніший засіб. Рухлива гра, виступаючи спочатку як дитяча забава, розвага, дозволяє вирішувати велику кількість корекційних завдань, ініціюючи активність самих дітей. Вона розвиває волю, активність, ініціативу, відчуття колективізму, дружби і відповідальності за кожний вчинок» (Гузак & Сабадош, 2018, с. 21). Про практику використання рухливої гри в процесі відновлення в дітей діяльності центральної нервової системи, опорно-рухового апарату тощо фахівці також відгукуються як про засіб, особливо цінний поєднанням необхідного (доцільного фізичного навантаження) з привабливим (характерними для гри позитивними емоціями), що особливо важливо саме в дитячому середовищі.

При цьому вчені – педагоги і психологи – підкреслюють, що гра не тільки є важливою формою активної діяльності дитини, покликаною задовольняти її біологічні потреби, як-от реалізувати вихід надлишкової енергії, а й стимулює її «бажання стати лідером; проявити себе як особистість; перевірити власні можливості в колективній діяльності; певним чином виявити себе серед однолітків; задовольнити потребу у відпочинку; сформувати в собі відповідальність» (Толкачова, 2015, с. 124).

Усвідомлюючи значний рекреаційний та особистісно-розвивальний ресурс рухливої гри, маємо відзначити, однак, що в освітньому середовищі, яке відзначається полісуб'єктністю й неоднорідністю актуальних прагнень потенційних гравців, ефективність її застосування значною мірою залежить від майстерності організації ігрової діяльності, педагогічного управління її процесом, вирішення поточних проблем, що можуть негативно вплинути на окремих гравців та весь перебіг ігрової взаємодії тощо. Тож **метою нашої статті** є аналіз вимог до педагога як організатора рухливої гри в процесі фізичної рекреації, під час позаурочної роботи з дітьми шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливість рухливих ігор полягає в тому, що їхня основа – це рухові дії, які визначаються сюжетом чи ідеєю гри. Вони мають виняткове значення для фізичного розвитку школяра, оскільки сприяють гармонійному зростанню та зміцненню всіх систем організму. Завдяки активним і повторюваним рухам під час гри зміцнюється скелет і м'язова система, формується правильна постава, активізується діяльність серцево-судинної та дихальної систем, поліпшується кровообіг і обмін речовин. Разом із цим, гра сприяє розвитку пам'яті, уваги та емоційної стійкості, що позитивно позначається на зміцненні нервової системи.

При порівнянні рухливої гри з іншими видами фізичної активності (наприклад, звичайними фізичними вправами) бачимо, що її перевагою в дитячому товаристві є притаманна ігровій взаємодії атмосфера емоційного піднесення, яка стимулює бажання до активної участі. Різноманіття ігрових форм дає змогу застосовувати гру за різних умов, з різною кількістю учасників. Масові рухливі ігри, зазвичай, є творчими, активними та цілеспрямованими, але, при цьому, обмежуються певними правилами – загальноприйнятими або встановленими організатором, моделюючи, в такий спосіб, норми соціальної поведінки в їхній більш чи менш абстрагованій формі.

Дослідниками виокремлено низку найважливіших функцій гри, які акцентують багатогранність особистісно-формувального потенціалу цього виду діяльності, і насамперед – у дитячому віці. Їх називають досить багато: розважальна; комунікативна; функція самореалізації у грі; терапевтична; діагностична; корекційна; функція міжнаціональної комунікації (засвоєння єдиних для всіх людей соціокультурних цінностей); соціалізуюча (Федусенко, 2018, с. 27). При цьому, жодна з перелічених функцій не може бути вилучена з переліку, що торкається застосування рухливої гри у роботі зі школярами. Всі вони сукупно окреслюють оздоровче (рекреаційне), освітнє та виховне значення гри в освітньому процесі і характеризуються взаємодоповнюваністю і взаємозумовленістю.

Отже хоча рухлива гра є, насамперед, одним із видів рухової активності, що часто спонтанно проявляється в дитячому і юнацькому віці, та її важливою, з педагогічної точки зору, ознакою, що має братися до уваги при її педагогічно обумовленому застосуванні, залишається поєднання фізичного навантаження з яскравими емоційними переживаннями й зорієнтованість на соціальну взаємодію, яка, по суті, є іншою стороною гри, її комунікативним наповненням. З цих позицій гра виступає як своєрідний симулятор соціальних взаємодій, де діти вчаться спілкуватися, співпрацювати, вирішувати конфлікти та розуміти один одного без слів.. Комунікативні аспекти рухливої гри виходять далеко за межі простих усних інструкцій і охоплюють весь спектр невербальних та емоційних сигналів. Це своєрідний симулятор соціальних взаємодій, де діти вчаться спілкуватися, співпрацювати, вирішувати конфлікти та розуміти один одного без слів. Комунікативні аспекти рухливої гри виходять далеко за межі простих усних інструкцій і охоплюють весь спектр невербальних та емоційних сигналів.

Під час гри діти вчаться працювати в команді, допомагати один одному та ділити успіхи й невдачі. Вона формує здатність до емоційної регуляції, адже гра часто супроводжується сильними емоціями – радістю перемоги, розчаруванням поразки. Уміння прийняти поразку з гідністю або радісно розділити

успіх із командою – це важлива комунікативна навичка, що формує соціальну зрілість і є важливою для будь-якого члена соціуму.

Отже, дитяча рухлива гра є усвідомленою діяльністю, спрямованою на досягнення певної мети, проте специфіка цієї мети полягає в її зниженому практичному значенні, коли фізичні зусилля приносять не певний вид матеріальної вигоди, а емоційне задоволення. Наголосимо, що йдеться про сприйняття гри саме дитиною, для якої не завжди істотною є та об'єктивна обставина, що рухливі ігри виконують важливі виховні й оздоровчі функції, застосовуються в освітньому середовищі як засіб формування витримки, самовладання, вміння адекватно реагувати на труднощі та долати їх тощо. Ця сторона гри не привертає їхньої уваги, залишаючись важливою насамперед з педагогічних позицій. Більш свідомо, як показало опитування близько 40 учнів 3-4 класів загальноосвітніх шкіл м. Полтави, діти ставляться до такого аспекту ігрової діяльності, як її дозвіллево-організуючий характер, і ця обставина є, безумовно, позитивною.

Дозвілєва культура дітей та молоді сьогодні має турбувати педагогів, батьків, громадськість не меншою мірою, ніж оздоровлення школярів. Вона «є складовою загальної культури особистості, що зумовлює її цілеспрямованість, організованість, розуміння цінності соціального інституту дозвілля як джерела духовно-морального зростання, соціалізації, гармонійного розвитку» (Дубровіна & Яременко, 2021, с. 29). Саме на прикладі рухливої гри доречно формувати у школярів уявлення про конструктивне дозвілля, що не лише дарує позитивні емоції, а й відзначається своєю корисністю. Звичка до рухової активності як складника здорового способу життя, вміння отримувати задоволення від неї є цінним набутком особистості уже і в дорослий період, мотивує рекреаційне застосування рухливих ігор у різні життєві періоди. Тому гра в позаурочній діяльності школярів потребує кваліфікованого педагогічного супроводу, що, з одного боку, сприяє напрацюванню в них позитивного досвіду рекреації засобами гри, а з іншого – сприяє якомого повнішій реалізації її значного оздоровчого та особистісно-розвивального потенціалу.

Педагог-майстер розглядає гру не просто як популярний засіб організації учнівського дозвілля, спроможний викликати ентузіазм у значної частини дітей сам по собі, практично без додаткових зусиль з його боку. Оздоровчий та власне педагогічний потенціал гри успішно реалізується лише за дотримання низки умов, сутність яких він повинен досить глибоко розуміти і володіти достатнім інструментарієм для їхньої реалізації. Так, гра повинна бути безпечною для учасників, тобто, не передбачати потенційно шкідливих елементів взаємодії (нерегульованого скупчення гравців, штовхання, смикання за руки тощо), відбуватися в середовищі, де немає об'єктів, що загрожують травмуванням (слизьке чи нерівне покриття підлоги, легко досяжні вікна, сходи, скляні вітрини, невідповідні розміри задіяного у грі простору та ін.); емоційно привабливою для більшості учнів (адже залежно від типу темпераменту, характеру, особливостей самопочуття тощо не всі діти охоче включаються до кожної гри). Вчитель повинен уміти врахувати оптимальний рівень фізичного навантаження, особливо для дітей з особливими потребами, при виборі гри має враховувати вік, індивідуальні можливості й емоційний стан учасників тощо.

З огляду на сказане, можемо стверджувати, що професійна підготовка вчителя повинна передбачати вивчення дисциплін, необхідних для його компетентності в організації рекреаційної діяльності школярів різного віку, і в цьому контексті – у проведенні рухливих ігор. В умовах сучасного освітнього середовища відповідні навички та базові для їхнього формування особистісно-професійні характеристики необхідні кожному педагогу.

До таких характеристик варто віднести не лише фахову обізнаність, а й такі якості, як креативність, комунікативна виразність, педагогічна спостережливість, тактовність, справедливість та здатність формувати позитивну мотивацію, а також уважність, швидкість реакції тощо. Так, враховуючи змагальний характер ігор, стверджуємо, що педагог повинен бути достатньо пильним, аби вчасно завважити визначальні особливості ситуації, що складається в ігровому процесі, вміти дати їй належну оцінку не лише в професійному плані (аби спроєкувати оптимальну реакцію), а й зуміти донести учням важливі для їхнього особистісного становлення судження, вирішити конфліктну ситуацію чи запобігти її виникненню тощо. Залежно від контингенту потенційних учасників, він має бути готовий діяти швидко й переконливо, пропонуючи нову гру чи, навпаки, відмовляючи від неї, а часто – спільно з учнями трансформуючи її правила чи й вигадуючи нову, більш прийнятну для конкретної дитячої групи.

Тому розробка відповідних спецкурсів, дисциплін за вибором, що поєднують у собі теоретичне підґрунтя і чисельні різноспрямовані вправи, націлені на формування в майбутніх педагогів готовності до організації в позанавчальній діяльності рухливих ігор, бачиться актуальною проблемою для сучасного педагогічного ЗВО.

Висновки. Отже, рухлива гра, як засіб фізичної рекреації та соціально-педагогічного впливу, в сучасних умовах набуває особливої актуальності у зв'язку з посиленням психоемоційного навантаження та зниженням рівня фізичної активності дітей і підлітків. Її унікальна здатність поєднувати фізичне

навантаження з емоційним збагаченням і комунікативною взаємодією зумовлює значний потенціал у сфері гармонійного розвитку особистості, формування навичок командної роботи, емоційної регуляції та соціальної зрілості. Крім того, досвід практичного застосування рухливих ігор підтверджує їхню ефективність як у загальноосвітньому, так і в інклюзивному середовищі. Гра виконує комплексну функцію – розвивальну, оздоровчу, соціалізуючу, комунікативну та корекційну, – що робить її практично універсальним засобом педагогічного впливу.

Проведений аналіз показав, що ефективність використання рухливих ігор у позаурочній діяльності школярів значною мірою залежить від професійної майстерності педагога, зокрема – його здатності обирати доцільні форми ігор відповідно до вікових, психофізичних та емоційних особливостей дітей, забезпечувати безпеку учасників, своєчасно реагувати на ігрові ситуації та створювати позитивне емоційне тло. З огляду на це, особливого значення набуває формування у педагогів фахової компетентності щодо організації рухливої гри як засобу рекреації та особистісного розвитку школярів.

Перспективи подальших досліджень зумовлені тим міркуванням, що удосконалення професійної підготовки педагогів до організації рухливих ігор у позаурочний час слід розглядати як важливий напрям розширення їхніх професійних можливостей. Це потребує розробки і впровадження відповідних навчальних дисциплін, які включають як теоретичне осмислення значення гри, так і практичну підготовку до її проведення в різноманітних умовах сучасного освітнього середовища.

Список використаних джерел

- Гузак, О.Ю., Сабадош, М.В. (2018) Рухливі ігри як засіб реабілітації у дітей з особливими потребами. *Україна. Здоров'я нації*, 3/1 (51), 20-22.
- Дубровіна, І., Яременко, Н. (2021). Дозвіллева кваліфікація учнів старшого підліткового віку як соціально-педагогічна проблема: результати дослідження. *Український педагогічний журнал*, 2, 28-40.
- Мороз, Ю. М. (2024). Значення рухливої гри в процесі організації фізичної рекреації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 97, 46-50.
- Толкачова, А. С. (2015). Гра як засіб формування відповідальності в підлітків у процесі позаурочної діяльності шкіл-інтернатів. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 32 (365), 122-128.
- Федусенко, Ю. К. (2018). Особливості впливу навчально-ігрової діяльності на розвиток основних психічних процесів у молодшому шкільному віці. *Рідна школа*, 4, 25-28.
- Чуча, Н. І. (2022). Застосування українських народних ігор у фізичній підготовці юних спортсменів ігрових видів спорту. Взято з <https://journals.uran.ua/pprsievnz/article/download/252690/249992>

References

- Huzak, O. Yu., & Sabadosh, M. V. (2018). Rukhlyvi ihry yak zasib reabilitatsii u ditei z osoblyvymy potrebamy [Active games as a means of rehabilitation for children with special needs]. *Ukraina. Zdorov'ia natsii [Ukraine. Healthy nation]*, 3/1 (51), 20-22 [in Ukrainian].
- Dubrovina, I., & Yaremenko, N. (2021). Dozvilleyeva kvalifikatsiia uchniv starshoho pidlitkovoho viku yak sotsialno-pedahohichna problema: rezultaty doslidzhennia [Leisure qualification of older adolescents as a socio-pedagogical problem: research results]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian pedagogical journal]*, 2, 28-40 [in Ukrainian].
- Moroz, Yu. M. (2024). Znachennia rukhlyvoi hry v protsesi orhanizatsii fizychnoi rekreatsii [The importance of an active game in the process of organizing physical recreation]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools]*, 97, 46-50 [in Ukrainian].
- Tolkachova, A. S. (2015). Hra yak zasib formuvannia vidpovidalnosti v pidlitkiv u protsesi pozaurochnoi diialnosti shkil-internativ [The game as a means of forming responsibility in teenagers in the process of extracurricular activities of boarding schools]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Pedahohichni nauky [Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences]*, 32 (365), 122-128 [in Ukrainian].
- Fedusenko, Yu. K. (2018). Osoblyvosti vplyvu navchalno-ihrovoi diialnosti na rozvytok osnovnykh psykhychnykh protsesiv u molodshomu shkilnomu vitsi [Features of the influence of educational and game activities on the development of basic mental processes in younger school age]. *Ridna shkola [Native school]*, 4, 25-28 [in Ukrainian].
- Chucha, N. I. (2022). Zastosuvannia ukrainskykh narodnykh ihor u fizychnii pidhotovtsi yunykh sportsmeniv ihrovykh vydiv sportu [The use of Ukrainian folk games in the physical training of young athletes in game sports]. Retrieved from <https://journals.uran.ua/pprsievnz/article/download/252690/249992> [in Ukrainian].

MOROZ Y.

Uman National University, Ukraine

ZHDANOVA-NEDILKO O.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

TEACHER'S SKILL IN ORGANIZING OUTDOOR GAMES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND SUCCESSFUL RECREATION OF A SCHOOLCHILD IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

This article explores the role of active (movement-based) games as a powerful pedagogical tool to address modern challenges such as increased psycho-emotional stress, declining physical activity among children, and insufficient leisure culture. The authors emphasize that active games, beyond providing physical exercise, also perform a wide range of socializing and developmental functions. They enhance communication skills, promote emotional resilience, teamwork, and a positive attitude toward a healthy lifestyle. The therapeutic value of games is also highlighted, especially in the context of inclusive education.

Special attention is given to the role of the teacher as an organizer of active play. The article argues that the effectiveness of play-based activities in educational settings largely depends on the teacher's professional training, creativity, and ability to adapt the game to the age, physical, and psychological characteristics of the children. The inclusion of training courses in teacher education programs, aimed at developing competencies in physical recreation and leisure pedagogy, is seen as both timely and necessary.

In conclusion, the authors state that active games in extracurricular settings are not only a means of improving physical health but also a medium for shaping a constructive leisure culture. Games support the holistic development of the child as a biosocial being in need of movement, emotional interaction, and self-realization in a group. The effective use of play as an educational method requires a teacher who is not only capable of organizing it but also enriching it with developmental and educational meaning.

Keywords: *active game, teacher, professional skills of the teacher, physical recreation, leisure, school age, extracurricular activities, socialization, emotional development*

Стаття надійшла до редакції 17. 04. 2025 р.

УДК 378.04:796.071.42]:796.894

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339458](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339458)

АНАТОЛІЙ НОВОПИСЬМЕННИЙ

ORCID: 0009-0002-3682-4266

НАТАЛІЯ КОНОНЕЦ

ORCID: 0000-0002-4384-1198

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКОЛАХ ІЗ ПАУЕРЛІФТИНГУ

У статті презентовано розроблену дидактичну модель формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу, яку складають такі компоненти: методологічно-цільовий, мотиваційно-ціннісний, теоретико-методичний, практично-діяльнісний, психолого-педагогічний та організаційно-методичний.

Ключові слова: *дидактична модель, готовність, формування, майбутні тренери-викладачі, пауерліфтинг, дитячо-юнацька спортивна школа, фізична культура, спорт, середня освіта*

Постановка проблеми. Формування компетентних тренерів-викладачів у сфері пауерліфтингу є важливим завданням для забезпечення якісної підготовки спортсменів у дитячо-юнацьких спортивних школах (ДЮСШ). Тренер не лише навчає техніці виконання вправ, а й формує спортивну мотивацію, здійснює психологічну підтримку та слідкує за фізичним розвитком вихованців. Розвиток дитячо-юнацького спорту є важливою складовою фізичного виховання та гармонійного розвитку молодого покоління. Пауерліфтинг, як вид спорту, що вимагає значної фізичної підготовки, технічної майстерності та психологічної витривалості, набуває дедалі більшої популярності серед молоді. Це, своєю чергою, висуває підвищені вимоги до рівня підготовки тренерів-викладачів, які працюють у ДЮСШ.

Актуальність проблеми формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу зумовлена низкою факторів. По-перше, необхідністю забезпечення якісного навчально-тренувального процесу, який сприятиме всебічному розвитку юних спортсменів, запобіганню травматизму та вихованню стійкої мотивації до занять спортом. По-друге, сучасні вимоги до тренера передбачають не лише знання методик силової підготовки, але й уміння працювати з дітьми та підлітками, враховуючи їхні фізіологічні, психологічні та індивідуальні особливості. Крім того, реформування системи фізичного виховання та спортивної підготовки в Україні потребує впровадження інноваційних підходів до навчання майбутніх тренерів, що включають використання сучасних тренувальних технологій, диференційованих методик навчання, психологічних аспектів підготовки спортсменів і стратегій професійної комунікації. Таким чином, формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу є нагальною проблемою, вирішення якої сприятиме підвищенню якості тренерської діяльності, ефективності підготовки юних спортсменів і загальному розвитку силових видів спорту в країні.

У цьому контексті, на нашу думку, важливим є створення дидактичної моделі, яка поєднує фундаментальну, ресурсно-орієнтовану та практико-орієнтовану підготовку майбутніх тренерів-викладачів у сфері пауерліфтингу.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблематику підготовки майбутніх тренерів-викладачів з різних видів спорту, зокрема, у сфері пауерліфтингу різноаспектно досліджували у своїх працях В. Артеменко, Н. Башавець, В. Жамардій, Г. Іваннікова, І. Квасниця, Б. Кіндзер, Ю. Таймасов, А. Ребрина, О. Шамич, та інші науковці, котрі засвідчили, що процес підготовки майбутніх фахівців-тренерів у галузі фізичної культури та спорту розглядається як комплексний процес, що охоплює формування, розвиток і становлення взаємодії між тренером і спортсменами в ході навчально-тренувального процесу. Науковці актуалізують особистісно орієнтований, компетентнісний, професіографічний підходи у діяльності тренера, котрі набувають все більшого значення у процесі удосконалення професійної діяльності. У цьому контексті особливо актуальним є розвиток у майбутніх тренерів так званих «м'яких навичок» ще на етапі їхньої професійної підготовки. Також стрімкий технологічний прогрес вимагає від майбутніх фахівців-тренерів здатності освоювати, застосовувати та впроваджувати інноваційні підходи у спортивній підготовці. Недостатній акцент на цьому аспекті в освітньому процесі спричиняє недостатнє розуміння тренерами сучасних технологічних рішень у тренувальному процесі, а також обмежує їхню компетентність у взаємодії з новітніми технологіями. Водночас, не зважаючи на значну кількість праць, присвячених підготовці тренерів-викладачів, дидактична модель формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу не була предметом спеціальних наукових досліджень.

Формулювання мети. Розробити дидактичну модель формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження змісту підготовки майбутніх тренерів-викладачів (освітні програми Середня освіта (Фізична культура), Фізична культура і спорт другого (магістерського) рівня вищої освіти) дає нам змогу розробити дидактичну модель формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу, ураховуючи:

- Теоретичну підготовку.
- Практичні навички роботи.
- Психолого-педагогічні компетенції.
- Медико-біологічне забезпечення підготовки спортсменів.
- Досвід організаційно-методичної роботи.

У основу дидактичної моделі формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу як ключової тенденції розвитку сучасної фізкультурної освіти, спрямованої на підвищення її ефективності, покладаємо такі положення:

- 1) пауерліфтинг - це силовий вид спорту, який складається з трьох спроб досягти максимальної ваги в трьох видах вправа: присідання зі штангою на плечах, жим штанги лежачи на горизонтальній лаві й станов тяга. Великого значення у тренувальному процесі набуває спеціальна фізична підготовка, яка спрямована, перш за все, на розвиток максимальної та вибухової сили та силової витривалості. До загальної фізичної підготовки відносять загальнорозвивальні вправи, розвиток координаційних здібностей та рухливі ігри (Онопрієнко, 2022);
- 2) готовність тренерів-викладачів до професійної діяльності передбачає наявність системи загальних і спеціальних психолого-педагогічних знань і вмінь, необхідних для ефективного здійснення освітньо-виховної діяльності; сформованого цілісного професійного мислення і свідомість, що зумовлюють успішність творчої професійно-педагогічної діяльності (Лайчук, 2021);

- 3) готовність майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу передбачає наявність системи знань, умінь, навичок організації навчально-тренувальної роботи з дітьми та молоддю різних вікових категорій, ураховуючи переваги та ризики занять з пауерліфтингу;
- 4) здатність майбутніх тренерів-викладачів ураховувати педагогічні аспекти тренувального процесу: 1) формування особистості юного спортсмена засобами пауерліфтингу (виховання волевих якостей, дисципліни, наполегливості; розвиток самостійності, відповідальності, вміння працювати в команді; формування здорової самооцінки та позитивного ставлення до себе); 2) педагогічні принципи організації тренувального процесу (індивідуалізація та диференціація навчання; використання методів стимулювання та мотивації; забезпечення емоційного комфорту та психологічної безпеки); 3) роль тренера-педагога у вихованні юних пауерліфтерів (створення атмосфери довіри та взаєморозуміння; формування морально-етичних норм та цінностей; профілактика девіантної поведінки); 4) педагогічні методи контролю та оцінювання результатів (використання педагогічних спостережень та бесід; аналіз тренувальних щоденників та результатів змагань; формування адекватного ставлення до перемог та поразок);
- 5) необхідність імплементації цифрових технологій у всі складники дидактичного процесу (зміст, форми, методи, засоби навчання майбутніх тренерів-викладачів), адаптуючи їх до викликів сучасного інформаційного суспільства та застосування моделей змішаного навчання (Kononets, Zhamardiy, Nestulya, Nestulya, Tsina, Petrenko, Nikolashyna, Ilchenko, Polyakova-Lahoda, Borodai, 2021);
- 6) застосування в межах траєкторії реалізації освітньо-професійних програм підготовки майбутніх менеджерів компетентнісного, практико-орієнтованого, студентоцентрованого, стейкхолдерського підходів як таких, які першочергово забезпечують здобуття магістрантами визначених компетентностей та ПРН, створення сучасного мотиваційно-інноваційного освітнього середовища в межах університету (Гриньова, Кононець, Жданова-Неділько, Павліш, 2024; Кононець, 2024);
- 7) необхідність активізації неформальної освіти як створення додаткових умов навчальної діяльності міждисциплінарного характеру, спрямованих на розвиток розуміння цілісності складників процесу підготовки спортсменів в ДЮСШ під час організації навчально-тренувальної діяльності з пауерліфтингу, самостійності та відповідальності в навчанні (Луценко, Коновал, Буренко, 2024), котра стимулює поглиблення знань, розширення спектру компетентностей, необхідних сучасному тренеру-викладачу для повноцінного виконання професійних функцій під час роботи в ДЮСШ.

У нашому дослідженні структуру дидактичної моделі формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу складають такі компоненти: *методологічно-цільовий, мотиваційно-ціннісний, теоретико-методичний, практично-діяльнісний, психолого-педагогічний та організаційно-методичний* (рис. 1).

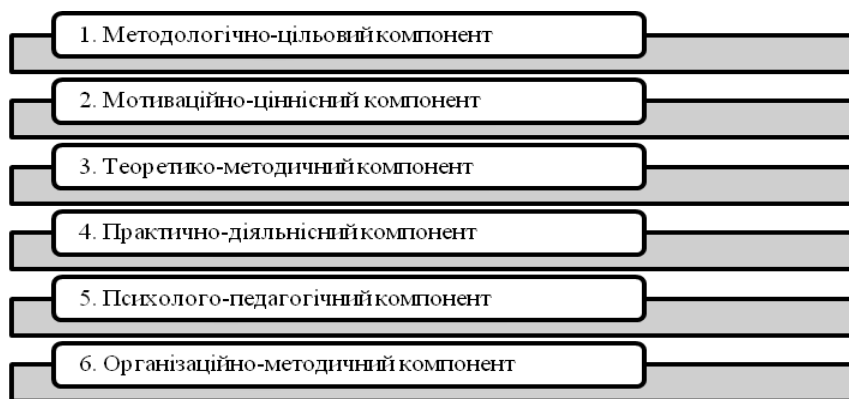


Рис. 1. Структура дидактичної моделі формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу

1. Методологічно-цільовий компонент представлений метою (сформувати готовність майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу) та методологічними підходами, які уможливають цю мету досягти під час магістерської підготовки в університеті: *компетентнісний, практико-орієнтований, ресурсно-орієнтований, проектний*.

Сучасна підготовка тренерів-викладачів для ДЮСШ із пауерліфтингу має базуватися на *компетентнісному підході*, який передбачає розвиток не лише теоретичних знань, а й практичних умінь,

професійних навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективної тренерської діяльності. Цей підхід у контексті нашого дослідження передбачає формування низки компетентностей:

- *Професійна компетентність.* Майбутній тренер повинен володіти глибокими знаннями з теорії та методики спортивного тренування, враховуючи специфіку пауерліфтингу. Це включає розуміння біомеханіки рухів, принципів силової підготовки, періодизації тренувального процесу та особливостей розвитку фізичних якостей у дітей і підлітків.
- *Методична компетентність.* Ефективне навчання спортсменів можливе за умови використання сучасних методик тренування, адаптованих до вікових і фізіологічних особливостей вихованців. Тренер має вміти планувати та коригувати тренувальний процес відповідно до рівня підготовленості спортсменів, застосовувати інноваційні методи навчання та стратегії мотивації.
- *Психолого-педагогічна компетентність.* Робота з дітьми та підлітками вимагає від тренера не лише професійних знань, а й умінь створювати сприятливу психологічну атмосферу, формувати дисципліну, підтримувати мотивацію та сприяти розвитку особистісних якостей вихованців. Важливо також враховувати вікові психологічні особливості спортсменів та будувати індивідуальний підхід до кожного.
- *Здоров'язбережувальна компетентність.* У пауерліфтингу, де велике значення має робота з максимальними навантаженнями, особливу роль відіграє профілактика травматизму. Тренер повинен знати принципи безпечного виконання вправ, основи спортивної медицини, методи реабілітації та відновлення спортсменів після навантажень.
- *Інноваційно-технологічна компетентність.* Використання сучасних технологій у спортивній підготовці є важливим аспектом тренерської діяльності. Це стосується застосування цифрових інструментів для аналізу техніки виконання вправ, моніторингу фізіологічних показників спортсменів, а також впровадження новітніх тренувальних методик.
- *Комунікативна та соціальна компетентність.* Тренер має бути не лише фахівцем у своїй галузі, а й хорошим комунікатором, здатним ефективно взаємодіяти з вихованцями, їхніми батьками, колегами та адміністрацією спортивних закладів. Навички конструктивної комунікації, вирішення конфліктних ситуацій і командної роботи є невід'ємними складовими професійної підготовки.

Компетентнісний підхід до формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу дозволяє підготувати висококваліфікованих спеціалістів, здатних не лише ефективно навчати спортсменів, а й забезпечувати їхній всебічний розвиток та безпечний тренувальний процес. Впровадження цього підходу в систему підготовки тренерів сприятиме підвищенню рівня дитячо-юнацького пауерліфтингу та популяризації здорового способу життя серед молоді.

Підготовка майбутніх тренерів-викладачів для роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу повинна базуватися на *практико-орієнтованому підході*, який забезпечує гармонійне поєднання теоретичних знань із практичними навичками. Основна мета цього підходу – формування у майбутніх фахівців здатності ефективно застосовувати отримані знання в реальних умовах тренувального процесу.

Наголосимо на особливостях практико-орієнтованого підходу:

- *Навчання через практичний досвід.* Практична підготовка тренерів має включати не лише вивчення теоретичних основ пауерліфтингу, а й активну участь у тренувальному процесі, роботу з юними спортсменами під керівництвом досвідчених наставників. Стажування в ДЮСШ, участь у майстер-класах та тренерських семінарах сприяють кращому розумінню специфіки роботи в цій сфері.
- *Моделювання реальних тренувальних ситуацій.* Важливим елементом підготовки є використання ситуаційних завдань, кейс-методів і рольових ігор, які дозволяють моделювати типові та нестандартні ситуації, що можуть виникати під час роботи тренера. Це допомагає майбутнім фахівцям розвивати навички ухвалення рішень, корекції тренувального процесу та взаємодії зі спортсменами.
- *Робота з сучасними тренувальними технологіями.* Практико-орієнтований підхід передбачає ознайомлення майбутніх тренерів із сучасним спортивним обладнанням, методами моніторингу фізичних показників і технологіями відеоаналізу техніки виконання вправ. Це сприяє ефективному використанню новітніх методик у підготовці спортсменів.
- *Індивідуалізація тренувального процесу.* Робота з дітьми та підлітками вимагає врахування вікових, фізіологічних та психологічних особливостей спортсменів. Практико-орієнтована підготовка допомагає тренерам навчитися адаптувати тренувальні програми, створювати індивідуальні плани підготовки та коригувати навантаження відповідно до рівня фізичного розвитку вихованців.

- *Оцінювання професійної діяльності.* Ефективність підготовки тренера повинна оцінюватися не лише за рівнем теоретичних знань, а й за якістю його практичних навичок. Для цього можуть використовуватися тестові завдання, аналіз практичних кейсів, контрольні тренування та зворотний зв'язок від наставників і вихованців.

Практико-орієнтований підхід є ключовим у підготовці майбутніх тренерів-викладачів, оскільки дозволяє сформувати професійні компетентності, необхідні для ефективної роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу. Поєднання теоретичних знань із практичним досвідом сприяє формуванню висококваліфікованих спеціалістів, здатних не лише навчати техніці та тактиці пауерліфтингу, а й виховувати молоде покоління спортсменів, враховуючи їхні індивідуальні потреби та особливості розвитку.

Ресурсно-орієнтований підхід у підготовці майбутніх тренерів-викладачів передбачає оптимальне використання всіх доступних ресурсів – матеріальних, інформаційних, кадрових, методичних, фізичних та психолого-педагогічних – для формування їхньої професійної готовності до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу.

Схарактеризуємо базис ресурсно-орієнтованого підходу:

- *Матеріально-технічні ресурси.* Для якісної підготовки тренерів необхідно забезпечити доступ до сучасного спортивного інвентарю та обладнання, включаючи тренажери, спеціальні платформи, елементи для роботи з вагою та системи біомеханічного аналізу. Майбутні фахівці повинні вміти ефективно використовувати ці ресурси для організації тренувального процесу та запобігання травматизму серед юних спортсменів.
- *Інформаційні ресурси.* Доступ до сучасних наукових досліджень, методичних матеріалів, онлайн-курсів та навчальних платформ сприяє розвитку компетентностей тренера. Інформаційні ресурси дозволяють ознайомлюватися з передовими підходами до тренувального процесу, методами відновлення та реабілітації, а також інноваціями у сфері спортивної науки.
- *Кадрові ресурси.* Важливу роль у професійній підготовці відіграє взаємодія майбутніх тренерів із досвідченими фахівцями у сфері пауерліфтингу, спортивної медицини, психології та педагогіки. Наставництво, стажування, обмін досвідом із провідними тренерами та участь у професійних семінарах сприяють формуванню комплексного бачення тренувального процесу.
- *Методичні ресурси.* Ефективне використання методичних матеріалів, навчальних посібників та програм дозволяє тренерам оволодіти сучасними підходами до планування тренувальних занять, підбору вправ, контролю фізичних показників спортсменів і побудови індивідуальних програм підготовки.
- *Фізичні та психолого-педагогічні ресурси.* Формування готовності до роботи з юними спортсменами потребує розвитку у тренерів не лише фізичних навичок і професійної витривалості, а й здатності створювати сприятливе психологічне середовище для тренувань. Важливими є навички мотивації спортсменів, управління їхнім емоційним станом, робота з батьками та забезпечення психолого-педагогічного супроводу тренувального процесу.

Практичне застосування ресурсно-орієнтованого підходу передбачає: розвиток цифрової грамотності тренерів для використання програмного забезпечення для аналізу тренувальних навантажень і моніторингу фізичних показників; впровадження партнерських програм між закладами освіти, спортивними організаціями та федераціями пауерліфтингу для забезпечення тренерів доступом до новітніх ресурсів; акцент на використанні природних і соціальних ресурсів – тренування на відкритому повітрі, залучення місцевих спортивних спільнот, організація турнірів та змагань для популяризації пауерліфтингу серед молоді.

Ресурсно-орієнтований підхід дозволяє майбутнім тренерам не лише оволодіти необхідними знаннями та навичками, а й навчитися ефективно використовувати наявні ресурси для організації якісного тренувального процесу. Оптимальне поєднання матеріальних, інформаційних, кадрових і психолого-педагогічних ресурсів сприяє підготовці компетентних фахівців, здатних працювати з юними спортсменами та сприяти їхньому фізичному й особистісному розвитку.

2. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає формування особистої зацікавленості у професії тренера, розуміння соціальної значущості роботи з юними спортсменами. Він включає: усвідомлення ролі тренера у розвитку особистості спортсмена; бажання постійного саморозвитку; вміння мотивувати дітей до занять пауерліфтингом.

3. Теоретико-методичний компонент включає впровадження для магістрантів навчальної студії «Пауерліфтинг в ДЮСШ» як приклад неформальної освіти. Орієнтовний зміст навчальної студії:

- Біомеханіка та техніка вправ у пауерліфтингу.
- Фізіологія вікового розвитку дітей та підлітків.

- Методи планування тренувального процесу.
- Основи спортивного харчування та відновлення.
- Основи спортивної медицини та профілактики травм.
- Проектна діяльність тренера-викладача з пауерліфтингу.

Підкреслимо, що проектна діяльність у тренерській роботі є важливим інструментом для вдосконалення тренувального процесу, підвищення ефективності підготовки спортсменів і розвитку пауерліфтингу серед молоді. Вона передбачає комплексне планування, організацію, реалізацію та оцінку різних ініціатив, спрямованих на досягнення конкретних результатів у тренувальному та виховному процесі.

Особливості проектної діяльності тренера-викладача:

- *Розробка індивідуальних і командних тренувальних програм.* Тренер створює довгострокові та короткострокові тренувальні проекти, спрямовані на розвиток фізичних якостей спортсменів, удосконалення техніки виконання базових вправ (присідання, жим лежачи, станова тяга) та підготовку до змагань.
- *Організація спортивних заходів і турнірів.* Проектна діяльність включає розробку та проведення внутрішніх і відкритих змагань, майстер-класів, навчальних зборів і відкритих тренувань для популяризації пауерліфтингу та підвищення мотивації спортсменів.
- *Освітньо-методичні проекти.* Тренери можуть працювати над створенням методичних посібників, навчальних курсів або відеоуроків (рис. 2) із техніки виконання вправ, програм реабілітації після травм, а також рекомендацій щодо спортивного харчування.

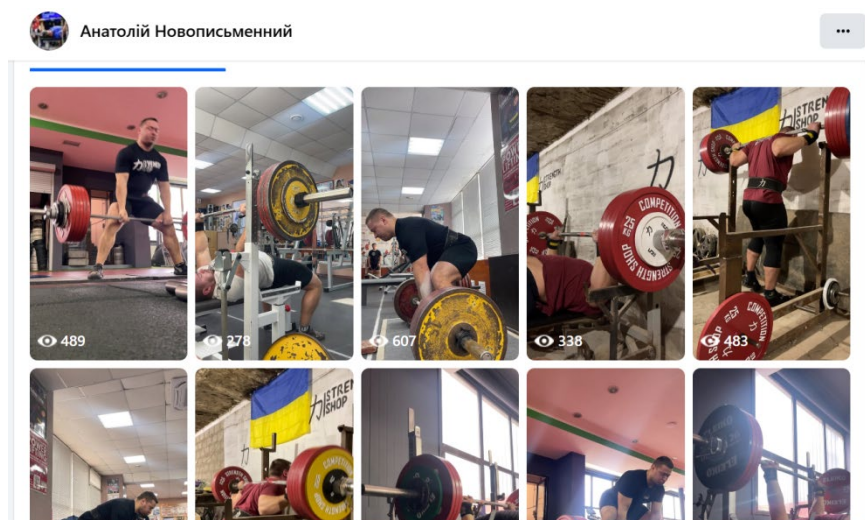


Рис. 2. Відеоуроки А. Новописьменного

- *Проекти з підготовки до змагань.* Участь спортсменів у турнірах вимагає ретельного планування: визначення цілей, етапів підготовки, моніторингу результатів, підбору екіпірування та психологічної підготовки.
- *Соціальні та мотиваційні проекти.* Важливим напрямом є організація заходів, спрямованих на залучення молоді до спорту, популяризацію здорового способу життя, роботу з батьками та співпрацю з освітніми закладами.

Проектна діяльність тренера-викладача з пауерліфтингу сприяє системному підходу до організації тренувального процесу, підвищенню ефективності роботи з юними спортсменами та розвитку спорту загалом. Використання інноваційних методів, чітке планування та аналіз результатів дозволяють удосконалювати тренувальні методики, створювати умови для ефективного зростання спортсменів і популяризувати пауерліфтинг серед молоді.

4. Практично-діяльнісний компонент передбачає оволодіння навичками проведення тренувального процесу. Він включає: методики навчання техніки пауерліфтингу; уміння коригувати помилки спортсменів; організацію тренувальних і змагальних процесів; використання сучасних засобів контролю (відеоаналіз, сенсорні технології).

Основні складові практично-діялісного компонента:

- *Майстер-класи від тренерів «Методика тренувального процесу з пауерліфтингу».* Майбутні тренери повинні навчитися складати тренувальні програми відповідно до вікових, фізіологічних та психологічних особливостей спортсменів. Зміст майстер-класу включає:

планування навантажень та періодизацію тренувального процесу; відпрацювання техніки базових вправ (присідання, жим лежачи, станова тяга); використання засобів розвитку сили, витривалості та координації.

- *Практичне стажування в ДЮСШ.* Майбутні тренери проходять стажування під керівництвом досвідчених наставників, що дозволяє їм отримати досвід взаємодії зі спортсменами, вести групові та індивідуальні заняття, а також розвивати навички педагогічного впливу.
- *Розвиток навичок корекції та аналізу рухів.* Уміння аналізувати техніку виконання вправ, виявляти помилки та своєчасно їх коригувати є важливим аспектом тренерської роботи. Для цього використовуються: візуальна оцінка рухів; використання відеоаналізу техніки; методики біомеханічного контролю.
- *Формування навичок взаємодії з вихованцями.* Робота тренера в ДЮСШ вимагає не лише професійної компетентності, а й комунікативних навичок, здатності мотивувати спортсменів, будувати довірчі відносини та забезпечувати підтримку під час тренувань і змагань.
- *Застосування реабілітаційних та відновлювальних методик.* Тренери повинні володіти знаннями з відновлення після фізичних навантажень, методиками профілактики травм і реабілітаційними заходами, що включають: вправи для зниження ризику травматизму; використання масажу, розтяжки, відновлювальних процедур; контроль стану здоров'я спортсменів.
- *Організація та проведення змагань.* Важливою складовою практично-діяльнісного компонента є участь у підготовці та проведенні турнірів із пауерліфтингу, що формує в майбутніх тренерів організаційні здібності, відповідальність та здатність працювати в команді.

Практично-діяльнісний компонент дидактичної моделі підготовки тренерів із пауерліфтингу спрямований на формування стійких професійних навичок, що забезпечують ефективну роботу з юними спортсменами. Поєднання теоретичних знань із практичним досвідом дозволяє майбутнім фахівцям успішно адаптуватися до реальних умов тренерської діяльності та сприяти розвитку молодих спортсменів.

5. Психолого-педагогічний компонент передбачає формування умінь працювати з дітьми різного віку; методи підтримки мотивації та розвитку дисципліни; побудову позитивного психологічного клімату в команді. Цей компонент представлено у моделі психолого-педагогічним тренінгом «Психолого-педагогічні аспекти роботи тренерів-викладачів в ДЮСШ із пауерліфтингу»:

- *Розвиток психологічної стійкості тренера.* Майбутній тренер повинен мати високий рівень емоційної стабільності, стресостійкості та здатності до саморегуляції, оскільки робота з юними спортсменами передбачає постійну взаємодію, підтримку та розв'язання конфліктних ситуацій.
- *Формування педагогічної майстерності.* Уміння доступно пояснювати технічні аспекти пауерліфтингу. Використання різних методів навчання та виховання відповідно до вікових особливостей спортсменів. Розвиток навичок зворотного зв'язку та корекції поведінки вихованців.
- *Мотивація юних спортсменів.* Використання індивідуального підходу до кожного вихованця. Формування у спортсменів цілеспрямованості, впевненості у власних силах, відповідальності. Застосування методик позитивного підкріплення та психологічної підтримки.
- *Психологічна підготовка до змагань.* Навчання спортсменів технікам концентрації уваги, управління емоціями, подолання страху перед виступами. Формування навичок роботи з психологічними бар'єрами (страх поразки, страх великої ваги). Розвиток командного духу та взаємопідтримки.
- *Формування комунікативної компетентності.* Взаємодія з юними спортсменами та їхніми батьками. Побудова довірчих відносин у тренувальній групі. Вирішення конфліктних ситуацій.
- *Розвиток виховної функції тренера.* Формування у вихованців почуття відповідальності, дисципліни, спортивної етики. Виховання поваги до суперників і суддів, культури поведінки на змаганнях. Популяризація здорового способу життя.

Також практичне застосування психолого-педагогічного компонента може бути реалізовано: включенням курсів із психології спорту та педагогіки в навчальні програми для майбутніх тренерів; проведенням тренінгів із розвитку комунікаційних навичок, управління стресом і мотивації спортсменів; організацією педагогічної практики з можливістю спостереження та участі в роботі досвідчених тренерів.

Психолого-педагогічний компонент є невід'ємною частиною професійної підготовки тренерів із пауерліфтингу. Він дозволяє не лише ефективно навчати юних спортсменів техніці вправ, а й

створювати сприятливий психологічний клімат у команді, мотивувати до досягнення високих результатів та виховувати морально стійких і дисциплінованих спортсменів.

6. Організаційно-методичний компонент передбачає формування умінь планувати річний тренувальний цикл; проводити тестування фізичних показників; оцінювати прогрес спортсменів; вести документацію та звітність.

Практична реалізація організаційно-методичного компонента може бути здійснена: включенням в освітні програми курсів із методики тренувального процесу, спортивного менеджменту та планування; організацією практичних занять із планування тренувань, аналізу фізичного стану спортсменів; використанням кейс-методів для вирішення реальних тренерських завдань; створенням навчально-методичних матеріалів для молодих тренерів.

Організаційно-методичний компонент забезпечує системність і ефективність роботи майбутніх тренерів-викладачів, сприяючи розвитку їхніх професійних компетенцій та здатності організовувати якісний навчально-тренувальний процес у ДЮСШ із пауерліфтингу. Завдяки впровадженню сучасних методичних підходів, тренери отримують необхідний інструментарій для роботи з юними спортсменами, що підвищує рівень їхньої підготовки та сприяє популяризації пауерліфтингу серед молоді.

Висновки. Таким чином, нами розроблено дидактичну модель формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу, яку складають такі компоненти: *методологічно-цільовий, мотиваційно-ціннісний, теоретико-методичний, практично-діяльнісний, психолого-педагогічний та організаційно-методичний.*

Методологічно-цільовий компонент представлений метою (сформувати готовність майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу) та методологічними підходами, які уможливають цю мету досягти під час магістерської підготовки в університеті: компетентнісний, практико-орієнтований, ресурсно-орієнтований, проєктний. *Мотиваційно-ціннісний компонент* передбачає формування особистої зацікавленості у професії тренера, розуміння соціальної значущості роботи з юними спортсменами. Він включає: усвідомлення ролі тренера у розвитку особистості спортсмена; бажання постійного саморозвитку; вміння мотивувати дітей до занять пауерліфтингом. *Теоретико-методичний компонент* включає впровадження для магістрантів навчальної студії «Пауерліфтинг в ДЮСШ» як приклад неформальної освіти. Орієнтовний зміст навчальної студії: «Біомеханіка та техніка вправ у пауерліфтингу», «Фізіологія вікового розвитку дітей та підлітків», «Методи планування тренувального процесу», «Основи спортивного харчування та відновлення», «Основи спортивної медицини та профілактики травм», «Проектна діяльність тренера-викладача з пауерліфтингу». *Практично-діяльнісний компонент* передбачає оволодіння навичками проведення тренувального процесу та включає: методики навчання техніки пауерліфтингу; уміння коригувати помилки спортсменів; організацію тренувальних і змагальних процесів; використання сучасних засобів контролю (відеоаналіз, сенсорні технології). Основні складові практично-діялісного компонента: майстер-класи від тренерів «Методика тренувального процесу з пауерліфтингу»; практичне стажування в ДЮСШ; розвиток навичок корекції та аналізу рухів; формування навичок взаємодії з вихованцями; застосування реабілітаційних та відновлювальних методик; організація та проведення змагань. *Психолого-педагогічний компонент* передбачає формування умінь працювати з дітьми різного віку; методи підтримки мотивації та розвитку дисципліни; побудову позитивного психологічного клімату в команді. Цей компонент представлено у моделі психолого-педагогічним тренінгом «Психолого-педагогічні аспекти роботи тренерів-викладачів в ДЮСШ із пауерліфтингу». *Організаційно-методичний компонент* передбачає формування умінь планувати річний тренувальний цикл; проводити тестування фізичних показників; оцінювати прогрес спортсменів; вести документацію та звітність. Практична реалізація організаційно-методичного компонента може бути здійснена: включенням в освітні програми курсів із методики тренувального процесу, спортивного менеджменту та планування; організацією практичних занять із планування тренувань, аналізу фізичного стану спортсменів; використанням кейс-методів для вирішення реальних тренерських завдань; створенням навчально-методичних матеріалів для молодих тренерів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розширенні низки форм, методів, засобів формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в ДЮСШ із пауерліфтингу, визначенні дидактичних і специфічних принципів, організаційно-методичних умов підвищення якості практико-орієнтованої підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

Список використаних джерел

- Башавець, Н. А., Кіндзер, Б. М., Таймасов, Ю. С., Артеменко, В. В. (2020). Удосконалення професійних компетентностей тренерів з однокласників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 73 (1), 47-53.
- Гриньова, М., Кононець, Н., Жданова-Неділько, О., Павліш, І. (2024). Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 33, 50-58. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24800>
- Дубасенюк, О., Вознюк, О., Лайчук, А. (2020). Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи підготовки майбутніх тренерів-викладачів до розвитку морально-вольових якостей учнів ДЮСШ. *Професійна педагогіка*, 1, 167-174.
- Квасниця, І. М. (2018). Професійна мобільність як фахова якість майбутнього тренера-викладача. В кн. *Імідж фізичної культури і спорту в Україні: матеріали круглого столу присвяченого заснуванню відділення Національного Олімпійського комітету України в Київській області*. Ірпінь.
- Кононець, Н. В. (2024). Напрями забезпечення якості підготовки майбутніх менеджерів у контексті стейкхолдерського підходу: педагогіка партнерства. В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи: матеріали І Міжнародного науково-практичного форуму* (с. 348-350). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. Взято з <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24928>
- Лайчук, А. М. (2021). *Підготовка майбутніх тренерів-викладачів до розвитку морально-вольових якостей учнів дитячо-юнацьких спортивних шкіл*. (Дис. д-ра філософії). Житомир.
- Луценко, І. М., Коновал, Ю. М., Буренко, М. С. (2024). Професійна підготовка тренерів та фахівців у галузі фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти України: сучасні підходи та виклики. *Академічні візії*, 37. Взято з <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1454/1333>
- Онопрієнко, О. В., Онопрієнко, О. М. (Упоряд.). (2022). *Розвиток силових якостей студентів закладів вищої освіти засобами пауерліфтингу: навчальний посібник*. Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси: ЧДТУ.
- Ребрина, А. А. (2021). Особливості професійно-педагогічної діяльності тренера-викладача з виду спорту та його професійно-важливі якості. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*, 9 (140), 86-89.
- Шамич, О. М., Іваннікова, Г. В. (2023). Контент-аналіз професійної роботи тренерів-викладачів з фізичного виховання та спортивних педагогів. In *Innovations and prospects in modern science: the 2nd International scientific and practical conference* (pp. 209-220). SSPG Publish, Stockholm, Sweden.
- Kononets, N., Zhamardiy, V., Nestulya, O., Nestulya, S., Tsina, V., Petrenko, L., Nikolashyna, T., Ilchenko, O., Polyakova-Lahoda, M., & Borodai, E. (2021). Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 419-424.
- Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.

References

- Bashavets, N. A., Kindzer, B. M., Taimasov, Yu. S., & Artemenko, V. V. (2020). Udoshkonalennia profesiinykh kompetentnostei treneriv z odnobarstv [Improving the professional competencies of martial arts coaches]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools]*, 73 (1), 47-53 [in Ukrainian].
- Hrynova, M., Kononets, N., Zhdanova-Nedilko, O., & Pavlish, I. (2024). Suchasni napriamy realizatsii innovatsiinoho upravlinnia zakladamy osvity [Modern directions of implementing innovative management of educational institutions]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 33, 50-58. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24800> [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O., Vozniuk, O., & Laichuk, A. (2020). Analiz rezultativ doslidno-eksperymentalnoi roboty pidhotovky maibutnikh treneriv-vykladachiv do rozvytku moralno-volovykh yakosteï uchniv DluSSH [Analysis of the results of experimental work on the training of future trainers-teachers for the development of moral and volitional qualities of students of the Youth and Sports School]. *Profesiina pedahohika [Professional pedagogy]*, 1, 167-174 [in Ukrainian].
- Kvasnytsia, I. M. (2018). Profesiina mobilnist yak fakhova yakist maibutnoho trenera-vykladacha [Professional mobility as a professional quality of a future trainer-teacher]. In *Imidzh fizychnoi kultury i sportu v Ukraini [The image of physical culture and sports in Ukraine]: materialy kruhloho stolu prysviachenoho zasnuvanniu viddilennia Natsionalnogo Olimpiiskoho komitetu Ukrainy v Kyivskii oblasti*. Irpin [in Ukrainian].
- Kononets, N., Zhamardiy, V., Nestulya, O., Nestulya, S., Tsina, V., Petrenko, L., Nikolashyna, T., Ilchenko, O., Polyakova-Lahoda, M., & Borodai, E. (2021). Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 419-424.

- Kononets, N., Nestulya, S., Soloshych, I., Zhamardiy, V., & Odokienko, V. (2021). Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 9, 7, 414-418.
- Kononets, N. V. (2024). Napriamy zabezpechennia yakosti pidhotovky maibutnikh menedzheriv u konteksti steigolderskoho pidkhodu: pedahohika partnerstva [Directions for ensuring the quality of training of future managers in the context of the stakeholder approach: partnership pedagogy]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Osnovni tsili stratehii staloho rozvytku: problemy ta perspektyvy [The main goals of the sustainable development strategy: problems and prospects]: materialy I Mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho forumu* (pp. 348-350). Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24928> [in Ukrainian].
- Laichuk, A. M. (2021). *Pidhotovka maibutnikh treneriv-vykladachiv do rozvytku moralno-volovykh yakosteï uchniv dytiachyynatskykh sportyvnykh shkyl [Preparing future coaches and teachers for the development of moral and volitional qualities of students of children's and youth sports schools]*. (PhD diss.). Zhytomyr [in Ukrainian].
- Lutsenko, I. M., Konoval, Yu. M., & Burenko, M. S. (2024). Profesiina pidhotovka treneriv ta fakhivtsiv u haluzi fizychnoi kultury i sportu v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: suchasni pidkhody ta vyklyky [Professional training of coaches and specialists in the field of physical culture and sports in higher education institutions of Ukraine: modern approaches and challenges]. *Akademichni vizii [Academic visions]*, 37. Retrieved from <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1454/1333> [in Ukrainian].
- Onopriienko, O. V., & Onopriienko, O. M. (Comps.). (2022). *Rozvytok sylovykh yakosteï studentiv zakladiv vyshchoi osvity zasobamy pauerliftyngu [Development of strength qualities of students of higher education institutions using powerlifting]: navchalnyi posibnyk*. Cherkas. derzh. tekhnol. un-t. Cherkasy: ChDTU [in Ukrainian].
- Rebryna, A. A. (2021). Osoblyvosti profesiino-pedahohichnoi dialnosti trenera-vykladacha z vydu sportu ta yoho profesiino-vazhlyvi yakosti [Features of the professional and pedagogical activities of a sports coach and his professionally important qualities]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova [Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University]*, 9 (140), 86-89 [in Ukrainian].
- Shamych, O. M., & Ivannikova, H. V. (2023). Kontent-analiz profesiinoi roboty treneriv-vykladachiv z fizychnoho vykhovannia ta sportyvnykh pedahohiv [Content analysis of the professional work of physical education coaches and sports teachers]. In *Innovations and prospects in modern science: the 2nd International scientific and practical conference* (pp. 209-220). SSPG Publish, Stockholm, Sweden [in Ukrainian].

NOVOPYSMENNYI A., KONONETS N.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

DIDACTIC MODEL OF FORMING THE READINESS OF FUTURE COACHES-TEACHERS TO WORK IN CHILDREN'S AND YOUTH'S SPORTS SCHOOLS IN POWERLIFTING

In the article, the authors present the developed didactic model of forming the readiness of future coaches-teachers to work in children's and youth sports schools in powerlifting, which consists of the following components: *methodological-targeted, motivational-value, theoretical-methodical, practical-activity, psychological-pedagogical and organizational-methodical*. The *methodological-targeted component* is represented by the goal (to form the readiness of future coaches-teachers to work in children's and youth sports schools in powerlifting) and methodological approaches that will make it possible to achieve this goal during master's training at the university: competency-based, practice-oriented, resource-oriented, project-based. The *motivational-value component* involves the formation of personal interest in the profession of a coach, understanding the social significance of working with young athletes. It includes: awareness of the role of a coach in the development of the athlete's personality; desire for constant self-development; ability to motivate children to engage in powerlifting. The *theoretical-methodical component* includes the implementation of the training studio "Powerlifting in Youth Sports School" for master's students as an example of informal education. The approximate content of the training studio: "Biomechanics and exercise technique in powerlifting", "Physiology of age-related development of children and adolescents", "Methods of planning the training process", "Fundamentals of sports nutrition and recovery", "Fundamentals of sports medicine and injury prevention", "Project activities of a powerlifting trainer-teacher". The *practical-activity component* involves mastering the skills of conducting the training process and includes: methods of teaching powerlifting techniques; the ability to correct athletes' mistakes; organization of training and competition processes; use of modern means of control (video analysis, sensor technologies). The main components of the practical-activity component: master classes from coaches "Methodology of the training process in powerlifting"; practical internship in the Youth Sports School; development of skills in correction and analysis of movements; formation of skills in interaction with pupils; application of rehabilitation and restorative techniques; organization and holding of competitions. The *psychological-pedagogical component* involves the formation of skills in working with children of different ages; methods of supporting motivation and developing discipline; building a positive psychological climate in the team. This component is represented in the model by the psychological and pedagogical training "Psychological and pedagogical aspects of the work of coaches-teachers in the Youth Sports School in powerlifting". The *organizational-methodical component* involves the formation of skills in planning an annual training cycle; conducting testing of physical indicators; assessing the progress of athletes; maintaining documentation and reporting. The practical implementation of the organizational and methodological component can be carried out by: including courses on the methodology of the

training process, sports management and planning in educational programs; organizing practical classes on training planning, analyzing the physical condition of athletes; using case methods to solve real coaching tasks; creating educational and methodological materials for young coaches.

Key words: *didactic model, readiness, formation, future trainers-teachers, powerlifting, children's and youth sports school, physical education, sports, secondary education*

Стаття надійшла до редакції 20.04.2025 р.

УДК 355.58:796.015:378.147

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339461](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339461)

ВАЛЕНТИНА ОНІПКО

ORCID: 0000-0002-2260-971X

Полтавський державний аграрний університет

РОМАН УСТІЛОВСЬКИЙ

ORCID: 0009-0001-4255-076X

Київський інститут Національної гвардії України

ОЛЕКСАНДР НЕПОМНЯЩИЙ

ORCID: 0000-0001-9552-623X

Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м.Київ

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНИХ ТРЕНУВАЛЬНИХ ПРОГРАМ У ФІЗИЧНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті здійснено теоретичний аналіз та практичне обґрунтування доцільності впровадження персоналізованих тренувальних програм у процес фізичної підготовки здобувачів закладів вищої освіти оборонного профілю. Підкреслено, що сучасні умови військової служби вимагають від майбутніх офіцерів високої функціональної готовності, здатності до швидкої адаптації в умовах стресу, а також володіння комплексом фізичних, психофізіологічних і тактико-спеціальних навичок. Водночас традиційні підходи до організації фізичної підготовки часто характеризуються надмірною стандартизацією, ігноруванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти та недостатньою інтеграцією з реальною бойовою діяльністю.

Проаналізовано зарубіжний і вітчизняний досвід персоналізації фізичного тренування в арміях провідних країн, зокрема в контексті функціонального тренінгу, адаптивного навантаження та цифрового моніторингу. Розроблено модель персоналізованої програми фізичної підготовки, яка включає: поетапну діагностику фізичного та психофізіологічного стану курсантів; формування індивідуального маршруту розвитку з урахуванням військової спеціалізації, рівня підготовленості, цільових орієнтирів та обмежень; використання сучасних цифрових технологій для відстеження динаміки тренувального процесу (сенсори, мобільні додатки, HRV-аналіз тощо); систему періодичної оцінки результатів та адаптації тренувальних впливів.

Наголошено на важливості педагогічного супроводу в реалізації персоналізованих тренувальних програм, а також на потребі в організаційно-методичному переосмисленні навчального процесу в ЗВО сектору безпеки і оборони. Доведено, що персоналізація сприяє підвищенню внутрішньої мотивації курсантів, формуванню відповідального ставлення до фізичного самовдосконалення, зростанню ефективності фізичної підготовки в умовах наближених до реального бойового середовища.

Ключові слова: *фізична підготовка; персоналізоване тренування; майбутні офіцери; військова освіта; індивідуалізація; функціональна готовність; психофізіологічна діагностика; тренувальне навантаження*

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні умови професійної підготовки військовослужбовців вимагають докорінного перегляду підходів до організації фізичного тренування, яке має відповідати зростаючим вимогам до бойової готовності,

фізичної витривалості, психофізіологічної адаптивності та стресостійкості майбутніх офіцерів. Традиційні методики фізичної підготовки, що базуються на стандартизованих програмах і уніфікованих навантаженнях, дедалі більше втрачають свою ефективність у зв'язку з ігноруванням індивідуальних особливостей курсантів, різного рівня їх підготовленості, функціонального стану, цільової спеціалізації та темпів адаптації до навантажень.

Водночас, актуалізується необхідність впровадження персоналізованого підходу до фізичної підготовки, який передбачає побудову тренувальних програм з урахуванням біологічного віку, рівня фізичної працездатності, функціонального профілю, психологічної готовності та прогнозованих бойових завдань. Такий підхід дозволяє не лише підвищити ефективність фізичної підготовки, але й знизити ризики перетренованості, травматизму, демотивації та неуспішної адаптації до службового навантаження. Окремим викликом у цьому контексті є інтеграція персоналізованих тренувальних програм у структуру навчального процесу військових ЗВО, який має жорсткі регламентовані вимоги, обмежені часові ресурси та однотипну організацію групової роботи. Це потребує пошуку оптимального поєднання між уніфікованими нормативами та індивідуальними траєкторіями розвитку фізичної підготовленості курсантів.

Таким чином, у сучасних умовах виникає науково-практична проблема: як ефективно впровадити персоналізовані тренувальні програми у фізичну підготовку майбутніх офіцерів, забезпечивши при цьому адаптивність, системність і відповідність реальним вимогам військової служби. Розв'язання цієї проблеми пов'язане з низкою важливих наукових і практичних завдань, а саме: вивчення і систематизація сучасних підходів до персоналізації фізичного тренування в умовах військової освіти; обґрунтування принципів, критеріїв і параметрів індивідуалізації тренувальних програм; розроблення моделей персоналізованого фізичного навантаження з урахуванням бойової спеціалізації; створення та впровадження інструментів моніторингу і адаптивної корекції фізичного навантаження курсантів; оцінка ефективності впроваджених програм у контексті функціональної готовності і професійної придатності майбутніх офіцерів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та визначення організаційно-методичних умов ефективного впровадження персоналізованих тренувальних програм у систему фізичної підготовки майбутніх офіцерів з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей, специфіки бойової діяльності та сучасних вимог до військово-професійної мобільності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика фізичної підготовки майбутніх офіцерів, зокрема в контексті її індивідуалізації та адаптації до вимог сучасної військово-професійної діяльності, відображена в низці вітчизняних наукових праць, однак дослідження мають фрагментарний характер і здебільшого зосереджені на окремих аспектах організації тренувального процесу.

У дослідженні О. Галашка (2024) акцент зроблено на важливості моделювання умов бойової діяльності в процесі професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх офіцерів; автор доводить, що включення елементів бойової обстановки в тренувальні заняття сприяє формуванню стресостійкості, розвитку прикладних навичок і забезпечує більш високий рівень готовності до виконання реальних завдань; водночас питання персоналізації таких занять у дослідженні не розкрито. В. Євтушенко (2024) аналізує наукові підходи до навчання спеціальної фізичної підготовки курсантів Служби безпеки України, зокрема виділяє принципи функціональної спрямованості, поетапності та системності. Автор підкреслює необхідність варіативного підходу до побудови занять залежно від функціональних обов'язків і фізичного стану курсантів, що частково перегукується з ідеями персоналізованого тренування, але потребує подальшої деталізації.

Д. Кисленко та В. Бондаренко (2024) обґрунтовують ефективність методик формування військово-прикладних навичок у фізичній підготовці, наголошуючи на необхідності розвитку рухових якостей у специфічному контексті майбутньої професійної діяльності; пропонується підхід фокусується на прикладній складовій, однак не включає елементів діагностичної або цифрової підтримки процесу підготовки. У публікації Р. Клопова, А. Сватєєва та В. Клопової (2024) більш предметно розглядаються персоналізовані тренувальні програми як засіб оптимізації фізичної підготовки; автори вказують на доцільність впровадження індивідуалізованих маршрутів тренувань, заснованих на комплексній діагностиці функціонального стану організму, однак їхні напрацювання мають радше концептуальний характер і потребують практичної реалізації в межах військової освіти.

Окреме місце в дослідженні займає дисертація В. Швеця (2025), в якій розглядаються організаційно-управлінські аспекти формування готовності інструкторів з фізичної підготовки органів внутрішніх справ; автор акцентує на необхідності впровадження адаптивних підходів у систему підготовки фахівців, зокрема через використання сучасних цифрових технологій, моніторингу показників фізичного стану та індивідуального планування навантажень. Ці положення є актуальними для формування концептуальної основи персоналізованих програм підготовки офіцерів.

Отже, аналіз опрацьованих джерел дозволяє зробити висновок, що в українському науковому просторі простежується зростання інтересу до проблематики персоналізації фізичної підготовки військовослужбовців, однак системних досліджень, які б поєднували індивідуальне планування, цифровий супровід, бойове моделювання та адаптивну періодизацію навантажень у контексті підготовки майбутніх офіцерів, наразі бракує. Саме ця наукова лакуна і визначає актуальність обраної тематики статті.

Викладення основного матеріалу дослідження. Персоналізоване тренування в контексті військової фізичної підготовки трактується як науково обґрунтована система організації рухової активності, яка передбачає побудову індивідуального маршруту розвитку фізичної працездатності майбутніх офіцерів з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей, рівня адаптації до навантажень, цільових функціональних задач та специфіки бойової діяльності. Цей підхід заснований на сукупності взаємопов'язаних методологічних основ, які визначають його зміст, логіку побудови та практичну реалізацію. Ключовим серед них є індивідуально-орієнтований підхід, що передбачає диференціацію фізичних навантажень з урахуванням вихідного стану, резервних можливостей і потенціалу розвитку кожного курсанта. Такий підхід дозволяє уникнути перевантажень, оптимізувати адаптаційні процеси, а також формувати мотиваційно стійке ставлення до фізичного самовдосконалення. У межах цього підходу враховуються результати медико-біологічного обстеження, біомеханічного аналізу техніки виконання вправ, психологічні параметри стресостійкості та інші індикатори функціонального стану. Компетентнісний підхід забезпечує цілеспрямованість тренувального процесу на формування інтегральної фізичної готовності як складової загальної професійної компетентності майбутнього офіцера; у межах цього підходу фізична підготовка розглядається не ізольовано, а як інструмент формування здатності діяти в умовах фізичних, часових, просторових і психологічних обмежень, реалізуючи при цьому завдання бойової служби. Зокрема, йдеться про здатність до швидкого відновлення, переміщення з навантаженням, ефективної взаємодії в команді під час екстремальних ситуацій. Адаптивний підхід визначає гнучкість та варіативність персоналізованих програм відповідно до змін функціонального стану курсанта; персоналізація в цьому контексті означає не лише індивідуальне планування, але й регулярне динамічне коригування навантажень залежно від даних контролю, таких як ЧСС, показники відновлення, суб'єктивна оцінка навантаження (RPE), параметри варіабельності серцевого ритму тощо. Адаптивний підхід дозволяє перетворити фізичну підготовку на живу, гнучку систему, чутливу до змін у фізіології та психоемоційному стані військовослужбовця. Методологічну основу персоналізованого тренування також доповнює системний підхід, що забезпечує взаємозв'язок між компонентами фізичної, психологічної, морально-вольової та бойової готовності; у межах цього підходу фізичне тренування набуває якості інтегративного впливу на професійну підготовку, а персоналізовані програми проєктуються як елементи загальної освітньо-тренувальної моделі підготовки офіцера (Євтушенко, 2024; Швець, 2025).

Отже, персоналізоване фізичне тренування постає як міждисциплінарне педагогічне явище, в основі якого лежить поєднання індивідуального підходу, адаптивного управління навантаженнями, формування професійної компетентності та інтеграції в загальну систему військової освіти. Це відкриває широкі можливості для реалізації ефективних та науково обґрунтованих моделей фізичної підготовки, орієнтованих на досягнення високого рівня функціональної бойової готовності особового складу.

Фізична підготовка майбутніх офіцерів у ЗВО України тривалий час здійснюється на основі уніфікованих навчальних програм, що орієнтовані передусім на досягнення нормативних показників з основних фізичних якостей – сили, витривалості, швидкості, спритності. Основу таких програм становлять елементи загальної фізичної підготовки (ЗФП) та спеціальної фізичної підготовки (СФП), які реалізуються через типові комплекси вправ, що рідко піддаються індивідуальному коригуванню. Однак аналіз практики впровадження цих програм свідчить про низку системних обмежень; по-перше, відсутність адаптації до індивідуального рівня фізичної підготовленості курсантів часто призводить до недостатнього навантаження одних та перевантаження інших, що знижує ефективність тренувального процесу; по-друге, монолітність навчального контенту і відсутність варіативності тренувальних впливів не стимулює розвиток самостійності, саморефлексії та внутрішньої мотивації до фізичного вдосконалення; по-третє, відсутність інструментів об'єктивного моніторингу функціонального стану унеможливорює своєчасну корекцію індивідуального навантаження, що є критичним для запобігання травм, перевтоми або функціонального виснаження (Клопов, Сват'єв, Клопова, 2024; Кисленко, Бондаренко, 2024).

Останнім часом актуалізується потреба у запровадженні персоналізованих тренувальних рішень, які дозволили б не лише ефективно підвищити рівень фізичної підготовленості, а й інтегрувати фізичну підготовку в контекст загальнової військової компетентності. Показовим є досвід провідних армій країн НАТО, де персоналізація фізичної підготовки стала невід'ємною частиною тренувального процесу.

Наприклад, у збройних силах США та Великобританії активно використовуються індивідуальні програми фізичної підготовки, які базуються на попередній багатопараметричній діагностиці (антропометричні дані, тестування на витривалість, біомеханічний аналіз рухів, психологічні оцінки тощо); фізичні вправи добираються з урахуванням військової спеціалізації, бойового призначення, поточного функціонального стану та навіть схильності до певних видів травм. Такий підхід дозволяє підвищити ефективність підготовки, запобігти хронічному перевантаженню й сприяє довгостроковому збереженню бойового ресурсу особового складу. Аналіз сучасного стану фізичної підготовки у військових ЗВО України засвідчує потребу у перегляді усталених підходів, інтеграції принципів персоналізації, адаптивності й цифрової підтримки, які відповідають вимогам новітніх воєнних конфліктів і викликів професійної військової діяльності (Галашко, 2024).

Ефективність персоналізованого підходу у фізичній підготовці майбутніх офіцерів значною мірою залежить від чіткої структури та поетапної реалізації всіх елементів тренувального процесу. Кожен компонент персоналізованої програми повинен взаємодіяти із загальною освітньо-професійною моделлю підготовки військовослужбовців та відповідати сучасним вимогам до бойової готовності особового складу. Початковим і критично важливим етапом є комплексна діагностика курсантів, яка передбачає всебічне обстеження фізичного, функціонального та психофізіологічного стану кожного здобувача. До системи діагностики включаються антропометричні вимірювання, тестування фізичних якостей (сили, витривалості, швидкості, гнучкості), визначення рівня спеціальної витривалості та стресостійкості, психофізіологічні показники (варіабельність серцевого ритму, час реакції, концентрація уваги). Важливим елементом є також урахування цільової військової спеціалізації, що дає змогу виявити специфіку функціональних вимог до кожного курсанта.

На підставі отриманих даних формується індивідуальний тренувальний маршрут, який містить цільові орієнтири, програмні етапи розвитку ключових якостей, очікувані результати, часові межі та засоби досягнення. Такий маршрут розробляється з урахуванням початкового рівня підготовленості, адаптаційного потенціалу та потреб військової спеціалізації й може коригуватись упродовж навчального процесу (Клопов, Сват'єв, Клопова, 2024; Кисленко, Бондаренко, 2024).

Наступним структурним елементом є планування навантажень, яке включає зонування інтенсивності (аеробні, анаеробні режими, зони пульсового навантаження), вибір оптимального співвідношення загальної та спеціальної підготовки, варіативність типів вправ (циклічні, силові, тактико-спеціальні, функціональні комплекси), а також періодизацію тренувального циклу (підготовчий, основний, контрольний, відновлювальний етапи). Такий підхід забезпечує ефективне навантаження без ризику перетренованості або адаптаційного зриву.

Важливу роль у персоналізованому тренуванні відіграє використання цифрових засобів і технологій моніторингу, які дозволяють оперативно оцінювати зміни функціонального стану, навантаження та рівень відновлення. Найбільш ефективними є фітнес-трекери, пульсометри, GPS-монітори, датчики HRV, мобільні застосунки для фіксації тренувального навантаження, втоми, сну та психоемоційного стану; застосування цифрових інструментів дозволяє здійснювати адаптивне управління навантаженням у реальному часі, що особливо важливо в умовах інтенсивної підготовки військових фахівців (Клопов, Сват'єв, Клопова, 2024).

Останнім структурним компонентом виступає система оцінювання й корекції програми, яка включає періодичне тестування, самооцінювання, аналітику показників ефективності, оцінку відповідності до цільових завдань та зворотний зв'язок із викладачем. За результатами оцінювання проводиться своєчасна корекція навантаження, зміна вправ, адаптація інтенсивності, а в окремих випадках – перегляд тренувального маршруту загалом.

Таким чином, структура персоналізованої тренувальної програми має комплексний характер, охоплює як підготовчо-діагностичні, так і процесуальні та аналітичні компоненти, сприяє побудові індивідуальної освітньо-тренувальної траєкторії та забезпечує високу ефективність фізичної підготовки у контексті професійної діяльності майбутніх офіцерів.

Суттєвим бар'єром для повноцінного впровадження персоналізованого тренування залишається **обмежене ресурсне забезпечення** – зокрема, нестача сучасних діагностичних засобів, цифрових платформ для моніторингу та фахівців, які володіють компетентностями з аналізу функціональних даних. Водночас, є приклади ефективної взаємодії між кафедрами фізичної підготовки, інформаційних технологій і військово-медичних підрозділів, що дозволяє проводити пілотні проекти з побудови індивідуальних тренувальних карт профілю курсантів, розробляти цифрові шаблони оцінки навантаження та запускати інтеграційні моделі фізичної і психофізіологічної адаптації.

У перспективі ефективне впровадження персоналізованих програм фізичної підготовки можливе за таких умов:

- нормативно-правове закріплення права на індивідуалізацію тренувального маршруту в межах загальної програми підготовки;

- створення **інституційної моделі міждисциплінарної співпраці** (фізична підготовка – військова медицина – ІТ-технології – психофізіологія);
- широке впровадження **цифрових аналітичних платформ і мобільних застосунків**, інтегрованих у систему освітнього моніторингу;
- підготовка викладачів до роботи в умовах персоніфікованого планування та оцінювання результатів фізичної підготовки;
- формування **мотиваційної моделі навчання**, в якій курсант бачить конкретну мету, особистий прогрес і зв'язок фізичних навичок з реальними вимогами бойової служби.

Таким чином, персоналізоване тренування майбутніх офіцерів є не лише сучасним підходом до фізичної підготовки, а й важливим елементом адаптивної, мобільної, стресостійкої системи професійного формування військового фахівця в умовах гібридних викликів і високої динаміки бойового середовища.

Висновок. Персоналізований підхід у фізичній підготовці майбутніх офіцерів розглядається як перспективна інноваційна практика, що дозволяє враховувати індивідуальний рівень фізичної підготовленості, психофізіологічні особливості та вимоги конкретної військової спеціалізації. На теоретико-методологічному рівні персоналізація базується на поєднанні компетентнісного, діяльнісного, адаптивного й технологічного підходів, які забезпечують комплексну діагностику, індивідуальне програмування навантажень, цифровий моніторинг та зворотний зв'язок. Сучасний стан фізичної підготовки курсантів у ЗВО військового профілю характеризується домінуванням уніфікованих моделей, які обмежують ефективність тренувального процесу через ігнорування різнорівневості курсантів та їх реальних функціональних можливостей. Персоналізоване тренування сприяє не лише зростанню фізичної підготовленості, а й розвитку саморегуляції, відповідальності, здатності до ефективного функціонування в умовах бойової невизначеності.

Перспективи подальших досліджень у межах зазначеної проблематики пов'язані з розробленням і апробацією цифрових платформ для супроводу персоналізованих тренувальних маршрутів курсантів; створенням моделей адаптивних програм фізичної підготовки з урахуванням військової спеціалізації, функціонального стану та бойових завдань; вивченням ефективності різних режимів тренувального навантаження залежно від індивідуального психофізіологічного профілю; науковим обґрунтуванням механізмів інтеграції персоналізованих програм у зміст освітніх компонентів фахової підготовки в ЗВО сектору безпеки і оборони.

Список використаних джерел

- Галашко, О. О. (2024). Моделювання умов бойової діяльності як умова вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх офіцерів. *Педагогічні науки*, 1, 103-108.
- Євтушенко, В. В. (2024). Основні наукові підходи до навчання спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів Служби безпеки України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 3К (176), 214-220.
- Кисленко, Д., Бондаренко, В. (2024). Впровадження методик формування військово-прикладних навичок у фізичній підготовці майбутніх офіцерів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1, 36-41.
- Клопов, Р. В., Сват'єв, А. В., Клопова, В. О. (2024). Індивідуалізація тренувального процесу: переваги застосування інформаційних технологій. В кн. *Актуальні проблеми фізичного виховання, спорту, фізичної реабілітації та туризму у сучасних умовах життя*: матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. (с. 43-46), Львів; Торунь: Liha-Pres.
- Швець, В. Л. (2025). *Організаційно-управлінські аспекти формування готовності інструкторів з фізичної підготовки і спорту органів внутрішніх справ.* (Дис. д-ра філос.). Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського. Львів.

References

- Halashko, O. O. (2024). Modeliuvannia umov boiovoi diialnosti yak umova vdoskonalennia profesiino-prykladnoi fizychnoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv [Modeling combat conditions as a condition for improving the professional and applied physical training of future officers]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences]*, 1, 103-108 [in Ukrainian].
- Klopov, R. V., Svatiev, A. V., & Klopova, V. O. (2024). Indyvidualizatsiia trenuvalnoho protsesu: perevahy zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii [Individualization of the training process: the benefits of using information technologies]. In *Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia, sportu, fizychnoi reabilitatsii ta turyzmu u suchasnykh umovakh zhyttia [Current problems of physical education, sports, physical rehabilitation and tourism in modern living conditions]*: materialy VI mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 43-46), Lviv; Torun: Liha-Pres [in Ukrainian].
- Kyslenko, D., & Bondarenko, V. (2024). Vprovadzhennia metodyk formuvannia viiskovo-prykladnykh navychok u fizychnii pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv [Implementation of methods for developing military-applied

skills in the physical training of future officers]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy* [Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects], 1, 36-41 [in Ukrainian].

Shvets, V. L. (2025). *Orhanizatsiino-upravlinski aspekty formuvannia hotovnosti instruktoriv z fizychnoi pidhotovky i sportu orhaniv vnutrishnikh sprav* [Organizational and managerial aspects of forming the readiness of physical training and sports instructors of internal affairs bodies]. (PhD diss.). Lvivskyi derzhavnyi universytet fizychnoi kultury imeni Ivana Boberskoho. Lviv [in Ukrainian].

Yevtushenko, V. V. (2024). *Osnovni naukovi pidkhody do navchannia spetsialnoi fizychnoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv Sluzhby bezpeky Ukrainy* [Basic scientific approaches to special physical training of future officers of the Security Service of Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)* [Scientific Journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)], 3K(176), 214-220 [in Ukrainian].

ONIPKO V.

Poltava State Agrarian University, Ukraine

USTILOVSKYI R.

Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine, Ukraine

NEPOMNIAISHCHYI O.

The Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technology, Kyiv, Ukraine

IMPLEMENTATION OF PERSONALIZED TRAINING PROGRAMS IN THE PHYSICAL PREPARATION OF FUTURE OFFICERS: EXPERIENCE AND PROSPECTS

This article provides a theoretical analysis and practical justification for the integration of personalized training programs into the physical preparation of cadets at defense-oriented higher education institutions. It highlights that the demands of modern military service require future officers to possess a high level of functional readiness, the ability to rapidly adapt under stress, and proficiency in a comprehensive set of physical, psychophysiological, and tactical-specialized skills. At the same time, traditional approaches to physical training are often marked by excessive standardization, insufficient consideration of individual learner characteristics, and a lack of alignment with real combat conditions.

The study examines both international and domestic experiences in the personalization of physical training in the armed forces of leading countries, focusing in particular on functional training, adaptive workload management, and digital monitoring techniques. A model for a personalized physical training program is presented, comprising the following elements: phased diagnostics of cadets' physical and psychophysiological status; development of individualized training pathways based on military specialization, fitness level, target goals, and individual limitations; use of modern digital technologies to monitor training dynamics (e.g., wearable sensors, mobile applications, HRV analysis); and a periodic evaluation system to assess results and adapt training stimuli accordingly.

The article underscores the significance of pedagogical support in the implementation of such programs and calls for a comprehensive organizational and methodological rethinking of the educational process within institutions of the security and defense sector. It is demonstrated that personalization contributes to enhancing cadets' intrinsic motivation, fostering a responsible attitude toward physical self-improvement, and improving the overall effectiveness of physical training under conditions approximating real combat environments.

Future research directions include empirical validation of the proposed model, its adaptation to different educational contexts, and the development of specialized digital tools to support the implementation of personalized training programs.

Key words: *physical training; personalized training; cadets; future officers; military education; individualization; functional readiness; psychophysiological diagnostics; training load.*

Стаття надійшла до редакції 09.05.2025 р.

УДК 37.091.12:005.336.5:37.013.3

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339465](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339465)

НІНА ПИВОВАР

ORCID: 0000-0002-7047-782X

ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

ORCID ID 0000-0002-1414-2355

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА В АКТУАЛІЗАЦІЇ НА УРОЦІ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ОСВІТИ

У статті аналізується проблема домінування репродуктивних методів навчання в сучасній українській освіті та обґрунтовується необхідність її системного оновлення через актуалізацію емоційно-ціннісного компонента змісту освіти. Піднімається проблема професійного розвитку вчителя, здатного до успішної реалізації цього компонента на уроках. На основі аналізу наукових джерел та педагогічного досвіду виокремлено основні характеристики емоційно-ціннісної сфери, що сприяють гармонійному розвитку особистості, формуванню активної громадянської позиції, успішній соціальній адаптації та психологічному благополуччю учнів.

Обґрунтовано думку, що високий рівень емоційної компетентності педагога є визначальним чинником у цьому процесі, розкрито її структурні компоненти (когнітивний, ціннісний, діяльнісний) та виокремлено п'ять ключових напрямів її реалізації на практиці: створення сприятливого емоційного середовища, інтеграція емоційно-ціннісного змісту в навчальний матеріал, застосування інтерактивних методів, розвиток емоційного інтелекту учнів та оцінювання їхнього емоційно-ціннісного розвитку.

Ключові слова: емоційно-ціннісний досвід, аксіологічні аспекти педагогічної освіти, емоційний інтелект, емоційна компетентність, активізація емоційної сфери учня, професійна підготовка педагога, педагогічна майстерність

Постановка проблеми. Перед сучасною українською освітою постає дедалі більше завдань, нагальність вирішення яких не викликає сумніву. Освіта слушно розглядається як стратегічний ресурс держави, без якого неможливе стає суспільне відтворення та модернізація країни, а отже, потребує системного оновлення змісту, форм і методів свого здійснення. Йдеться не лише про підвищення якості навчання, а й про створення умов для всебічного розвитку особистості, зокрема, забезпечення високоякісного педагогічного супроводу цього процесу.

Водночас, науковці (Корильчук, Дзевицька, Василюк-Зайцева, 2023) з тривогою констатують той факт, що «навчальні програми в Україні базуються на заучуванні та запам'ятовуванні, а не на критичному мисленні та навичках вирішення практичних задач». Такий підхід не відображає тих запитів і вимог, що їх ставить суспільство перед освітньою галуззю, шукаючи в ній підґрунтя для успішного вибудовування молодою людиною свого життєвого шляху, а в цілому – для формування в державі необхідних передумов соціально-економічного розвитку, громадянської злагоди та культурної ідентичності. Сучасна школа покликана не лише озброювати дитину певною інформацією, а й формувати компетентності, що забезпечують здатність до самореалізації, критичного мислення, співпраці та відповідального ставлення до власного майбутнього і майбутнього своєї країни. Тож загальна середня освіта має дедалі більше орієнтуватися не лише на знання як мету освітньої діяльності, а й на формування світоглядних орієнтирів, емоційної чуйності та внутрішньої мотивації учня до активного освоєння життєвого простору у всіх необхідних варіантах.

Аналіз досліджень та публікацій. У контексті компетентнісного підходу, з яким пов'язуємо перспективи вирішення цього завдання, особливої ваги набуває емоційно-ціннісний компонент змісту освіти, який забезпечує глибоке особистісне сприйняття знань і сприяє розвитку етичного мислення, екологічної свідомості, емпатії тощо, і, що вельми важливо, активної громадянської позиції. Його наповнення неодноразово окреслювалося в працях учених як минулих часів (Г. Ващенко, О. Духнович, Я.-А. Коменський, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський та ін.), так і наших сучасників (І. Бех, М. Боришевський, О. Вашуленко, Д. Желанов, М. Євтух, А. Нікора, Т. Мацейків, О. Пасічник, О. Савченко, Г. Фрейман та ін.).

Водночас, в умовах перевантаженості навчальних програм і тяжіння до репродуктивних методів саме цей компонент часто залишається поза увагою. Тож нині пошук ефективних шляхів його актуалізації – вкрай актуальне завдання сучасної педагогіки, що відповідає викликам Нової української школи та концепції сталого розвитку. Цій проблемі присвятили свої роботи, зокрема, О. Грива, Т. Котик, В. Лавренчук, М. Лавренчук, Д. Романюк, І. Січко, І. Степаненко, Н. Трофаїла, В. Реус та ін.

Інтеграція емоцій та цінностей у навчальний процес сприяє формуванню особистості, здатної до самореалізації, відповідальної поведінки та побудови здорових стосунків. Цій проблемі практикуючими педагогами не надається ще й досі належна увага з різних об'єктивних та суб'єктивних причин, і перш за все, через недооцінку її значущості. Тож особливої ваги набуває підготовка педагогів нової генерації, здатних працювати в умовах динамічних суспільних трансформацій та формувати в учнів ключові компетентності для життя у XXI столітті, зокрема, пов'язані з емоційно-ціннісним аспектом освіти, про що свідчать, в тому числі, дослідження останніх років, присвячені посиленню аксіологічних акцентів при підготовці педагога (Д. Бідюк, С. Білозерська, О. Жданова-Неділько, І. Зязюн, І. Матійків, Р. Пріма, І. Сухопара, Н.Шемигон та ін.), розвитку емоційного інтелекту засобами освіти й самоосвіти, що є особливо важливим для вчителя (Т. Белан, М. Бобильова, В. Зарицька, В. Моргун, М. Пантук, В. Фурман та ін.).

Продовжуючи цей дослідницький напрям, **метою** нашої статті бачимо визначення актуальних завдань професійного розвитку вчителя як фахівця, здатного до успішної активізації емоційно-ціннісного компоненту змісту освіти під час уроку – основної форми організації комунікативної взаємодії в ЗЗСО.

Виклад основного змісту дослідження. Аналіз дослідницьких матеріалів та власного педагогічного досвіду дав змогу виокремити кілька взаємопов'язаних характеристик емоційно-ціннісного компоненту змісту освіти, які набувають дієвості за умови їхньої цілеспрямованої та майстерної актуалізації.

По-перше, зазначений компонент гармонізує розвиток особистості, для якої усвідомлення власних емоцій, здатність до емпатії та наявність чітких моральних орієнтирів слугують запорукою цілісності та підвищують упевненість у собі.

По-друге, емоційно-ціннісний компонент виступає важливим чинником формування активної громадянської позиції. Його реалізація сприяє вихованню не стільки дисциплінованих виконавців, скільки, й передусім, відповідальних і свідомих членів суспільства. Орієнтація на цінності справедливості, чесності, поваги до закону, розвиток здатності до співчуття та готовності надавати допомогу створюють підґрунтя для формування громадянина, який приймає зважені рішення, керуючись моральними принципами, та бере активну участь у житті громади й держави.

По-третє, цей компонент є визначальним для успішної соціальної адаптації. Освіта має готувати дитину до постійної взаємодії з іншими людьми, що передбачає розвиток емоційного інтелекту, формування навичок спілкування, співпраці, пошуку компромісів і конструктивного розв'язання конфліктів. Такі уміння забезпечують здатність вибудовувати позитивні міжособистісні стосунки та ефективно функціонувати у соціумі.

Крім того, емоційно-ціннісний компонент безпосередньо впливає на психологічне благополуччя здобувачів освіти. Володіння навичками розпізнавання та регуляції власних емоцій, розвиток емоційної стійкості, здатність до самоконтролю та позитивне ставлення до себе й навколишнього світу виступають запорукою психічного здоров'я та життєвої задоволеності. Емоційно стабільна особистість краще долає труднощі, легше пристосовується до змін і демонструє вищий рівень життєстійкості.

І, нарешті, емоційно-ціннісний компонент відіграє ключову роль у процесі самореалізації. Внутрішня мотивація до навчання, віра у власні можливості, здатність приймати самостійні рішення та відповідати за їхні наслідки істотно підвищують імовірність життєвого успіху. Усвідомлення сутності й значущості власних цінностей та емоційно підтверджена впевненість у собі сприяють формуванню вміння ставити цілі й послідовно їх досягати, розкриваючи особистісний потенціал.

Однак, при всій своїй безперечній важливості, емоційно-ціннісний компонент змісту освіти досі не набув у теорії і практиці освіти чітких обрисів у своєму визначенні та доборі шляхів формування. На думку вчених (Пасічник Олександр, Пасічник Олена, 2019, с. 46), «проблема цінностей в освітньому процесі полягає у тому, що їх не можна цілеспрямовано навчати або ж нав'язувати. Натомість, можна лише створити передумови, які сприятимуть їх розумінню та формуванню. У свою чергу, на відміну від знань, умінь і навичок як конкретних результатів навчання, ціннісні установки учня не піддаються кількісному вимірюванню. Ці та інші чинники перешкоджають інтеграції ціннісного компонента у зміст навчання, проте не знімають питання його виокремлення як одного з важливих складників».

Емоційно-ціннісний компонент інтегрує в собі кілька ключових напрямів впливу на розвиток дитини, які забезпечують її подальше самовизначення як свідомої, активної особистості, здатної до життєтворення на різних рівнях взаємодії зі світом:

1. Формування ціннісних орієнтацій. Йдеться про усвідомлення учнями значущих життєвих орієнтирів, які виступають внутрішнім «компасом» особистості. Це включає ознайомлення із загальнолюдськими цінностями (чесність, справедливість, доброта, повага), національно-культурними традиціями та формування власної системи переконань.
2. Розвиток емоційної сфери. Важливим завданням є навчання дітей розпізнаванню та адекватному вираженню власних емоцій, розумінню причин їх виникнення, а також формування емпатії як здатності співпереживати та ставити себе на місце іншої людини.

3. Становлення особистості. Освітній процес має сприяти розвитку самостійності, упевненості у власних силах, усвідомленню сильних і слабких сторін, формуванню поваги до себе та відповідальності за власні вчинки.
4. Формування мотивації до навчання. Позитивні емоції у процесі пізнання, підтримка з боку педагогів та віра учнів у власний успіх підвищують зацікавленість у навчанні та активну включеність у освітню діяльність.
5. Підготовка до міжкультурного діалогу. В умовах глобалізованого світу особливого значення набуває виховання толерантності, відкритості до сприйняття культурної різноманітності та готовності до конструктивної взаємодії з представниками інших культур, яке має своїм оптимальним середовищем заклад освіти, зокрема, завдяки його спрямованості на розширення адаптаційних можливостей дитини через набуття різноманітних компетентностей.

Таким чином, емоційно-ціннісний компонент постає не додатковим, а фундаментальним складником освітнього процесу. Він забезпечує гармонійне поєднання когнітивного, емоційного та соціального розвитку, сприяє вихованню цілісної особистості, готової до життя у складному, динамічному та полікультурному світі, обумовлює вольову та естетичну реакцію на оточуючу індивіда дійсність та його особистісні прояви.

Зміст емоційно-ціннісного досвіду, що накопичується у відповідній взаємодії, полягає не тільки в емоційних реакціях на певні важливі об'єкти чи явища, але й у здатності адекватно переживати ці емоції та належним чином відгукуватися на емоції інших людей.

Емоційно-ціннісний досвід школяра є основою для формування його емоційного інтелекту. Через переживання різноманітних почуттів і взаємодію з однолітками та вчителями дитина вчиться розпізнавати, називати та розуміти свої та чужі емоції. Цей досвід допомагає формувати адекватну самооцінку, розвиває емпатію та вміння співчувати. Здатність долати труднощі, радіти успіхам і будувати здорові стосунки безпосередньо залежить від багатства емоційно-ціннісного досвіду, що, зрештою, робить емоційний інтелект зрілішим і досконалішим.

З іншого боку, без формування та вправлення емоційно-ціннісного досвіду не може стати надбанням особистості і не проявить себе при зустрічі з важливими для неї об'єктами, які входять до системи її цінностей. І в цьому процесі особливого значення набуває майстерність педагога, у взаємодії з яким створюється емоційна атмосфера, необхідна для успішного накопичення такого досвіду в його оптимальному вигляді, а саме, такий її аспект, як емоційна компетентність. Цілком обґрунтованими виглядають у цьому контексті міркування, що «необхідно знайти педагогічно значущі резерви в підготовці сучасного вчителя», такі, коли основними векторами цього процесу могли б виступати «виявлення і зважена оцінка ціннісних пріоритетів сучасного педагога, моделювання системи освіти з урахуванням вимог третього тисячоліття як тисячоліття людини, а також розвиток аксіосфери вчителя – духовного центру соціуму» (Калюжна, 2012, с. 252).

Українською дослідницею І. Сухопарою емоційна компетентність, що позиціонується важливим складником професійної підготовки майбутнього вчителя, визначена як «сукупність поглядів, цінностей, знань про емоції, вмінь вираження, розуміння, керування своїми емоціями та емоційним станом учнів, що формує здатність успішно організовувати освітній процес на емоційній основі, засадах емпатії, поваги, співпраці з учасниками освітнього процесу, реалізовувати себе в професійній діяльності» (Сухопара, 2020, с. 173). Нам імпонує пропозиція дослідниці виокремити у змісті цього феномена особистісну і міжособистісну компетентності, які «зумовили визначення у структурі взаємопов'язаних компонентів: когнітивного (сукупність знань про емоції, здатність їх застосовувати), ціннісного (сукупність цінностей та мотивів) і діяльнісного (здатність керувати власними емоціями та впливати на емоційний стан учасників освітнього процесу)» (Сухопара, 2020, с. 173).

Слід враховувати, що емоційний спектр процесу навчання може й повинен бути досить широким. Залежно від ситуації, навчання у школярів повинне збуджувати як позитивні, так і негативні емоційні переживання: захоплення, радість, здивування, зацікавленість, задоволення, огиду, презирство, ненависть тощо. Готуючись до зустрічі зі своїми вихованцями, вчитель повинен не тільки думати про зміст навчального матеріалу, а й проїнятися тими почуттями, які хоче викликати в учнів під час уроку, а також осмислити, які шляхи реалізації емоційно-ціннісного компоненту на уроці мають бути задіяні. Таким чином, когнітивний компонент емоційної компетентності вчителя передбачає, поміж іншим, здатність бачити емоційний потенціал матеріалу, ціннісний – виокремлювати для актуалізації саме ті аспекти, що можуть сприяти досягненню найбільш важливих педагогічних цілей, діяльнісний – проєктувати способи організації взаємодії, а безпосередньо на уроці – успішно їх реалізувати.

Ще раз наголосимо, що йдеться, насамперед, про виконання вчителем завдання якнайкращим чином організувати процес пізнання, що лежить в основі здобуття дитиною освіти. Як зазначають В. Лавренюк та М. Лавренюк, «виокремлення емоційно-ціннісної складової сприятиме формуванню ключових компетентностей та наскрізних умінь здобувачів базової середньої освіти, підсилить їхню мотивацію до

навчальної діяльності» (Лавренюк В., Лавренюк М., 2022, с. 90), тобто, позитивно впливає на внутрішні спонуки, без яких ми побачимо, в кращому разі, формальну імітацію справжнього навчання.

Аналіз професійної діяльності вчителя-майстра в контексті розвитку емоційно-ціннісної сфери учнів, що забезпечує їхню достатню активність на уроці і здатність сприймати зміст освіти через призму ціннісних орієнтацій, дозволяє виокремити низку ключових об'єктів його уваги та відповідних методичних прийомів. До них відносимо:

1. Створення сприятливого емоційного середовища

Педагогічна діяльність має бути спрямована на формування позитивної атмосфери в освітньому просторі, що передбачає створення доброзичливого, підтримуючого та безпечного клімату. Важливими характеристиками педагогічної взаємодії виступають емпатія та підтримка, що виявляється у здатності вчителя до співпереживання учням, у заохоченні до вираження ними своїх почуттів. Підтримка зусиль та позитивних якостей учнів сприяє їхньому психологічному комфорту і закріплює в їхній свідомості більш продуктивні моделі комунікації.

2. Інтеграція емоційно-ціннісного змісту в навчальний матеріал

Емоційно-ціннісний компонент інтегрується в зміст навчальних дисциплін (залежно від того, про який навчальний предмет йдеться), до прикладу, через:

- аналіз творів художньої літератури та мистецтва, що дозволяє розглядати емоції та аксіологічні аспекти світогляду персонажів, обговорювати моральні дилеми та осмислювати емоційний вплив мистецтва;
- розгляд історичних подій та соціальних проблем, що акцентує увагу на людських переживаннях, мотивах та наслідках рішень з морально-етичної точки зору;
- застосування завдань, що стимулюють рефлексію, спонукаючи учнів до осмислення власних почуттів, цінностей та ставлення до різних явищ тощо.

3. Застосування інтерактивних методів навчання

Ефективне формування емоційно-ціннісних компетентностей досягається шляхом застосування інтерактивних методів. Сюди відносимо, насамперед:

- дискусії та дебати (створюють можливості для обміну думками та аргументування позицій з урахуванням етичних та ціннісних аспектів);
- рольові ігри та симуляції (допомагають моделювати життєві ситуації, що вимагають прийняття рішень на основі моральних принципів та розуміння емоцій інших);
- проєктну діяльність (дає змогу учням досліджувати теми, які мають для них особисту значущість);
- спільну пошуково-творчу діяльність та групову роботу (сприяють розвитку навичок співпраці, взаєморозуміння та поваги до різноманітних точок зору).

4. Розвиток емоційного інтелекту учнів

Вчитель є ключовою фігурою, яка моделює та передає емоційні навички, тому його власний емоційний інтелект безпосередньо впливає на емоційний розвиток школярів. Учні часто наслідують емоційну поведінку дорослих. Якщо вчитель демонструє саморегуляцію, спокій та емпатію, він створює безпечне та сприятливе середовище в класі. Навпаки, емоційна нестабільність, роздратованість або нездатність вчителя впоратися зі стресом можуть передаватися учням, викликаючи у них тривожність і перешкоджаючи формуванню їхніх власних навичок емоційного контролю.

Високий емоційний інтелект дозволяє вчителю ефективно вирішувати конфлікти між учнями, навчаючи їх шукати компроміси та розуміти почуття інших, будувати довірливі стосунки, що є критично важливим для відкритого спілкування та готовності учнів ділитися своїми переживаннями, адаптувати методи навчання до емоційного стану учня, наприклад, розпізнавати ознаки втоми чи розгубленості та реагувати на них. Тож емоційний інтелект вчителя – це не просто особиста якість, а потужний педагогічний інструмент. Завдяки йому в учнів розвиваються ідентифікація та розуміння емоцій: навчання учнів розпізнаванню власних та чужих емоцій, їхніх причин і наслідків; управління емоціями: надання стратегій для ефективного керування емоційним станом, зокрема в стресових ситуаціях; емпатія та співчуття: формування здатності до співпереживання та надання підтримки тощо.;

5. Оцінювання емоційно-ціннісного розвитку

Йдеться про важливе професійне уміння педагога, що сприяє об'єктивному розумінню ситуації, її доречному коригуванню. Воно має бути комплексним і включати:

- спостереження за поведінкою, ставленням до навчання, однокласників та власної діяльності, що дозволяє отримати об'єктивну інформацію про їхній емоційний стан і ціннісні орієнтації;
- використання якісних методів оцінювання, таких, зокрема, як самооцінка, взаємооцінка та аналіз портфоліо, що забезпечує багатогранний підхід до оцінки;
- акцент на процесі розвитку, а не лише на кінцевому результаті, що відображає динамічний характер формування емоційно-ціннісної сфери особистості.

Узагальнюючи, варто погодитися з думкою вітчизняних учених, що «розвиток професійних цінностей сучасного педагога – це складний, багатофакторний та змінний процес, явище, від якого залежить «гуманізація суспільного життя та гуманізація освіти», його слід постійно вивчати, визначати позитивні та негативні тенденції розвитку» (Пріма Р., Пріма Д., Рославець, 2022, с. 47). Проте ще більш важливим і значущим є той факт, що саме особистісно-професійні характеристики сучасного педагога як носія провідних цінностей демократичного суспільства, ідеалів свободи та патріотизму значною мірою визначають подальшу долю України як держави, відображаючись, зокрема, в контексті емоційно забарвленої, дитиноцентрованої взаємодії на уроці.

Висновки. Таким чином, сучасна українська освіта потребує системного оновлення, що виходить за межі передачі знань і включає всебічний розвиток особистості, зокрема її емоційно-ціннісної сфери. Домінування репродуктивних методів навчання є однією з головних перешкод на цьому шляху, подолання якої націлює на актуалізацію емоційно-ціннісного компоненту змісту освіти. Він є фундаментальною передумовою для гармонійного розвитку особистості учня, формування його активної громадянської позиції, соціальної адаптації, психологічного благополуччя та успішної самореалізації.

Значущим чинником, що впливає на успішність цього процесу, є високий рівень емоційної компетентності самого вчителя. Його здатність до саморегуляції, емпатії та побудови довірливих стосунків служить основою для розвитку емоційного інтелекту учнів. Розвиток емоційної компетентності засобами професійної підготовки бачимо одним із **важливих напрямів подальших досліджень** у царині формування готовності майбутнього вчителя до конструктивної, емоційно насиченої взаємодії з учнями під час уроку.

Список використаних джерел

- Калюжна, Т. (2012). Ціннісні пріоритети вчителя та освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 34, 251-256.
- Корильчук, Н. І., Дзевицька, Л. С., Василюк-Зайцева, С. В. (2023). Проблеми та перспективи сучасної освіти України: спроби наукової рефлексії. *Академічні візії*, 16. Взято з <https://academy-vision.org/index.php/av/article/download/164/152/155>
- Пасічник, Олександр, Пасічник, Олена (2019). Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український педагогічний журнал*, 1, 45-56.
- Пріма, Р. М., Пріма, Д. А., Рославець, Р. М. (2022). Проблема аксіологізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в наукових студіях. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 207, 43-47.
- Сухопара, І. (2020). Зміст і структура емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2 (22), 167-175.

References

- Kaliuzhna, T. (2012). Tsinnisni priorytety vchytelia ta osvity [Value priorities of the teacher and education]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly [Pedagogy of higher and secondary schools]*, 34, 251-256 [in Ukrainian].
- Korylchuk, N. I., Dzevytska, L. S., & Vasyliuk-Zaitseva, S. V. (2023). Problemy ta perspektyvy suchasnoi osvity Ukrainy: sprobny naukovoi refleksii [Problems and prospects of modern education in Ukraine: attempts at scientific reflection]. *Akademichni vizii [Academic visions]*, 16. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/download/164/152/155> [in Ukrainian]
- Pasichnyk, Oleksandr, & Pasichnyk, Olena (2019). Dydaktychne obgruntuvannia emotsiino-tsinnisnoho komponenta zmistu navchannia inozemnykh mov [Didactic justification of the emotional and value component of the content of foreign language teaching]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 1, 45-56 [in Ukrainian].
- Prima, R. M., Prima, D. A., & Roslavets, R. M. (2022). Problema aksiologizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v naukovykh studiiakh [The problem of axiologizing the professional training of future primary school teachers in scientific studies]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 207, 43-47 [in Ukrainian].
- Sukhopara, I. (2020). Zmist i struktura emotsiinoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoi shkoly [The content and structure of emotional competence of future primary school teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of training a modern teacher]*, 22, 167-175 [in Ukrainian].

PIVOVAR N., ZHDANOVA-NEDILKO O.

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

THE TEACHER'S SKILLS IN ACTUALIZING THE EMOTIONAL-VALUE COMPONENT OF EDUCATIONAL CONTENT IN THE LESSON

The article analyzes the problem of the dominance of reproductive teaching methods in modern Ukrainian education and justifies the need for its systematic renewal through the activation of the emotional-value component of the content of

education. The problem of professional development of a teacher capable of successfully implementing this component in lessons is raised. Based on the analysis of scientific sources and pedagogical experience, the main characteristics of the emotional-value sphere are identified, which contribute to the harmonious development of the personality, the formation of an active civic position, successful social adaptation and psychological well-being of students.

The idea that a high level of emotional competence of a teacher is a determining factor in this process is substantiated, its structural components (cognitive, value, activity) are revealed and five key areas of its implementation in practice are identified: creating a favorable emotional environment, integrating emotional and value content into educational material, using interactive methods, developing students' emotional intelligence and assessing their emotional and value development.

It is concluded that modern Ukrainian education requires a systemic renewal that goes beyond the transfer of knowledge and includes the comprehensive development of the personality, in particular its emotional and value sphere. The dominance of reproductive teaching methods is one of the main obstacles on this path, the overcoming of which is aimed at actualizing the emotional and value component of the content of education. It is a fundamental prerequisite for the harmonious development of the student's personality, the formation of his active civic position, social adaptation, psychological well-being and successful self-realization.

Keywords: *emotional and value experience, axiological aspects of pedagogical education, emotional intelligence, emotional competence, activation of the student's emotional sphere, professional training of the teacher, pedagogical skills*

Стаття надійшла до редакції 04.05.2025 р.

УДК 378.035:172.15]:355.237

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339467](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339467)

РОМАН ПІДДУБНИЙ

ORCID: 0009-0000-0037-326X

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО СТАНУ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВІЙСЬКОВИХ ЗВО УКРАЇНИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Розглянуто потреби кардинальних змін у формуванні системи національно-патріотичного виховання курсантів військових ЗВО. Проаналізовано ключові чинники національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів, які віддзеркалюють специфіку сучасних вимог до цього процесу, що дозволяє глибше зрозуміти та вдосконалити підходи до формування патріотичних якостей у майбутніх військових фахівців. Встановлено ключові педагогічні умови, що сприяють ефективному акцентуванню уваги на національному аспекті у вихованні курсантів закладів вищої освіти (ЗВО). Визначено види та форми національно-патріотичного виховання курсантів, які доцільно використовувати в нинішніх умовах освітнього процесу. Підкреслено важливість виховання поваги до державної мови, її значимість у формуванні студента-громадянина, патріота України. Зазначено роль керівників-викладачів, офіцерів-вихователів військових ЗВО у реалізації системи національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів.

Ключові слова: *виховання, патріотизм, національно-патріотичне виховання, майбутні офіцери, українська культура, національна ідентичність, військові заклади вищої освіти*

Постановка проблеми. У сучасний період відбиття збройної агресії Росії проти України актуалізована потреба національного відродження українського народу, пошуку ефективних ідей, методів, підходів для оновлення моделі системи національно-патріотичного виховання курсантів вітчизняних закладів вищої освіти, набуття ними якісно нових особистісних якостей. Необхідність протистояння зовнішньому посягання на державну незалежність та недоторканість кордонів України спонукає до нагальної потреби переосмислення існуючої концепції виховання майбутніх офіцерів і здійснення системних заходів, які б ґрунтувались на національних підвалинах, серцевиною яких є національна ідея.

Нероздільною складовою національного виховання молоді є патріотичне виховання, яке набуває в умовах воєнної загрози патріотичного значення, оскільки воно формує у курсантів ЗВО готовність захищати державу, гарантувати стійкість національної безпеки України. Тому вкрай важливо усвідомити, що назріла необхідність визначити проблему національно-патріотичного виховання однією з найважливіших, оскільки, саме від її вирішення залежить існування України як незалежної, суверенної держави.

Аналіз досліджень і публікацій, на які спирається автор. Проблема національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів ЗВО України привернула увагу вітчизняних науковців після проголошення незалежності (1991 р.). Становлення національно свідомої особистості, виховання громадянина-патріота, майбутнього офіцера ЗСУ, готового до захисту незалежності та територіальної цілісності України обґрунтовано у працях учених: В. Андрущенка, І. Беха, О. Вишневецького, В. Кременя, М. Стельмаховича, К. Чорної. Теоретично-методичні аспекти національно-патріотичного виховання досліджувалися вітчизняними науковцями: А. Афанасенком, К. Єргідзеєм, Ю. Каменюк, В. Пантюховим, Г. Темком, В. Ягуповим.

Проблеми становлення національно-патріотичного виховання молоді, зокрема, курсантів військових ЗВО, розглядали в своїх дослідженнях Н. Косарєв, Р. Петронговський, С. Рашидова, Г. Сорока, де автори розкривали соціально-політичні особливості формування, розвитку системи національно-патріотичного виховання, змістовні методичні й технологічні аспекти в структурі форм виховання майбутніх офіцерів. На їхнє глибоке переконання актуальність національно-патріотичного виховання зумовлена гостротою суперечностей між існуючою системою виховної роботи у військових закладах вищої освіти і потребою виконання соціального замовлення щодо виховання майбутніх офіцерів як національно свідомих захисників Вітчизни, готових до виконання обов'язку із захисту незалежності, державного суверенітету та територіальної цілісності в умовах гострої фази російсько-української війни.

Вирішенню проблеми національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів в контексті цілей, методів, завдань щодо формування системи виховання майбутніх офіцерів на тлі сплеску підвищеного запиту до прояву патріотичних почуттів ініціатив, практичних дій присвячені праці С. Мотики, О. Пашкової, Л. Петрової, О. Сухомлинської, В. Ягупова. Узагальнення та систематизація наукових джерел щодо проблеми національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів засвідчує, що більшість науковців у своїх дослідженнях акцентують увагу на ключовому завданні теоретичного переосмислення підвалин національно-патріотичного виховання – національному аспекті, глибокому знанні історії, культури, народних героїв, звичаїв, традицій, реалігійних основ українського народу.

Відаючи належне зробленому внеску науковців у дослідження означеної проблеми, підкреслимо, що проблемні питання національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів як важлива педагогічна проблема формування у курсантів патріотичних почуттів, глибокого усвідомлення ними своєї приналежності до українського народу, до їхньої держави; до готовності захищати її громадян, її кордони потребують подальших наукових досліджень.

Метою статті є обґрунтування потреби кардинальних змін у формуванні системи національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів, виокремлення особливостей сучасного стану національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів у військових ЗВО України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідженням встановлено, що одним із головних завдань у формуванні системи національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів є не опис, повідомлення та опанування ними інформації, а професійна передача майбутнім офіцерам діяльних методів, прийомів, новітніх методик та технологій виховання курсантів військових ЗВО.

Сучасна Україна на шляху розбудови незалежності переживає появу кризових явищ і загроз національній безпеці, в т.ч. у військовій галузі. Серед цих проблем особливе місце займає російська експансіоністська політика, яка кардинально вплинула на військово-політичну картину світу. «Російська Федерація вперше після Другої світової війни поставила під сумнів усталеність кордонів між державами, здійснивши анексію Криму та окупацію східних теренів України. Зазначені чинники вимагають нових підходів до проблеми формування військового духу української нації за умов війни», яка після повномасштабного вторгнення 24 лютого 2022 року ведеться на всій території України (Стасюк, (Ред.), 2012, с. 63).

Ключовим чинником перемоги у війні з Російською Федерацією є усвідомлення ідеї історичного призначення української нації, реальної загрози її існування з боку російського окупанта, тому необхідно формувати і постійно тримати на високому рівні військовий дух нації, що є запорукою стійкості армії.

Набутий теоретичний і практичний досвід національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів доцільно ретельно вивчати, критично переосмислювати, враховувати в сучасних умовах розвитку Збройних Сил України.

Дослідження проблеми становлення системи національно-патріотичного виховання молоді в його історичному розвитку дає можливість зробити висновок про те, що добре організований, науково, методично-ефективний, цілеспрямовано направлений процес на зміцнення патріотичного духу у військовослужбовців забезпечує стійкість українських Збройних Сил у боротьбі з російськими окупантами.

Виявлені проблеми щодо виконання нещодавно прийнятого Закону України «Про мобілізаційну підготовку та мобілізацію, 1993, № 44, ст. 416)» від 01.012.2025 р., наявність такого явища як самовільне залишення військової частини військовослужбовцем, факти ухилення молоді від військової служби з усією гостротою вказують на системну проблему неготовності частини громадян України до виконання головного конституційного обов'язку – захисту Батьківщини, Незалежності і її територіальної цілісності. Це свідчить про наявність нагальної потреби в ефективному реагуванні на усунення існуючої проблеми, зокрема, військовими закладами вищої освіти (*Про мобілізаційну підготовку ...*).

На виконання вимог Стратегії національно-патріотичного виховання, затвердженої указом Президента України від 18 травня 2019 року №286/2019 була прийнята концепція національно-патріотичного виховання громадян України, яка є основоположним документом по впровадженню основних завдань розробленої стратегії як підтвердження державної політики з національно-патріотичного виховання громадян України (*Стратегія національно-патріотичного ...*).

Стратегія національно-патріотичного виховання має особливе значення для виховання курсантів військових ЗВО, яке здійснюється шляхом військово-патріотичного навчання та виховання, що сприяє утвердженню національної ідентичності майбутніх офіцерів.

Особливістю сучасних вимог до організації виховної роботи зі студентами військових ЗВО є здійснення системних заходів, спрямованих на завершення процесу усвідомлення, ототоження себе із народом національно-державного утворення, приналежності до держави Україна.

З огляду на національно-патріотичний аспект виховання, важливо щоб освітньо-виховне середовище кожного військового закладу вищої освіти стало для майбутніх офіцерів осередком переосмислення, укріплення, позицій у становленні почуття патріотизму, шліфування рис громадянина-патріота України, готового взяти на себе відповідальність щодо виконання обов'язку і захисту незалежності та територіальної цілісності країни.

Ключовим чинниками національно-патріотичного виховання курсантів, що підкреслюють особливість виховного моменту на сьогоднішній день, є такі події.

По-перше, феномен Майдану 2013–2014 р, як символ жертвості людей України заради дотримання одного із найважливіших принципів демократії – прав людини та поваги до людської гідності. Зміст виховних заходів повинен підкреслити, що Майдан в Україні – це найвищий в історії людства приклад сплеску Мирного колективного протесту українців, приклад згуртованості, єдності нації у відповідь на ігнорування, порушення основних прав людини і громадянина з боку антинародного політичного режиму в країні. Приклад героїв Небесної сотні повинен розвінчувати антитезу Росії про майдан як антидержавний переворот за підтримки країн заходу і НАТО.

Невід'ємною складовою таких заходів є виховання поваги до державних символів України — Герба, Прапора, Гімну, до Конституції держави, та її законів, формування готовності до виконання обов'язку із захисту незалежності та територіальної цінності України.

По-друге, фактор загострення російської експансіоністської політики, яка порушила установленість кордонів між державами, закріплену міжнародними договорами після Другої Світової війни (1939–1945рр). Було здійснено анексію Криму та окупацію східних земель України у 2014 році, а 24 лютого 22-го року розпочато неспровокований відкритий напад Росії на Україну.

У XXI столітті внаслідок активізації авторитарних сил і самозаспокоєння, самовпевненості у непорушності світових кордонів з боку світових демократій виник такий суспільний феномен з боку однієї із країн, як намагання відродити колишню Російську імперію, що, в разі перемоги Росії, може кардинально змінити не тільки геополітичну ситуацію в Європі, а й привести до цивілізаційних змін у світі.

Зазначені чинники вимагають нових підходів до вирішення проблеми національно-патріотичного виховання за умов російсько-української війни, що триває на теренах нашої держави.

Історія розвитку суспільства та української держави зокрема, засвідчує, що проблема національної безпеки країни та ролі в ній національно-патріотичного чинника була, є і буде в прямій взаємозалежності від розуміння виняткової ролі національно-патріотичного чинника в одержанні перемоги, коли наслідки воєнних дій залежать не тільки від кількості переваги живої сили, озброєння, військової техніки, а й від морально-патріотичного духу Збройних Сил України (Петренко, Піддубний, 2024).

Про те, що армія є відображенням національного духу народу, стверджував С. Петлюра: «Військо завжди було і, поки воно буде, завжди залишатиметься плоттю від плоті і кров'ю від крові народу. Внутрішній лад війська, його внутрішня організованість, той дух, що витає серед нього і над ним,

цементуючи численні одиниці в одне велике ціле і утворюючи з нього то відпорну, то боєздатну для військової боротьби в різних її формах силу, – завжди буде показником внутрішньої сили кожної нації, кожної держави...» (Петлюра, 1993).

Отже, військо є засобом ведення війни, але його могутність залежить від морального духу армії, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, вироблення власної громадянської позиції щодо відстоювання загальнонаціональних інтересів та виховання почуття патріотизму.

Доцільною є практика організації збирання та висвітлення матеріалів про участь випускників військових ЗВО у бойових діях на фронтах російсько-української війни, ознайомлення з роботою волонтерів, які роблять великий внесок у зміцнення обороноздатності України.

Героїчні, а іноді і трагічні події сторінок російсько-української війни мотивують викладачів і курсантів військових ЗВО до створення нових розділів експозицій музеїв Слави, поповнюючи їх матеріалами про учасників воєнних подій.

Національно-патріотичний зміст музейних експозицій покликаний формувати такі якості особистості курсанта, як ціннісне ставлення до суспільства, до держави, до себе, до визначення свого місця, ролі в цих подіях.

Доцільно практикувати щоденне інформування про злочини, вчинені військовими агресора на нашій землі в містах і селах, а також повідомлення про факти патріотичної поведінки, стійкості та героїзму наших воїнів під час виконання бойових завдань в ході захисту територіальної цілісності України. Актуальним є проведення заходів, які формують критичне мислення, виробляють аналітичні навички критичної оцінки антиукраїнської пропаганди, навчають розрізняти правдиві факти від пропагандистських прийомів і наклепів, перекохань, свідомих неправдивих повідомлень, заохочують до аналізу зовнішнього та внутрішнього становища, до уміння самостійно та об'єктивно оцінювати події. Окрім вищеперелічених базових чинників національне поширення виховання студентів, військових ЗВО в сучасних умовах.

По-третє, розуміння процесу виховання як соціального феномену, як живого організму, що живиться невмирущими джерелами любові до рідної мови, культури, традицій, звичаїв, любові і поваги до національних героїв. У такому контексті актуальними є розроблення і практичне забезпечення методів і засобів для формування національної свідомості особистості з глибоким розумінням її належності до українського народу, поваги та любові до державної мови, вільного володіння українською мовою та послуговування нею у повсякденному житті. Мовне середовище повинне сприяти формуванню у курсантів ЗВО відчуття гідності, гордості за український народ, любові до його мови, культури (Мотика, 2016, с. 33).

Покладення в основу національно-патріотичного виховання важливих історичних чинників спонукають до пошуку ефективних напрямів, засобів, методів навчання і виховання курсантів військових ЗВО у процесі навчання і позааудиторної діяльності.

З метою забезпечення умов для реалізації особистості та реформування патріотичного, інтелектуального, національно вмотивованого, духовного потенціалу нашої нації необхідно кардинально модернізувати систему виховної роботи з курсантами, зокрема з національно-патріотичного напрямку.

В освітній процес необхідно впроваджувати форми і методи виховної роботи, що мають витоки з козацької педагогіки, тому слід перевертати увагу до вивчення та популяризації історії українського козацтва, виховувати бережливе ставлення до історико-культурної спадщини українського народу, формувати уміння осмислювати значення моральних та культурних цінностей, історичних подій, розвивати мотивацію до захисту Батьківщини, а в разі необхідності, готовності віддати своє життя за Вітчизну. Багато років тому український історик, дипломат В. Липинський писав: «Бути патріотом – це значить шукати задоволення не в тім, щоб бути українцем, а в тім, щоб було честю носити ім'я українця. Бути патріотом – це значить вимагати гарних і добрих вчинків від себе як від українця, а не навидіти інших тому, що вони «не українці». Врешті, бути патріотом – це значить будучи українцями, виховувати в собі громадські, політичні державотворчі прикмети...» (Римаренко, 1996).

З урахуванням вищесказаного можна трактувати поняття «національно-патріотичне виховання» як цілеспрямовану, чітко спрямовану діяльність керівників військових ЗВО, їх викладацького складу, офіцерів-вихователів щодо формування у курсантів національної свідомості та самосвідомості, патріотичних почуттів, готовності до захисту Батьківщини.

Висновки. Таким чином, особливості сучасного стану національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів у військових ЗВО України в умовах сьогодення обумовлені, з одного боку, ключовими чинниками подій глобального значення, як то і феноменом Майдану 2013–2014 рр. як символ боротьби за демократичні принципи – захисту прав людини та поваги до людської гідності; фактором відвертого, нічним не спровокованого порушення з боку Росії державного кордону України, непорушність якого закріплена міжнародними договорами після Другої світової війни (1939–1945рр) а з іншого – впливом внутрішніх

процесів, пов'язаних із переосмисленням підвалин патріотизму, для становлення громадянина-патріота України, формуванням нових підходів до національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів з акцентом на необхідності захисту національних інтересів.

Усе це в сукупності є базовою основою майбутніх офіцерів для формування їхньої національної свідомості та самосвідомості як громадянина України та гідного захисника готового до виконання обов'язку із захисту Незалежності та територіальної цілісності України.

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків – висвітлення практичних результатів, досягнень у національно-патріотичному вихованні курсантів військових ЗВО.

Список використаних джерел

- Мотика, С. М. (2016). Виховання патріотизму в учнівської молоді в умовах військового ліцею: експериментальне дослідження. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 20 (2), 33-47. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20%282%29_5
- Петлюра, С. (1993). *Статті*. Київ: Дніпро.
- Петренко, Л., Піддубний, Р. (2024). Вітчизняний досвід національно-патріотичного виховання у військовій сфері періоду кінця XX – початку XXI ст. *Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education*, 15, 84-92.
- Про мобілізаційну підготовку та мобілізацію: Закон України. (1993). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3543-12#Text>.
- Римаренко, Ю. І. (1996). Лист В. Липинського до Б. Шемета. писаний у Рай-хенау 12.12.1935. В кн. Ю. І. Римаренко (Ред.), *Мала енциклопедія етносторонності* (с. 745-746). Київ: Генеза.
- Стасюк, В. В. (Ред.). (2012). *Морально-психологічне забезпечення у Збройних Силах України*: підручник (Ч. 1). Київ: НУОУ.
- Стратегія національно-патріотичного виховання. (2019). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text>

References

- Motyka, S. M. (2016). Vychovannia patriotyizmu v uchnivskoi molodi v umovakh viiskovoho litseiu: eksperymentalne doslidzhennia [Education of patriotism in students in a military lyceum: an experimental study]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Theoretical and methodological problems of raising children and students]*, 20 (2), 33-47. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20%282%29_5 [in Ukrainian].
- Petliura, S. (1993). *Statti [Articles]*. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
- Petrenko, L., & Piddubnyi, R. (2024). Vitchyzniani dosvid natsionalno-patriotichnoho vykhovannia u viiskovii sferi periodu kintsia XX – pochatku XXI st. [Domestic experience of national-patriotic education in the military sphere in the late 20th - early 21st centuries.]. *Ukrainska profesiina osvita [Ukrainian Professional Education]*, 15, 84-92 [in Ukrainian].
- Pro mobilizatsiinu pidhotovku ta mobilizatsiiu [About mobilization training and mobilization]: Zakon Ukrainy. (1993). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3543-12#Text> [in Ukrainian].
- Rymarenko, Yu. I. (1996). Lyst V. Lypynskoho do B. Shemeta. pysanyi u Rai-khenau 12.12.1935 [Letter from V. Lypynsky to B. Shemet. Written in Reichenau on December 12, 1935]. In Yu. I. Rymarenko (Ed.), *Mala entsyklopediia etnoderzhavoznavstva [Small Encyclopedia of Ethno-Political Studies]* (pp. 745-746). Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
- Stasiuk, V. V. (Ed.). (2012). *Moralno-psykholohichne zabezpechennia u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Moral and psychological support in the Armed Forces of Ukraine]*: pidruchnyk (Vol. 1). Kyiv: NUOU [in Ukrainian].
- Stratehiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia [Strategy of national-patriotic education]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text> [in Ukrainian].

PIDDUBNYI R.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

THE SPECIFIC CHARACTERISTICS OF THE CURRENT STATE OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION FOR FUTURE OFFICERS IN UKRAINIAN MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN CONTEMPORARY CONDITIONS

In the current period of repelling Russia's armed aggression against Ukraine, the need for the national revival of the Ukrainian people has been actualized. This necessitates the search for effective ideas, methods, and approaches to update the model of the system of national-patriotic education for cadets of domestic higher education institutions, enabling them to acquire qualitatively new personal qualities. The imperative to counter external encroachment on Ukraine's state independence and border inviolability drives the urgent need to reconceptualize the existing framework for educating future officers. This requires implementing systemic measures based on national foundations, with the national idea at their core.

The purpose of this article is to substantiate the necessity of fundamental changes in shaping the system of national-patriotic education for future officers. It also aims to delineate the specific characteristics of the current state of national-patriotic education for future officers in Ukrainian military HEIs.

This study examines the necessity of cardinal changes in forming the system of national-patriotic education for cadets of military HEIs. It analyzes the key factors of national-patriotic education for future officers, which reflect the specifics of contemporary demands on this process. This analysis provides a deeper understanding and allows for the refinement of approaches to cultivating patriotic qualities in future military specialists. The research identifies crucial pedagogical conditions that contribute to effectively emphasizing the national aspect in the education of HEI cadets. It also determines the appropriate types and forms of national-patriotic education for cadets to be employed in current educational settings. The study underscores the importance of fostering respect for the state language and its significance in shaping a student as a citizen and patriot of Ukraine. Furthermore, it highlights the role of instructors-leaders and officer-educators in military HEIs in implementing the system of national-patriotic education for future officers.

The specific characteristics of the current state of national-patriotic education for future officers in Ukrainian military HEIs are, on the one hand, determined by key factors of global significance. These include the phenomenon of the Maidan of 2013-2014 as a symbol of the struggle for democratic principles, human rights protection, and respect for human dignity. Another crucial factor is the overt and unprovoked violation of Ukraine's state border by Russia, the inviolability of which was enshrined in international treaties after World War II (1939-1945). On the other hand, these characteristics are influenced by internal processes related to the re-evaluation of the foundations of patriotism for the formation of a citizen-patriot of Ukraine, and the development of new approaches to national-patriotic education for future officers with an emphasis on the necessity of defending national interests.

Collectively, all these elements form the fundamental basis for future officers to develop their national consciousness and self-awareness as citizens of Ukraine and worthy defenders, ready to fulfill their duty to protect Ukraine's independence and territorial integrity.

Key words: *education, patriotism, national-patriotic education, future officers, Ukrainian culture, national identity, military institutions of higher education.*

Стаття надійшла до редакції 09.05.2025

УДК 004.738.5:378:61(477)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339468](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339468)

ВАДИМ РЕБЕНОК

ORCID: 0000-0002-2943-9725

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СФЕРУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Актуальність пропонованого дослідження зумовлена потребою реформування медичної освіти в умовах цифрової трансформації українського суспільства, інтеграції до глобального освітнього простору та зростаючих вимог до цифрової грамотності й здатності до самоосвіти майбутніх медичних працівників.

Метою статті є аналіз стану впровадження цифрових технологій, дистанційного і змішаного навчання у медичну освіту України, а також окреслення основних напрямів і механізмів її подальшого розвитку. Серед основних завдань визначено висвітлення нормативно-правового підґрунтя цифровізації, характеристика сучасних цифрових освітніх технологій, дослідження ролі дистанційних і змішаних форм навчання, цифрових симуляцій і платформ у формуванні професійних знань і навичок студентів, а також аналіз викликів, пов'язаних із фінансуванням, інфраструктурою та підвищенням кваліфікації викладачів.

Розглянуто впровадження інформаційно-комунікаційних платформ, відкритих онлайн-курсів, віртуальних тренажерів, доповненої реальності, цифрових інструментів для реалізації дослідницьких завдань і підтримки професійного становлення студентів медичних спеціальностей. Розкрито потенціал цифрових технологій для розвитку дослідницьких умінь

майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я, а також наголошено на значенні цифрової грамотності, самоосвіти й персоналізованого супроводу освітньої траєкторії студентів. Окрему увагу приділено питанням організації цифрового моніторингу навчання, підвищення кваліфікації викладачів, цифрової підтримки працевлаштування випускників і викликам, пов'язаним із фінансуванням цифрових ініціатив.

Зроблено висновок щодо системного характеру цифрових змін у медичній освіті, які потребують комплексного оновлення змісту, педагогічних практик та управлінських моделей. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці ефективних цифрових рішень для практичної підготовки майбутніх медичних працівників, зокрема в умовах клінічного стажування, оцінювання результатів навчання та супроводу індивідуальних освітніх траєкторій у форматі змішаного й персоналізованого навчання.

Ключові слова: *медична освіта, дистанційна освіта, змішане навчання, самостійна робота, самоосвіта, студенти медичних спеціальностей, цифрові технології, цифрові моделі*

Вступ. У Національній стратегії реформування системи охорони здоров'я в Україні (2014) окреслено ключові проблеми, потенційні напрями змін і шляхи їх реалізації в контексті формування нової державної політики, орієнтованої на підтримку медичних працівників та підвищення результативності функціонування сфери охорони здоров'я. Водночас сучасний етап розвитку суспільства характеризується активною цифровою трансформацією, що суттєво змінює традиційні підходи до організації освітньої, економічної, політичної та соціальної діяльності. Ці процеси значно прискорюються як під впливом глобальних викликів, так і під впливом внутрішніх, часто непередбачуваних змін. Особливо помітною стала необхідність цифрових рішень після спалаху пандемії коронавірусної хвороби SARS-CoV-2, що актуалізувала перегляд існуючих моделей функціонування як системи охорони здоров'я, так і освітнього простору, зокрема медичної освіти.

Цифрова арена України наразі асоціюється з військовими діями, спрямованими на захист цілісності держави та державних кордонів, а також є платформою для багатьох зацікавлених сторін. Неурядові організації, донори, постачальники послуг та державні агенції мають можливість впливати на розвиток цифрових навичок медичних працівників та акцентувати на їх вирішальному значенні у благополуччі й здоров'ї суспільства.

Відповідно до Закону України «Про охоронну діяльність» (2012), до надання медичної допомоги можуть бути залучені різні категорії фахівців, зокрема фармацевтичні працівники, здобувачі вищої освіти (4-6-х курсів) за спеціальностями галузі знань 22 «Охорона здоров'я», молодші спеціалісти з медичною освітою, лікарі-терапевти та лікарі-спеціалісти, у тому числі без проходження атестації на період карантину. Така ситуація актуалізувала потребу у перегляді підходів до професійної підготовки майбутніх медичних працівників і посиленому розвитку їхніх цифрових навичок.

Освітні програми у закладах вищої медичної освіти мають забезпечувати не лише засвоєння фахових знань, а й формування здатності майбутніх медичних працівників ефективно використовувати цифрові технології в різних видах професійної діяльності в системі охорони здоров'я – наданні медичної допомоги, адмініструванні, плануванні та управлінні. Радикальна перебудова суспільства за останні роки, зумовлена як пандемією, так і повномасштабною війною, істотно вплинула на функціонування освітніх інституцій. Стрімке зростання масштабів цифрової освіти та екстрений перехід до дистанційних форматів виявили низку системних проблем: нерівномірний розвиток інформаційної інфраструктури вищих медичних закладів, фрагментарну наявність електронних освітніх ресурсів, недостатній рівень готовності здобувачів освіти до повноцінного використання цифрових сервісів і платформ у навчанні та професійній діяльності (Zolfigol, Karami, Khoshdel, 2020).

Таким чином, у нових соціально-цивілізаційних умовах формування цифрової грамотності, здатності до самоосвіти та готовності до змішаного навчання є не лише актуальною педагогічною метою, а й необхідною передумовою повноцінної професійної підготовки майбутнього медичного працівника. Саме це й зумовлює потребу у всебічному аналізі сучасного стану цифровізації медичної освіти в Україні та визначенні ефективних напрямів її подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системний огляд сучасних суспільних процесів засвідчує ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як у зарубіжній, так і у вітчизняній освітній практиці. Система освіти України, спираючись на відповідне нормативно-правове забезпечення, орієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних діяти в умовах цифрового середовища. Застосування ІКТ стало невід'ємною умовою розвитку як загальнокультурних, так і професійних характеристик майбутніх спеціалістів. Зокрема, у сфері медичної освіти загальновизнаним є те, що сучасні здобувачі не можуть повноцінно реалізовувати навчальну, наукову, професійну та інші види діяльності без залучення цифрових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін.

Пріоритетними напрямками розвитку вищої освіти в Україні є впровадження дистанційного та

цифрового навчання, що регулюється низкою нормативно-правових документів, зокрема: Законом України «Про вищу освіту» (2023), Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (Кабінет Міністрів України, 2022), Законом України «Про Національну програму інформатизації» (2022), Положенням про дистанційне навчання (Наказ МОН України, 2020), Наказом МОН України «Деякі питання організації дистанційного навчання» (2023), Розпорядженням Кабінету Міністрів України щодо впровадження Національної стратегії розвитку безпечного та здорового освітнього середовища в Новій українській школі (лютий 2023), а також Стратегією цифрового розвитку, цифрових перетворень і цифровізації управління державними фінансами на період до 2025–2026 років (2023).

Цифровізація освіти також передбачена в Законі України «Про Національну програму інформатизації» (2022), який визначає стратегічні напрями формування й розвитку інтелектуального потенціалу держави. Насамперед це стосується удосконалення форм і змісту освітнього процесу, запровадження комп'ютерно орієнтованих методів навчання й оцінювання, що уможливорює вирішення завдань професійної підготовки на високому якісному рівні відповідно до сучасних міжнародних вимог.

Питання використання інформаційних технологій у навчальній діяльності, зокрема особливості впровадження дистанційного навчання на різних рівнях освіти, досліджували І. Гевко, І. Горбунова, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Ребенко, С. Ткачук, Т. Чепракова, Ю. Шапран та ін. Продовжуючи ці напрацювання, П. Костецький і С. Іванцов у своєму огляді акцентують на тому, що сучасна соціокультурна ситуація актуалізувала потребу в цифровій трансформації освіти, зокрема й медичної. У фокусі досліджень – використання цифрових технологій в освітньому процесі, особливості формування цифрових навичок у різних груп населення, адаптація педагогічних підходів до умов цифровізації, а також психолого-педагогічні наслідки цих змін (Костецький, Іванцов, 2023).

У межах загальних досліджень цифровізації освіти особливе значення мають праці науковців, які безпосередньо досліджують впровадження ІКТ у медичну освіту. Зокрема, вивчається потенціал дистанційного й змішаного навчання (Шульгай, Польовий, Петрюк, Господарський, 2025); цифрові технології у підготовці та перепідготовці лікарів (Галкіна, Андрієвська, 2024); Н. Козак (Kozak N., Rudynskiy, Kozak D., 2021); успішні практики застосування дистанційного й змішаного навчання та їх технічного і програмного забезпечення (Попова, Ільїна-Стогнієнко, Герасименко, 2023).

Отже, з урахуванням сучасних умов функціонування системи охорони здоров'я та освіти, онлайн-, дистанційні та змішані форми організації освітнього процесу постають як ефективні та доцільні засоби реалізації не лише теоретичної підготовки студентів закладів медичної освіти, а й окремих елементів практичного навчання, консультацій, клінічних розборів і міждисциплінарних зустрічей.

Крім того, важливо враховувати, що цифровізація освітнього процесу в медичних закладах освіти має бути не лише технічно забезпеченою, а й методично обґрунтованою. Впровадження цифрових технологій потребує перегляду традиційних педагогічних моделей, адаптації дидактичних принципів до умов змішаного навчання та розроблення ефективних методичних підходів до поєднання аудиторної, дистанційної та самостійної роботи.

Таким чином, системний аналіз нормативних, педагогічних і технологічних засад цифровізації медичної освіти дає підстави для подальшого обґрунтування дидактичних моделей, орієнтованих на підготовку фахівця нової цифрової епохи.

Метою статті є аналіз стану впровадження цифрових технологій, дистанційного і змішаного навчання у медичну освіту України, а також окреслення основних напрямів і механізмів її подальшого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поширення глобального віртуального навчання залежить від наявності інструментів і варіантів для активного навчання та врахування їхньої ролі в галузі медичної освіти. На думку ряду експертів, якими ще в 2020 році було передбачено, що людина найближчого майбутнього ймовірно присвятить дистанційному навчанню до 40% свого загального обсягу навчального часу, у т. ч. навчання в галузі медицини, поєднуючи його з традиційними формами очних занять (40%) і самоосвітою (20%) (Попова, Ільїна-Стогнієнко, Герасименко, 2023).

Тож, робота з цифровими технологіями та цифровим контентом вимагає від майбутніх фахівців медичної галузі гнучкості та критичності у процесі професійного розвитку, етичного, безпечного й відповідального використання цифрових ресурсів, а також сформованої цифрової обізнаності, що інтегровані до обов'язкової складової сучасної професійної підготовки.

Останніми роками цифрову освіту було всебічно проаналізовано та оцінено за різними параметрами з урахуванням багатогранних підходів в освітньому дискурсі. Європейська рамка цифрових компетентностей (DigComp) широко застосовується як інструмент підтримки, стратегічного планування та розробки освітньої політики у сфері цифрових трансформацій (Mayer, Yaremko, Shchudrova, et al., 2023). Згідно з цими підходами, цифрову компетентність можна визначити як набір навичок, знань і ставлення, за допомогою яких медичний працівник може досягати цілей, використовуючи інструменти цифрових технологій у різних життєвих контекстах. Системи охорони здоров'я в усьому світі стикаються з низкою викликів, зокрема старінням населення, зростанням

кількості хронічних неінфекційних захворювань, яким можна запобігти, а також недостатнім рівнем цифрової грамотності серед медичних працівників (Європейська комісія, 2018 р.). У цьому контексті цифровізація розширює можливості для отримання знань, слугує основою для створення добре спланованого та організованого освітнього середовища, проте не може повноцінно замінити чинні педагогічні моделі та стандарти. Цифрова трансформація в закладах медичної освіти передбачає тісну взаємодію освітніх програм, викладачів і здобувачів освіти з іншими освітніми установами, цифровими платформами, інструментами та практиками формування цифрових навичок (Попова, Ільїна-Стогнієнко, Герасименко, 2023).

Передусім, зміни торкнулися підвищенню питомої ваги дистанційних форм навчання. Дистанційне навчання дозволяє заощадити до 35–45 % часу учасників освітнього процесу. Водночас здобувачі медичної освіти з обмеженими фізичними можливостями отримують більш комфортні умови для включення в усі етапи навчання та використання соціальних цифрових технологій. Це, своєю чергою, сприяє розширенню можливостей експорту освітніх послуг завдяки зниженню витрат на обслуговування, оптимізації використання аудиторного фонду та залученню студентів з інших регіонів і країн. Навчання в онлайн-режимі також забезпечує доступ до освітніх ресурсів у реальному часі, дозволяє зменшити витрати на проїзд до медичних закладів освіти та поєднувати навчання з професійною діяльністю завдяки гнучкому графіку.

Уже сьогодні інформаційно-комунікаційні технологічні платформи відкривають університетам можливості для реагування на глобальні тенденції розвитку та сприяють інтеграції української системи освіти в міжнародний освітній простір. Розробка онлайн-курсів і їхнє розміщення на провідних світових платформах, доступність, масовість та актуальність навчального контенту слугують важливими показниками ефективності діяльності закладу вищої освіти. На сьогодні майже всі українські медичні університети активно використовують набір інструментів Moodle для організації онлайн-навчання, а деякі – створюють власні цифрові освітні платформи. У межах цього напрямку також реалізуються програми додаткової професійної освіти, адаптовані у форматі онлайн-курсів (Кудін, 1998), зокрема тих, що дозволяють підготувати медичних працівників в умовах воєнного конфлікту (Mayer, Yaremko, Shchudrova, et al., 2023; Zolfigol, Karami, Khoshdel, 2020).

Насамперед проаналізуємо можливості використання цифрових засобів навчального призначення у підготовці майбутніх медичних працівників, їх потенціал щодо підтримки засвоєння навчального матеріалу, формування професійних умінь і реалізації практикоорієнтованих завдань.

За допомогою програмного засобу можна представляти на екрані в різній формі навчальну інформацію; ініціювати процеси засвоєння знань, формування вмінь та навичок для освітньої та практичної діяльності; ефективно здійснювати контроль результатів навчання, тренаж, повторення, активізувати пізнавальну діяльність студентів; формувати й розвивати певні види мислення. Вихідними даними для формування програмного засобу є освітній компонент, мета, завдання та зміст навчання, час вивчення, форма підсумкового контролю.

Саме застосування програмних засобів у освітньому процесі дає змогу: індивідуалізувати й диференціювати процес навчання; забезпечити самоконтроль і самокорекцію; провести контроль із зворотним зв'язком та діагностикою помилок; стимулювати самопідготовку й тренування в процесі засвоєння навчального матеріалу; покращувати наочність; моделювати реальні процеси; проводити лабораторні та практичні роботи в умовах імітації в комп'ютерній програмі реального досвіду або експерименту; створювати й використовувати бази даних; посилювати мотивацію до навчання (Kozak, N., Rudynskyi, Kozak, D., 2021).

Універсальні програми навчального призначення можуть працювати в режимі контролю знань і в режимі навчання. Такі програми сприяють поглибленому вивченню майбутніми фахівцями навчального матеріалу, активізації їх творчих здібностей, розвивають професійне мислення у процесі розв'язання практичних задач, що особливо актуально для підготовки фахівців сфери охорони здоров'я.

Одним із провідних завдань спеціалізованих програмних засобів у медичній освіті є формування у здобувачів не лише фахових умінь, а й здатності до самостійного розв'язання клінічно орієнтованих задач на основі алгоритмізації мислення та практичного узагальнення дій у типових і нетипових ситуаціях. На сьогодні засвоєння нового способу розв'язання проблемних задач (способу дії) певного типу досягається за рахунок виконання медичними працівниками значної кількості конкретних завдань. Уміння складати алгоритм (послідовність дій для розв'язання того чи іншого завдання) свідчить про оволодіння студентом узагальненим способом дії. Робота в одній загальній базі даних дає змогу перевірити правильність виконання всіх завдань і не тільки зафіксувати помилку, але й визначити її характер, що допомагає вчасно усунути причину її появи (Попова, Ільїна-Стогнієнко, Герасименко, 2023).

Запровадження навчальних дисциплін у сфері медицини з використанням віртуальних симуляторів та технологій доповненої реальності відкриває нові горизонти для модернізації освітнього процесу.

Технології VR/AR створюють умови для безпечного відтворення клінічних ситуацій, дозволяючи студентам відпрацьовувати практичні навички без ризику для пацієнтів. Сучасні засоби захоплення руху (motion capture) забезпечують високу точність взаємодії з віртуальними об'єктами без необхідності у фізичних контролерах. За допомогою VR/AR можна візуалізувати анатомічні структури, фізіологічні процеси та діагностичні процедури у тривимірному просторі, що дає змогу досліджувати медичні об'єкти з різних ракурсів, не виходячи за межі аудиторії (Костецький, Іванцов, 2023).

Віртуальні експерименти, поєднуючи переваги традиційних форм організації навчально-дослідницької діяльності, дозволяють занурити здобувачів медичної освіти у цифровий науково-дослідний простір, що сприяє формуванню не лише ґрунтовних теоретичних знань і практичних дослідницьких навичок, а й розвитку індивідуального наукового мислення. Ключовим етапом у дослідницькій підготовці студентів є перехід від опрацювання теоретичного матеріалу до застосування емпіричних методів пізнання – зокрема, моделювання клінічних ситуацій, побудови математичних чи імітаційних моделей патологічних процесів. Повноцінне проходження всіх етапів наукового пізнання є необхідною умовою формування у майбутніх фахівців цілісного комплексу дослідницьких умінь, що є основою для проведення якісної доказової медичної практики.

У процесі вивчення фахових дисциплін особливого значення у підготовці майбутніх фахівців медичної галузі набувають лабораторні роботи, які спрямовані на дослідження певного явища або об'єкта, а також перевірку обґрунтованості висунутих припущень і гіпотез. Саме під час виконання лабораторних експериментів формується комплекс дослідницьких умінь, зокрема застосування теоретичних і емпіричних методів наукового пізнання, використання експериментального обладнання, моделей, приладів і цифрових технологій. Це дозволяє вважати лабораторну форму аудиторної роботи провідною у забезпеченні дослідницької складової професійної підготовки майбутніх медичних працівників. Уміння здійснювати спостереження за об'єктом або процесом дослідження виявляється у здатності визначати релевантний набір параметрів, аналіз яких є ключем до розв'язання поставленої проблеми. Визначення таких параметрів – відповідальний і складний етап, який доцільно поєднувати з формулюванням гіпотези ще на початку вивчення курсу та здійснювати під керівництвом викладача. Під час перших лабораторних занять педагог допомагає студентам у виборі параметрів дослідження, відповідного обладнання та інструментарію, а надалі виконує консультативну та контрольну функції. Слід також зауважити, що за відсутності сформованого вміння створювати образну модель досліджуваного об'єкта або процесу засвоєння навчального матеріалу є поверховим, що ускладнює формулювання гіпотез і побудову математичних чи імітаційних моделей (Каньковський, 2014).

Необхідною складовою сучасної медичної освіти є безперервне підвищення кваліфікації медичних працівників із використанням новітніх освітніх технологій та аудіовізуальних засобів навчання. Важливу роль у цьому процесі відіграє розвиток здатності до самоосвіти, зокрема через залучення до відкритих онлайн-курсів, вебінарів, платформ масового відкритого навчання (MOOC) та цифрових симуляторів. Викладачі медичних ЗВО активно долучаються до створення відкритих навчальних курсів, забезпечують доступ до актуального цифрового контенту, а також самі проходять навчання з використання інноваційних інструментів, які сприяють трансформації медичної освіти. Особливу увагу при цьому приділяють аналітиці освітнього процесу, зокрема моніторингу «цифрового сліду» учасників навчання, що дозволяє оптимізувати індивідуальні траєкторії професійного розвитку (Головко, 2023).

Одним із важливих критеріїв ефективності університету є рівень успішного працевлаштування випускників. Цифровізація відповідних процесів здатна значно посилити результативність цього напрямку. Зокрема, доцільно забезпечити постійне поінформовування студентів медичних спеціальностей стосовно актуальних вакансій через персональні облікові записи, налагодити інтеграцію з базами даних агентств працевлаштування з можливістю тематичної фільтрації пропозицій. Студентам має бути надано доступ до вебсайтів провідних медичних установ і платформ через особисті профілі. Водночас у межах університету варто створити цифрову платформу, що буде інтегрована з Національною системою кваліфікацій, аби надати здобувачам можливість проходити незалежну кваліфікаційну оцінку у тестовому форматі за обраною спеціалізацією ще в період навчання. У цьому контексті доцільним є також створення в університеті Центру компетентностей, який слугуватиме платформою для підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу та забезпечуватиме перехід до ефективної роботи в умовах цифрового освітнього середовища відповідно до принципів безперервної професійної освіти.

В умовах цифрової економіки університет не досягне успіху лише шляхом коригування традиційних методів управління. Необхідним є створення та впровадження нових бізнес-моделей, розвиток критичних цифрових компетентностей, формування цифрової культури та запровадження нових форматів взаємодії як всередині університетської спільноти, так і з зовнішніми зацікавленими сторонами. Проблеми фінансування та інфраструктурного забезпечення залишаються актуальними для більшості закладів вищої освіти. Водночас саме фінансова спроможність є ключовою умовою для розвитку цифрової освіти,

яка, окрім очевидних переваг, передбачає значні витрати та ризики. Серед таких ризиків – залежність від цілей зовнішніх інвесторів, які можуть безпосередньо впливати на зміст і спрямування цифрових проєктів університету, надаючи при цьому грантову або цільову фінансову підтримку.

Висновки. Використання сучасних цифрових технологій у галузі медичної освіти як в українському суспільстві, так і в провідних країнах світу спрямоване на підвищення ефективності надання медичної допомоги, зменшення навантаження на медичний персонал, вдосконалення координації дій між учасниками системи охорони здоров'я, а також на розкриття потенціалу цифрових інструментів задля покращення здоров'я населення. У зв'язку з цим цифрова грамотність у сфері охорони здоров'я та володіння цифровими навичками розглядаються як обов'язкова передумова професійної компетентності медичних працівників. Саме ці чинники створюють підґрунтя для масштабної цифрової трансформації системи охорони здоров'я. В умовах інформаційно-технологічних змін сучасне українське суспільство потребує висококваліфікованих фахівців, особливо у сферах громадського здоров'я та управління медичними системами. Цей аспект перебуває в фокусі сучасних освітніх трансформацій.

Наразі заклади вищої медичної освіти в Україні завершили початковий етап цифровізації, що охоплює формування ІТ-інфраструктури, автоматизацію освітніх і адміністративних процесів, і впевнено переходять до впровадження інструментів повноцінної цифрової освіти.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження доцільно зосередити на розробці ефективних цифрових рішень для формування професійних знань і практичних умінь студентів медичних спеціальностей, зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання. Окремої уваги потребує вивчення впливу цифрових освітніх технологій на якість проходження виробничої практики та стажування, а також створення інструментів персоналізованого цифрового супроводу професійного розвитку здобувачів медичної освіти.

Список використаних джерел

- Галкіна, Т., Андрієвська, В. (2024). Потенціал цифрових технологій у вдосконаленні процесу підготовки і перепідготовки військових лікарів. *Український Педагогічний журнал*, 3, 139-148. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-139-148>
- Головко, Д. (2023). Ефективність використання віртуальних симуляторів в освітньому процесі як засіб підготовки майбутніх фахівців до вимог сучасного ринку праці. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка*, 17 (33). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-17\(33\)-07](https://doi.org/10.33296/2707-0255-17(33)-07)
- Каньковський, І. Є. (2014). *Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю*: монографія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А.
- Костецький, П. В., Іванцов, С. В. (2023). Цифровізація освіти: бібліометричний аналіз сучасних досліджень. *Академічні візії*, 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10252335>. Взято із <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/749>
- Кудін, В. О. (1998). *Освіта в інформаційному суспільстві*: навч. посіб. Київ: Телепрескорпорація «Республіка».
- Попова, О. І., Ільїна-Стогнієнко, В. Ю., Герасименко, О. А. (2023). Успішні кейси дистанційного навчання в медичних закладах освіти України в період воєнного стану. *Академічні візії*, 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7774504>
- Шульгай, А. Г., Польовий, В. П., Петрюк, Б. В., Господарський, А. Я. (2025). Деякі аспекти дистанційного навчання у медичному університеті. *Медична освіта*, 4, 93-96. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.4.15144>
- Kozak, N., Rudynskyi, O., & Kozak, D. (2021). Pilot study applying distance learning during continuous professional development of military doctors in Ukrainian Military Medical Academy. *Current Aspects of Military Medicine*, 28 (1), 10-24. DOI: <https://doi.org/10.32751/2310-4910-2021-28-1-01>
- Mayer, A., Yaremko, O., & Shchudrova, T. et al. (2023). Medical education in times of war: a mixed-methods needs analysis at Ukrainian medical schools. *BMC Medical Education*, 23, 804. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04768-2>
- Zolfigol, M., Karami, S., & Khoshdel, A. (2020). The role of medical universities in rebuilding post-war Syria. *Journal of Public Health Policy*, 41 (4), 437-443.

References

- Halkina, T., & Andriievskaya, V. (2024). Potentsial tsyfrovykh tekhnolohii u vdoskonalenni protsesu pidhotovky i perepidhotovky viiskovykh likariv [The potential of digital technologies in improving the process of training and retraining of military doctors]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 3, 139-148. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-139-148> [in Ukrainian].
- Holovko, D. (2023). Efektyvnist vykorystannia virtualnykh symulatoriv v osvithomu protsesi yak zasib pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv do vymoh suchasnoho rynku pratsi [The effectiveness of using virtual simulators in the educational process as a means of preparing future specialists for the requirements of

- the modern labor market]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika [Adaptive management: theory and practice. Pedagogy]*, 17 (33). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-17\(33\)-07](https://doi.org/10.33296/2707-0255-17(33)-07) [in Ukrainian].
- Kankovskyi, I. Ye. (2014). *Systema profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv avtotransportnoho profilu [System of professional training of engineering teachers of the automotive sector]: monohrafiia*. Khmelnytskyi: FOP Tsiupak A. A. [in Ukrainian].
- Kostetskyi, P. V., & Ivantsov, S. V. (2023). Tsyfrovizatsiia osvity: bibliometrychnyi analiz suchasnykh doslidzen [Digitalization of Education: Bibliometric Analysis of Contemporary Research]. *Akademichni vizii [Academic visions]*, 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10252335>. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/749> [in Ukrainian].
- Kozak, N., Rudynskyi, O., & Kozak, D. (2021). Pilot study applying distance learning during continuous professional development of military doctors in Ukrainian Military Medical Academy. *Current Aspects of Military Medicine*, 28 (1), 10-24. DOI: <https://doi.org/10.32751/2310-4910-2021-28-1-01>
- Kudin, V. O. (1998). *Osvita v informatsiinomu suspilstvi [Education in the information society]: navch. posib*. Kyiv: Telepreskorporatsiia «Respublika» [in Ukrainian].
- Mayer, A., Yaremko, O., & Shchudrova, T. et al. (2023). Medical education in times of war: a mixed-methods needs analysis at Ukrainian medical schools. *BMC Medical Education*, 23, 804. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04768-2>
- Popova, O. I., Ilina-Stohniienko, V. Yu., & Herasymenko, O. A. (2023). Uspishni keisy dystantsiinoho navchannia v medychnykh zakladakh osvity Ukrainy v period voiennoho stanu [Successful cases of distance learning in medical educational institutions of Ukraine during martial law]. *Akademichni vizii [Academic visions]*, 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7774504> [in Ukrainian].
- Shulhai, A. H., Polovyi, V. P., Petriuk, B. V., & Hospodarskyi, A. Ya. (2025). Deiaki aspekty dystantsiinoho navchannia u medychnomu universyteti [Some aspects of distance learning at a medical university]. *Medychna osvita [Medical education]*, 4, 93-96. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.4.15144> [in Ukrainian].
- Zolfigol, M., Karami, S., & Khoshdel, A. (2020). The role of medical universities in rebuilding post-war Syria. *Journal of Public Health Policy*, 41 (4), 437-443.

REBENOK V.

T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Ukraine

IMPLEMENTATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES INTO THE SPHERE OF MEDICAL EDUCATION IN UKRAINE

The relevance of the proposed study stems from the urgent need to reform medical education in the context of the digital transformation of Ukrainian society, its integration into the global educational space, and the growing demands for digital literacy and self-directed learning among future healthcare professionals.

The aim of the article is to analyse the current state of implementation of digital technologies, distance and blended learning in Ukrainian medical education, as well as to outline the main directions and mechanisms for its further development. The crucial objectives include: examination of the regulatory and legal framework for digitalisation; characterisation of contemporary digital educational technologies; investigation of the role of distance and blended learning formats, digital simulations and platforms in the formation of students' professional knowledge and skills; and analysis of challenges related to funding, infrastructure, and academic staff development.

The article considers the integration of information and communication platforms, open online courses, virtual simulators, augmented reality, and digital tools designed to support research-oriented tasks and the professional formation of medical students. The potential of digital technologies for enhancing the research capabilities of future healthcare specialists is explored, with particular attention given to the role of digital literacy, self-education, and the personalised support of individual educational trajectories. Special emphasis is placed on issues of digital monitoring of learning, professional development of teaching staff, digital support for graduate employment, and risks associated with the financing of digital initiatives.

The study concludes that digital changes in medical education are systemic in nature and require comprehensive updates to curricular content, pedagogical practices, and management models. Further research is seen as necessary to develop effective digital solutions for the practical training of future medical professionals, particularly in the context of clinical placements, assessment of learning outcomes, and personalised and blended educational pathways.

Key words: *medical education, distance education, blended learning, independent work, self-education, medical students, digital technologies, digital models.*

Стаття надійшла до редакції 12.05.2025 р.

УДК 378.011.3-051:75

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339470](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339470)

ALEKSANDRA SAMOYLENKO

ORCID: 0000-0002-0056-2703

OLEKSANDRA BASANETS

ORCID: 0000-0003-4643-4034

LIDIYA HOLEMBOVSKA

ORCID: 0009-0005-8678-7629

NATALIYA LYTOVCHENKO

ORCID: 0009-0002-5268-9818

LESIA MAKSYMOMA

ORCID: 0009-0001-0604-7278

Mykhailo Boychuk Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF SHORT-TERM SKETCHING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PAINTERS

The article presents a theoretical and practical analysis of the methodology of short-term sketches as an effective pedagogical tool in the professional training of future artists. The importance of sketch practice for the development of basic artistic skills, the formation of students' observation, imaginative thinking, the ability to quickly and summarily capture a natural motif, as well as mastering technical techniques in limited time conditions is revealed.

Particular attention is paid to the structure of short-term sketches, which includes preparatory, practical and analytical stages. At the preparatory stage, the purpose of the task is determined, the nature is analysed, the compositional centre is chosen, the general creative idea and colouristic solution of the future work are thought out. During the practical execution, attention is focused on conveying the basic tonal and colour relationships, building a three-dimensional structure and capturing the general mood of the motif. At the final stage, a collective analysis of the completed sketches is carried out, identifying the main mistakes and successful artistic solutions, analysing different approaches to composition and colour rendering.

The article emphasises the importance of collective analysis of the results as a means of developing critical thinking, forming a culture of artistic perception, professional analysis of works of art and the ability to reasonably evaluate one's own and others' works. It is noted that the sketch practice provides not only technical training, but also contributes to the formation of students' individual artistic language, the development of their aesthetic culture, spatial vision and the ability to find the characteristic features of a natural motif.

The proposed methodological recommendations can be used in the educational practice of institutions of professional art education, as well as useful for teachers and students in organising and conducting classes in plein air and sketch painting

Key words: *painting, sketch, art, pedagogy, methodology, higher education.*

Statement of the problem. In the process of professional training of future painters, one of the priorities is the formation of a set of practical skills and thorough knowledge of composition, colour, drawing, as well as mastering a wide range of painting techniques and materials. A high level of mastery of these components is a prerequisite for the successful creative and pedagogical activity of specialists in the field of fine arts.

An essential component of the educational process, which ensures the systematic consolidation of theoretical knowledge and the development of practical skills, is the performance of short-term sketches. This type of painting exercise is not only a preparatory stage for creating a full-fledged easel work, but also an independent form of artistic work that has an important educational and methodological value. Due to the limited time limit, a short-lived sketch activates the perception of nature, requires the student to instantly analyse the object, highlight the main thing and build the compositional, tonal and colouristic integrity of the image.

The performance of short-term sketches greatly contributes to the development of observation, imaginative and spatial thinking, colour sense, and the ability to feel the harmony of colour and tone. In addition, this type of educational task is an important means of forming a student's individual artistic language, author's style and

figurative and plastic thinking. The regular practice of short sketches allows future artists to experiment with painting techniques, textures, and colour schemes, expanding the palette of expressive means and contributing to their professional growth.

Thus, the short-term sketch in the art education system is a universal methodological tool that ensures the comprehensive development of the artist's personality, forming his or her professional competence, creative mobility and ability to think quickly in real life.

Analysis of research and publications. Conducting a comprehensive literature review to study existing research, theories and best practices related to the use of short-term sketches to improve the quality of art education for students of fine arts provides a basis for understanding the theoretical and practical basis of the research topic. The methodology of teaching sketch painting today remains insufficiently researched in the national artistic and pedagogical theory and practice. This topic requires a more thorough scientific study, a systematic analysis of existing approaches and methods, as well as the creation of a holistic concept of teaching sketch painting as an important means of forming the professional skills of future artists. Given the significant importance of sketch practice in the development of observation, sense of colour, compositional thinking and individual artistic language, the issue of improving the methodology of teaching it requires extensive, structured coverage and further practice-oriented research.

In the textbook by M. Pichkur, the sketch is considered as a key stage in the formation of the artist's compositional thinking. The author emphasises that a sketch is not only a technical exercise or a copy of nature, but a tool for analytical understanding of form, space, light and rhythm. It is through the system of sketches that the student learns to select the main thing, identify the compositional centre and build the structure of the image in accordance with the artistic intention. The researcher emphasises that the sketch contributes to the development of observation and generalisation, allows experimenting with colour and tonal solutions, and looking for the most expressive compositional options. The role of a series of sketches is also important, as it helps to develop the theme in various aspects - from the emotional state to formal plastic solutions (Pichkur, 2021).

Chervatiuk, in her article 'Formation of Landscape Drawing Skills during the Summer Practice of First- and Second-Year Students of the Department of Graphic Design' (Chervatiuk, 2004), defines plein air as an effective means of educating students' artistic vision, observation and sense of colour, emphasising that working in natural light conditions forms the skills of instant response to changes in colour and light effects. According to the author's definition, a plein air sketch is a quick fixation of the general colouristic and compositional solution of the chosen motif. The author notes the expediency of using various teaching methods, including working on a series of sketches in variable lighting conditions, exercises to convey the state of the air environment, as well as exercises to harmonise local colours and find the colouristic centre of the composition.

The study also emphasises that plein air practice should be systematic and step-by-step: from making quick, short-lived sketches to creating more complex compositional sketches and completed plein air works. V. Chervatyuk emphasises the importance of preliminary analysis of the motif, creation of a sketch, determination of the compositional centre and basic planar relations as mandatory elements of the methodology of teaching plein air painting in art educational institutions.

Iryna Melnychuk in her research work 'Methods of Teaching Painting and Composition during the Summer Session' notes that 'This methodological work contains the development of the idea of sketch practice (in particular, composition, colouring) during the plein air training of future artists, in particular, the advantages of short-term sketches in the development of visual perception and technical skill' (Melnychuk, 2013).

The purpose of the article. The purpose of this study is to substantiate the theoretical foundations and develop practical recommendations on the methodology of short-term sketches in the process of professional training of future painters, as well as to determine their role in the formation of professional competencies, development of imaginative thinking, artistic vision, skills of compositional and colouristic solution of a natural motif in a limited time.

Presentation of the main material. In the current conditions of development of art education, the problem of improving the professional competence of students in the process of mastering the discipline 'Painting' is of particular relevance. A high level of professional training of future artists of fine arts involves not only the acquisition of theoretical knowledge and mastery of practical skills, but also the formation of complex artistic thinking, the ability to creatively comprehend nature and the environment, using various painting techniques and means of expression. In the context of a dynamic cultural environment, constant updating of pedagogical approaches and expansion of the practical component of the educational process, short-term sketches become an important methodological tool for professional training.

Etude practice not only contributes to the development of artistic vision, figurative and spatial thinking, but also forms the ability to quickly adapt to different conditions of working with nature, which is especially relevant in plein air painting. Nevertheless, the issue of teaching methods of short-term sketches remains poorly understood in the national art pedagogy and requires a comprehensive theoretical understanding and practical implementation in the educational process of art education institutions.

A special place in this process is occupied by the development of the ability to analytically and imaginatively perceive form, colour, chiaroscuro and spatial relationships, which are fundamental components of the artist's artistic language. At the same time, improving professional competence in painting contributes to the improvement of skills in various genres, techniques, lighting and space conditions, which is necessary for the professional development of students in both creative and pedagogical activities.

Modern trends in the development of art education require from the future specialist not only a perfect mastery of classical artistic techniques, but also the ability to creatively interpret artistic heritage, adapt to modern visual practices, and integrate traditional and modern means of expression. In this regard, the issue of improving students' professional competence in painting is a strategic area of professional training that requires systematic scientific understanding and implementation of effective teaching methods such as short-term sketches.

The sketch as a form of artistic practice is closely interconnected, which is determined by both the commonality of the thematic direction and the specificity of expressive means. Etude in painting, first of all, performs the function of direct fixation of observations from nature, reflecting the instantaneous states of nature, changes in lighting, colour and atmospheric shades. In the context of plein air painting, a sketch is an important stage in the preparation for the creation of large-format compositions, allowing the artist to experiment with colour and tonal relationships, compositional solutions and the transfer of spatial characteristics. At the same time, the etude is valuable as an independent work that reveals the artist's individual view of the natural environment. Thus, etude painting is not only an educational or auxiliary tool, but also a significant component of the development of the landscape genre, contributing to its evolution towards greater immediacy, sensuality and naturalness of the reflection of actions

The etude is one of the key genres of European painting of the XIX-XX centuries, which became an important form of recording direct impressions of nature, light and colour. Unlike large easel paintings, the etude is distinguished by its speed of execution, expression and intimacy, serving both as a training exercise for the artist and as an independent work that conveys the instant emotional mood and state of the environment. This genre was especially developed in the era of active formation of plein air painting, when artists focused on the realistic reproduction of natural phenomena. Despite the popularity of the sketch in artistic practice, its history and significance as a phenomenon of creative experimentation and professional development still require a more thorough art historical understanding.

The steady demand for the genre of sketch in various spheres of artistic and intellectual activity necessitates a thorough understanding of its nature. According to most encyclopaedic sources, the word 'sketch' comes from the French 'étude', which means 'study', "learning", and has as its predecessor the Old French 'estudie'. In addition, the term is related to the Latin words 'studium' - 'diligence', 'striving', 'study' and "studere" - 'to work hard', 'to study'. These Latin roots are the origin of the concept of 'student', which is widespread in European languages as a definition of a person involved in the acquisition of knowledge. An in-depth linguistic analysis of the etymology of the word 'etude' allows us to trace its genetic connection with the Proto-Indo-European root "steu", which means 'to direct', 'to make efforts'. This etymological basis clearly demonstrates the long tradition of perceiving the sketch as a specific form of educational and creative activity that combines cognitive, research and artistic components, serving as an important means of developing skills in the visual arts (Danyliuk, 2011).

In most cases, students study the genre of etude during the summer, plein air architectural or botanical practice. Plein air (French: plainair, English: plain-air) is an outdoor painting that reproduces the colourful richness of nature, sunlight and airy environment (Danyliuk, 2011). Plein air works include works made in various forms and styles

In the process of teaching short-term sketches, it is advisable to use a variety of methods and techniques: performing a series of sketches of the same motif at different times of the day; quick sketches of changes in lighting or colour environment; exercises to convey different spatial plans using colour and tone. Of particular value is the use of plein air studies, which allow students to interact directly with nature in natural conditions, which significantly increases the level of their professional training.

Thus, the methodology of teaching short-term sketches involves a combination of theoretical acquaintance with the peculiarities of sketch practice and active independent work of students aimed at forming a holistic artistic vision, developing skills of quick fixation of visual impressions and forming an individual style of painting

In the process of performing a sketch, an important component is strict adherence to the fundamental principles of painting practice, in particular the correct ratio of light and shadow, balanced colour balance and Only under the conditions of harmonious interaction of these components is it possible to achieve natural pictorial authenticity, pictorial expressiveness and integral aesthetic completeness of the landscape sketch (Zorko, 2011).

The tonal and colouristic structure plays an important role in this process, because it is through the harmonious combination of colour, light and shadow that the artist is able to convey the illusion of the

materiality of nature, its atmospheric state and spatial depth. Otherwise, the surface of the canvas will remain only a carrier of pigment, and will not become an image of the real environment. Particular attention should be paid to tonal relations, since tone is a determining factor in the transmission of colour lightness, which largely determines the quality of a painting. Teaching short-term sketches is based on a phased organisation of the learning process, which includes the main stages.

The preparatory stage of a short-term sketch involves a set of activities aimed at familiarising students with the purpose of the assignment, the peculiarities of working in a limited time, as well as the basic techniques that allow them to quickly and summarily convey the shape, colour and spatial structure of the motif. At this stage, a thorough analysis of nature is carried out, including the determination of the compositional centre, the main planar relations, the constructive construction of the depicted plane and the colouristic solution of the future sketch. Of particular importance is the conscious choice of a motif, which should be compositional and characteristic, without random or secondary details that will distract from the main idea.

Before starting work, you need to formulate a general creative idea, imagine a complete image, think about the logic of placing elements and their interaction within the plane. It is advisable to perceive the motif as a whole, as a combination of several basic colour and tonal planes, without going into detail. At the same time, it is important to determine the ratio of the main plans, tonal contrasts and interpenetration of colours, which will further serve as a guide for building a single colouristic system of the sketch, allowing you to achieve the integrity of the painting solution from the first stages of work.

In the process of creating a painting, an important preparatory step is the creation of a sketch (preliminary drawing), which serves as a constructive basis for the future painting. The main purpose of the sketch is to determine the proportional, compositional and spatial relationships of the main elements of the motif on the plane, as well as to outline the compositional centre and characteristic plastic accents.

The process of creating a sketch involves a number of successive stages. The first step is to choose a motif that should not only meet formal requirements but also evoke an emotional response from the artist. It is worth noting that the search for a natural subject often requires more time and effort than its subsequent execution. The next step is to determine the point of view - the position of the observer in relation to the motif, which has a fundamental impact on the compositional structure of the image and the nature of the perception of nature. This is followed by the preparatory stage - making several sketches or drafts that allow you to test different compositional solutions, from which you choose the most expressive one.

Depending on the technique and the specifics of the sketch, a sketch can be made with different materials: a soft graphite pencil (for example, hardness B or 2B), charcoal pencil, sauce, sanguine or a thin brush moistened with highly diluted paint (most often ochre, grey or warm brown). The use of graphic material allows you to quickly and concisely convey the main contours, proportions and characteristic lines of an object, while a brush drawing immediately introduces you to the painting process, allowing you to define colour and tonal relations in a generalised way.

A sketch in a painting is made according to the basic proportional relations of objects and plans, taking into account the laws of linear and aerial perspective. At this stage, it is important to avoid excessive detail, focusing on the overall volumetric masses and structural structure of the form. The sketch should be as concise as possible so as not to limit the freedom of further pictorial interpretation. After completing the sketch, the compositional solution is refined, the ratio of planes, main spots and colour accents are determined, which will further form the pictorial structure of the sketch.

The next stage of the work - painting a sketch with oil paints on canvas or cardboard - focuses on the transfer of spatial depth. One of the key problems is to recreate the illusion of infinite space on a limited plane, which requires balanced scale relations between foreground and background objects and their coordination in a single atmospheric environment.

Of particular value is the practice of creating sketches in different weather conditions and at different times of the day, which allows you to observe and record changes in colour and tonal state. Thus, the morning light is characterised by cold pinkish-blue shades, the evening light - by warm golden tones with cool shadows and the overall saturation of colour relations. In sunny weather, sharp light and shadow contrasts, active reflexes and an expressive colour palette appear, while on a cloudy day, local colours become softer, contrasts are smoothed out, which contributes to a detailed study of the tonal nuances of the natural motif. Preserving the purity of colour and the accuracy of tonal ratios in all these conditions is the key to the convincing and expressive nature of a painting.

An important factor in achieving compositional integrity is the choice of the appropriate format and size of the sketch, which should take into account both the complexity of the natural motif and the dynamics of changes in natural light. In particular, during periods of short-lived natural phenomena - at dawn or at sunset - it is advisable to choose a small format that allows you to quickly capture the main visual impressions. Thus, the format and dimensional parameters of the sketch are an important means of compositional organisation and artistic expression of the author's intention (Shcherbyna, 2009).

The sketch occupies a significant place in the structure of the painting process, as it can perform both auxiliary and independent artistic functions. In cases where a sketch successfully conveys an emotional and figurative mood and captures the unique atmosphere of a particular place and moment, it acquires the status of a completed artistic work with an autonomous artistic value. Such a sketch can be quite self-sufficient in terms of compositional, colouristic and figurative solutions.

However, in the vast majority of cases, etudes are considered as a preparatory stage for the creation of large-format composite paintings, thematic paintings or figurative scenes. In this context, they play the role of an important educational and professional tool that helps an artist or student to master complex painting tasks - to capture the peculiarities of lighting, the state of the atmosphere, to harmoniously combine tonal ratios and colouristic nuances of a natural motif. The sketch allows you to quickly capture the initial impressions of nature, while serving as an experimental platform for finding a compositional solution, generalising forms and defining colouristic range.

An illustrative example of this artistic practice is the work of the outstanding Ukrainian painter Mykola Pymonenko, for whom the sketch played an important role in the process of working on plot and composition paintings. His numerous sketches of the main characters and fragments of future paintings were distinguished by a high degree of accuracy in conveying the colour and tonal characteristics of a certain time of day, lighting and weather conditions. Pymonenko skilfully conveyed the atmosphere of the scene, the characteristic features of national life and the psychological state of the characters, which allowed him to create paintings full of deep figurative content and convincing inspired realism.

The analysis and discussion of the results of the sketch work is the final and one of the most significant stages in the methodology of teaching painting. After the completion of the sketch, the teacher organises a collective review and discussion of the tasks completed by the students, which involves not only stating the results, but also a deep professional analysis of creative approaches, the level of technical performance, compositional solution and colouristic construction of each sketch.

In the process of collective analysis, the main mistakes, characteristic shortcomings and miscalculations made by students at different stages of work are identified: from the initial compositional sketch to the final painting solution. The teacher focuses on successful artistic finds that demonstrate the validity of colour and tonal solutions, the accuracy of spatial plans, lighting features and the mood of the motif. The lecturer also analyses various ways of organising the image plane, variable methods of arranging a natural motif on the plane and methods of achieving the integrity of the composition.

Of particular importance at this stage is the discussion of colour rendering methods: examples of a harmonious ratio of warm and cold colours, tonal contrasts, techniques for achieving an aerial perspective, revealing three-dimensional form and the interaction of colour spots are considered. The teacher explains the laws of colouristic generalisation of nature in a limited time, analyses the feasibility of using certain techniques and materials.

During the analysis, special attention is paid to the development of students' ability to reflect and self-criticise. Collective discussion creates the conditions for developing the skills to reasonably evaluate one's own and other people's work, identify the strengths and weaknesses of the completed task, and identify ways to improve the technical and artistic level. This format of work contributes to the development of critical thinking, artistic analysis and understanding of the laws of the pictorial language, which is a necessary component of their professional competence.

Thus, the final stage of the analysis and discussion of the completed sketches is not only a form of quality control of the performance of educational tasks, but also an important methodological tool for the development of creative, analytical and independent thinking of future artists, the formation of a culture of professional discussion and evaluation of the results of visual activity.

Conclusions. The analysis of the methodology of performing short-term sketches in the educational process of training future artists-painters allows us to assert that this type of practical work is an important means of forming students' professional competences. Etude practice promotes the development of observation, imaginative thinking, sense of colour and space, helps to master the technique of quick and generalised representation of nature, forms the ability to make quick artistic decisions in a limited time.

The preparatory stage of work on a sketch ensures that students are aware of the goals and objectives of their future work, introduces them to the peculiarities of working with nature and methods of organising a composition on the plane. The very process of making a sketch allows you to consolidate knowledge and skills in a practical way, develops the ability to find the characteristic features of a natural motif, convey its colouristic and tonal features.

Of particular importance is the final stage - collective analysis and discussion of the results of the completed sketches, which contributes to the development of critical thinking, the ability to reflect and professional analysis of artworks. This methodology fosters a culture of artistic vision, the ability to reasonably evaluate an artistic result and suggest ways to improve it.

Thus, the methodology of short-term sketches is an effective pedagogical tool that provides not only professional training for future artists, but also creates conditions for the formation of the student's individual artistic language, development of his or her aesthetic taste, analytical thinking and creative independence.

References

- Chervatiuk, V. (2004). *Formuvannia navykiv maliuvannia peizazhu pid chas litnoi praktyky studentiv I-II kursiv viddilennia hrafichnoho dyzainu* [Formation of landscape drawing skills during summer practice of 1st-2nd year students of the graphic design department]. *Ukrainska akademiia mystetstva [Ukrainian Academy of Art]*, 11, 163-172 [in Ukrainian].
- Danyliuk, I. H. (2011). *Universalnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy 100000* [Universal dictionary of modern Ukrainian language 100000]. Kyiv: BAO [in Ukrainian].
- Hultsova, D. P. (2020). *Rol typolohii etyudu v mystetstvi ta intelektualnii diialnosti* [The role of typology of the study in art and intellectual activity]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv [National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald]*, 3, 200-207 [in Ukrainian].
- Melnychuk, I. Yu. (2013). *Metodyka vykladannia zhyvopysu ta kompozytsii pid chas litnoi sesii* [Methods of teaching painting and composition during the summer session]. Kyiv: Emma [in Ukrainian].
- Pichkur, M. O. (2021). *Teoriia i praktyka kompozytsii [Theory and practice of composition]: navch. posib.* Kharkiv: PromArt [in Ukrainian].
- Shcherbyna, V. H. (2009). *Praktychna kompozytsiia [Practical composition]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv.* Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim [in Ukrainian].
- Zorko, Yu. I. (2011). *Metodychni zasady roboty nad peizazhnym etiidom* [Methodological principles of working on a landscape study]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv [Bulletin of Kharkiv State Academy of Design and Arts]*, 4, 117-120 [in Ukrainian].

САМОЙЛЕНКО А., БАСАНЕЦЬ О., ГОЛЕМБОВСЬКА Л., ЛИТОВЧЕНКО Н., МАКСИМОВА Л.

Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва та дизайну Михайла Бойчука, Україна

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОРОТКОЧАСНОЇ ЗАМАЛЬОВКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ

У статті проведено теоретичний і практичний аналіз методики короткочасних замальовок як ефективного педагогічного засобу професійної підготовки майбутніх художників. Розкривається значення етюдної практики для розвитку основних художніх навичок, формування в учнів спостережливості, образного мислення, вміння швидко і стисло схоплювати природний мотив, а також оволодіння технічними прийомами в умовах обмеженого часу.

Особливу увагу приділено структурі короткострокових ескізів, яка включає підготовчий, практичний та аналітичний етапи. На підготовчому етапі визначається мета завдання, аналізується характер, вибирається композиційний центр, продумується загальний творчий задум і колористичне рішення майбутнього твору. Під час практичного виконання увага зосереджується на передачі основних тональних і колірних співвідношень, побудові об'ємно-просторової структури та вловленні загального настрою мотиву. На завершальному етапі проводиться колективний аналіз виконаних ескізів, виявлення основних помилок і вдалих художніх рішень, аналіз різних підходів до композиції і кольоропередачі.

У статті наголошується на важливості колективного аналізу результатів як засобу розвитку критичного мислення, формування культури художнього сприйняття, професійного аналізу художніх творів та вміння аргументовано оцінювати свої та чужі роботи. Зазначено, що етюдна практика забезпечує не лише технічну підготовку, а й сприяє формуванню індивідуальної художньої мови студентів, розвитку їх естетичної культури, просторового бачення та вміння знаходити характерні ознаки природного мотиву.

Запропоновані методичні рекомендації можуть бути використані в навчальній практиці закладів професійної мистецької освіти, а також корисні викладачам і студентам при організації та проведенні занять з пленеру та етюдного живопису.

Ключові слова: живопис, етюд, мистецтво, педагогіка, методика, вища освіта.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2025 р.

УДК 910:004.65]:378.011.3-051:91

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339472](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339472)

СЕРГІЙ САРНАВСЬКИЙ

ORCID: 0000-0002-5855-4319

ВЯЧЕСЛАВ ЄРМАКОВ

ORCID: 0000-0003-3997-4788

ЮЛІЯ ПОМАЗ

ORCID: 0000-0002-2821-2916

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ТУРИСТИЧНІ КАРТИ ТА ГІС-ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті аналізуються методичні аспекти використання туристичної картографії та ГІС-технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів географії.

Здійснено аналіз інтегрованого використання геоінформаційних ресурсів при вивченні географічних дисциплін та питань туризму і рекреації у контексті формування географічних компетентностей на прикладі низки геоінформаційних ресурсів. Показані основні напрямки використання ГІС-технологій при інтеграції географії і туризму та їхнє практичне значення.

Ключові слова: туристична картографія, геоінформаційні системи, онлайн-платформи, географічна освіта, туризм, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Туризм сьогодні все більше стає засобом підготовки географа-освітянина, формування відповідних фахових географічних компетентностей. Важливу роль у цьому процесі належить практиці і потенціалу використання геоінформаційних систем і туристичних карт. При цьому основні доступні геоінформаційні ресурси можуть бути інтегровано використані як при вивченні географічних дисциплін, так і питань туризму і рекреації.

З огляду на широке застосування геоінформаційних систем у різних сферах діяльності, вивчення ГІС має стати невід'ємною частиною географічної освіти на всіх рівнях. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах повинні включати розгляд основних аспектів використання ГІС, а також аналіз проблем та перспектив їх розвитку. Такий підхід дозволить сформувати у здобувачів практичні навички роботи з геопросторовими даними, що є дуже важливим для подальшої успішної професійної діяльності. В цілому це визначає **актуальність** подальшого вивчення даної теми.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Певні аспекти зазначеної проблематики знайшли відображення в наукових працях, що стосуються імплементації ГІС-систем у географічних дослідженнях, а також у галузі туризму та туристичного краєзнавства (Колотуха О. В., 2020; Петранівський В. Л., Рутинський М. Й., 2008; Самойленко В. М., 2010; Свідзінська Д. В., 2014; Федій О. А., 2020; Шевченко Р. Ю., 2014; Шуканова А. А., 2020), а також застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі з географії (Вішнікіна Л. П., 2017; Вішнікіна Л. П., 2022). При цьому на нашу думку необхідно більшу увагу звернути вивченню значення інтегрованого використання геоінформаційних ресурсів при вивченні географічних дисциплін та питань туризму і рекреації.

У зв'язку з цим *метою* даної статті є аналіз методичних аспектів використання туристичної картографії та ГІС-технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів географії.

Викладення основного матеріалу. В умовах інформатизації освіти на всіх рівнях важливо, щоб студенти географічних спеціальностей оволоділи знаннями з інформаційних та геоінформаційних технологій (ГІС). Ці знання сприяють засвоєнню основних теоретичних положень і практичних навичок, необхідних для формування професійних компетенцій, зокрема в контексті використання ГІС-технологій у майбутній професійній діяльності та у спеціалізованих галузях.

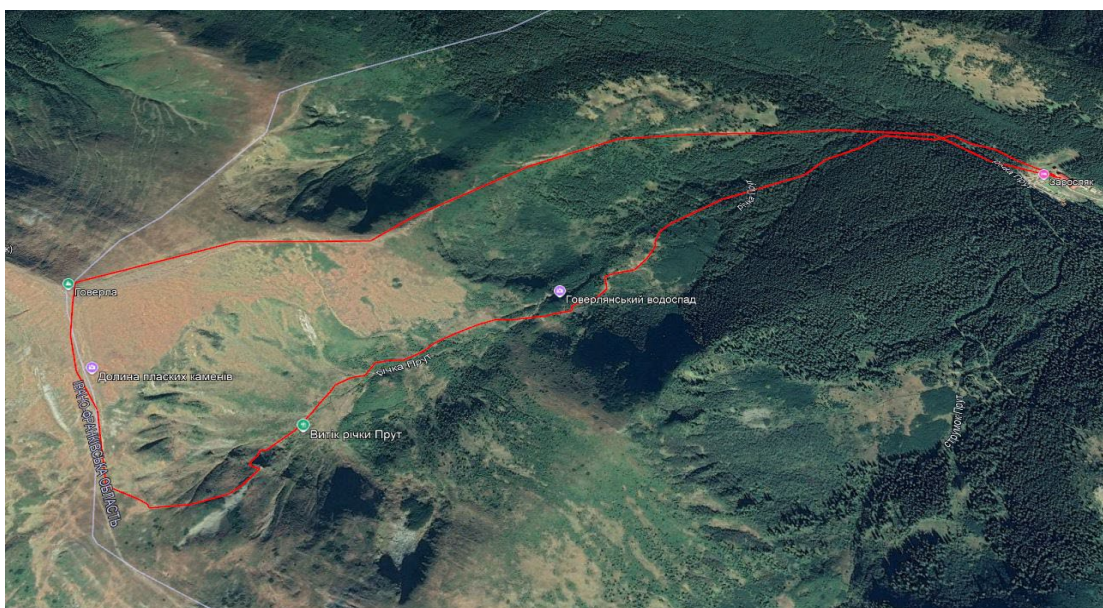
Студенти, які спеціалізуються в географії та туризмі, володіють спільними основними знаннями географічного характеру з урахуванням предметно-змістової специфіки. Вивчення цих відмінностей є важливим для розуміння особливостей навчання на різних спеціалізаціях. Зміст ГІС-дисциплін відіграє вирішальну роль у формуванні геоінформаційних компетентностей студентів, забезпечуючи їхню підготовку.

Серед географічних інформаційних систем та інтернет-ресурсів, що можуть бути активно використані у географії та туризмі, слід зазначити відкриті ГІС: Quantum GIS (QGIS), GRASS, gvSIG, SAGA, а також спеціальні програмні застосунки та інтернет-ресурси Giovanni, MODIS, ArcGIS, World Mapper, UA

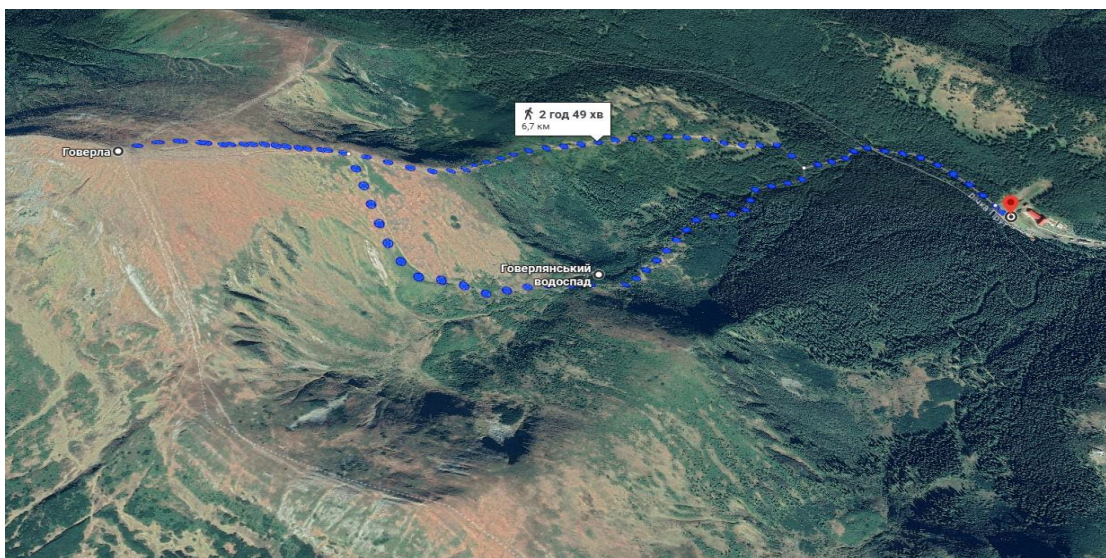
Maps та ін. Зручність використання та спрощення роботи цих програм забезпечується їхньою майже комерційною функціональністю та наявністю україномовного інтерфейсу. Окремо необхідно відзначити потенціал використання для потреб розвитку туризму, моделювання географічних і туристичних об'єктів GeoGuessr (ресурс Seterra) - інтерактивна онлайн-гра, Sheppard Software - освітня онлайн-платформа.

Однією з найпоширеніших програм для вивчення географії й інтегрування її з туристичною практикою є Google Earth. Вона пропонує багатий функціонал, зокрема яскраві, деталізовані 3D-зображення практично будь-якої точки світу, пошук місцезнаходжень, вимірювання відстаней між точками на глобусі та прокладання туристичних маршрутів, дозволяє розробляти різні варіанти віртуальних подорожей як у горизонтальній, так і у вертикальній площині географічної оболонки.

Зазначена програма робить вивчення географії цікавим та інтерактивним, допомагаючи легко засвоювати нові знання не лише для студентів, але й і для учнів школи. Зокрема, функціонал Google Earth широко використовувався студентами спеціальностей «Середня освіта (Географія)» та «Туризм та рекреація» при прокладанні пішохідних дослідницьких туристичних маршрутів в Українських Карпатах під час літніх навчальних практик у 2024-2025 н.р. (рис. 1)



а)



б)

Рис. 1. Дослідницький туристичний маршрут із бази Заросляк на г. Говерля за допомогою програми Google Earth Pro (а) та Google Maps в 3D режимі (б)

Студенти бакалаврського рівня за спеціальностями А4 «Середня освіта (Географія)» (через освітній компонент «Картографія з основами ГІС-технологій») та ІЗ «Туризм та рекреація» (через освітній компонент «Туристична картографія») розвивають відповідні фахові компетентності.

Здобувачі-бакалаври вивчають теоретичні основи картографії та географічні інформаційні системи (ГІС) в окремих модулях. Вони опановують методи введення та обробки просторових даних, використовуючи різноманітні джерела. Ці теоретичні та практичні знання здобувачі вищої освіти застосовують у своїх основних проєктах, наприклад, працюючи з відкритими ГІС-системами для автоматизованого аналізу (як-от SAGA). Загалом, сучасні ГІС-технології дозволяють створювати, редагувати, візуалізувати, аналізувати та публікувати геопросторову інформацію.

Сучасні версії ГІС забезпечують створення, редагування, візуалізацію, аналіз і публікацію геопросторової інформації. Наприклад, студентам пропонують долучитися до проєктування нового адміністративно-територіального устрою Полтавської області, або до складання рекреаційно-туристичних карт регіонів України шляхом об'єднання практичних завдань для різних предметів (наприклад, «Туристична картографія» та «Рекреаційні регіони України» для спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація»). Кожен учасник поетапно вносить дані про визначені частини територіальної структури рекреаційних регіонів України на окремому ноутбучі, використовуючи відкриту ГІС SAGA. Зокрема, студенти зазначених спеціальностей приймають участь у проєкті створення інтерактивної туристичної карти Полтавської області та створення тематичної бази даних туристично-рекреаційних об'єктів на її території.

На другому (магістерському) рівні вищої освіти здобувачі розвивають практичні навички роботи з ГІС, формуючи підґрунтя для глибшого вивчення конкретних географічних територій. Особливий акцент робиться на розвитку вмінь, пов'язаних із моделюванням даних, методами просторового аналізу на основі відкритих джерел та розробкою тематичних карт. Серед популярних програмних продуктів варто відзначити SAGA GIS, яка зарекомендувала себе як потужний інструмент аналітики та важливий компонент практично орієнтованої професійної освіти.

На магістерському рівні здобувачі розвивають практичні навички роботи з геоінформаційними системами для поглибленого вивчення окремих географічних регіонів і країв. Основний акцент робиться на моделюванні даних, просторовому аналізі за допомогою відкритих джерел та створенні тематичних карт. Серед програмних засобів особливо виділяється SAGA GIS як дієвий аналітичний інструмент у практичній професійній підготовці (Свідзінська, 2014; Федій, 2020). Крім того, широко використовується QGIS (Quantum GIS), яка дозволяє працювати з топографічними картами, супутниковими знімками, створювати цифрові моделі рельєфу тощо (рис. 2). Також при вивченні ГІС-технологій широко використовується програмний пакет ArcGIS, що є інтегрованим набором програмних продуктів ГІС, необхідними для роботи з базами геоданих.

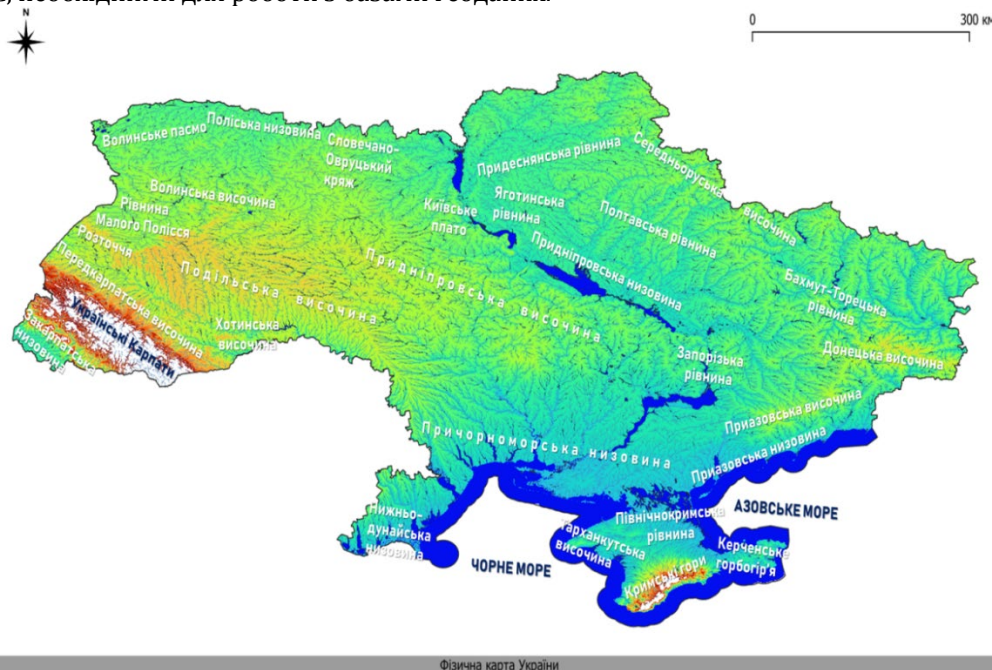


Рис. 2. Цифрова фізична карта України виконана за допомогою ГІС-системи QGIS в jpeg-форматі

За допомогою ресурсів EO Browser та Giovanni Website можлива робота із супутниковими знімками, даним дистанційного зондування Землі та їх наступна обробка та інтерпретація. Перший надає доступ

до онлайн-зображень середньої та низької роздільної здатності, наданих Європейським космічним агентством (ЄКА), а другий - до наукових даних, отриманих за допомогою різних інструментів на супутниках Національного управління з аеронавтики і дослідження космічного простору (НАСА). Магістранти використовують загальнодоступні супутникові знімки високої роздільної здатності від Google (GoogleEarth) як джерело даних. Ці джерела використовуються для обробки метеорологічних та гідрологічних даних.

Картографія та ГІС, об'єднані в єдиний комплекс, відіграють важливу роль у професійній підготовці студентів спеціальності А4 «Середня освіта (Географія)». Знання основ картографії необхідне для розуміння ключових процесів, таких як географічна прив'язка даних, введення інформації про проєкції та створення картографічних зображень.

В узагальненому вигляді інтегроване використання геоінформаційних ресурсів при вивченні географічних дисциплін і питань туризму та рекреації наводиться на рисунку 3.

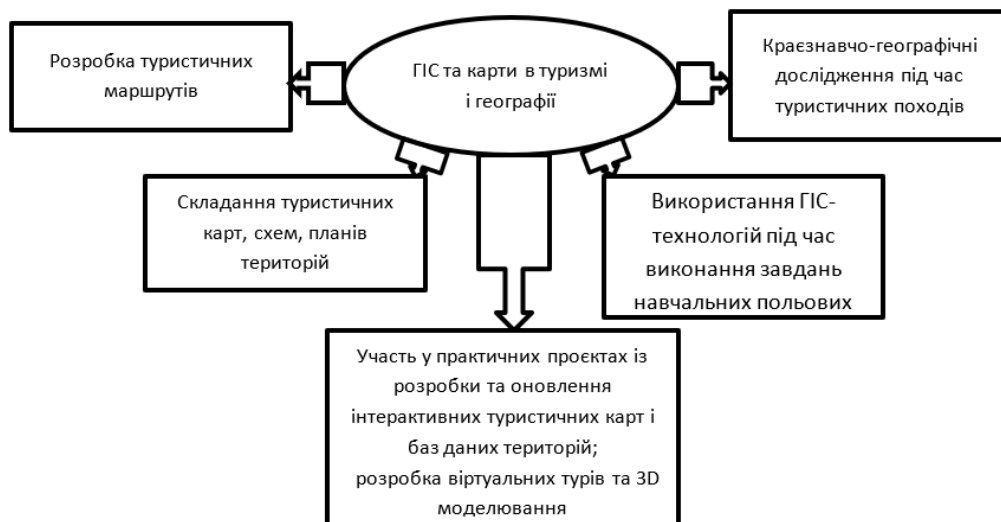


Рис. 3. Напрямки використання ГІС-технологій при інтеграції географії і туризму

Найважливішим аспектом застосування геоінформаційних технологій у викладанні географії є розвиток навичок роботи з базами даних. Це дозволяє інтегрувати вміння використовувати ГІС із формуванням інформаційно-комунікаційної компетентності.

Специфіка вивчення географічних об'єктів передбачає оволодіння вміннями географічного моделювання, зокрема графічно-знакового моделювання, де «...основа роль належить формуванню картографічних і геоінформаційних умінь, тобто вмінь роботи з паперовими, цифровими та ін. картами» (Вішнікіна, 2017, с. 69). Відмітимо далі деякі методи та підходи для інтегрованого формування компетентностей у використанні геоінформаційних систем у навчальному процесі в географії та туризмі. Зокрема, це організація географічних і туристичних ігор та вправ (місцева історія та культура, віртуальні туристичні подорожі, туристична презентація країни тощо); розробка і маршрутів експресів та віртуальних подорожей, реалізація міждисциплінарного підходу, у рамках якого використання ГІС дозволяє об'єднати вивчення географії з іншими науками – біологією, екологією, історією чи математикою – щоб краще зрозуміти їхній взаємозв'язок.

Можливості та ефективність застосування ГІС-технологій при вивченні географії та туризму можуть бути реалізовані і на прикладі розробки окремих тем уроків. Зокрема, це урок з орієнтовною темою «Географія і туризм». Метою такого уроку є дослідження впливу туризму на природні та культурні ресурси регіонів. В ході уроку учні застосовують ГІС для аналізу напрямків туристичних потоків, оцінюючи їхній вплив на природні ресурси та культурну спадщину, обговорюють позитивні й негативні аспекти туризму та пропонують напрямки стратегії сталого розвитку цієї галузі. Іншим прикладом може слугувати урок на тему «Географія і культурний ландшафт» Його метою є вивчення взаємозв'язку між географією та культурними особливостями певної території. В ході уроку учні аналізують за допомогою ГІС розташування культурних об'єктів, таких як міста, архітектурні пам'ятки та інші елементи культурного ландшафту, досліджують вплив географічних умов на розміщення цих об'єктів та їхню роль у житті людей.

Висновок. Таким чином, географічні інформаційні системи (ГІС) та технології є ключовими інструментами для аналізу і візуалізації географічних даних, і їх використання стає все більш популярним у географічній освіті та наукових дослідженнях. Все більшого значення вони отримують і в

галузі туризму та рекреації. З урахуванням того, що туризм сьогодні все більше стає засобом підготовки географа-освітянина, формування відповідних фахових географічних компетентностей, геоінформаційні ресурси можуть бути інтегровано використані як при вивченні географічних дисциплін, так і питань туризму і рекреації. Основними напрямками такого використання є: розробка туристичних маршрутів, складання туристичних карт і схем територій, участь у різноманітних проектах, пов'язаних із розробкою та оновленням інтерактивних туристичних карт і баз даних, розробка віртуальних турів та 3D моделювання, здійснення краєзнавчо-географічних досліджень під час туристичних походів та загалом у позашкільній роботі, впровадження використання ГІС-технологій під час виконання завдань навчальних польових практик.

Список використаних джерел

- Вішнікіна, Л. П. (Ред.) (2022). *Компетентнісне навчання географії у системі неперервної педагогічної освіти*: кол. монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Вішнікіна, Л. П. (2017). *Компетентнісне навчання географії в основній школі*: монографія. Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Колотуха, О. В. (2020) *Туристська картографія (лекційний курс)*: навчальний посібник для студентів спеціальності «Туризм» денної та заочної форми навчання. Кропивницький: Видавництво Льотної академії НАУ.
- Петранівський, В. Л., Рутинський, М. Й. (2008) *Туристичне краєзнавство*: навч. посіб. 2-ге вид., випр. Київ: Знання.
- Самойленко, В. М. (2010) *Географічні інформаційні системи та технології*: підручник. Київ: Ніка-Центр.
- Свідзінська Д. В. (2014) *Методи геоecологічних досліджень : геоінформаційний практикум на основі відкритої ГІС SAGA: навчальний посібник*. Київ. Логос.
- Федій, О. А., Шуканова, А. А. (2020) *Туристична картографія*: навч.-метод. посіб. Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава. Взято з <https://surl.li/qcrspe>
- Федій, О. А. (2020) *Методичні рекомендації по роботі з відкритою ГІС SAGA*: навч.-метод. посіб. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: Взято з <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/handle/123456789/15919>
- Шевченко, Р. Ю. (2014) *Картографічні технології в туризмі*: навч.-метод. посіб. Київ: КиМУ. Взято з <https://dglb.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/673e6fde-294d-4084-a7ac-27dbf0a43a31/content>

References

- Fedy, O. A., & Shukanova, A. A. (2020). *Turystychna kartohrafiya [Tourist cartography]*: navch.-metod. posib. Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. Poltava. Retrieved from <https://surl.li/qcrspe> [in Ukrainian].
- Fedy, O. A. (2020). *Metodychni rekomendatsiyi po roboti z vidkrytoyu HIS SAGA [Methodological recommendations for working with open GIS SAGA]*: navch.-metod. posib. Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. Poltava. Retrieved from <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/handle/123456789/15919> [in Ukrainian].
- Kolotukha, O. V. (2020) *Turysts'ka kartohrafiya (lektsiynny kurs) [Tourist cartography (lecture course)]*: navchalnyi posibnyk dlya studentiv spetsial'nosti «Turyzm» dennoyi ta zaachnoyi formy navchannya. Kropyvnyts'kyi: Vydavnytstvo L'otnoyi akademiyi NAU [in Ukrainian].
- Petranivs'kyi, V. L., & Rutyns'kyi, M. Y. (2008). *Turystychne krayeznavstvo [Tourist local history]*: navch. posib. Kyiv: Znannya [in Ukrainian].
- Samoylenko, V. M. (2010). *Heohrafichni informatsiyni systemy ta tekhnolohiyi [Geographic Information Systems and Technologies]*: pidruchnyk. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
- Shevchenko, R. YU. (2014). *Kartohrafichni tekhnolohiyi v turyzmi [Cartographic technologies in tourism]*: navch.-metod, posib.. Kyiv: KyMU. Retrieved from <https://dglb.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/673e6fde-294d-4084-a7ac-27dbf0a43a31/content> [in Ukrainian].
- Svidzins'ka, D. V. (2014). *Metody heoekolohichnykh doslidzhen' : heoinformatsiynny praktykum na osnovi vidkrytoyi HIS SAGA [Methods of geoeological research: geoinformation workshop based on open GIS SAGA]*: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].
- Vishnikina, L. P. (Ed.) (2022). *Kometentnisne havchannya heohrafiyi u systemi neperervnoyi pedahohichnoyi osvity [Competence of geography in the system of continuous pedagogical education]*: kol.monhrafiiya. Poltava: PNPU imeni V.H. Korolenka [in Ukrainian].
- Vishnikina, L. P. (2017). *Kompetentnisne navchannya heohrafiyi v osnovniy shkoli [Competency-based teaching of geography in primary school: monograph]*: monohrafiya. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].

SARNAVSKY S., YERMAKOV V., POMAZ JU.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

TOURIST MAPS AND GI-TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

This article analyzes the methodological aspects of using tourist cartography and GIS technologies in the process of training future geography teachers.

The analysis of the integrated use of geographic information resources in the study of geographical disciplines and tourism and recreation in the context of the formation of geographic competencies on the example of a number of geographic information resources is carried out.

The main directions of using GIS technologies in the integration of geography and tourism and their practical significance are shown.

Today, tourism is increasingly becoming a means of training geographers-educators and forming relevant professional geographical competencies. An important role in this process belongs to the practice and potential of using geographic information systems and tourist maps. At the same time, the main available geographic information resources can be used in an integrated manner both in the study of geographical disciplines and tourism and recreation.

It is necessary to pay more attention to the study of the importance of the integrated use of geographic information resources in the study of geographical disciplines and tourism and recreation.

In this regard, the purpose of this article is to analyze the methodological aspects of using tourist cartography and GIS technologies in the process of training future geography teachers.

Students of different geographical specializations and tourism have both common basic skills in geoinformatics and specific skills that correspond to their specialized activities. The study of these differences is important for understanding the peculiarities of training in different specializations. The formation of students' geoinformation competencies largely depends on the content of GIS disciplines that provide the necessary training in this area.

Among the geographic information systems and Internet resources that can be actively used in geography and tourism, it is worth mentioning open GIS: Quantum GIS (QGIS), GRASS, gvSIG, SAGA, as well as special software applications and online resources such as Giovanni, MODIS, ArcGIS, World Mapper, UA Maps, etc. The potential of using such resources as GeoGuessr, Sheppard Software, and Google Earth for tourism development and modeling of geographical and tourist objects should be noted separately.

Methods and approaches for the integrated formation of competencies in the use of geographic information systems in the educational process in geography and tourism include the organization of geographic and tourist games and exercises (local history and culture, virtual tourist trips, tourist presentation of the country, etc.); development of excursions and virtual travel routes, implementation of an interdisciplinary approach that combines the study of geography with other disciplines such as biology, ecology, history or mathematics, using GIS for deeper.

The possibilities and effectiveness of using GIS technologies in teaching geography and tourism can be realized by developing individual lesson topics. In particular, this is a lesson with the tentative topic «Geography and Tourism», «Geography and Cultural Landscape».

The main areas of such use are: development of tourist routes, drawing up tourist maps and maps of territories, participation in various projects related to the development and updating of interactive tourist maps and databases, development of virtual tours and 3D modeling, conducting local history and geographical research during hiking trips and in general in extracurricular activities, and introducing the use of GIS technologies in the performance of field practice tasks.

Key words: *tourist cartography, geographic information systems, online platforms, geographic education, tourism, competency-based approach*

Стаття надійшла до редакції 11.06.2025 р.

УДК 378.011.3-051:377]:37.018.43:004

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339473](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339473)

ЮЛІЯ СРІБНА

ORCID: 0000-0003-3846-3871

ПЕТРО МОЛЧАНОВ

ORCID: 0000-0001-5335-4281

СВІТЛАНА ОГУЙ

ORCID: 0000-0001-6485-6375

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті досліджено процес формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійної та технологічної освіти в контексті впровадження елементів дистанційного навчання. Розглянуто педагогічний потенціал цифрових технологій, проаналізовано їхній вплив на розвиток критичного мислення, медіаграмотності, цифрової культури та самостійності здобувачів освіти. Визначено основні виклики, пов'язані з організаційною та технічною підтримкою дистанційного навчання, а також необхідність підвищення цифрової грамотності викладачів. Обґрунтовано доцільність впровадження цифрових інструментів як елементів новітніх соціокультурних практик, що сприяють модернізації педагогічного процесу в умовах цифрової трансформації.

Ключові слова: професійна освіта, технологічна освіта, середня освіта, здобувачі освіти, інформаційно-цифрова компетентність, дистанційне навчання, цифрові технології, освітній процес

Постановка проблеми. У сучасному світі освіта дедалі більше орієнтується на цифрові технології, що стає не лише вимогою часу, а й необхідністю, особливо в умовах непередбачуваних соціальних викликів – пандемії COVID-19, воєнного стану, глобалізації знань та змін у трудовому ринку (Антонова, Фамілярська, 2019, с. 10-22; Фамілярська, 2023, с. 151-162). Викладачам доводиться оперативно адаптуватися до нових форматів взаємодії зі здобувачами освіти, часто у дистанційному чи змішаному форматі, використовуючи онлайн-платформи, хмарні сервіси, цифрові ресурси (Гулай, Кабак, Герасимчук, 2023, с. 14-23; Кудлай, 2022, с. 162-165). Такий виклик виявив недостатній рівень сформованості інформаційно-цифрової компетентності у значної частини педагогічного складу та здобувачів педагогічних спеціальностей (Гуревич, Коношевський, Костенко, 2023, с. 7-13).

Для майбутніх фахівців професійної освіти та технологічної освіти володіння інформаційно-цифровими навичками є критично важливим, оскільки їхня діяльність передбачає не лише викладання у закладах професійної освіти, а й активну взаємодію у цифровому просторі з молоддю, яка народилася вже в умовах цифрової культури (Візнюк, 2019, с. 17-23). Відтак, інформаційно-цифрова компетентність стає не лише технічним набором умінь, а важливою складовою новітніх соціокультурних практик.

Досвід підготовки фахівців спеціальності «Професійна освіта» та «Середня освіта» (наприклад, у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка) засвідчує, що запровадження елементів дистанційного навчання (наприклад, через Google Клас) сприяє формуванню цифрової культури, розвитку критичного мислення, навичок самоорганізації, медіаграмотності (Москаленко, 2023, с. 19). Проте не всі аспекти цієї трансформації є достатньо дослідженими. Зокрема, залишається відкритим питання рівня сформованості цифрової компетентності у здобувачів та викладачів, а також впливу елементів дистанційного навчання на якість освітнього процесу й готовність до викладання в умовах цифрової трансформації освіти (Слабко, Шпильовий, 2023, с. 45-50).

Таким чином, виникає необхідність комплексного вивчення процесу формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійної та технологічної освіти у контексті новітніх освітніх підходів та соціокультурних трансформацій, що зумовлює актуальність теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної та технологічної освіти, зокрема в умовах цифрової трансформації освіти, обумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, що впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема й на освіту. В останні роки велика увага приділяється формуванню цифрових навичок у педагогічних працівників та здобувачів освіти, оскільки від цього залежить якість освітнього процесу та здатність навчати молодь в умовах цифрової культури.

Проблеми впровадження елементів дистанційного навчання, таких як Google Classroom, у професійну та технологічну освіту вже стали предметом численних досліджень. Антонова та Фамілярська (2019) акцентують увагу на необхідності адаптації освітніх програм до нових реалій, зокрема в умовах пандемії COVID-19, коли цифрові технології стали життєво необхідними для забезпечення безперервності освітнього процесу. Вони зазначають, що викладачі мають оперативно змінювати свої підходи до взаємодії зі здобувачами, використовуючи онлайн-платформи та хмарні сервіси (Фамілярська, 2023, с. 151-162).

Гулай, Кабак та Герасимчук (2023) підкреслюють важливість використання цифрових інструментів для забезпечення ефективного навчання у змішаних та дистанційних форматах. Вони звертають увагу на те, що інформаційно-цифрові компетентності стають важливою частиною педагогічного процесу, оскільки дозволяють викладачам забезпечувати високий рівень взаємодії з майбутніми фахівцями, використовуючи сучасні цифрові технології (Гулай, Кабак, Герасимчук, 2023, с. 14-23).

Однак, як зазначають Гуревич, Коношевський та Костенко (2023), на сьогодні ще не всі аспекти цифрової компетентності є достатньо дослідженими. Зокрема, залишаються відкритими питання ефективності дистанційного навчання, рівня сформованості цифрових навичок у здобувачів та викладачів, а також проблеми технічної та організаційної підтримки такого навчання (Гуревич, Коношевський, Костенко, 2023, с. 7-13).

Використання елементів дистанційного навчання в підготовці здобувачів спеціальностей «Професійна освіта», зокрема в Полтавському національному педагогічному університеті, доводить, що ці інструменти сприяють розвитку критичного мислення, цифрової культури, медіаграмотності та саморегуляції здобувачів освіти (Москаленко, 2023, с. 19). Однак питання впливу таких підходів на загальну якість освітнього процесу та готовність викладачів до нових умов навчання потребують подальшого вивчення.

Загалом, існуючі дослідження підтверджують актуальність і важливість розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів у контексті впровадження новітніх освітніх технологій. Тому проведення комплексного аналізу цього процесу є необхідним для удосконалення педагогічної практики та підвищення якості освіти в умовах цифрових трансформацій.

Метою статті є всебічне вивчення процесу формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Професійна освіта», в умовах цифрової трансформації освітнього процесу, зокрема шляхом упровадження елементів дистанційного навчання, таких як Google Classroom та інші. Дослідження передбачає аналіз педагогічного потенціалу цифрових технологій, вивчення їхнього впливу на розвиток критичного мислення, цифрової культури, медіаграмотності здобувачів, а також визначення шляхів вирішення технічних та організаційних труднощів у дистанційній взаємодії викладача й здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-цифрова компетентність у сучасних умовах виходить далеко за межі базових знань користувача комп'ютера чи здатності працювати з Microsoft Office. Вона охоплює широкий спектр навичок, що охоплюють розуміння цифрових технологій, критичне оцінювання цифрового контенту, навички онлайн-комунікації, знання про цифрову безпеку, уміння працювати з навчальними платформами, цифровими ресурсами та хмарними сервісами. Для майбутніх педагогів професійної освіти це питання стає особливо актуальним, адже їхня майбутня діяльність передбачає тісну взаємодію з цифровими інструментами, а також із поколінням здобувачів, для яких цифрове середовище є природним.

У контексті впровадження елементів дистанційного навчання, таких як Google Classroom, Moodle, Zoom, Microsoft Teams, відбувається радикальна трансформація самого освітнього процесу. Традиційна модель "викладач – здобувач" змінюється на модель партнерської взаємодії, в якій викладач стає фасилітатором навчання, координатором навчального середовища, творцем освітнього контенту, а здобувач – активним суб'єктом, який самостійно керує своїм навчанням. Це передбачає не лише технічну обізнаність, а й розвиток педагогічної чутливості до цифрових реалій (Антонова, Фамілярська, 2019, с. 10-22; Фамілярська, 2023, с. 151-162).

В умовах сучасних викликів дистанційне навчання стало не просто альтернативою традиційній формі, а єдиною можливою формою взаємодії між педагогом і Здобувачем у багатьох регіонах. Це оголило проблеми, пов'язані з рівнем цифрової готовності педагогічних працівників та здобувачів освіти, зокрема технічні труднощі (нестача гаджетів, нестабільний інтернет), а також методичну підготовку викладачів до ефективного використання цифрових інструментів у навчальному процесі (Гуревич, Коношевський, Костенко, 2023, с. 7-13).

Цифрова трансформація освіти – це не лише питання технологій, а й питання філософії освіти. У цифровому просторі формується новий стиль мислення – гнучкий, відкритий до змін, здатний до самонавчання. Такі якості мають бути притаманні й викладачам, які повинні бути не просто трансляторами знань, а ментальними навігаторами в цифровому світі. Це вимагає інтеграції нових освітніх стратегій, таких як інтерактивні завдання в Google Classroom, міні-проекти, робота з

візуальними матеріалами, онлайн-дискусії, використання чат-ботів, цифрових симуляторів тощо (Гулай, Кабак, Герасимчук, 2023, с. 14-23).

Зокрема, досвід Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка показує, що використання елементів дистанційного навчання сприяє формуванню навичок самоорганізації, самостійного пошуку знань, розвитку критичного мислення, цифрової культури та медіаграмотності у здобувачів спеціальності «Професійна освіта» та «Середня освіта» (Москаленко, 2023, с. 19). Такі зміни мають не лише педагогічний ефект, а й глибоке соціокультурне значення – здобувачі навчаються відповідальності, цифровій етиці, культурі комунікації, співпраці в онлайн-середовищі.

Проте зберігається проблема нерівномірності цього процесу. Зафіксовані випадки, коли здобувачі сприймають цифрове навчання як менш ефективне. Такі випадки лише посилюють «цифрову втому» й знижують якість освітнього процесу. Тут на перший план виходить потреба в системному підході до формування інформаційно-цифрової компетентності, яка повинна охоплювати як технічну, так і методичну підготовку педагогів, а також елементи цифрової педагогіки (Слабко, Шпильовий, 2023, с. 45-50).

Іншим важливим компонентом є цифрова рефлексія – здатність осмислювати свій досвід у цифровому середовищі. Це дозволяє майбутньому фахівцю постійно вдосконалювати свої цифрові стратегії, адаптувати їх до потреб і вимог ринку праці. Адже цифрова компетентність – це не стан, а процес постійного оновлення.

Також слід зазначити, що впровадження цифрових технологій у професійну освіту створює передумови для міждисциплінарної взаємодії. Наприклад, поєднання педагогіки з елементами інформаційних технологій дозволяє створювати нові моделі змішаного навчання, застосовувати ігрові технології (гейміфікація), віртуальні лабораторії, інтерактивні квести, які стимулюють активність і зацікавлення здобувачів.

Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної та технологічної освіти – це складний і багатогранний процес, який потребує комплексного підходу: від оновлення освітніх програм до формування цифрової культури та педагогічної гнучкості. Це не лише технічне завдання, а важливий соціокультурний виклик, який визначає успішність модернізації освітньої системи в Україні та її здатність відповідати вимогам цифрової доби. Успішне формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної та технологічної освіти передбачає не лише забезпечення їх доступом до цифрових ресурсів, а й створення умов для активного застосування ІКТ у навчанні та викладанні. Важливим компонентом цього процесу є проєктна діяльність здобувачів, що реалізується через створення освітніх відеопродуктів, інтерактивних презентацій, онлайн-опитувань, блогу викладача, міні-курсів на платформах типу Google Classroom або Moodle. Такі завдання розвивають не лише технічні навички, а й творчість, ініціативність, вміння працювати з аудиторією у цифровому форматі (Mishra, Koehler, 2006, с. 1022).

Цифрова компетентність, зокрема у педагогічному контексті, не може формуватися стихійно. Необхідна чітко визначена стратегія цифровізації освітнього процесу. Наприклад, можна виокремити кілька напрямів інтеграції цифрових технологій у підготовку майбутніх фахівців:

1. Методична підготовка до роботи з цифровими платформами – формування навичок модерації віртуальних класів, оцінювання активності здобувачів, управління електронними журналами, використання LMS (Learning Management Systems) (Єршова, 2021, с. 31).

2. Цифровий дизайн освітнього середовища – створення власних онлайн-курсів, навчальних модулів, інтерактивних карт знань, ментальних карт, інтеграція відео-, аудіо- та графічного контенту (Морзе, 2021, с. 5-7; Redecker, 2017, с. 6-8).

3. Розвиток критичного мислення й цифрової безпеки – навчання фахівців розпізнавати фейки, маніпулятивний контент, працювати з відкритими джерелами інформації, дотримуватися етичних принципів у цифровому просторі (Livingstone & Helsper, 2007, с. 672; Іванова, 2023, с. 35).

Соціокультурний аспект цифрової компетентності проявляється в умінні педагога працювати з цифровою ідентичністю здобувачів, їхньою присутністю у віртуальному просторі та потребою у визнанні. Майбутній фахівець має вміти налагоджувати емоційний контакт через зрозумілі їм форми взаємодії – меми, блоги, стріми, короткі відео тощо (Buckingham, 2013, с. 48; Приходько, 2022, с. 40; Prensky, 2010, с. 14-18).

Інтеграція дистанційного навчання сприяє формуванню нової парадигми освіти – адаптивної, мобільної (Anderson, 2008, с. 45-50; Соколова, 2021, с. 77-78).

Разом із тим, ефективність формування цифрової компетентності залежить від підтримки викладацького складу. Необхідні курси підвищення кваліфікації, технічне оснащення, консультативна підтримка (Kirkwood, Price, 2014, с. 8-10; Кобзар, 2023, с. 94).

У європейській та світовій практиці активно впроваджуються підходи digital-first, які передбачають організацію освітнього процесу насамперед через цифрові платформи. Це є викликом і водночас шансом для національної освітньої системи (European Commission, 2018, с. 4).

У підсумку, інформаційно-цифрова компетентність – не лише інструмент викладання, а й показник готовності педагога бути лідером у цифровому суспільстві, орієнтувати молодь у стрімко змінюваному світі інформації та технологій (Anderson, 2008, с. 51; Зязюн, 2020, с. 10).

Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх фахівців професійної та технологічної освіти виступає однією з ключових умов їхньої професійної готовності до діяльності в умовах цифрової трансформації. У цьому контексті доцільним є розгляд такої компетентності не лише як набору технічних умінь, але й як інтегральної складової педагогічної майстерності, що включає здатність до критичного осмислення інформації, цифрової безпеки, етичного використання цифрових технологій, а також уміння створювати сприятливе цифрове освітнє середовище.

Згідно з результатами спостережень та аналізу педагогічного процесу у закладах освіти, зокрема в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, ефективне впровадження таких цифрових платформ, як Google Classroom, Moodle, Zoom, сприяє не лише оволодінню здобувачами базовими цифровими навичками, а й розвитку здатності до самонавчання, планування власної діяльності, міжособистісної взаємодії в онлайн-середовищі (Москаленко, 2023, с. 19).

Особливу увагу необхідно приділити педагогічному дизайну дистанційного курсу, що передбачає структуроване подання навчального матеріалу, інтерактивні форми роботи (тести, опитування, форум-дискусії, спільна робота в Google Docs тощо), а також своєчасний зворотний зв'язок від викладача. Як показують дослідження (Гулай, Кабак, Герасимчук, 2023, с. 14-23), саме ці чинники забезпечують високу залученість здобувачів освіти до навчального процесу та формування у них відповідальності за результати навчання.

Крім того, важливим чинником формування інформаційно-цифрової компетентності є включення у навчальний процес елементів медіаосвіти та цифрової етики. Це дозволяє здобувачам не лише орієнтуватися у великому потоці цифрової інформації, а й критично оцінювати її достовірність, формувати власну позицію щодо змісту освітніх матеріалів, що є надзвичайно важливим у сучасному інформаційному просторі (Фамілярська, 2023, с. 151-162).

У процесі впровадження елементів дистанційного навчання як складової сучасних соціокультурних практик важливу роль відіграє мотивація здобувачів. Інтерес до цифрових технологій, що є характерним для нового покоління, може стати додатковим рушієм для формування стійкої цифрової компетентності. Водночас мотиваційна складова повинна підтримуватись відповідною педагогічною стратегією, орієнтованою на інклюзивність та інтерактивність освітнього середовища (Антонова, Фамілярська, 2019, с. 10-22).

Таким чином, інформаційно-цифрова компетентність майбутнього фахівця професійної та технологічної освіти формується на перетині кількох векторів: інституційного (наявність цифрової інфраструктури та підтримки з боку закладу освіти), особистісного (готовність викладачів і здобувачів до цифрової взаємодії) та педагогічного (організація змістовного, інтерактивного, гнучкого освітнього процесу з використанням цифрових технологій).

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку чітких індикаторів сформованості цифрової компетентності, оцінку ефективності освітніх технологій у контексті дистанційного навчання, а також вивчення бар'єрів і потреб здобувачів та викладачів у процесі цифрової трансформації освіти.

Висновки. У процесі дослідження було з'ясовано, що формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної та технологічної освіти є ключовим чинником їхньої професійної підготовки в умовах цифрової трансформації освіти. Застосування елементів дистанційного навчання, сприяє розвитку цифрових навичок, критичного мислення, медіаграмотності, самостійності та відповідальності здобувачів.

Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної та технологічної освіти є стратегічно важливим чинником модернізації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації суспільства. Дослідження засвідчило, що ефективне впровадження елементів дистанційного навчання сприяє розвитку не лише технічних навичок, а й критичного мислення, цифрової культури, медіаграмотності та самостійності здобувачів.

Педагогічний потенціал цифрових технологій дозволяє вибудовувати нові моделі взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, орієнтовані на партнерство, гнучкість та адаптивність освітнього процесу. Водночас наявні виклики, пов'язані з нерівномірністю цифрової підготовки, технічними обмеженнями та недостатньою методичною підтримкою, потребують системного підходу та стратегічного бачення.

Цифрова компетентність повинна розглядатися не лише як набір умінь користування ІКТ, а як інтегрована характеристика професійної готовності майбутнього фахівця, яка охоплює цифрову етику, здатність до рефлексії, критичного осмислення інформації та створення ефективного цифрового освітнього середовища.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на визначення чітких індикаторів рівня цифрової компетентності, розробку моделей її формування у здобувачів педагогічних спеціальностей, а також вивчення кращих практик використання цифрових платформ у професійній та технологічній освіті.

Список використаних джерел

- Антонова, Е., Фамілярська, Л. (2019). Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, спецвипуск, 10-22.
- Візнюк, В. (2019). Цифрова компетентність майбутніх педагогів як невід'ємна складова професійної підготовки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*, 1, 17-23.
- Гулай, О. І., Кабак, В. В., Герасимчук, Г. А. (2023). *Засоби та технології цифрового навчання: теоретичний та практичний аспекти*. Луцьк: ЛНТУ.
- Гуревич, Р., Коношевський, Л., Костенко, Н. (2023). Цифрова компетентність педагогів в умовах інформатизації освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*, 74, 7-13.
- Єршова, Л. А. (2021). Інформаційно-цифрові інструменти у практиці підготовки педагогів. *Педагогічний альманах*, 48, 29-35.
- Іванова, К. М. (2023). Медіаграмотність у педагогічній підготовці: нові підходи в умовах цифровізації. *Освітнологічний дискурс*, 4, 34-40.
- Кобзар, О. В. (2023). Цифрові компетентності викладача: сучасний контекст професійного розвитку. *Інноваційна педагогіка*, 61 (1), 92-95.
- Кудлай, В. Г. (2022). Актуальні питання розвитку цифрових компетентностей педагогів в сучасних умовах. В кн. *Цифрова екосистема сучасного університету: епідемічні обмеження та виклики воєнного стану: наук.-метод. конф.* (с. 162-165). Київ: KNEU.
- Морзе, Н. В. (2021). Цифрові інструменти в освітньому процесі: досвід і перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 83 (1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i1.4262>
- Москаленко, О. (2023). Досвід впровадження елементів дистанційного навчання у підготовці студентів спеціальності «Професійна освіта». *Освітній процес в умовах цифрової трансформації*, 19.
- Приходько, Л. П. (2022). Цифрова культура педагога: соціокультурні виміри. *Педагогічна теорія і практика*, 2, 38-44.
- Слабко, В. М., Шпильовий, Ю. В. (2023). Цифрова компетентність педагогічних працівників як тренд сучасної системи освіти. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова*, 156, 45-50.
- Соколова, Н. В. (2021). Студентоцентризм і цифровізація: нові парадигми в освіті. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1, 76-81.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- European Commission. (2018). *DigCompEdu: European framework for the digital competence of educators*. Publications Office of the European Union.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is “enhanced” and how do we know? *Learning, Media and Technology*, 39 (1), 6-36. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9 (4), 671-696. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

References

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Antonova, E., & Familiarska, L. (2019). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity [The use of digital technologies in the educational environment of a higher education institution]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu [Open educational e-environment of a modern university]*, spetsvypusk, 10-22 [in Ukrainian].
- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- European Commission. (2018). *DigCompEdu: European framework for the digital competence of educators*. Publications Office of the European Union.

- Familiarska, L. L. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii dlia rozbudovy inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha [Digital technologies for building an inclusive educational environment]. *Vidkryte osvitnie e-seredovysche suchasnoho universytetu [Open educational e-environment of a modern university]*, 15, 151-162 [in Ukrainian].
- Hulai, O. I., Kabak, V. V., & Herasymchuk, H. A. (2023). *Zasoby ta tekhnolohii tsyfrovoho navchannia: teoretychni ta praktychni aspekty [Digital learning tools and technologies: theoretical and practical aspects]*. Lutsk: LNTU [in Ukrainian].
- Hurevych, R., Konoshevskiy, L., & Kostenko, N. (2023). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh informatyzatsii osvity [Digital competence of teachers in the context of informatization of education]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Pedahohika i psykholohiia [Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University. Pedagogy and Psychology]*, 74, 7-13 [in Ukrainian].
- Ivanova, K. M. (2023). Mediarhamotnist u pedahohichnii pidhotovtsi: novi pidkhody v umovakh tsyfrovizatsii [Media literacy in teacher training: new approaches in the context of digitalization]. *Osvitolohichni dyskurs [Educational discourse]*, 4, 34-40 [in Ukrainian].
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is "enhanced" and how do we know? *Learning, Media and Technology*, 39 (1), 6-36. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Kobzar, O. V. (2023). Tsyfrovi kompetentnosti vykladacha: suchasnyi kontekst profesiinoho rozvytku [Teacher digital competencies: the modern context of professional development]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 61 (1), 92-95 [in Ukrainian].
- Kudlai, V. H. (2022). Aktualni pytannia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnostei pedahohiv v suchasnykh umovakh [Current issues of developing digital competencies of teachers in modern conditions]. In *Tsyfrova ekosystema suchasnoho universytetu: epidemichni obmezhenia ta vykylyk voiennoho stanu [Digital ecosystem of a modern university: epidemic restrictions and challenges of martial law: scientific and methodological conference.]*: nauk-metod. konf. (pp. 162-165). Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9 (4), 671-696. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morze, N. V. (2021). Tsyfrovi instrumenty v osvitnomu protsesi: dosvid i perspektyvy [Digital tools in the educational process: experience and prospects]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information technology and learning tools]*, 83 (1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i1.4262> [in Ukrainian].
- Moskalenko, O. (2023). Dosvid vprovadzhennia elementiv dystantsiinoho navchannia u pidhotovtsi studentiv spetsialnosti «Profesiina osvita» [Experience in implementing elements of distance learning in the training of students in the specialty "Professional Education"]. *Osvitnii protses v umovakh tsyfrovoy transformatsii [Educational process in the context of digital transformation]*, 19 [in Ukrainian].
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Prykhodko, L. P. (2022). Tsyfrova kultura pedahoha: sotsiokulturni vymiry [Digital culture of the teacher: sociocultural dimensions]. *Pedahohichna teoriia i praktyka [Pedagogical theory and practice]*, 2, 38-44 [in Ukrainian].
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Slabko, V. M., & Shpylovyi, Yu. V. (2023). Tsyfrova kompetentnist pedahohichnykh pratsivnykiv yak trend suchasnoi systemy osvity [Digital competence of teaching staff as a trend in the modern education system]. *Naukovi zapysky NPU imeni M. P. Drahomanova [Scientific notes of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov]*, 156, 45-50 [in Ukrainian].
- Sokolova, N. V. (2021). Studentotsentryzm i tsyfrovizatsiia: novi paradyhmy v osviti [Student-centrism and digitalization: new paradigms in education]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of training a modern teacher]*, 1, 76-81 [in Ukrainian].
- Vizniuk, V. (2019). Tsyfrova kompetentnist maibutnykh pedahohiv yak nevid'iemna skladova profesiinoy pidhotovky [Digital competence of future teachers as an integral component of professional training]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedahohika [Scientific notes of the Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Pedagogy]*, 1, 17-23 [in Ukrainian].
- Yershova, L. A. (2021). Informatsiino-tsyfrovi instrumenty u praktytsi pidhotovky pedahohiv [Information and digital tools in the practice of teacher training]. *Pedahohichniy almanakh [Pedagogical Almanac]*, 48, 29-35 [in Ukrainian].

SRIBNA Yu., MOLCHANOV P., OGUY S.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING DISTANCE LEARNING ELEMENTS

The article examines the process of forming information and digital competence of future teachers of vocational and technological education in the conditions of digital transformation of the educational space. The emphasis is on the

implementation of elements of distance learning as an effective tool for developing digital skills, critical thinking, media literacy, independence and responsibility in students of pedagogical specialties. It is substantiated that the digital competence of a teacher goes beyond the possession of technical means and encompasses the ability to create an interactive, adaptive and ethically oriented educational environment.

The pedagogical potential of digital platforms (Google Classroom, Moodle, Zoom, Microsoft Teams) is analyzed in the context of building a partnership model of interaction "teacher-student". Examples of the implementation of digital technologies in Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko are given as an effective practice for forming a digital culture and self-regulation of students.

Special attention is paid to the digital reflection of future teachers, the importance of an interdisciplinary approach and the need to develop a strategic model of digitalization of the educational process. It is shown that digital competence should be considered as an integral component of pedagogical skills, which includes not only knowledge of information and digital competence, but also the ability to ethically and critically understand information, pedagogical flexibility and digital sensitivity to the needs of education seekers.

Based on the results of the study, recommendations were formulated to increase the effectiveness of digital training of future teachers of vocational education and directions for further scientific research in this area.

Key words: vocational education, technological education, secondary education, education seekers, information and digital competence, distance learning, digital technologies, educational process.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2025 р.

УДК 378.091.313:76

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339474](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339474)

ВАЛЕНТИНА ТИТАРЕНКО

ORCID: 0000-0002-0553-4277

ВАСИЛЬ КОВАЛЬЧУК

ORCID: 0009-0008-8011-1806

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ

Стаття присвячена проблемі педагогічного проєктування художньо-графічної підготовки здобувачів вищої освіти. Розкрито теоретичні та методичні засади побудови змісту професійної підготовки з урахуванням сучасних викликів цифровізації освіти, оновлення державних стандартів та запитів ринку праці. Проаналізовано роль комп'ютерно-орієнтованих технологій, інженерної графіки, візуалізації навчального матеріалу та інструментального програмного забезпечення. Особливу увагу приділено міждисциплінарному, компетентнісному та диференційованому підходам до навчання, а також принципу неперервності у професійній підготовці. Визначено напрямки вдосконалення змісту графічних дисциплін, структурування навчальних програм, впровадження практикоорієнтованих методик та розвиток дизайнерського мислення у майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: художньо-графічна підготовка, педагогічне проєктування, комп'ютерні технології, графічна компетентність, інженерна графіка, дизайн-освіта, міждисциплінарний підхід

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства та впровадження інноваційних освітніх технологій зростає потреба у фахівцях, здатних до ефективного поєднання педагогічної діяльності з художньо-графічною компетентністю. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій повинна не лише відповідати чинним державним стандартам, а й бути спрямованою на розвиток творчого потенціалу, просторового мислення та візуальної культури. Саме художньо-графічна підготовка є тим компонентом освітнього процесу, який забезпечує інтеграцію знань із графіки, дизайну, інженерії, педагогіки та ІКТ.

У цьому контексті педагогічне проєктування виступає як стратегічний підхід до побудови змісту освітньої підготовки, що дозволяє забезпечити цілісність, логічність і практичну спрямованість

навчального процесу. Воно передбачає визначення цілей, змісту, методів, засобів і форм організації навчання з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності педагогів. Розроблення ефективних педагогічних моделей художньо-графічної підготовки потребує ґрунтовного аналізу теоретико-методологічної бази та реального стану цієї підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти.

Проблематику художньо-графічної підготовки здобувачів вищої освіти в контексті професійної освіти досліджували низка науковців. Зокрема, у роботах В. М. Бойчука (2015) розкрито сутність теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів технологій до художньо-графічної діяльності. Автор акцентує на необхідності оновлення змісту навчальних дисциплін відповідно до потреб сучасної школи.

С. Л. Кучер (2018) обґрунтувала доцільність неперервної дизайн-підготовки як важливої складової формування фахової майстерності, а дослідження О. В. Марущак, І. В. Савчук і Н. С. Казьмірчук (2018) деталізують роль дизайну як елемента професійної компетентності педагогів. У статті Г. Гавришак і А. Уриського (2021) обґрунтовано переваги використання комп'ютерно орієнтованих технологій під час навчання графічних дисциплін. Разом із тим, більшість наукових праць розглядають окремі аспекти проблеми й потребують інтеграції в єдину педагогічну систему, орієнтовану на цілісне формування професійної готовності майбутнього вчителя технологій.

Незважаючи на наявні дослідження, лишаються слабо опрацьованими питання цілісного педагогічного проектування змісту художньо-графічної підготовки в умовах цифровізації освіти. Особливої уваги потребують інструменти структурування навчального матеріалу, поєднання традиційних та сучасних графічних технік, а також механізми впровадження міждисциплінарного підходу. У практиці підготовки майбутніх учителів технологій спостерігається недостатнє використання засобів тривимірного моделювання, візуалізації, інженерної графіки, хоча саме ці компоненти суттєво впливають на розвиток професійної компетентності (Бойчук, Уманець, 2018).

Водночас залишається відкритим питання адаптації існуючих навчальних програм до сучасних вимог ринку праці, які вимагають від педагога не лише предметної обізнаності, а й умінь працювати з цифровими ресурсами, інтерактивними платформами та спеціалізованими графічними редакторами. Не менш важливим є створення умов для формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів, що забезпечує варіативність і гнучкість педагогічного проектування.

Метою статті є теоретичне обґрунтування концептуальних засад педагогічного проектування змісту художньо-графічної підготовки здобувачів вищої освіти з урахуванням сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх учителів технологій. У межах дослідження передбачено аналіз науково-теоретичних джерел, визначення ключових викликів у системі фахової підготовки, уточнення принципів і методів педагогічного проектування, а також окреслення можливих напрямів удосконалення навчальних програм для забезпечення комплексного формування графічної компетентності. полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічного проектування змісту художньо-графічної підготовки здобувачів вищої освіти. Завданнями статті є визначення основних теоретико-методичних підходів до педагогічного проектування, розкриття ролі комп'ютерних технологій, аналіз диференційованих підходів у підготовці майбутніх учителів.

Художньо-графічна підготовка у контексті педагогічної освіти відіграє важливу роль у формуванні в майбутнього вчителя здатності до візуалізації навчального матеріалу, розвитку просторового мислення та дизайнерського підходу до розв'язання професійних завдань. Основною метою такої підготовки є розвиток графічної компетентності як складника загальнопедагогічної та професійної компетентності майбутніх фахівців.

Однією з ключових умов ефективної художньо-графічної підготовки є реалізація педагогічного проектування як системної діяльності, що охоплює планування, організацію, реалізацію та оцінювання результатів навчання. Педагогічне проектування дає змогу враховувати індивідуальні освітні траєкторії студентів, поєднувати традиційні академічні дисципліни з інноваційними напрямами, зокрема цифровими технологіями та візуальними мистецтвами (Вакулєнко, 2024).

На сучасному етапі актуальним є впровадження комп'ютерно орієнтованих технологій у процес підготовки. Як зазначають Бойчук і Уманець (2018), цифрові засоби суттєво розширюють можливості студентів у створенні графічних композицій, кресленнях, макетуванні та моделюванні. Вони забезпечують швидке оновлення знань, інтерактивність навчання, можливість зберігати, трансформувати і візуалізувати результати діяльності. Таким чином, ІКТ сприяють розвитку не лише технічних навичок, а й дизайнерського мислення та творчої ініціативи.

Зміст художньо-графічної підготовки має спиратися на міждисциплінарний підхід. Зокрема, дисципліни з основ дизайну, інженерної та комп'ютерної графіки, кольорознавства, композиції мають поєднуватись із курсами з педагогіки, психології, теорії навчання. Така інтеграція сприяє формуванню цілісного бачення професійної діяльності. За спостереженнями Бабчука (2021), підготовка майбутніх учителів до організації дизайнерської діяльності передбачає не лише опанування технічних засобів, а й

здатність здійснювати методичне планування, аналіз результатів та адаптацію творчих продуктів до педагогічного контексту.

Важливим компонентом педагогічного проектування є створення варіативного дидактичного забезпечення, яке дозволяє ефективно враховувати індивідуальні особливості, рівень підготовленості й темп засвоєння навчального матеріалу кожного студента. Графічна компетентність формується не стільки шляхом репродуктивного виконання стандартних завдань, скільки через постійне включення студентів у контекст практичної, творчо орієнтованої діяльності (Уруський, Гавришак, 2022). У цьому зв'язку важливо передбачити широкий спектр завдань – від базових вправ з технічної графіки до комплексних індивідуальних і групових проєктів.

Навчальні завдання мають бути не лише різномірними, а й різнотиповими – такими, що охоплюють як відтворення, так і створення нових візуальних рішень. Доцільно залучати студентів до аналізу графічного середовища (наприклад, інтерфейсів додатків, візуальної мови освітніх продуктів), що дозволяє формувати вміння бачити зв'язок між теорією й практикою. Розробка власних рішень із подальшим обґрунтуванням вибраних засобів, стилістичних рішень чи шрифтових рядів розвиває вміння аргументовано захищати проєкт, критично мислити й приймати рішення.

У структурі графічної підготовки важливу роль відіграє інженерна графіка. Її вивчення дає змогу студентам опанувати основи креслення, технічного моделювання, аналізу конструкцій. Водночас слід зазначити, що методи викладання цієї дисципліни також потребують оновлення. Зокрема, доцільним є застосування 3D-моделювання, інтерактивних тренажерів, VR-середовищ, що дозволяє краще уявити матеріал та поглибити розуміння просторових форм. Використання інтерактивних середовищ, ігрових методик та проєктної діяльності дозволяє реалізувати принцип активного навчання, що значно підвищує ефективність засвоєння знань і підготовку до реальних умов професійної діяльності (Дерман, Охман, 2023).

У контексті формування сучасної художньо-графічної компетентності важливу роль відіграє оновлення змісту дисциплін шрифтової графіки. Як зазначає Бредньова (2022), саме вивчення дисциплін «Мистецтво шрифту» та «Прикладні питання мистецтва шрифту» дає змогу розширити дизайнерське мислення здобувачів, підвищити рівень їх індивідуальної візуальної культури, а також конкурентоспроможність на ринку праці. Акцент на глибоке вивчення історії шрифту, пропорцій, візуалізації та практичного копіювання стилів сприяє розвитку аналітичного бачення графічних форм, що надзвичайно актуально в умовах візуалізованої цифрової культури.

Окремої уваги заслуговує принцип неперервності підготовки, який передбачає цілісне і поступове формування професійних навичок на всіх етапах навчання. Як зазначає Кучер (2018), дизайнерську компетентність не можна сформувати в межах одного або кількох окремих курсів – вона потребує системного підходу і тривалого практичного засвоєння. Починаючи з першого курсу, важливо закладати основи композиційного мислення, розуміння візуальної мови, роботи з формою та кольором. У наступні роки навчання ці знання мають розвиватися через практичні завдання, проєктну діяльність, участь у виставках, конкурсах і міждисциплінарних ініціативах.

Особливе значення має можливість застосування графічних навичок у реальних ситуаціях – наприклад, у створенні навчальних візуальних матеріалів, оформленні освітнього середовища, розробленні інтерактивних дидактичних засобів. Це дозволяє студентам не лише вдосконалювати технічні вміння, а й усвідомлювати цінність графіки як інструменту педагогічного впливу. Безперервність підготовки також забезпечується через позааудиторну діяльність: участь у творчих проєктах, майстер-класах, колабораціях із викладачами інших дисциплін. Такий підхід сприяє формуванню стійкого інтересу до професії, а також практично орієнтованого стилю мислення, необхідного сучасному вчителю.

Розроблення та впровадження ефективної моделі педагогічного проектування художньо-графічної підготовки неможливе без налагодженої співпраці між різними кафедрами та освітніми підрозділами. Йдеться не лише про формальну взаємодію, а про створення справді мультидисциплінарних команд викладачів, які спільно визначають навчальні цілі, погоджують зміст дисциплін, формують спільні проєкти для студентів. Така командна робота дозволяє уникнути дублювання тем, забезпечити логічну послідовність вивчення матеріалу, а також сприяє більш глибокому засвоєнню графічних і педагогічних компонентів програми.

Особливо важливою є координація навчального навантаження, коли теоретичні знання закріплюються практикою в інших дисциплінах або проєктній діяльності, що підвищує мотивацію студентів і демонструє практичну цінність отриманих знань. Такий підхід не тільки посилює внутрішню логіку підготовки, а й дає змогу досягати відчутних професійних результатів – формування комплексних компетентностей, здатності до роботи в команді, креативного вирішення навчально-педагогічних задач. В умовах зростаючих вимог до універсального педагога, який має володіти як

візуально-комунікаційними, так і організаційно-методичними навичками, міжкафедральна взаємодія стає ключовим чинником успішності освітнього процесу.

Таким чином, педагогічне проектування художньо-графічної підготовки здобувачів вищої освіти є важливим чинником забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив необхідність системного переосмислення підходів до побудови змісту графічних дисциплін, що враховували б сучасні освітні тренди, потреби ринку праці та цифрову трансформацію освіти.

У ході дослідження обґрунтовано доцільність упровадження комп'ютерно орієнтованих технологій, міждисциплінарного та диференційованого підходів, принципу неперервності дизайн-освіти. Визначено, що педагогічне проектування має забезпечувати не лише набуття технічних і художньо-графічних навичок, а й формування дизайнерського мислення, здатності до самостійного прийняття рішень, комунікації та презентації ідей у візуальному форматі.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення та експериментальну перевірку моделей художньо-графічної підготовки, адаптованих до різних освітніх середовищ. Актуальними залишаються питання інтеграції технологій доповненої та віртуальної реальності, розроблення електронних освітніх ресурсів, створення мультидисциплінарних навчальних курсів та програм підвищення кваліфікації викладачів. Важливим напрямом також є пошук оптимального балансу між академічною підготовкою та практикоорієнтованим навчанням у галузі візуально-комунікативної педагогіки.

Список використаних джерел

- Бабчук, Ю. М. (2021). *Підготовка майбутніх учителів технологій до організації дизайнерської діяльності у старшій школі*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. Взято з <https://vspu.edu.ua/content/graduate/doc/a15dis.pdf>
- Бойчук, В. М. (2015). *Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. Взято з https://vspu.edu.ua/science/dis/des_14_1.pdf
- Бойчук, В. М., Уманець, В. О. (2018). Комп'ютерно-орієнтовані технології у художній-графічній підготовці студентів педагогічних закладів вищої освіти напряму підготовки «Професійна освіта». *Інформаційні технології і засоби навчання*, 63 (1), 81-94.
- Бредньова, В. П., Смичковська, О. М., Яворська, Н. М., Яворський, П. В. (2022). Сучасні тенденції графічної підготовки здобувачів творчих спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, 47, 142-148.
- Вакуленко, О. (2024). Методологічні основи педагогічного проектування змісту художньо-графічної підготовки здобувачів вищої освіти. В кн. *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи*: матеріали XI Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 53-56). Умань: Вид-во Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
- Гавришак, Г., Уруський, А. (2021). Формування графічної компетентності здобувачів вищої освіти засобами комп'ютерно-орієнтованих технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*, 1, 6-13.
- Дерман, Л. М., Охман, Н. І. (2024). Теоретичні та практичні аспекти у підготовці студентів з дисциплін графічної підготовки. В кн. *Технологічна освіта: сучасні реалії та перспективи розвитку*: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка Дмитра Тхоржевського (с. 384-387). Київ: Вид-во Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- Кучер, С. Л. (2018). Теоретичні і методичні засади неперервної дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький. Взято з <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/144>
- Марущак, О. В., Савчук, І. В., Казьмірчук, Н. С. (2018). Дизайн у системі професійної підготовки майбутніх учителів технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 50, 322-326.
- Тарара, А. М., Мачача, Т. С., Туташинський, В. І., Вдовченко, В. В. (2017). Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 13, 128-134.
- Уруський, А., Гавришак, Г. (2022). Диференціація завдань при формуванні графічної компетентності здобувачів вищої освіти комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання. *Освітній дискурс*, 36 (1), 141-160.

References

- Babchuk, Yu. M. (2021). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do orhanizatsii dyzainerskoi diialnosti u starshii shkoli [Preparation of future technology teachers for organizing design activities in high school]*. (PhD diss.).

- Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Vinnitsia. Retrieved from <https://vspu.edu.ua/content/graduate/doc/a15dis.pdf> [in Ukrainian].
- Boichuk, V. M. (2015). *Teoretychni i metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii* [Theoretical and methodological foundations of artistic and graphic training of the future technology teacher]. (Extended abstract of PhD diss.). Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Vinnitsia. Retrieved from https://vspu.edu.ua/science/dis/des_14_1.pdf [in Ukrainian].
- Boichuk, V. M., & Umanets, V. O. (2018). Kompiuterno-orientovani tekhnolohii u khudozhnii-hrafichnii pidhotovtsi studentiv pedahohichnykh zakladiv vyshchoi osvity napriamu «Profesijna osvita» [Computer-oriented technologies in artistic and graphic training of students in pedagogical institutions of higher education within the specialty "Professional Education"]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], 63 (1), 81-94. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v63i1.2146> [in Ukrainian].
- Bredniova, V. P., Smychkovska, O. M., Yavorska, N. M., & Yavorskyi, P. V. (2022). Suchasni tendentsii hrafichnoi pidhotovky zdobuvachiv tvorchykh spetsialnostei [Current trends in graphic training of creative specialties students]. *Innovatsiina Pedahohika* [Innovative pedagogy], 47, 142-148 [in Ukrainian].
- Havryshchak, H., & Uruskyi, A. (2021). Formuvannia hrafichnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity zasobamy kompiuterno-orientovanykh tekhnolohii [Formation of graphic competence of higher education applicants through computer-oriented technologies]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedahohika* [Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Pedagogy], 1, 6-13 [in Ukrainian].
- Derman, L. M., & Okhman, N. I. (2024). Teoretychni ta praktychni aspekty u pidhotovtsi studentiv z dystsyplin hrafichnoi pidhotovky [Theoretical and practical aspects in training students in graphic disciplines]. In *Tekhnolohichna osvita: suchasni realii ta perspektyvy rozvytku* [Technological education: modern realities and development prospects]: proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference in memory of Academician Dmytro Tkhorzhevskyi (pp. 384-387). Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University Publishing House. Kyiv. [in Ukrainian].
- Kucher, S. L. (2018). *Teoretychni i metodychni zasady neperervnoi dyzain-pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii* [Theoretical and methodological principles of continuous design training of future technology teachers]. (D diss.). Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy. Khmelnytskyi. Retrieved from <http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/144> [in Ukrainian].
- Marushchak, O. V., Savchuk, I. V., & Kazmirschuk, N. S. (2018). Dyizain u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Design in the system of professional training of future technology teachers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems], 50, 322-326 [in Ukrainian].
- Tarara, A. M., Machacha, T. S., Tutashynskyi, V. I., & Vdovchenko, V. V. (2017). Proiektuvannia zmistu profilnoho navchannia tekhnolohii u starshii shkoli [Designing the content of specialized technology education in high school]. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy* [Professional Education: Problems and Prospects], 13, 128-134 [in Ukrainian].
- Vakulenko, O. (2024). Metodolohichni osnovy pedahohichnoho proiektuvannia zmistu khudozhno-hrafichnoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Methodological foundations of pedagogical design of artistic and graphic training content of higher education applicants]. In *Aktualni problemy profesiinoi ta tekhnolohichnoi osvity: dosvid ta perspektyvy* [Current problems of vocational and technological education: experience and prospects]: proceedings of the 11th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (pp. 53-56). Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University Publishing House. Uman. [in Ukrainian].
- Uruskyi, A., & Havryshchak, H. (2022). Dyferentsiatsiia zavdan pry formuvanni hrafichnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity kompiuterno-orientovanykh zasobamy navchannia [Task differentiation in the formation of students' graphic competence using computer-based learning tools]. *Osvitnii dyskurs* [Educological Discourse], 36 (1), 141-160. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.1.11> [in Ukrainian].

TYTARENKO V., KOVALCHUK V.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

ARTISTIC AND GRAPHIC TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: PEDAGOGICAL DESIGN

The article addresses the theoretical and methodological foundations of pedagogical design in the context of artistic and graphic training of higher education students, particularly those pursuing teaching professions. The study emphasizes the need to modernize the content of graphic disciplines in accordance with contemporary trends in education, digital transformation, and the requirements of the labor market. Artistic and graphic training is considered an integral component of professional development for future technology teachers, as it fosters spatial thinking, creativity, visual literacy, and design-based problem solving.

Special attention is given to the implementation of computer-oriented technologies, the integration of interdisciplinary content, and the application of modern visualization tools such as computer graphics, 3D modeling, and virtual environments. The article also highlights the importance of differentiated instruction, continuous design

education, and the development of project-based and practice-oriented learning environments. Emphasis is placed on the creation of individual learning paths and the alignment of academic training with practical teaching challenges.

The research findings suggest that effective pedagogical design in artistic and graphic training should combine classical academic knowledge with innovative technologies and methods. The proposed directions for further development include designing multidisciplinary curricula, enhancing digital competencies of teachers, and fostering creative autonomy in future educators through visual communication strategies and collaborative design tasks.

Key words: *artistic and graphic training, pedagogical design, graphic competence, digital technologies, interdisciplinary approach, design education, teacher training*

Стаття надійшла до редакції 29.05.2025 р.

УДК 355.586-057.875

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339475](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339475)

ВАЛЕРІЙ ТИТАРЕНКО

ORCID: 0000-0003-2362-2876

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

У статті проаналізовано стан системи цивільного захисту здобувачів вищої освіти в умовах сучасних викликів, зумовлених широкомасштабною агресією проти України, а також частими загрозами техногенного і природного характеру. Обґрунтовано необхідність інтеграції заходів цивільного захисту в освітнє середовище закладів вищої освіти як обов'язкової складової гарантування безпеки, збереження життя та здоров'я студентів, безперервності освітнього процесу. Розглянуто нормативно-правові засади організації цивільного захисту у ЗВО, зокрема функціонування підсистеми МОН України у складі єдиної державної системи цивільного захисту, відповідно до Кодексу цивільного захисту України та наказу №1400. Детально висвітлено практичний досвід університетів, що функціонують в умовах воєнного стану, зокрема заходи із приведення в готовність укриттів, організацію евакуаційних тренувань, проведення навчальних занять у режимі повітряних тривог. Особливу увагу приділено педагогічним аспектам – змісту і методам викладання дисциплін «Цивільний захист» і «Безпека життєдіяльності», мотивації студентів до оволодіння знаннями та навичками дій у надзвичайних ситуаціях, а також формуванню загальної культури безпеки. Проаналізовано виклики, з якими стикаються ЗВО: нестача сучасних укриттів, нечіткість нормативної бази щодо воєнного часу, недостатня готовність викладацького складу, а також психологічне напруження студентської молоді. Висвітлено роль закладів вищої освіти як активних суб'єктів формування стійкої освітньої системи, здатної адаптуватися до кризових умов, забезпечувати захист і готувати студентів до безпечної поведінки. Зроблено висновки щодо потреби оновлення підходів до навчання цивільному захисту, розширення нормативної бази, покращення інфраструктури та психолого-педагогічного супроводу студентів. Перспективами подальших досліджень визначено розробку критеріїв безпечного освітнього середовища у ЗВО, удосконалення змісту і форм навчання з питань ЦЗ, розроблення механізмів інституційної відповідальності за безпеку здобувачів освіти.

Ключові слова: *цивільний захист, заклади вищої освіти, безпека здобувачів освіти, укриття, надзвичайні ситуації, воєнний стан, культура безпеки, навчання ЦЗ, евакуація, захисні споруди*

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Забезпечення безпеки учасників освітнього процесу у закладах вищої освіти (ЗВО) набуває особливої актуальності в умовах сучасних загроз. Сьогоднішні реалії в Україні, пов'язані насамперед із воєнним станом та регулярними ракетними ударами, вимагають перегляду підходів до цивільного захисту здобувачів освіти. Цивільний захист розуміється як функція держави, спрямована на захист населення, територій та майна від надзвичайних ситуацій шляхом запобігання їм, ліквідації наслідків і надання допомоги постраждалим (Кодекс цивільного захисту України). Наявність у студентів знань, умінь і

навичок правильних дій у надзвичайній ситуації нині може буквально зберегти життя (Примакова, 2023). Відтак, питання створення безпечного освітнього середовища та належної підготовки здобувачів вищої освіти до дій у разі надзвичайних ситуацій є надзвичайно важливим науковим і практичним завданням сьогодення.

Зростання ризиків техногенного та воєнного характеру висуває нові вимоги до організації освіти у ЗВО. У мирний час ключовою проблемою було формальне ставлення до навчання з безпеки життєдіяльності та цивільного захисту, що часто розглядалися як другорядні дисципліни і не завжди забезпечували сформованість необхідних компетентностей у студентів (колективна монографія, 2023). В сучасних умовах, особливо з початку широкомасштабної військової агресії, постала гостра потреба не лише теоретично навчати студентів діям у надзвичайних ситуаціях, а й реально гарантувати їхній фізичний захист під час освітнього процесу. З уведенням воєнного стану багато університетів були змушені перейти на дистанційний або змішаний режим роботи; у разі оголошення повітряної тривоги кожен учасник освітнього процесу має негайно перейти в укриття чи інше безпечне місце (Шароватова, 2024).

Таким чином, проблема набуває двох аспектів:

1) організаційно-технічного – створення умов для безпечного перебування і своєчасної евакуації студентів, зокрема облаштування укриттів, систем оповіщення, матеріально-технічних засобів захисту;

2) освітнього – формування у здобувачів потрібних знань, умінь і психологічної готовності діяти в умовах надзвичайних ситуацій. Необхідність вирішення цієї проблеми зумовлена обов'язком держави забезпечувати право на життя і здоров'я молоді та безперервність освіти навіть у кризових ситуаціях. Вона тісно пов'язана з важливими науковими і практичними завданнями національної безпеки, адже підготовлена молодь є запорукою стійкості суспільства перед загрозами.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика цивільного захисту в освіті розглядається в працях фахівців з безпеки, педагогів і правників. Зокрема, зроблено ретроспективний аналіз становлення системи навчання з питань безпеки у ЗВО України, що підтвердив: навчання здобувачів дій у надзвичайних ситуаціях та правилам пожежної безпеки є обов'язковим і здійснюється на кожному рівні вищої освіти в межах освітнього процесу – через навчальні дисципліни та плани об'єктових тренувань (Примакова, 2023).

Міністерство освіти і науки України, відповідно до своїх повноважень, створило функціональну підсистему навчання дітей та студентів діям у надзвичайних ситуаціях у межах єдиної державної системи ЦЗ (наказ МОН України №1400 від 21.11.2016), що визначає мету, завдання і організацію такої підготовки. У нормативно-правовому полі зафіксовано вимогу ст.41 Кодексу цивільного захисту про обов'язкове навчання здобувачів освіти діям у надзвичайних ситуаціях і правилам пожежної безпеки під час освітнього процесу (Шароватова, 2024). Водночас дослідники зазначають, що на практиці багато закладів вищої освіти тривалий час приділяли недостатню увагу цим питанням: дисципліни з безпеки життєдіяльності та цивільного захисту часто вважалися «непрофільними», що знижувало мотивацію студентів до їх глибокого опанування (*Цивільний захист у системі юридичної освіти*, 2023).

Наприклад, обсяг годин на вивчення курсу «Цивільний захист» у деяких освітніх програмах становив менше 5% від загального навчального часу, що не дозволяло охопити всі необхідні практичні аспекти (*Цивільний захист у системі юридичної освіти*, 2023). З іншого боку, з початком російської агресії з'явилися публікації, що узагальнюють новий досвід забезпечення безпеки здобувачів освіти. Зокрема, Шароватова (2024) описала особливості організації освітнього процесу у воєнний час на прикладі Національного університету цивільного захисту України (НУЦЗУ). Авторка вводить концепт «Безпека 360°» як всеосяжний підхід до створення безпечного середовища, і відзначає активну участь студентів спеціальності «Цивільна безпека» у дистанційному навчанні під час постійних тривог, їхню дослідницьку активність, а також акцентує на важливості підтримки ментального здоров'я молоді в умовах стресу (Шароватова, 2024).

Окремим напрямом аналізу стали безпекові умови в освіті для уразливих категорій. Аналітичне дослідження Благодійного фонду «Право на захист» (Єрохіна, Ус, 2023) присвячено стану укриттів у навчальних закладах та їх відповідності вимогам безпеки, інклюзивності й безбар'єрності. Експерти дійшли висновку, що лише за наявності комплексу умов, насамперед оснащених укриттів, заклади освіти можуть повноцінно продовжувати свою діяльність; головним пріоритетом лишається питання безпеки. Укриття, підготовлені спільними зусиллями громад і держави, дозволяють забезпечити перебування здобувачів освіти упродовж тривалого часу (до 48 годин) і таким чином не переривати навчальний процес навіть за умов небезпеки. Водночас було виявлено низку проблем: більшість найпростіших укриттів не повністю відповідають нормативним вимогам, залишаються невирішеними питання доступності для осіб з інвалідністю; законодавство містить лише загальні рекомендації щодо облаштування укриттів і не дає чіткого визначення безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану, що створює правові колізії та ускладнює керівникам закладів виконання цих завдань. Таким чином, сучасні дослідження окреслюють як позитивний досвід (нові навчальні курси, активність

студентів, міжзакладна співпраця і т.ін.), так і проблемні зони (мотивація студентів, стан укриттів, прогалини у нормативній базі) в царині цивільного захисту у ЗВО.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі сучасного стану системи цивільного захисту здобувачів вищої освіти в Україні в умовах воєнного стану та інших надзвичайних ситуацій, із подальшим обґрунтуванням педагогічних і організаційних підходів до підвищення безпеки освітнього середовища та підготовки студентської молоді до дій у критичних умовах.

Викладення основного матеріалу дослідження. Система цивільного захисту України функціонує як єдина державна система, що складається з функціональних і територіальних підсистем (*Організація ЦЗ*, 2022). Заклади освіти належать до сфери відповідальності функціональної підсистеми МОН України, яка здійснює навчання дітей та студентів діям у надзвичайних ситуаціях. Ця підсистема тісно взаємодіє з територіальними підсистемами цивільного захисту на рівні областей та громад. Кожен заклад вищої освіти зобов'язаний реалізувати заходи цивільного захисту відповідно до вимог Кодексу цивільного захисту та інших державних нормативних актів. Згідно з чинним законодавством, керівник закладу освіти відповідає за організацію і стан ЦЗ в університеті та повинен забезпечувати постійну готовність сил і засобів до дій у разі надзвичайної ситуації. Для цього в закладі розробляється комплекс плануючих документів: наказ про організацію і ведення ЦЗ, план основних заходів цивільного захисту на рік, інструкції щодо дій персоналу при загрозі і виникненні НС, плани евакуації тощо (*Організація ЦЗ*, 2022). На випадок надзвичайних ситуацій у закладах з великим штатом (понад 50 осіб персоналу) передбачено створення формувань цивільного захисту: ланок пожежогасіння, надання першої домедичної допомоги, охорони порядку, зв'язку й оповіщення, обслуговування захисних споруд тощо – із призначенням відповідальних осіб за кожним напрямом (*Організація ЦЗ*, 2022).

Важливою умовою стало також приведення у готовність захисних споруд цивільного захисту, які знаходяться на балансі ЗВО, та створення нових укриттів. З метою забезпечення стійкого функціонування університетів в умовах воєнних загроз і збереження життя і здоров'я студентів, у 2022–2023 рр. проводилася інвентаризація фонду захисних споруд: існуючі укриття облаштовувалися відповідно до норм, а підвальні та інші приміщення переобладнувалися під найпростіші укриття або споруди подвійного призначення. Засновники закладів (місцеві органи влади або інші власники) отримали доручення забезпечити фінансування заходів із ремонту та обладнання сховищ, максимально залучаючи усі незаборонені джерела фінансування (*Організація ЦЗ*, 2022). Таким чином, на державному та локальному рівні сформовано організаційні рамки, в яких заклади вищої освіти мають діяти для гарантування безпеки своїх студентів.

З початком повномасштабної війни в Україні більшість ЗВО перейшли на дистанційне навчання або гібридний режим. Такий крок зменшив скупчення людей в аудиторіях і, відповідно, ризик для життя, але водночас поставив питання підтримання якості освіти та залученості студентів. Досвід Харківського регіону, який зазнав масованих обстрілів, показовий: університети в Харкові працювали переважно онлайн, проте при цьому було строго дотримано правило негайного переходу всіх учасників занять в укриття під час кожної оголошеної повітряної тривоги. Навіть кардинально змінивши формат здобуття освіти, вдалось зберегти активну участь здобувачів у навчальному процесі, їхню підготовку до занять та академічну успішність. Значну роль у цьому відіграли сучасні інформаційні технології: електронні платформи навчання, цифровий облік навчальних досягнень, онлайн-ресурси для самостійної роботи. За спостереженнями викладачів НУЦЗ України, діджиталізація і дистанційний режим не лише забезпечили безперервність освітнього процесу, а й підвищили якість виконання студентами індивідуальних завдань і рівень академічної доброчесності (Шароватова, 2024).

Одночасно в університетах посилено контроль за дотриманням правил безпеки. У кожному корпусі визначено і обладнано найпростіші укриття, прокладено маршрути евакуації, розміщено інформаційні вказівники. Проводяться регулярні тренування з евакуації: відповідно до рекомендацій ДСНС, практичні тренування з безпечної та швидкої евакуації мають відбуватися у закладах освіти не рідше двох разів на рік (*Організація ЦЗ*, 2022).

Багато університетів організували додаткові навчально-тренувальні заходи для студентів і персоналу: Дні цивільного захисту, тижні безпеки життєдіяльності, спеціальні семінари за участю рятувальних служб. Такі заходи дозволяють відпрацювати навички дій при сигналах тривоги, користування вогнегасниками, надання першої допомоги тощо, що підвищує впевненість учасників освітнього процесу у своїй захищеності. За результатами перевірок, у переважній більшості ЗВО України нині дотримуються правил безпеки під час повітряної тривоги: навчання оперативно призупиняється, люди переходять в укриття і перебувають там до відбою. Проте матеріально-технічний стан укриттів часто залишає бажати кращого. Аналітичні моніторинги показали, що хоча завдяки спільним зусиллям держави, громади та донорів вдалося привести в готовність значну кількість сховищ, багато з них досі не відповідають усім стандартам – зокрема, не обладнані достатньо для тривалого перебування та не враховують потреб осіб з інвалідністю (Єрохіна, Ус, 2023). Часто бракує вентиляції, освітлення, запасів

води, санітарних вузлів в укриттях навчальних корпусів. Це ставить під сумнів повну безпечність таких сховищ. Таким чином, фізична безпека студентів нині досягається ціною значних зусиль, але потребує подальшого вдосконалення інфраструктури та чіткого нормативного регулювання стандартів безпеки освітнього середовища в умовах війни.

Іншою важливою складовою є педагогічна робота зі студентами – формування у них компетентностей з питань безпеки та навичок правильної поведінки у надзвичайних ситуаціях. Як зазначалося, в українських ЗВО традиційно викладаються курси «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці» та «Цивільний захист», що мають на меті дати базові знання про небезпеки та захист від них. Після 2014 року, коли в країні значно зросла увага до питань цивільної безпеки, зміст цих дисциплін оновлювався: більше уваги стало приділятися практичним питанням організації цивільного захисту, класифікації надзвичайних ситуацій, захисту населення і реагування на конкретні види НС (Примакова, 2023).

Однак до недавнього часу викладання часто мало формальний характер, а мотивація студентів – особливо не технічних чи не військових спеціальностей – була низькою. У навчальних планах ці дисципліни нерідко відносили до «непрофільних», відводили обмежену кількість годин, через що студентам подавали лише узагальнені відомості, без глибокого опрацювання практичних дій. За даними дослідників, у багатьох юридичних та гуманітарних ЗВО курс «Цивільний захист» охоплював менш ніж 5% кредитів програми, що не давало можливості достатньо ґрунтовно вивчити різнопланові питання від оповіщення до користування засобами захисту (Цивільний захист у системі юридичної освіти, 2023). В умовах зростання загроз така ситуація стала критичною. Нині, під час воєнного стану, ситуація вимагає активно та повсюдно впроваджувати навчання з цивільного захисту не тільки у закладах освіти, а й серед населення загалом (Примакова, 2023).

Міністерство освіти і науки, Державна служба з надзвичайних ситуацій та інші відомства розгорнули просвітницьку діяльність: проводяться масові онлайн-курси та тренінги для громадян з домедичної допомоги, поведінки під час обстрілів, мінної безпеки. У самих ЗВО навчальні програми також адаптуються до реалій. Приміром, у НУЦЗ України освітні програми для майбутніх фахівців з цивільної безпеки були оперативно доповнені новими дисциплінами, безпосередньо пов'язаними з теперішніми викликами: «Дії в надзвичайних ситуаціях та правила пожежної безпеки», «Базова загальновійськова підготовка», «Ідентифікація вибухонебезпечних предметів» тощо. Запровадження таких курсів покликане сформувати у здобувачів практичну здатність діяти в особливих умовах підвищеного фізичного і психологічного навантаження, яких вони можуть зазнати як в умовах воєнного стану, так і в майбутній професійній діяльності (Шароватова, 2024). Студенти опановують алгоритми дій при різних видах небезпек – від ракетного удару до хімічної аварії – набувають навичок користування індивідуальними і колективними засобами захисту, вчаться надавати первинну допомогу постраждалим.

Обов'язковим компонентом є також правила пожежної безпеки, знання яких особливо актуальне з огляду на зростання випадків пожеж під час обстрілів та інших НС. Практика показує, що залучення фахівців-практиків ДСНС до проведення занять, організація навчальних тренувань з максимально реалістичним моделюванням сценаріїв (наприклад, рольові ігри, що імітують надзвичайну ситуацію на об'єкті), значно підвищують ефективність засвоєння студентами матеріалу. Учасники освітнього процесу починають усвідомлювати, що без якісного опанування дисципліни «Цивільний захист» вони не зможуть гарантувати безпеку ні собі, ні оточуючим у реальному житті (Цивільний захист у системі юридичної освіти, 2023). Важливим завданням для викладачів стало підвищення мотивації здобувачів – через пояснення практичної цінності знань з ЦЗ, демонстрацію реальних кейсів, обговорення новин та подій, пов'язаних із надзвичайними ситуаціями. Нинішнє молоде покоління, на жаль, уже має власний досвід перебування під обстрілами чи в укриттях, тому сприймає навчання з безпеки не як абстракцію, а як необхідну життєву навичку.

Реалії сьогодення вимагають приділяти увагу не лише фізичному захисту студентів, але й їхньому психологічному стану. Українське студентство змушене нині приймати не лише звичні навчальні виклики, але й діяти під час повітряних тривог та долати постійний стрес, пов'язаний із воєнними реаліями. За роки відбиття російської агресії гостро актуальною проблемою став посттравматичний стресовий розлад. Тому складовою цивільного захисту у закладах освіти є заходи з підтримки ментального здоров'я здобувачів. У багатьох університетах впроваджено практику проведення зі студентами бесід та тренінгів щодо подолання стресу, запобігання паніці, навичок саморегуляції у критичних ситуаціях. Як зазначає О. Шароватова (2024), на кафедрі охорони праці та екологічної безпеки НУЦЗУ систематично організовуються вебінари на тему ментального здоров'я, де теоретичні поради поєднуються з розбором практичних кейсів. Студентів орієнтують на використання всеукраїнських програм психологічної підтримки, зокрема програми «Ти як?» з ініціативи першої леді України, що спрямована на формування культури піклування про ментальне здоров'я. Одночасно в ЗВО приділяється увага формуванню загальної культури безпеки. Йдеться про виховання у студентів

відповідального ставлення до особистої та колективної безпеки, нетолерантності до порушень правил, готовності діяти злагоджено у складі колективу при загрозі. Для цього куратори академічних груп та викладачі інтегрують у виховну роботу питання безпеки: проводять вікторини з основ цивільного захисту, конкурси творчих проєктів на тему охорони життя і здоров'я. За повідомленнями кафедр НУЦЗУ, студенти спеціальності «Цивільна безпека» не лише поглиблюють свої професійні знання, а й розвивають soft skills – уміння працювати в команді, лідерські якості, емоційну стійкість – що є важливими елементами культури безпечної поведінки. Поширення у студентському середовищі цінностей безпеки, взаємодопомоги, дисциплінованості сприяє загальному підвищенню рівня захищеності: молоді люди краще підготовлені реагувати на небезпеки як у стінах університету, так і поза ним.

Показовим є досвід Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, де в умовах воєнного стану системно реалізуються заходи щодо підвищення рівня безпеки учасників освітнього процесу. В університеті облаштовано укриття відповідно до базових вимог, проводяться регулярні тренування з евакуації, удосконалюються канали інформування на випадок надзвичайних ситуацій. Питання цивільного захисту інтегровані в загальноуніверситетську освітню стратегію та забезпечуються через практикоорієнтовані заняття з елементами кейс-аналізу, моделювання надзвичайних ситуацій, використання цифрових інструментів. У 2025 році на базі закладу відкрито кафедру захисту України та безпеки життєдіяльності, що спеціалізується на підготовці педагогічних кадрів із відповідною компетентністю у сфері безпеки. Крім того, функціонує ветеранський простір «Плюс Плюс++» – осередок психологічної, юридичної та соціальної підтримки для ветеранів і студентів, який також залучає здобувачів до волонтерських та патріотичних ініціатив. Комплексний підхід до цивільного захисту, що включає інфраструктурні, освітні, психолого-педагогічні та виховні аспекти, дозволяє університету не лише забезпечити базовий рівень безпеки, а й формувати в здобувачів освіти відповідальне ставлення до загроз та готовність до дій у надзвичайних ситуаціях. Такий досвід може слугувати моделлю для інших ЗВО в умовах новітніх викликів.

Слід зазначити, що система цивільного захисту здобувачів вищої освіти в Україні стикається з рядом викликів, зокрема матеріально-фінансовими обмеженнями, що унеможливають належне облаштування укриттів і забезпечення їх альтернативними джерелами живлення та зв'язку. Існують також нормативно-правові прогалини: чинні акти не містять чітких стандартів безпечного освітнього середовища в умовах війни. Відсутність належної координації та розподілу відповідальності ускладнює контроль за виконанням вимог. Актуальними залишаються й кадрові труднощі: викладачі не завжди мають достатню підготовку для проведення ефективного навчання з ЦЗ. Крім того, студенти часто недооцінюють важливість тематики, що потребує зміни підходів до викладання – інтерактивності, практичної орієнтованості, використання цифрових технологій. Не менш важливим є подолання психологічної втоми учасників освітнього процесу шляхом системної інформаційної підтримки та мотиваційної роботи в ЗВО.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Цивільний захист у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану набуває особливої актуальності, поєднуючи технічні, організаційні та педагогічні компоненти. Аналіз показує позитивну динаміку у впровадженні заходів безпеки, оновленні змісту освітніх програм і підвищенні обізнаності студентської молоді. Водночас залишаються невирішеними питання модернізації укриттів, відсутності чітких нормативів щодо безпечного освітнього середовища та недостатньої мотивації здобувачів до навчання з ЦЗ. Перспективними є дослідження ефективності освітніх форм (тренінгів, симуляцій, онлайн-курсів), розробка нормативних рішень з урахуванням воєнного контексту та вивчення психологічної підтримки студентів. Необхідним є також обмін досвідом з країнами, що мають аналогічні виклики у сфері безпеки освіти. Комплексне вдосконалення системи цивільного захисту сприятиме формуванню стійких до викликів фахівців із розвиненою культурою безпеки.

Список використаних джерел

- Єрохіна, Т., Ус, М. (2023). *Цивільний захист в умовах реформування системи інституційного догляду та у перспективі повоєнного відновлення: відповідність укриттів у навчально-виховних закладах стандартам безпеки, інклюзивності та безбар'єрності: аналітичне дослідження*. Благодійний фонд «Право на захист». Київ.
- Кодекс цивільного захисту України*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>
- Організація цивільного захисту в закладах освіти. Планування заходів ЦЗ в закладі освіти: методичні рекомендації*. (2022). Міністерство освіти і науки України. Київ.
- Примакова, В. В. (2023). Зміст навчання дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Цивільний захист» у закладах вищої освіти України (від 60-х років ХХ століття до сьогодення). *Наука і техніка сьогодні*, 10 (24), 295-305. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-10\(24\)-295-305](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-10(24)-295-305).
- Цивільний захист у системі юридичної освіти: монографія*. (2023). Харків.

Шароватова, О. П. (2024). *Особливості організації освітнього процесу в умовах воєнного стану: досвід навчання майбутніх фахівців з охорони праці. Концепція «Безпеки 360 градусів»*: навч.-метод. посіб. Харків: НУЦЗУ.

References

- Kodeks tsyvilnoho zakhystu Ukrainy* [Code of Civil Protection of Ukraine]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17> [in Ukrainian].
- Orhanizatsiia tsyvilnoho zakhystu v zakladakh osvity. Planuvannya zakhodiv Tsz v zakladi osvity* [Organization of civil protection in educational institutions. Planning of civil protection measures in an educational institution]: metodychni rekomendatsii. (2022). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Prymakova, V. V. (2023). Zmist navchannia dystsyplin "Bezpeka zhyttiediial'nosti" ta "Tsyvil'nyi zakhyst" u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy (vid 60-kh rokiv XX stolittia do sohodennia) [The content of the training courses "Life Safety" and "Civil Protection" in higher education institutions of Ukraine (from the 1960s to the present)]. *Nauka i tekhnika sohodni* [Science and Technology Today], 10 (24), 295-305. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-10\(24\)-295-305](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-10(24)-295-305) [in Ukrainian].
- Sharovatova, O. P. (2024). *Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu: dosvid navchannia maibutnikh fakhivtsiv z okhorony pratsi. Kontseptsiiia "Bezpeky 360 hradusiv"* [Features of organizing the educational process under martial law: Experience in training future occupational safety specialists. The "360 Degrees of Safety" concept]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: NUTsZU [in Ukrainian].
- Tsyvilnyi zakhyst u systemi yurydychnoi osvity* [Civil protection in the system of legal education]: monohrafiia. (2023). Kharkiv [in Ukrainian].
- Yerokhina, T., & Us, M. (2023). *Tsyvilnyi zakhyst v umovakh reformuvannia systemy instytutitsiinoho dohliadu ta u perspektyvi povojennoho vidnovlennia: vidpovidnist' ukryttiv u navchal'no-vykhovnykh zakladakh standartam bezpeky, inkluzyvnosti ta bezbar'ernosti* [Civil protection in the context of reforming the institutional care system and in the perspective of post-war recovery: Compliance of shelters in educational institutions with safety, inclusivity, and accessibility standards]: analitychne doslidzhennia. Kyiv: Blahodiinyi fond "Pravo na zakhyst" [in Ukrainian].

TYTARENKO V.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

CIVIL PROTECTION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN TODAY'S REALITIES

The article analyzes the state of the system of civil protection of students of higher education in the conditions of modern challenges caused by large-scale aggression against Ukraine, as well as frequent threats of a man-made and natural nature. The need to integrate civil protection measures into the educational environment of higher education institutions as a mandatory component of ensuring safety, preserving the life and health of students, and the continuity of the educational process is substantiated. The regulatory and legal principles of organizing civil defense in higher education institutions are considered, in particular, the functioning of the subsystem of the Ministry of Education and Science of Ukraine as part of the unified state civil defense system, in accordance with the Civil Defense Code of Ukraine and Order No. 1400. The practical experience of universities operating under martial law is covered in detail, in particular, measures to prepare shelters, organize evacuation training, and conduct training sessions in the air alarm mode. Particular attention is paid to pedagogical aspects - the content and methods of teaching the disciplines "Civil Defense" and "Life Safety", the motivation of students to master the knowledge and skills of action in emergency situations, as well as the formation of a general safety culture. The challenges faced by higher education institutions are analyzed: the lack of modern shelters, the vagueness of the regulatory framework regarding wartime, insufficient readiness of the teaching staff, as well as the psychological stress of student youth. The role of higher education institutions as active subjects of the formation of a sustainable educational system capable of adapting to crisis conditions, providing protection and preparing students for safe behavior is highlighted. Conclusions are drawn regarding the need to update approaches to civil defense training, expand the regulatory framework, improve infrastructure and psychological and pedagogical support for students. The prospects for further research are identified as the development of criteria for a safe educational environment in higher education institutions, improving the content and forms of training on civil defense issues, developing mechanisms of institutional responsibility for the safety of students.

Key words: civil defense, higher education institutions, student safety, shelter, emergencies, martial law, security culture, civil defense training, evacuation, protective structures.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2025 р.

УДК 378.6:37(477.53)(092)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339476](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339476)

АННА ФАСТИВЕЦЬ

ORCID: 0000-0001-6333-5519

Заклад вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая», м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ АНДРІЯ КАРИШИНА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МОДЕРНІЗАЦІЮ ВИЩОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті представлено комплексне дослідження педагогічної концепції та освітньої спадщини Андрія Потаповича Каришина – видатного українського хіміка-органіка, педагога, організатора природничої освіти, творця потужної науково-педагогічної школи. Констатовано, що вивчення його ідей є надзвичайно актуальним у контексті сучасної модернізації вищої освіти в Україні, зокрема у сфері підготовки майбутніх фахівців природничого профілю. Методологічну основу дослідження становлять принципи історико-педагогічного аналізу, біографічного методу, системного підходу до освітніх явищ і концептуальна рефлексія над педагогічними практиками минулого у зв'язку з трансформаціями сучасності.

Обґрунтовано, що педагогічна концепція А. П. Каришина формувалася на перетині кількох ключових домінант: гуманістичного бачення ролі викладача як наставника й працівника освіти; особистісно орієнтованого навчання, що базується на повазі до студента як суб'єкта пізнання; навчання через дослідницьку діяльність і реальну практику; поєднання науковості, академічної доброчесності та етичного авторитету. Доведено, що А. Каришин фактично створив модель «освітнього середовища повного циклу», у межах якого студент отримував не лише знання, а й досвід співтворчості, колективної праці, відповідальності та наукового пошуку. Особливу увагу приділено розгляду внеску Андрія Каришина у розбудову інфраструктури природничої освіти, проаналізовано його управлінську та наставницьку діяльність як декана, у якій організаційне керівництво поєднувалося з педагогікою довіри, емоційної підтримки, морального прикладу. Акцентується на тому, що створена ним педагогічна традиція має чітко виражені риси школи – як у змісті, так і в континуїтеті. Визначено, що педагогічні ідеї А. П. Каришина цілком співзвучні з сучасними стратегічними орієнтирами реформування вищої освіти – компетентнісний підходом, розвитком академічної культури, екологізацією освітнього процесу, формуванням суб'єктності студента, академічною етикою та освітнім партнерством.

Ключові слова: Андрій Каришин, педагогічна концепція, гуманістична освіта, природнича підготовка, освітнє середовище, спадщина вченого, модернізація вищої освіти, наукова школа

Постановка проблеми; її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти України актуалізують потребу осмислення не лише новітніх підходів до професійної підготовки фахівців, але й переосмислення педагогічної спадщини видатних учених минулого. У цьому контексті зростає значущість вивчення життєвого і творчого шляху Андрія Потаповича Каришина (1912–1987) – хіміка-органіка, педагога, наставника, декана природничого факультету Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка, який понад сорок років формував наукове та освітнє середовище Полтавщини. Андрій Каришин є прикладом інтелектуальної цілісності, гуманістичного служіння ідеалам освіти та науки. Його діяльність позначена не лише глибокими дослідженнями у галузі органічної хімії та створенням наукової школи хіміків-органіків, а й фундаментальними педагогічними принципами, що ґрунтуються на повазі до особистості студента, розвитку самостійності, поєднанні навчального процесу з дослідницькою практикою. Актуальність звернення до постаті Андрія Потаповича Каришина зумовлена необхідністю осмислення педагогічного досвіду минулого як ресурсу для оновлення сучасної вищої освіти. Його ідеї про

гуманізацію навчання, організацію освітнього середовища, роль наукового експерименту у професійній підготовці студентів мають стале значення і можуть бути інтегровані в сучасну педагогічну практику.

Мета статті – здійснити системний аналіз педагогічної спадщини А. П. Каришина, охарактеризувати ключові етапи його професійної біографії, визначити особливості його педагогічного мислення та вплив на формування науково-освітнього простору у сучасній вищій школі.

Аналіз попередніх досліджень і публікації. Постаті Андрія Потаповича Каришина, його науково-педагогічній спадщині та внеску в розвиток вищої природничої освіти присвячено низку праць, які здебільшого мають біографічно-меморіальний або персонологічний характер, ці джерела відіграють важливу роль у збереженні пам'яті про науковця, у фіксації ключових віх його життєвого шляху, а також у первинному аналізі основних положень його педагогічної концепції. Зокрема, у публікації М. Рогожі здійснено спробу висвітлити науковий внесок ученого як засновника наукової школи хіміків-органіків, виокремлено основні напрямки його досліджень, які інтегрувалися в освітній процес; цінним є також погляд на його педагогічну діяльність крізь призму формування науково-дослідницьких компетентностей студентів (Рогожа, 2022). У збірнику «Слово про вчителя» (2012) представлено низку спогадів і статей, серед яких робота М. Гриньової «Наш декан – Андрій Потапович Каришин» та публікація С. Лійка «Професіоналізм, порядність, людяність А. П. Каришина», які розкривають ціннісні орієнтири особистості А. Каришина, акцентують на його гуманістичному стилі керівництва, моральному авторитеті, педагогічному оптимізмі. Ці матеріали мають високу джерельну цінність для реконструкції педагогічної атмосфери, створеної вченим у закладі вищої освіти (Гриньова, 2012; Лійко, 2012). Особливе значення має праця М. Рогожі «Персонологічний вимір особистості А. П. Каришина», в якій акцентується на феномені педагогічного лідерства вченого, його впливі на колектив, стилі міжособистісної взаємодії, що стало основою для формування науково-педагогічної школи (Рогожа, 2021).

Історико-інституційний контекст діяльності Андрія Каришина представлено в колективному літописі «Природничий факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: 100 років історії та здобутків» (2019), де окреслено організаційний внесок ученого у становлення природничої освіти, розвиток матеріально-технічної бази факультету, впровадження польових форм навчання. У сучасному науково-педагогічному дискурсі варто відзначити статтю Л. Петренка та Ю. Брех (2025), в якій виокремлено ключові чинники становлення педагогічних ідей А. Каришина, зокрема вплив наукової традиції, академічного середовища та особистісних переконань ученого; це дослідження є кроком до осмислення спадщини вченого не лише як об'єкта меморіального переосмислення, а як джерела педагогічної інновації (Петренко, Брех, 2025). Таким чином, наявні публікації окреслюють широке поле для подальших досліджень, актуалізують необхідність поглибленого аналізу педагогічної концепції А. П. Каришина в контексті сучасної парадигми гуманістичної вищої освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Формування особистості Андрія Потаповича Каришина відбувалося в складних соціально-історичних умовах першої половини ХХ століття, що позначилися на його світогляді, громадянській позиції та освітніх переконаннях. Біографічний шлях А. П. Каришина – це яскравий приклад поєднання глибокої наукової мотивації, патріотизму, гуманізму й служіння ідеалам просвітництва; випробування долі лише загартували його характер, сприяли формуванню стрижневих педагогічних цінностей, що згодом стали основою його освітньої філософії. Варто зазначити, що наукова діяльність А. Каришина не обмежувалася вузькоспеціалізованими дослідженнями. Він активно впроваджував результати власних досліджень у навчальний процес, організовував студентські лабораторії, тематичні гуртки, дослідницькі групи. Цей підхід значною мірою випереджав свій час і відповідає сучасній моделі інтеграції освіти й науки. Таким чином, наукова діяльність А. П. Каришина є прикладом глибокого фахового служіння, що поєднувало теоретичну наповненість із практичним значенням, а також заклало підвалини цілісного підходу до підготовки майбутніх педагогів і хіміків-дослідників.

Педагогічна діяльність Андрія Потаповича Каришина була глибоко інтегрована з його науковими пошуками та громадянською позицією. Як викладач і декан, він не лише передавав студентам знання, а й формував у них цілісний світогляд, стимулював розвиток наукового мислення, патріотизму, гуманізму. Його педагогічна концепція ґрунтувалася на засадах поваги до особистості студента, розвитку самостійності та ініціативності, що випереджало офіційну дидактичну парадигму свого часу (Петренко, Брех, 2025).

В основу педагогічної діяльності А. Каришина було покладено принцип особистісного підходу: він розглядав студента не як об'єкт педагогічного впливу, а як унікальну особистість із власним інтелектуальним потенціалом і творчими можливостями. У своїй щоденній практиці А. Каришин постійно підкреслював важливість довіри, партнерства, педагогічного такту. Саме тому студенти називали його «батьком» або «дідом» – неформальні звертання, які свідчили про високий авторитет і теплі міжособистісні стосунки.

Значне місце у педагогічній філософії ученого посідав принцип навчання через діяльність – активно впроваджувався дослідницький компонент у навчальний процес, залучаючи студентів до виконання реальних лабораторних досліджень, написання наукових праць, участі в конференціях, експедиціях, польових практиках; він вважав, що лише поєднання теоретичних знань із практикою формує справжнього фахівця, здатного до критичного мислення та адаптації до умов реального життя.

Аналіз комплексу літературних джерел дозволив встановити, що Андрій Каришин не лише був блискучим викладачем і вченим, а й талановитим організатором освітнього середовища, який зробив визначальний внесок у становлення та розвиток природничого факультету Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка. Управлінська діяльність вченого охоплювала широке коло завдань: від стратегічного планування розвитку факультету до вирішення щоденних господарських питань. У цьому вимірі А. Каришин виступав як архітектор освітнього простору, який формував інституційну культуру на засадах працелюбності, порядку, відповідальності та турботи про студентів.

Як свідчать дослідники біографії вченого, Андрій Каришин активно сприяв удосконаленню навчального процесу, впроваджував інноваційні методи організації освітньої діяльності, зокрема інтеграцію теоретичних і практичних знань, міждисциплінарні зв'язки, дослідницькі проекти. Він постійно модернізував лабораторну базу, створював умови для експериментальної діяльності студентів і молодих викладачів, сприяв обміну науковим досвідом. Його підхід до управління факультетом можна охарактеризувати як «педагогіка середовища», де простір, традиції, цінності і взаємини були частиною навчального процесу. Особливу увагу А. Каришин приділяв кадровому потенціалу: саме під його керівництвом на факультет прийшли талановиті молоді викладачі, багато з яких стали кандидатами та докторами наук; завдяки йому сформувалася потужна педагогічна школа, що зберегла свою практичність і після смерті вченого (Шиян, 2013; Гриньова, 2012; Лійко, 2012). Таким чином, організаторська діяльність А. П. Каришина виходила далеко за межі адміністративної функції, вона набувала стратегічного значення для реформування природничої освіти у регіоні, створення самобутнього науково-педагогічного осередку та формування нового типу вчителя – мислячого, дослідника, громадянина (Рогожа, 2022).

Загальнопедагогічне значення спадщини А. Каришина полягає в актуалізації кількох ключових положень: гуманістична парадигма освіти, де студент розглядається як суб'єкт навчального процесу з унікальними потребами, потенціалом та правом на індивідуальну траєкторію розвитку; інтеграція науки й освіти, що реалізовувалася через обов'язкову участь студентів у наукових гуртках, лабораторних дослідженнях, польових практиках; виховання прикладом, що ґрунтувалося на особистій відповідальності викладача, його етичному авторитеті та готовності служити студентській спільноті; екологізація навчального процесу, яка втілювалася у створенні навчально-дослідницьких баз (ботанічний сад, біостаціонар), формуванні у студентів дбайливого ставлення до природи.

У світлі сучасних викликів вищої освіти, зокрема необхідності формування стійких, морально зрілих, фахово компетентних фахівців, педагогічна система А. П. Каришина слугує джерелом натхнення та методологічною опорою; діяльність ученого-педагога підтверджує, що в основі будь-якої ефективної освітньої моделі мають лежати не лише знання, але й цінності – людяність, справедливість, відповідальність, праця.

Педагогічна і наукова спадщина Андрія Потаповича Каришина має комплексний характер і заслуговує на вивчення не лише як історико-біографічний факт, а й як джерело методологічного оновлення сучасної освітньої практики. Його діяльність упродовж кількох десятиліть визначала вектор розвитку природничої освіти на Полтавщині, а вироблені ним підходи сьогодні набувають нового звучання в контексті гуманізації та персоніфікації освітнього процесу.

А. Каришин виховував молодих науковців не як виконавців, а як колег – здатних до творчого пошуку, ініціативи, академічної рефлексії; він передавав їм не лише знання, а й педагогічну філософію, побудовану на засадах гуманізму, відповідальності, професійної честі – такий підхід забезпечив ідейну спадкоємність у викладацькому середовищі, що зберігається й досі.

Педагогічні принципи А. Каришина значно випереджали свій час: такі ідеї, як індивідуалізація навчання, інтеграція теорії та практики, суб'єктність студента, екологізація освітнього процесу, що нині декларуються як основа сучасної компетентнісної парадигми, були практично реалізовані у його діяльності ще в середині ХХ століття. Підхід до організації освітнього середовища передбачав навчання не в межах аудиторій, а в полі, на агробіостанції, у лабораторіях, у реальному житті – така модель «активного знання» сьогодні є основою освітніх стратегій сталого розвитку, STEM- і STEAM-освіти, дуальної моделі навчання. Таким чином, концепція Андрія Каришина має потужний потенціал до адаптації в умовах сучасних трансформацій вищої школи. Наукова методологія вченого сьогодні активно використовується у підготовці вчителів природничих дисциплін, зокрема в розробці курсів «Методика викладання хімії», «Навчальні дослідження у природничих науках», «Проектна діяльність у STEM-освіті».

Найглибшим пластом спадщини А. П. Каришина є гуманістична складова, яка проявляється у послідовному акценті на повазі до гідності кожної людини, особистісному прикладі викладача, підтримці морально-психологічного клімату в академічному середовищі. Його ставлення до студентів — як до партнерів у навчанні — є основою сучасних підходів до тьюторства, фасилітації та коучингу у вищій школі. У цьому сенсі Андрій Каришин виступає не лише як педагог, а як вихователь середовища, провідник цінностей відповідального громадянства, науки як служіння, освіти як місії. У часи зростання технократичних підходів і втрати етичних орієнтирів, його погляди можуть бути джерелом педагогічного відновлення, етичного осмислення ролі викладача у XXI столітті.

Висновок. У ході дослідження було встановлено, що науково-педагогічний світогляд А. Каришина формувався під впливом складних суспільно-політичних умов, родинних традицій, досвіду сільської праці, глибокого інтересу до хімічної науки та особистісного прикладу його наставників. Визначено, що педагогічна концепція ученого базувалася на засадах особистісно орієнтованого навчання, довіри до студента, поєднання навчального процесу з науковим дослідженням та польовою практикою. Його діяльність була глибоко інтегрована у створення освітнього середовища – як фізичного (лабораторії, біостанції, ботанічний сад), так і соціально-психологічного (повага, підтримка, приклад служіння).

Перспективи подальших досліджень. У ході проведеного дослідження було окреслено широке коло теоретичних і практичних питань, які потребують подальшого наукового осмислення. Зокрема, перспективними напрямками подальших досліджень є: розробка науково-методичних моделей впровадження ідей А. Каришина в освітню практику сучасного закладу вищої освіти, зокрема в частині створення цілісного освітнього середовища, заснованого на педагогіці партнерства, довіри та дослідницького пошуку; актуальним вектором вважаємо також компаративний аналіз педагогічної концепції А. П. Каришина із системами підготовки фахівців у галузі природничих наук у країнах Європейського Союзу, що дозволить виявити унікальні риси національної освітньої традиції та адаптувати її найкращі практики до сучасних умов.

Список використаних джерел

- Гриньова, М. В. (2012). Наш декан – Андрій Потапович Каришин. В кн. Ю. В. Самусенко, Г. Ф. Джурка (Упоряд.), *Слово про вчителя* (с. 101-105). Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Лійко, С. В. (2012). Професіоналізм, порядність, людяність А. П. Каришина. В кн. Ю. В. Самусенко, Г. Ф. Джурка (Упоряд.), *Слово про вчителя* (с. 211). Полтава: ТОВ «АСМІ».
- Петренко, Л., Брах, Ю. (2025). Ключові чинники становлення науково-педагогічних ідей А. П. Каришина. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка*, 20 (39).
- Гриньова, М. В. (Ред.). (2019). *Природничий факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: 100 років історії та здобутків*: літопис. Полтава: Астроя.
- Рогожа, М. М. (2021). Персоналістичний вимір особистості А. П. Каришина (до досвіду здійснення). В кн. М. В. Гриньова (Ред.), *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі: XXVIII Каришинські читання* (с. 265-271). Полтава: Астроя.
- Рогожа, М. М. (2022). Андрій Потапович Каришин: школа хіміків-органіків аценафтену та похідних. В кн. *Історія розвитку науки, техніки та освіти: Всесвіт і людина: від класичних до сучасних уявлень*: матеріали XX Міжнар. молодіжна наук.-практ. конф. (с. 21-24). Київ.

References

- Hrynova, M. V. (2012). Nash dekan – Andrii Potapovych Karyshyn [Our dean – Andriy Potapovych Karyshyn]. In Yu. V. Samusenko, H. F. Dzhurka (Comps.), *Slovo pro vchytelia [A word about the teacher]* (pp. 101-105). PNPi imeni V. H. Korolenka. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].
- Hrynova, M. V. (Ed.). (2019). *Pryrodnychiy fakultet Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka: 100 rokiv istorii ta zdobutkiv [Faculty of Natural Sciences of Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko: 100 years of history and achievements]*: litopys. Poltava: Astraia [in Ukrainian].
- Liiko, S. V. (2012). Profesiinalizm, poriadnist, liudianist A. P. Karyshyna [Professionalism, decency, humanity of A. P. Karyshyn]. In Yu. V. Samusenko, H. F. Dzhurka (Comps.), *Slovo pro vchytelia [A word about the teacher]* (p. 211). PNPi imeni V. H. Korolenka. Poltava: TOV «ASMI» [in Ukrainian].
- Petrenko, L., & Brekh, Yu. (2025). Kliuchovi chynnyky stanovlennia naukovo-pedahohichnykh ideĭ A. P. Karyshyna [Key factors in the formation of scientific and pedagogical ideas of A. P. Karyshyn]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Pedahohika [Adaptive management: theory and practice. Pedagogy]*, 20 (39) [in Ukrainian].
- Rohozha, M. M. (2021). Personalohichniy vymir osobystosti A. P. Karyshyna (do dosvidu zdiisnennia) [Personality dimension of A. P. Karyshyn's personality (to the experience of implementation)]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Metodyka navchannia pryrodnychikh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli: XXVIII Karyshynski chytannia [Methods of teaching natural sciences in secondary and higher education: XXVIII Karyshyn Readings]* (pp. 265-271). Poltava: Astraia [in Ukrainian].
- Rohozha, M. M. (2022). Andrii Potapovych Karyshyn: shkola khimikiv-orhanikiv atsenaftenu ta pokhidnykh [Andriy Potapovych Karyshyn: School of Organic Chemists of Acenaphthene and Derivatives]. In *Istoriia rozvytku nauky, tekhniki ta osvity: Vsesvit i liudyna: vid klasychnykh do suchasnykh uiavlen [History of the development of science, technology and education: The universe and man: from classical to modern ideas]*: materialy XX Mizhnar. molodizhna nauk.-prakt. konf. (pp. 21-24). Kyiv [in Ukrainian].

FASTIVETS A.

Higher education institution "International Scientific and Technical University named after Academician Yuriy Bugay", Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL CONCEPT OF ANDRII KARYSHYN AND ITS IMPACT ON THE MODERNIZATION OF HIGHER NATURAL SCIENCE EDUCATION IN UKRAINE

The article presents a comprehensive study of the pedagogical concept and educational legacy of Andrii Potapovych Karyshyn – an outstanding Ukrainian organic chemist, humanistic educator, organizer of natural science education, and founder of a powerful scientific and pedagogical school. The study of his ideas is especially relevant in the context of the ongoing modernization of higher education in Ukraine, particularly in the training of future specialists in the natural sciences.

The aim of this article is to identify the substantive and value-based dominants of Karyshyn's pedagogical activity, to reconstruct his educational model, to analyze his personal influence on the development of academic environment, and to substantiate the potential of his ideas in the context of current challenges faced by higher education. The methodological basis of the research is grounded in the principles of historical and pedagogical analysis, the biographical method, a systems approach to educational phenomena, and conceptual reflection on past pedagogical practices in relation to modern transformations.

The article substantiates that Karyshyn's pedagogical concept was shaped at the intersection of several key dominants: a humanistic vision of the teacher's role as mentor and servant of education; a student-centered approach based on respect for the learner as a subject of cognition; learning through research and real-life practice; and the integration of academic rigor, ethical authority, and scientific integrity. It is shown that Karyshyn effectively created a model of a «full-cycle educational environment», within which students gained not only knowledge but also experience in co-creation, collaborative work, responsibility, and scientific inquiry.

The study emphasizes that the pedagogical tradition created by Karyshyn bears the clear features of a pedagogical school, both in content and continuity: many of his students continued his scientific, teaching, and educational mission, preserving his methodological principles. It is concluded that his pedagogical ideas are fully consistent with modern strategic orientations of higher education reform — such as the competency-based approach, development of academic culture, ecological orientation of education, student subjectivity, academic ethics, and educational partnership.

The article concludes that the scientific and educational legacy of Andrii Karyshyn possesses high pedagogical, cultural, and civilizational value. His pedagogical model may serve as a reference framework for contemporary systems of teacher and researcher training in natural science disciplines, as well as a model of humanistic vision of the role of education in the life of individuals and society.

Keywords: *Andrii Karyshyn, pedagogical concept, humanistic education, natural science training, educational environment, scholar's legacy, modernization of higher education, scientific school*

Стаття надійшла до редакції 19.05.2025

УДК 377.013

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339478](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339478)

ЧЖЕН МІНШЕН

ORCID: 0009-0008-1729-9279

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА»

У статті розкрито сутність поняття «професійно-технічна освіта» та проаналізовано її зміст. Визначено місце професійно-технічної освіти в теорії навчання. Показано відмінності між загальною, професійною та професійно-технічною освітою. Встановлено, що завдання професійно-технічної освіти полягає у підготовці професійних талантів усіх рівнів і типів для суспільства, а її метою є надання можливості здобувачам освіти оволодіти одним або декількома спеціальними виробничими знаннями та трудовими навичками, потрібними суспільству. Професійно-технічна освіта відноситься до спеціалізованої освіти, спрямованої на розвиток і вдосконалення технічних бізнес-знань і практичних робочих навичок і охоплює всі сфери, крім тих, що пов'язані з наукою, дослідженнями, проектуванням, плануванням та іншими заняттями, основними характеристиками яких є інтелектуальна діяльність.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, професія, здобувачі, виробничі знання, трудові навички, працевлаштування, економічний та соціальний розвиток суспільства.

Постановка проблеми. На подвійному тлі глобальної економічної інтеграції і трансформації, а також модернізації економіки Китаю професійно-технічна освіта стала важливою рушійною силою соціально-економічного зростання. На державному рівні професійно-технічну освіту поставлено на висоту національної стратегії і визнано одним з пріоритетних напрямів економічного розвитку країни. Сьогодні професійно-технічна освіта зазнає глибоких змін – її соціальний статус і вплив стають дедалі помітнішими; уряд, підприємства та всі сектори суспільства збільшують інвестиції ресурсів у її розвиток, спонукаючи таким чином ставлення і соціальне визнання суспільством професійно-технічної освіти до поступового зсуву в позитивному напрямку. Крім того, з прискоренням соціально-економічної структурної трансформації і промислової модернізації попит на кваліфікованих фахівців технічної галузі підвищується кожного дня. Тому основна цінність професійно-технічної освіти полягає в забезпеченні суспільства професійно-технічними талантами, які відповідають потребам економічного розвитку сучасного Китаю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-педагогічною спільнотою широко обговорюються питання професійно-технічної освіти у всебічному та різноманітному контексті – від змісту до об'єктів, від форми до процесу, від агенцій-виконавців до мети та значення, що дає нам чіткий орієнтир для всеосяжного й глибокого розуміння поняття «професійно-технічна освіта». Так, Дж. Ньюман (J. Newman), проаналізувавши професійну освіту та загальну освіту з епістемологічної точки зору, дійшов висновку про те, що існують два типи освіти, мета першого з яких – філософська, а другого – концентрація на конкретних речах і досягнення універсальних ідей. Розвиваючи цю думку, американський філософ і педагог М. Адлер (M. Adler) зазначав, що професійно-технічна освіта дозволяє людям оволодівати професійними знаннями та навичками, а найкраще місце для отримання навичок – це реальне робоче середовище. При цьому всі науковці одноставно наголошують на тому, що професійно-технічна освіта, яка втілює в собі спеціалізовані характеристики, відіграє важливу роль у виробництві та житті сучасного суспільства.

Вагомий внесок у вивчення і розробку означеної проблеми зробили китайські вчені. Зокрема, багато робіт присвячено модернізації (Шу Гоучін (Xu Guoqing), Ю Шукен (Yu Xiuqin), Шен Тонг (Shen Tong), Чжан Тяньвей (Zhang Tianwei)), оптимізації (Чжан Віджа (Zhang Weijia), Сон Чанджи (Song Junji) та ін.) та окресленню шляхів подальшого розвитку системи професійно-технічної освіти в КНР (Цзян Цинбинь (Jiang Qingbin), Шу Гоучін (Xu Guoqing), Ян Донпін (Yang Dongping), Ду Лі (Du Li), Чжан Лян (Zhang Liang) та ін.). У низці досліджень розглядаються питання організації навчального процесу в системі професійно-технічної освіти, серед яких: навчання, орієнтоване на практику (Шу Гоучін (Xu Guoqing)), механізми співпраці шкільних підприємств у професійно-технічній освіті (Джен Джіе (Geng Jie)), пропонуються інноваційні моделі (Юенбін Лу (Yuanbing Liu)) та новітні методи (Ян Кіджю (Yang Keju)) підготовки талантів у галузі професійної освіти, вносяться пропозиції щодо якості навчання викладачів професійно-технічної сфери (Ву Сонджонг (Wu Songjiang), Шай Джінсін (Xia Jinxing))

Мета статті – розкрити сутність поняття «професійно-технічна освіта» та проаналізувати її зміст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-технічна освіта є важливою складовою системи освіти, тому для визначення сутності означеного феномену, як загальнонаукової та педагогічної категорії, необхідно встановити місце професійно-технічної освіти в теорії навчання, а також її роль у соціальному житті особистості.

Виходячи з того, що розкриття змісту будь-якого поняття передбачає розгляд більш загальної категорії, зупинимося детальніше на виявленні сутності ключових для нашого дослідження понять «освіта» та «професія».

У Новому китайському словнику «освіта» тлумачиться як традиційний спосіб культурного успадкування і важлива рушійна сила соціального прогресу та економічного розвитку людства (Lu, 2012, с. 417). Освіта є не лише інструментом для передачі знань і навичок, але, що більш важливо, вона розвиває всебічні якості людей і культивує загальнолюдські духовні та моральні цінності (Shi, 2008). Китайські вчені (Li, 2015; Lin, 2009). підкреслюють виняткову роль освіти в соціальному житті країни, зокрема, в аспектах сприяння злагоді в суспільстві, формування гуманістичного духу, виховання громадянської свідомості і соціальної відповідальності. Стимулюючи і вдосконалюючи розвиток професійних здібностей та особистих якостей кожного громадянина, освіта забезпечує суспільство ресурсами талантів з інноваційним духом і творчими здібностями, здатних сприяти впровадженню технологічних інновацій, науковому розвитку, а також сталому соціальному та економічному зростанню держави.

З початком промислової революції та безперервним прогресом науки і техніки, концепція освіти зазнала певних змін: освіта більше не передає лише знання та культуру, вона зосереджується також на розвитку практичних здібностей, соціальної адаптивності та професійних навичок у учнівської молоді, спрямованих на забезпечення потужної підтримки талантів для розвитку суспільства та економіки. Тобто, в наш час за допомогою освіти індивід має отримувати конкретну професію.

Професія – це «соціальний статус, набутий особистістю після входження в матеріальний або нематеріальний виробничий процес суспільства. Через цю соціальну позицію людина долучається до системи виробництва та розподілу соціальних ресурсів і встановлює відповідні соціальні відносини» (Duan, 2015). Поняття професії в економіці також має свої специфічні конотації: «Професія – це трудова роль, яку виконують працівники в системі суспільного поділу праці» (Samuelson et al., 2018, с. 116). Професія є безпосереднім відображенням участі працівників у суспільно-економічній діяльності, вона є постійним відображенням праці, місця роботи та статусу людини (Stiglitz, 2000, с. 159). Професія є проявом і результатом соціального розподілу праці, її метою є захист та збереження своєї монопольної сфери в системі розподілу праці. Такий поділ людей за родом занять є неминучим явищем і характерним для розвитку сучасного суспільства. Виходячи з того, що суспільство в цілому залежить від людей, саме вони своєю професійною діяльністю сприяють існуванню та розвитку суспільства в цілому (Xiao, 2014, с. 38-39). Професія є соціальною позицією в системі суспільного розподілу праці. Вона визнається державою і, зазвичай, не успадковується, а набувається. Здобуття будь-якої професії ґрунтується на одержанні особою певної спеціальної підготовки. Оскільки сучасне суспільне виробництво, управління та сфера послуг висувають дедалі вищі вимоги до спеціалізованої освіти та підготовки практиків, спеціальна освіта та професійна підготовка людини є необхідною умовою для того, щоб вона була в змозі зробити кар'єру в суспільстві.

У відповідності з вимогами часу, модернізаційна реформа освітньої політики Китайської Народної Республіки вимагає уваги до тісної інтеграції освіти та зайнятості. У нормативних документах наголошується на спрямованості освіти на виховання професійних якостей здобувачів, їхньої здатності до працевлаштування, адаптації до соціальних вимог та змін на ринку праці шляхом зміцнення співпраці між закладами освіти та підприємствами (CEGB, 2003). Важливо підкреслити, що поява та оновлення професій іде в ногу із соціальним та технологічним розвитком та економічним прогресом і є не лише їх продуктом, але й основою для їх постійного зростання.

Професійну освіту можна розглядати як у більш широкому, так і вужчому сенсі. Так, під більш глобальним кутом зору професійна освіта розуміється як така, що розвиває інтелект та особистість у цілому, виховує професійні інтереси, формує професійні здібності відповідно до суспільних потреб. Професійна освіта у вузькому сенсі означає різні рівні професійної освіти, що дається всім працівникам на основі різних рівнів загальної освіти. Перша зосереджується на відображенні завдань і функцій самої освіти, тоді як друга відбиває структуру та розподіл праці в освітній галузі. Це концептуальне пояснення професійної освіти показує, що професійна освіта має як онтологічну цінність, так і інструментальну цінність і функції, що допомагає зрозуміти професійну освіту з комплексної точки зору.

У традиційних концепціях професійна освіта не має такого відношення до вдосконалення людини, розвитку особистості та покращення особистісних якостей, як загальна освіта. Загальна освіта концентрується на навчанні та вдосконаленні базових предметних і загальнокультурних знань, а також

на вдосконаленні дослідницьких, проектних, планових і творчих здібностей, тоді як професійна освіта фокусується на оперативних здібностях людей і здатності виконувати завдання відповідно до конкретних професійних вимог. З цього випливає, що професійна освіта є більш адресною, ніж загальна. Різні рівні професійної освіти, зазвичай, базуються на різних рівнях загальної освіти.

Професійно-технічна освіта також може називатися просто професійною освітою. Завдання професійно-технічної освіти полягає у підготовці професійних талантів усіх рівнів і типів для суспільства. Її метою є надання можливості здобувачам освіти оволодіти одним або декількома спеціальними виробничими знаннями та трудовими навичками, потрібними суспільству. Професійно-технічна освіта, здебільшого, спрямована на забезпечення здобувачів навчальними курсами та різними видами практичної діяльності, які дають змогу оволодіти уміннями та навичками, пов'язаними з конкретними видами робіт у певній галузі, з метою розвитку здібностей особистості в конкретних професіях. Професійно-технічна освіта – це освіта, спрямована на підготовку спеціалістів шляхом передачі знань і навичок, необхідних для фахової обізнаності у конкретній професії. Таке концептуальне визначення професійно-технічної освіти, здебільшого, пояснює вузьке поняття професійної освіти. У повсякденному житті, коли люди говорять про професійно-технічну освіту, вони безпосередньо мають на увазі набуття знань і розвиток навичок для залучення до конкретної роботи. Підвищення рівня професійних здібностей є умовою для працевлаштування і основною метою професійно-технічної освіти.

Професії у професійно-технічній освіті тісно пов'язані із «засобами існування» людей і «засобами виживання». Звичайно, всі професії пов'язані із «засобами існування» людей, але професії у професійно-технічній освіті мають більш універсальне значення – «право на виживання», – тоді як загальна освіта більше пов'язана з реалізацією права людей на розвиток на вищому рівні. Для будь-якої особи першим питанням є «життя», а потім «розвиток», хоча вони тісно переплетені в суспільному бутті індивіда.

З дискусій щодо змісту професій, які проводять різні вчені та експерти, ми бачимо, що професія є символом прав, а також способом і засобом захисту основних інтересів людини; професії визнаються національними законами, і коли вони приносять певне задоволення потреб інших людей, вони також отримують відповідну винагороду і усвідомлення своєї самоцінності; професії є стабільними, тобто такими, що існують упродовж тривалого часу, та сучасними, і особи, які займаються різними професіями, належать до різних соціальних класів через різницю в доходах. Існування різних професій є як реальним продуктом розвитку суспільства і його продуктивності, так і результатом, визнаним державою і владою.

Вибір професії має не лише соціологічне, але й економічне значення. Суспільство складається з людей, які займаються різними професіями, і різні люди поділяються на різні класи відповідно до своїх професій. Люди, зазвичай, вимірюють розмір соціальної цінності індивіда на основі виду та характеру його занять і відображають це у формі винагороди, тому професія людини є як посиленням на її внесок у життя суспільства, так і символом її володіння соціальними ресурсами.

Отже, можемо сказати, що професійна освіта – це професійно-орієнтована освіта, яка розвиває таланти відповідно до професійних категорій. Незалежно від того, чи йдеться про професійну освіту на повний робочий день, чи професійно-технічну освіту, мова йде про надання здобувачам або працевлаштованим особам практичних знань, навичок і ставлення, необхідних для зайняття певною професією чи групою професій. За словами Хуан Яньпея, «безробітні мають роботу, а працевлаштовані отримують задоволення від своєї роботи».

Слушно зазначити, що конотації професійної і професійно-технічної освіти відрізняються, адже професійно-технічна освіта відноситься до системи спеціальних засобів і методів надання певної професійної кваліфікації – комплексної професійної здатності, яка включає фахові знання, вміння, технологію, навички та прийоми; світогляд і мораль, професійну етику; а також досвід роботи та професійні якості, необхідні для заняття певною професією, пов'язаною з відповідною технічною галуззю. Таке розуміння професійно-технічної освіти відображає склад конкретного змісту та опис результатів означеної освіти. Хоча професійно-технічна освіта наголошує саме на розвитку професійних здібностей, проте, самі по собі професійні здібності включають і професійну етику, і професійні соціальні здібності. Якщо людина не має поняття щодо професійної етики та не володіє соціальними здібностями, то її професійні навички в кінцевому підсумку не будуть достатньо реалізовані, а також вона не зможе повноцінно використовувати свої фахові навички для створення корисного продукту її професійної діяльності, який являє собою певну соціальну цінність.

Професійна освіта – це виховання у молоді та дорослих професійної культури, набуття наукових знань, навичок і технологій виробництва, опанування здатності шукати заробіток і працювати, займатися певними професіями та виконувати конкретні види робіт у суспільстві. У широкому сенсі, це освіта в галузях промисловості, сільському господарстві, торгівлі, юриспруденції, медицині, мистецтві, підготовці вчителів, туризмі та кулінарії.

Професійно-технічна освіта, з точки зору площин, які вона охоплює, включає всі сфери, крім тих, що пов'язані з наукою, дослідженнями, проектуванням, плануванням та іншими заняттями, основними характеристиками яких є інтелектуальна діяльність.

Професійно-технічна освіта, зазвичай, відноситься до спеціалізованої освіти, спрямованої на розвиток і вдосконалення технічних бізнес-знань і практичних робочих навичок, необхідних людям для діяльності в різних, найчастіше робітничих, професіях. Основна мета професійно-технічної освіти полягає в тому, щоб підвищити культурний, технічний і діловий рівень людей, щоб задовольнити потреби різних професій у кваліфікованій праці та різних спеціалізованих талантах.

Професійно-технічна освіта включає такі складові:

- професійно-технічну освіту, також відому як професійна освіта до працевлаштування, основним контингентом якої є молоді люди з повною або неповною середньою освітою, і вона у більшості випадків здійснюється в закладах середньої та вищої професійно-технічної освіти;

- професійно-технічну освіту, яка також відома як професійно-технічна освіта після трудової діяльності, цільовою групою якої є різні категорії працівників і ті, хто потребує повторного працевлаштування або зміни роботи.

Результати професійно-технічної освіти відрізняються безпосередньою діяльністю працівників і присутністю працівників на робочому місці. Ця спрямованість професійно-технічної освіти відображається в тому, що будь-яке виробництво, обслуговування чи управління є засобом заробітку людини на життя, особливо в сучасному суспільстві.

Отже, ми можемо дійти висновку про те, що будь-яка освіта та навчання, які зосереджуються на розвитку навичок і прийомів до певної діяльності, які тісно пов'язані з реалізацією особистих прав людини на виживання, є тим, що ми називаємо конотацією професійно-технічної освіти. В принципі, професійно-технічна освіта є результатом особистого вибору, але насправді в Китаї отримання професійно-технічної освіти є, зазвичай, «вибором», зробленим через «необхідність».

Варто додати, що в науковій спільноті існує багато дискусій щодо концепції професійно-технічної освіти, і китайські вчені зробили також вагомий внесок у вивчення означеної проблеми. Як указують Цзян Цинбинь (Jiang Qingbin) та Шу Гоучін (Xu Guoqing), «Професійно-технічна освіта є спеціалізованою освітою, яка адаптується до вимог соціально-економічного розвитку і на основі певного культурного рівня готує освічених до певної професії в майбутньому» (Jiang, 2005, с. 88). Підкреслюючи своєчасність і спеціалізацію професійно-технічної освіти, китайські науковці вважають, що професійно-технічна освіта стосується практичної діяльності, в якій професійно-технічні педагоги, відповідно до певних соціальних вимог і освітніх законів, спрямовують здобувачів на оволодіння практичними навичками, знаннями та розумінням, необхідними для роботи в певній професії чи галузі або певному типі професії чи галузі, і ефективно використовують відповідні ресурси за допомогою певних методів професійної освіти з метою сприяння розвитку методів суспільного виробництва та самого відтворення людини. Шу Гоучін (Xu Guoqing) вважає, що різниця між професійно-технічною та технічною освітою полягає в тому, що зміст, який викладають в обох зазначених напрямках освіти, базується на спеціалізованих технологіях, а метою є надання можливості освіченим особам розвинути певні професійні навички та методи, тоді як технологія загалом відноситься до різних методів робочого процесу та навичок, розроблених на основі досвіду виробничої практики та природничих наукових принципів (Xu, 2007).

Зазначимо, що технологія сучасного великомасштабного промислового виробництва походить з двох аспектів, а саме, це виробнича практика та принципи виробничої практики, які називаються емпіричною технологією, а технологія, яка впливає з принципів природничої науки, – це теоретична технологія. Оволодіння емпіричною технологією має назву «професійна освіта», а опанування теоретичної технології являє собою технічну освіту. З точки зору цілей навчання, професійно-технічна освіта – це підготовка технічних працівників і технічного персоналу, яка передбачає навчальні курси зі спеціалізованої професійної теорії та практики. Зазвичай, така підготовка проводиться після закінчення середньої школи, наприклад, у професійних школах різного типу, вищих професійних коледжах, вищих професійно-технічних коледжах, багатопрофільних технічних коледжах тощо.

Порівняно із загальною освітою, професійно-технічна освіта є освітою протягом усього життя для більшої кількості соціальних груп, а реалізація права людей на виживання є її головною метою.

У своїй статті «Професійно-технічна освіта та відповідальність уряду» Ву Сонгджон (Wu Songjiang) та Ша Дзіньсін (Xia, Jinxing) розглядають концепцію професійної освіти як «усі форми освіти, що надають школи та інші навчальні заклади для підготовки талантів для промисловості, торгівлі та суміжних галузей обслуговування» (Wu, 2006, с. 73). Вони довели, що сучасна освітня спільнота дає широке та вузьке визначення професійної освіти з точки зору методів та об'єктів навчання, зокрема: «Всі види діяльності, які цілеспрямовано, організовано та планомірно передають технічні знання та навички в процесі праці та життя через словесне та практичне навчання, усно, сімейне успадкування та

викладання підмайстрів, є професійно-технічною освітою в широкому сенсі. У більшості випадків це стосується професійно-технічної освіти та різних форм професійної підготовки» (Wu, 2006, с. 76).

На відміну від України, де професійно-технічна освіта відноситься до освіти, яка готує кваліфікованих робітників для різних галузей народного господарства, в Китаї вона відноситься до професійно-технічної освіти так званого «широкого калібру». Освітньо розвинені країни, такі як Німеччина та США, включають базову освіту, загальну вищу освіту та безперервну освіту дорослих і називають освіту для розвитку професійних здібностей професійною освітою або промисловою освітою.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо додати, що концепція професійно-технічної освіти є доволі широкою, а саме:

- за формою вона включає як професійно-технічну освіту, так і професійно-технічну підготовку;
- вона охоплює як учнівську молодь традиційного студентського віку, так і дорослих людей;
- характеристики професійно-технічної освіти спрямовані на розвиток навичок і прийомів професійної діяльності;
- результати професійно-технічної освіти, найчастіше, проявляються в окремих видах роботи, які є високооперативними та процедурними.

Професійно-технічна освіта є поняттям, яке відрізняється від базової освіти (обов'язкова освіта в КНР) і загальної освіти (загальна середня школа та університетська освіта). Професійно-технічна освіта спрямована на всіх людей з різними потенційними та фактичними здібностями. Однак, у той час, як цільовими групами загальної освіти є переважно люди відповідного віку, цільовою аудиторією професійно-технічної освіти є, здебільшого, особи, які не мають досвіду роботи.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Професійно-технічна освіта є профільною освітою, що є однією з основних характеристик, що відрізняє її від загальної освіти. На відміну від загальної, або всебічної освіти, пов'язаної з вивченням передових знань, розкриттям об'єктивних закономірностей і залученням до духовної творчості, професійно-технічна освіта є вузькою спеціальною освітою, яка готує працівників початкової, середньої та старшої ланки, зайнятих у реальному виробництві. Професійно-технічна освіта, як освітня послуга в системі безперервної освіти, надається як додаток до базової освіти, щоб спрямувати певних здобувачів на оволодіння практичними навичками, вміннями та знаннями, необхідними для конкретної робітничої професії чи професійної групи. Таланти, які культивуються завдяки професійно-технічній освіті, – це технічні та кваліфіковані таланти. Основними формами організації навчання є навчання у закладі освіти, навчання на підприємстві та «дуальна система». Професійно-технічна освіта є невід'ємною частиною системи безперервної освіти і незамінною формою освіти, яка має важливе значення як для економічного та соціального розвитку суспільства, так і для боротьби з бідністю, адже вона може задовольнити потреби людей щодо підготовки до працевлаштування і стати етапом і центром освіти впродовж життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду щодо розбудови і перспективних шляхів розвитку професійно-технічної освіти.

References

- China Education Green Book – Annual Analysis Report on China's Education Policy.* (2003). National Center for Education Development Research. Beijing: Education Science Press.
- Duan, Jingyi. (2015). *Research on the talent training model of undergraduate vocational education.* (D diss.). Vocational and Technical Education Nanjing Normal University.
- Jiang, Qingbin, & Xu, Guoqing. (2005). Research on vocational education project curriculum based on work tasks. *Vocational and Technical Education (Educational Science Edition)*, 22, 85-102.
- Li, Xiang. (2015). Research on the path of connecting higher vocational education with undergraduate vocational education. *Education and Teaching Forum*, 19, 11-27.
- Lin, Nan. (2009). *Limitations of higher education: rational thinking on the development of professional bachelor's degree in higher vocational undergraduates in my country.* (D diss.). Higher Education Zhejiang Normal University.
- Lu., L., & Wang, Q. (2012). *New Chinese dictionary.* Shenzhen: Guanming Daily Press Publishers.
- Samuelson, et al. (2018). *Economics.* Beijing: Beijing University of Economics Press.
- Shi, Weiping, & Xu, Guoqing. (2008). Theoretical exploration of employment-oriented secondary vocational education and teaching reform. *China Vocational and Technical Education*, 11, 39-52.
- Stiglitz, J. (2000). *Economics.* Beijing: China Renmin University Press.
- Xiao, Jin. (2014). *Human capital in the development of economy: enterprise strategy and three-element education system.* Beijing: Beijing Normal University Press.
- Xu, Guoqing. (2007). Several key issues in vocational education project courses. *China Vocational and Technical Education*, 4, 117-136.

Wu, Songjiang, & Xia, Jinxing. (2006). Vocational education and government responsibility. *Vocational Education Forum*, 1. 69-87.

ZHENG MINGSHENG

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT «VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION»

In the paper the essence of the concept «vocational and technical education» is disclosed and its content analyzed. The place of vocational and technical education in the theory of learning is determined. The differences between general, professional, and vocational education are shown. It is ascertained that the task of vocational and technical education is to prepare professional talents of all levels and types for society, and its goal is to enable students to master one or more specific knowledge in the sphere of production and work skills necessary for a certain working profession or professional group. Vocational and technical education is a specialized education, which is one of the main characteristics that distinguishes it from general education. Unlike general or comprehensive education, which is associated with the acquisition of advanced knowledge, the discovery of objective patterns, and engagement in spiritual creativity, vocational and technical education is a narrow specialized education that trains primary, secondary, and senior level workers employed in real production. Vocational and technical education refers to specialized education aimed at developing and improving technical business knowledge and practical work skills and covers all areas except those related to science, research, design, planning, and other occupations, the main feature of which is intellectual activity. Vocational and technical education is obtained after leaving a secondary school at vocational schools of various types, higher vocational colleges, higher vocational and technical colleges, multidisciplinary technical colleges, etc. and involves training courses in specialized professional theory and practice. Thus, it includes both vocational and technical education and vocational training. The main forms of organizing the learning process are training in an educational institution, training in an enterprise, and the “dual system”. Vocational and technical education is an integral part of the lifelong education system and an indispensable form of education that is important both for the economic and social development of society and for combating poverty, as it can meet people’s needs for preparation for employment and become a stage and center of lifelong education.

Key words: vocational and technical education, profession, applicants, knowledge in production sphere, work skills, employment, economic and social development of society.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2025 р.

УДК 373.5.091.33-027.22:001

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339482](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339482)

ВІКТОР ШЕВЧЕНКО

ORCID: 0009-0001-5374-1596

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті аналізується один із важливих інструментів підвищення результативності освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти, а саме дослідницька діяльність. Прогнозується розвиток самостійності старшокласників завдяки її широкому впровадженню, схарактеризовано можливі різновиди дослідницької діяльності.

Обґрунтована важливість професійної майстерності вчителя в організації дослідницьких проєктів та вплив мотивації на процес і результат учнівської дослідницької роботи. Висвітлено труднощі, з якими можуть стикатися старшокласники при виконанні дослідницьких завдань, надаються рекомендації з їхнього усунення.

Ключові слова: дослідницька діяльність, старшокласник, пізнавальна самостійність, дослідження, навчальний процес

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві питання забезпечення якісної освіти молодого покоління набуває особливої актуальності. Освітній процес має бути спрямований на формування ключових особистісних і професійних якостей, що забезпечать здатність учня до самореалізації, критичного мислення та безперервного професійного розвитку в майбутньому. Серед провідних

компонентів інтелектуального розвитку особистості варто виокремити креативність, пам'ять, мислення та пізнавальну активність, які відіграють важливу роль у формуванні світоглядних орієнтирів. Одним із ефективних засобів розвитку зазначених якостей є залучення учнів до дослідницької діяльності, яка стимулює пізнавальну самостійність, активізує внутрішню мотивацію до навчання та сприяє формуванню навичок аналітичного мислення.

Аналіз досліджень і публікацій. Безперечно, дана тема є актуальною в сьогоденні. Безліч науковців, вчителів розглядають дане питання, впроваджують результати власних досліджень, оприлюднюють їх у періодичних виданнях тощо для обміну досвідом з іншими людьми. При написанні статті нами було проаналізовано, зокрема, публікації таких науковців, як Л. Ващенко, Л. Тихенко, О. Липецький, П. Мороз, Л. Непорожня, чії праці відображають сучасні підходи до організації дослідницької діяльності учнів ЗЗСО.

Так, Л. Ващенко розглядав результати діагностики операційної складової дослідницької діяльності старшокласників на прикладі біології. В 3 розділах книги «Дослідницька робота школярів з біології» кожна частина присвячена розгляду певного важливого аспекту вивчення даної проблематики на прикладі навчального предмету «Біологія». О. Липецький розглядав сутність понять «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна діяльність», аналізував умови формування, розвитку та стимуляції пізнавальної діяльності підлітків у процесі дослідницької діяльності. П. Мороз розглядав дослідницьку діяльність учнів у процесі навчання предметів «Всесвітньої історія» та «Історія України». Л. Непорожня надає науково обгрунтовані теоретичні і практичні матеріали з формування природничо-наукової компетентності в старшокласників. Проте проблема, якої ми торкнулися, є надзвичайно різноаспектною й динамічною, постійно розширюється в змістовому та технологічному плані, зазнає впливу суспільних запитів тощо, і її розробка потребує сьогодні подальшої дослідницької активності.

Мета статті полягає в розгляді дослідницької діяльності як важливого інструмента розвитку пізнавальної самостійності сучасного старшокласника, з'ясуванні шляхів залучення учнів до її здійснення в сучасному ЗЗСО, з'ясуванні труднощів, з якими можуть стикатися в цьому процесі старшокласники, і визначенні професійних якостей педагога, необхідних для їхнього усунення.

Виклад основного матеріалу. Розвиток здібностей учнів залежить від багатьох чинників, одним із яких є залучення до дослідницької діяльності. Її впровадження в школі зорієнтоване на особистісний розвиток дитини, її творчого потенціалу. Важливим є також те, що дослідницька діяльність сприяє активному обміну інформацією між учасниками освітнього процесу, поліпшуючи соціальну адаптацію школярів (Тихенко, 2017, с.9).

У кожному закладі освіти дослідницьку діяльність забезпечують по-різному. Багато що залежить від наявної матеріальної бази, від того, наскільки вчитель прагне до її застосування в навчальному процесі, а також від вмотивованості учнів. Мотивація належить до найістотніших умов здійснення учнями дослідницького пошуку. Саме завдяки їй учень буде виконувати поставлені вчителем завдання, з задоволенням відвідувати заняття, займатися вирішенням дослідницької проблеми додатково і в позаурочний час, цікавитися вивченням предмету. Для цього необхідна мотивація як внутрішня, так і зовнішня. Інтерес до пізнання нового та набуття знань називаються внутрішніми мотивами особистості, в той час, як мотиви, де навчання є засобом для досягнення певних суспільно визнаних цілей, є зовнішніми (Тихенко, 2017, с. 24).

Кожен учень має свої індивідуальні можливості і нахили до самореалізації в різних напрямках дослідницької діяльності, які мають бути перед ним відкриті.

У сучасному закладі загальної середньої освіти найбільш поширені наступні різновиди дослідницької діяльності:

1. Участь у захисті науково-дослідницьких робіт Малої Академії Наук (МАН). Вчитель допомагає учню в підготовці доповіді, презентації, написанні роботи та безпосередньо під час захисту роботи. Даний вид діяльності сприяє розвитку комунікативних якостей, позбавляє учня від страху виступу перед публікою, дає важливі вміння та навички.

2. Участь в конкурсах та олімпіадах. Часто серед природничих наук переважають різні конкурси для учнів, наприклад конкурс «Кристали», «Хімічний калейдоскоп» тощо. Для того, щоб взяти участь в такому напрямі, треба виконати певне самостійне дослідження, чим і може займатися учень. Звичайно, при підготовці до олімпіади, школяр окрім поглибленої підготовки має цікавитися додатковою літературою, знати матеріал значно більшого за обсягом аніж однокласники.

3. Дослідження в рамках вивчення навчальних предметів. Це робота, яка виконується за планом навчальної програми з певної дисципліни та проводиться у спеціальних кабінетах, лабораторіях.

4. Позашкільні дослідження. Це стосується досліджень на природі, наприклад проведення експериментів з біології, їх опис та аналіз результатів; а також виконання та опис певних результатів та їх подача у вигляді діаграми, графіка, схеми (Тихенко, 2017, с. 12-13).

Кожен старшокласник уявляє дослідницьку діяльність по-різному: виконання лабораторної роботи, дослідження з біології під мікроскопом, роботу з великим текстом, написанні авторського вірша,

вирішенні складної задачі. Значним є спектр дослідницької діяльності учнів у галузі фізики, яка інтегрує найважливіші знання про фундаментальні закони природи, будову й властивості речовини, енергію та її перетворення, а також сучасні наукові відкриття, що формують наукову картину світу. Така діяльність сприяє розвитку критичного мислення, уміння ставити експеримент, аналізувати результати, робити висновки та застосовувати набуті знання для розв'язання практичних завдань у повсякденному житті й майбутній професійній діяльності. Окрім вивчення теорії, розв'язування задач, цей навчальний предмет передбачає велику кількість лабораторних робіт, при виконанні яких учні вчаться не лише застосовувати здобуті теоретичні вміння на практиці, а й досліджують нове, експериментують та роблять перші кроки в науку. Учень також може реалізувати себе, наприклад, в написанні наукових робіт для участі в конкурсі-захисті Малої Академії Наук (МАН), брати участь у конкурсах, конференціях (Ващенко, 2017, с. 23-24).

Школяр має чітко розуміти, навіщо йому потрібно займатися дослідницькою діяльністю і усвідомлювати те, що це потрібно не лише для отримання успішної оцінки, а й для власного розвитку (Ващенко, 2017, с. 25). При написанні учнем будь-якої науково-дослідницької роботи або статті/реферату обов'язково дотримуватися вимог для забезпечення успішного результату. Науковий керівник обов'язково має допомогти учню підібрати тему, яка має бути цікавою та актуальною, впевнитися, що учень розуміється або має знання в даній сфері. Також важливим є правильний підбір літератури, виокремлення теоретичної та практичної значущості роботи, отримання наукової новизни для визначення цінності роботи.

Аби дослідницька робота була плідною, учень обов'язково повинен перебувати під безпосереднім керівництвом вчителя, отримувати його консультації та збагачувати знання школяра. Роль вчителя в організації пізнавальної діяльності старшокласників є багатогранною, оскільки спрямована як на мотиваційні аспекти досліджень, так і забезпечує процес їхнього перебігу як своєрідного міні-проєкту. Окрім власної дослідницької компетентності у відповідній галузі, педагог має бути сучасним та цікавим молоді, використовувати найсучасніші форми роботи та знати методику викладання предмета. По-друге, вчитель має зацікавити учнів до вивчення свого предмета, спонукати їх до поглиблення власних знань. По-третє, вчитель має забезпечувати роботу з обдарованими учнями, допомагати їм у формуванні задуму досліджень, розробці етапів, у роботі з інформацією тощо. Адже пізнавальна самостійність – це не лише здатність людини виконувати дослідження, а й наявність спеціальних навичок, вмінь та компетентностей для їх успішного виконання (Липецький, 2010, с. 418-419).

Для забезпечення обміну інформацією, консультування та безпосереднього спілкування старшокласників доцільне виконання дослідницьких робіт у парах або невеликих групах. Юні науковці, що мають подібні наукові здобутки та інтереси, можуть готувати спільні публікації, узагальнюючи напрацьований досвід. У процесі колективного написання певної роботи учні вчитимуться розподіляти обов'язки між собою, висловлювати свої думки, аргументувати свою позицію. Вони повинні чітко розуміти завдання, яке перед ними стоїть, мету даної роботи, сутність прогнозованого результату. Старшокласники мають також оволодівати не лише необхідними знаннями, а й комунікативними навичками, які полегшать учням роботу в майбутньому. Саме тому, потрібно на уроках постійно ставити проблемні запитання, навчати учнів вільно висловлювати свою точку зору. Діти повинні якнайчастіше чути від вчителя: «Аргументуйте, поясніть, проаналізуйте, покажіть на прикладі» (Мороз, 2018, с. 14-15).

Вчитель має спонукати учнів до постійного поглиблення знань, до навчання впродовж життя. Тобто, лише здобуття якоїсь суми теоретичних знань сьогодні є недостатнім. Необхідна й практична підготовка, набуття ключових компетентностей успішної особистості. Доречним може бути варіант впровадження дослідницької діяльності і в позашкільний час, а саме виконання позашкільних проєктів, завдань та досліджень (Мороз, 2012, с. 6).

Труднощі, які можуть виникнути при написанні дослідницької роботи учнем (рисунки 1), часто є типовими і мають заздалегідь враховуватися педагогом. Практично всі вони можуть бути усунені педагогом у ході консультацій, проте для цього важливо своєчасно виявити. Тож наведена нижче інформація являє собою орієнтир, що сприяє виявленню «болювих точок» дослідницької роботи на її перших етапах. Частина з них потребує додаткової спільної роботи (напрацювання умінь інформаційного пошуку, виокремлення значущих положень у дослідженнях науковців, з'ясування актуальності проблем чи окремих їхніх аспектів, формулювання узагальнювальних висновків і т. ін.), оскільки причини таких ускладнень дуже різноманітні, не завжди усвідомлюються самими учнями. Цінним є також обмін досвідом між школярами, що не тільки спрощує завдання вчителя при поясненні окремих моментів, а й робить його взаємодію з юними дослідниками більш різноманітною і цікавою, дозволяє найбільш обізнаним учням отримати змогу для продуктивного самоствердження. Інші, більш особистісно детерміновані труднощі з'ясовуються та більшою мірою усуваються в ході індивідуальної роботи, що передбачає досить високий рівень методичної та комунікативної майстерності вчителя.

Ці та інші якості, якими має володіти вчитель для ефективної взаємодії з учнями під час організації дослідницької діяльності, мають формуватися в ході професійної освіти і вдосконалюватися впродовж всього періоду взаємодії з учнями. Як зазначає Л. Непорожня (Непорожня, 2018, с. 20-21), сучасний учитель повинен, зокрема: поважати права учнів, доброзичливо ставитися до них; урахувати індивідуальні можливості кожного учня, вікові та індивідуальні особливості; дотримуватися норм професійного спілкування та педагогічної етики; постійно підвищувати професійну кваліфікацію, оновлювати теоретичні знання в галузі викладання, зокрема, щодо змісту та методів актуальних досліджень; демонструвати творчий підхід, мотивацію для забезпечення успішного результату учнями. Важливою є також його ерудованість, урахування не лише внутрішньопредметних, а й міжпредметних зв'язків у навчальному процесі (Непорожня, 2018, с. 22). Часто є корисним послуговуватися літературою дослідників зі споріднених галузей. Наприклад, при написанні дослідницької роботи з педагогіки корисним буде ознайомлення з науковою літературою з психології або соціології. Водночас, необхідно постійно наголошувати учням про важливість дотримання академічної доброчесності, наявності індивідуального дослідницького внеску, що збагачує цінність отриманого результату.

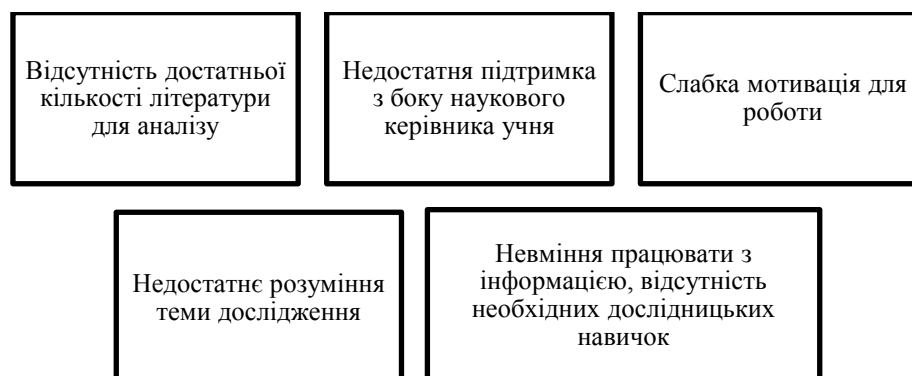


Рис 1. Труднощі, які можуть виникати при виконанні учнями дослідницьких робіт

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що дослідницька діяльність є невід'ємною складовою повноцінного освітнього процесу. Важливою умовою її ефективності виступає професійна компетентність і вмотивованість педагога, здатного організовувати пізнавально-дослідницький пошук учнів, створювати проблемні ситуації, а також гармонійно поєднувати теоретичний матеріал із практичною діяльністю. Сучасний учитель демонструє гнучкість у доборі форм і методів роботи, активно впроваджує елементи дослідження не лише на уроках, але й у позаурочний час, заохочує учнів до самостійних пошуків і результативної діяльності. **Подальшим напрямом дослідницької роботи в цьому контексті слід вважати підготовку майбутнього педагога до системного й цілеспрямованого формування в учнів дослідницьких умінь, що забезпечуватиме їхню готовність до життя в умовах швидких змін і розвитку сучасного суспільства.**

Список використаних джерел

- Ващенко, Л. С. (2017). Розвиток дослідницьких умінь старшокласників в умовах профільної школи. *Біологія і хімія у рідній школі*, 3, 23-27.
- Липецький, О. П. (2010). Особливості формування пізнавальної самостійності підлітків у процесі дослідницької діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 14, 416-425.
- Мороз, П. В., Мороз, І. В. (2018). *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник*. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
- Мороз, П. В. (2012). *Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка.
- Непорожня, Л. В. (2018). *Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики: методичний посібник*. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
- Панченко, С. М., Тихенко, Л. В. (Ред.). (2008). *Дослідницька робота школярів з біології: навчально-методичний посібник*. Суми: ВТД «Університетська книга».

References

- Lypetskyi, O. P. (2010). Osoblyvosti formuvannia piznavalnoi samostiinosti pidlitkiv u protsesi doslidnytskoi diialnosti [Peculiarities of the formation of cognitive independence of adolescents in the process of research activities]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [Theoretical and methodological problems of raising children and students], 14, 416-425 [in Ukrainian].

- Moroz, P. V., & Moroz, I. V. (2018). *Doslidnytska diialnist uchniv u protsesi navchannia vsesvitnoi istorii v osnovnii shkoli* [Research activities of students in the process of teaching world history in primary school]: metodychnyi posibnyk. Kyiv: TOV «KONVI PRINT» [in Ukrainian].
- Moroz, P. V. (2012). *Doslidnytska diialnist uchniv v protsesi navchannia istorii Ukrainy* [Research activities of students in the process of learning the history of Ukraine]: metodychnyi posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Neporozhnia, L. V. (2018). *Formuvannia pryrodnycho-naukovoï kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi navchannia fizyky* [Formation of natural science competence of high school students in the process of learning physics]: metodychnyi posibnyk. Kyiv: TOV «KONVI PRINT» [in Ukrainian].
- Panchenko, S. M., & Tykhenko, L. V. (Eds.). (2008). *Doslidnytska robota shkoliariv z biolohii* [Research work of schoolchildren in biology]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Sumy: VTD «Universytetska knyha» [in Ukrainian].
- Vashchenko, L. S. (2017). Rozvytok doslidnytskykh umin starshoklasnykiv v umovakh profilnoi shkoly [Development of research skills of high school students in a specialized school environment]. *Biolohiia i khimiia u ridnii shkoli* [Biology and chemistry at home school], 3, 23-27 [in Ukrainian].

SHEVCHENKO V.

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

RESEARCH AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

In modern society, it is important to consider such a question as the development of cognitive independence of high school students during research. For further university education, students should gain some competences as organization, discipline, availability of sufficient knowledge and necessary skills. It is the formed research skills that simplify the student further study at the university and promote the creative application of knowledge in practice. This will help to make it easier to write publications, participate in conferences, write coursework, master's and other types of work. Full personality development is impossible without practical studies in learning. This article deals with one of the tools of the educational process in students, namely research. The development of the independence of high school students through the introduction of cognitive activity is substantiated. The consideration of this issue by other researchers is also analyzed. Possible varieties of research are also distinguished, where students can manifest themselves and in what directions. Research is considered in subjects such as physics, biology. The importance of the teacher in helping students in writing works is shown, the importance of the scientific supervisor in the organization of research projects and the impact of motivation on work is justified. The leading factors that the teacher should possess for effective interaction with students should be considered during the introduction of research. The difficulties that can face high school students when performing research tasks.

Key words: research activity, high school students, cognitive independence, research, educational process

Стаття надійшла до редакції 17.05.2025 р.

УДК 378.018.43:004

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.33989/2075-146X.2025.36.339483](https://doi.org/10.33989/2075-146X.2025.36.339483)

SERGIY SHKOLYAR

ORCID: 0009-0000-2072-3933

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

DEVELOPMENT OF OPEN SCIENCE AS AN ELEMENT OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL: MODEL, INFRASTRUCTURE, EDUCATIONAL MARKETING

This article explores the development of open science as an essential instrument for achieving the Sustainable Development Goals (SDGs). Open science is defined as an inclusive and collaborative approach to research, ensuring free access to scientific data, infrastructures, and knowledge sharing. The paper highlights the transformative role of universities in driving scientific progress, promoting innovation marketing, and applying open-access policies. A conceptual model of digital research e-infrastructure for Ukrainian higher education institutions is proposed, aligned with international standards. The study outlines the relevance of open science in meeting SDG 4 (Quality Education), SDG 9 (Industry, Innovation, and Infrastructure), SDG 10 (Reduced Inequalities), and SDG 17 (Partnerships).

for the Goals). Through document analysis, sociological methods, and comparative approaches, the research evaluates how open science enhances research commercialization, institutional competitiveness, transparency, and public participation. The paper also provides national and institutional-level recommendations to support the implementation of open science. The findings contribute to the strategic advancement of Ukrainian science and its integration into the global research ecosystem.

Keywords: *open science, sustainable development, innovation marketing, digital infrastructure, higher education, research policy, SDG*

Problem statement; its connection with important scientific and practical tasks. In today's globalized world, sustainable development issues occupy a key place in international programs and national development strategies. It is a concept that encompasses economic, social and environmental aspects aimed at ensuring the well-being of current and future generations. Ukraine, as part of the international community, integrates the principles of sustainable development into its strategic documents, and in this process, science, education and innovation play a decisive role, being a driving force for economic and social transformations.

One of the important tools for achieving sustainable development is the concept of open science, which provides free access to scientific knowledge, research results and innovations, which contributes to increasing the transparency and efficiency of scientific processes. Open science allows to accelerate the exchange of information between scientists, universities, business and society, which in turn contributes to a more effective solution to global and local challenges, such as climate change, social inequality and economic instability, military actions and other force majeure circumstances. In these conditions and in view of the post-war recovery, open science is an important mechanism for supporting and restoring scientific and research activities, promoting innovations and integrating Ukraine into the European and global scientific space, commercializing the results of scientific and research, R&D developments, including from the point of view of intensifying the use of innovation marketing mechanisms.

In addition, open science contributes to the achievement of key Sustainable Development Goals (SDGs) approved by the UN, including quality education, innovation and infrastructure, reducing inequality, and partnerships for sustainable development.

Analysis of previous research and publications. As noted in previous studies (Saukh, 2024), the implementation of these goals allows not only to ensure economic and social stability in the country, but also to create new opportunities for sustainable development in the post-war period. At the same time, universities and research institutions should become centers of scientific innovations aimed at solving urgent problems of society and the economy, which will meet the challenges of modernity and Ukraine's international obligations within the framework of sustainable development.

The purpose of the article. To analyze the directions of development of open science as a critically important tool not only for supporting scientific progress, but also for achieving global sustainable development goals, improving the quality of scientific activity and the country's innovation capacity, taking into account current trends in innovation marketing, and to develop recommendations for further steps at the national and institutional levels.

Presentation of the main research material. The modern world is facing challenges that require new approaches to scientific activity, innovation, education, and commercialization of intellectual activity results. Open science is becoming an important tool in achieving sustainable development, based on the following key principle elements: open data; open scientific infrastructures; free access to scientific publications and research results; open involvement of representatives of society.

Ensuring these principles allows to accelerate the process of knowledge transfer, increase the efficiency of science and promote social inclusion. In addition, the openness of science helps to reduce research costs and increases the transparency of scientific activities, activates mutually beneficial cooperation between science and business, develops market relations at different levels, promotes innovations taking into account the goals of sustainable development. It should be noted that the implementation of the principles of open science contributes to the achievement of several key Sustainable Development Goals (SDGs), such as:

- SDG 4: Quality education. Free access to educational resources and scientific data allows for increased coverage and quality of higher education, which is especially important in the post-war period, when a large number of students and scholars were forced to relocate.
- SDG 9: Innovation and infrastructure. Supporting open research infrastructure contributes to the development of innovation and strengthening the research capacity of HEIs.
- SDG 10: Reduce inequalities. Open science ensures equal access to scientific knowledge, which contributes to reducing inequalities in access to resources between regions of Ukraine.
- SDG 17: Partnerships for sustainable development. Open science promotes international cooperation, which is essential for Ukraine's post-war reconstruction and its integration into the European Union.

It should be noted that the successful implementation of open science standards in Ukraine will become an important element in achieving sustainable development goals, and the dissemination of open knowledge and

technologies will contribute not only to scientific progress, innovation, but also to strengthening social responsibility and inclusiveness in society. At the same time, universities that implement the principles of open science will play a key role in the post-war reconstruction and sustainable development of the country.

Let us dwell in more detail on Sustainable Development Goal (SDG) 9: Innovation and Infrastructure. It aims to build sustainable infrastructure, promote inclusive industrialization, and encourage innovation and its commercialization. In the context of open science, supporting open scientific infrastructure plays a crucial role in strengthening the research potential of HEIs and contributes to the development of innovative technologies that meet the challenges of modern society. The impact of open scientific infrastructure on the development of innovation and research potential is as follows:

1. Increasing access to modern technologies and infrastructure: Open scientific infrastructure provides researchers with access to modern tools and technologies needed to conduct innovative research. This can include access to laboratories, high-performance computing resources, databases, scientific equipment, as well as digital platforms that support the exchange of knowledge and research results. Such access is particularly important for HEIs, as universities play a key role in training future scientists and engineers who will develop innovations in various fields, from IT to clean technologies.

2. Promoting cooperation between scientific institutions and business: Open scientific infrastructure creates opportunities for close cooperation between universities, research centers, startups and large companies. This allows not only to exchange knowledge and technologies, but also to work together on innovative projects that have significant potential for commercialization. Innovation incubators can be created at universities, where students and researchers can work with business representatives to implement new solutions aimed at solving current problems in society. Such cooperation stimulates innovation and contributes to the creation of new jobs.

3. Ensuring sustainable economic growth: Infrastructure is the foundation for economic growth and innovation. In today's world, this means not only the availability of physical facilities, but also access to digital infrastructure and knowledge. Open scientific infrastructure facilitates the introduction of new technologies, such as artificial intelligence, the Internet of Things, and clean technologies, which can ensure economic growth without harming the environment. The creation of such innovative technologies can give impetus to the development of new sectors of the economy focused on sustainable development, clean production, and energy-saving solutions.

4. Advancing research in critical areas: Supporting open scientific infrastructure is particularly important for research in critical areas such as health, energy, agriculture and climate change. Open access to scientific data and infrastructure allows researchers from different fields to work together to solve global problems.

5. Supporting innovative startups and small businesses: Open science infrastructure also plays an important role in supporting innovative startups and small businesses, which are key drivers of economic growth. Startups with limited resources can use open science platforms to access research, data and technology, which will allow them to develop their innovative ideas. Open science infrastructures can also facilitate the commercialization of research, helping startups and small businesses bring new products and services to the market, developing the marketing of innovations. This, in turn, contributes to the creation of new jobs and stimulates economic growth.

6. Increasing the competitiveness of scientific institutions: by supporting open scientific infrastructure, universities and scientific institutions can strengthen their competitiveness at the global level. Open access to innovative technologies, scientific results and international cooperation allows scientific institutions to attract more international partners and investors. This contributes to attracting financial resources for research and improving the quality of scientific projects. Open infrastructure also helps in creating interdisciplinary research, which increases the efficiency and effectiveness of scientific work.

It should be noted that Ukraine can also use open scientific platforms to develop new technologies in the fields of energy, transport, medicine, and agriculture, which will allow directing the innovative potential to address important issues related to sustainable development and economic recovery. In addition, an important aspect is the development of digital infrastructure, which will facilitate access to global research platforms and the involvement of Ukrainian scientists in international projects. Therefore, supporting open scientific infrastructure is critically important for achieving SDG 9: Innovation and infrastructure, as it provides access to modern technologies, promotes the development of innovations, and increases the research potential of universities and scientific institutions.

Certainly, the leading actors of open science should be universities, where knowledge is both produced and disseminated simultaneously (Kremen, (Ed.), 2023; Hrynova, Shkoliar, 2024; Shkoliar, 2023). To move towards large-scale implementation of open science practices in universities, changes are needed that cover a wide range of academic activities at the institutional and individual levels (*Towards a 2030 vision ...*, 2020). The characteristics and indicators of open science, which determine the list of issues that need to be addressed, are illustrated in Fig. 1.

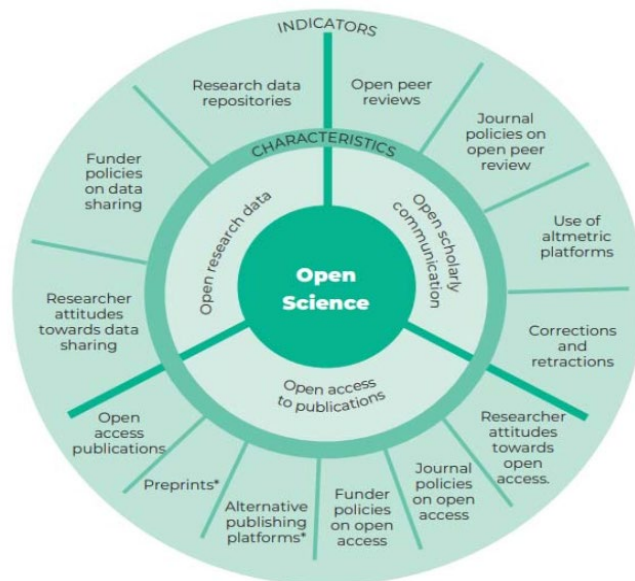


Fig. 1. The “wheel” of open science, describing key characteristics and indicators

To implement priority measures for the development of open science in Ukrainian universities, scientists from the National Academy of Sciences of Ukraine have proposed recommendations, the main ones of which are given in Table 1.

Table 1

Recommendations for implementing open science in Ukrainian universities

Level	Recommendations	Specific actions
National	Legislative changes	- Definition of the term "open science" in legislation. - Add attestation indicators for assessing open science.
	Promoting UNESCO recommendations	- Organize information campaigns. - Hold conferences and seminars for the exchange of experience.
	Infrastructure development	- Develop the "Ukrainian Open Science" platform. - Create a scientometric database UkrScience.
Institutional	University policy development	- Create working groups of university representatives. - Establish monitoring of policy implementation.
	Access to infrastructure	- Integrate resources with the private sector. - Provide technical support for researchers.
	Supporting citizen science	- Develop projects for the public. - Establish partnerships with NGOs to involve the public.
General	Financing	- Introduce state research funding programs. - Create special funds for open science.
	Increasing competitiveness	- Hold competitions for the best research in the field of open science. - Introduce permanent contracts for scientists.
	Ranking culture	- Adapt international rating methods. - Create an ecosystem for cooperation between universities and scientific institutions.

Scientists of the National Academy of Sciences of Ukraine also proposed a model of the ecosystem of research e-infrastructures of Ukrainian universities (Luhovyi, Petroie, (Eds.), 2022; Shkoliar, 2023), which was developed taking into account European standards and the existing research e-infrastructure of Ukraine (Fig. 2).



Fig. 2. Model of the ecosystem of research e-infrastructures of universities of Ukraine. Source: developed by scientists of the National Academy of Sciences of Ukraine

The developed model reflects the main policy directions for the formation and development of the Ukrainian ecosystem of open science research e-infrastructures of universities, which create opportunities for scientists, teachers, students and all other members of research communities to engage in open science processes at all stages of research (Drach, Petroie (Eds.), 2024), and which contribute to the integration of university research ecosystems into the national and European Higher Education Area, European Higher Education Area.

The implementation of the proposed model will ensure the effective functioning of both each individual component and the entire open science ecosystem (open research data, open access to publications, citizen science, education and skills, research responsibility and integrity; evaluation of research results). At the same time, open science itself contributes to greater transparency, accessibility and collaboration in scientific research, which is especially relevant in times of crisis and recovery.

In the context of the above, it can be stated that the further sustainable development of the research potential of higher education institutions in the context of open science can be structured according to the following main sections with corresponding proposals as shown in Table 2, it should be noted that this list is not limited and can be expanded in the process of activities within the framework of sustainable development goals. The elements of experience of innovative initiatives and previous developments presented in the article are aimed at the development of marketing of educational organizations, including at the international level (Shkoyar, 2024; Shkoyar, Shpylovyi, 2024; Shkoyar, 2023).

Table 2
Development of the research potential of higher education institutions in the context of open science

Section	Contents	Notes
Main priorities for the development of open science	1. Application of open science policy: Implementation of open science policy is important for the development of research potential of HEIs. 2. Regulatory and legal framework: It is necessary to amend the Law of Ukraine "On Scientific and Scientific-Technical Activities", in particular, to supplement it with new terms and indicators for the certification of HEIs.	Changes in the regulatory framework are necessary to legitimize open science practices in Ukraine.
Development of research infrastructure	3. Steps to the development of e-infrastructures: - Development of national procedures for ensuring the quality of research activities. - Creation of the "Ukrainian Open Science"	The development of electronic platforms and scientometric databases will ensure effective management of scientific data and resources.

Section	Contents	Notes
	platform. - Formation of the National Scientometric Database UkrScience. - Determination of indicators for assessing the state of research infrastructure.	
Funding and motivation	4. Improvement of financing: Introduction of criteria and indicators for ensuring the quality of research, as well as support for national research infrastructures with open access.	The integration of national research infrastructures into the European and global ecosystems will help Ukraine become part of the international scientific community.

Conclusions and prospects for further research. The article analyzes the directions of development of open science as a critically important tool for supporting scientific progress, achieving global sustainable development goals, improving the quality of scientific activity and the country's innovative capacity, taking into account modern trends in marketing innovations of scientific and educational organizations, and provides recommendations for further steps at the national and institutional levels. It is shown that the development of the research potential of HEIs in Ukraine in the context of open science is an urgent need that will allow adapting Ukrainian science to world standards and integrating it into European and global scientific ecosystems, taking into account the concept of sustainable development. The work was carried out in within the framework of the doctoral dissertation research «Theoretical and methodological foundations of training of future managers for marketing activities» and on for the implementation approved by UkrINTEI the topic of scientific research, development and testing «Development of regional innovation infrastructure: information and advisory support in in the field of intellectual property» (№0124U005180, scientific head S.P. Shkolyar) as an element of development of educational management projects in the context of the integration of regional development programs into the global economy and in the context of sustainable development goals.

References

- Hrynova, M. V., & Shkoliar, S. P. (2024). Deiaki vazheli motyvatsii innovatsiinoi diialnosti yak elementy modeli rozvytku zakladu osvity [Some levers of motivation of innovation as an element of a model of development of an educational institution]. In *Resursno-orientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialog, dynamika* [Resource-oriented training in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]: zbirnyk tez dopovidei IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (pp. 33-38). Poltava. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/23131> [in Ukrainian].
- Drach I., & Petroie O. (Eds.). (2024). *Otsiniuvannia yakosti doslidnytskoi diialnosti universytetiv na osnovi pryntsyviv i pidkhodiv vidkrytoi nauky* [Evaluation of the quality of research activities of universities based on the principles and approaches of open science]: monohrafiia Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-47-2-2024> [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2023). *Vyshcha osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia: vyklyky i vidpovidi* [Higher education in Ukraine under martial law and post-war reconstruction: challenges and answers]: naukovo-analitychna dopovid Kyiv: Pedahohichna dumka. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023> [in Ukrainian].
- Luhovyi, V., & Petroie, O. (Eds.). (2022). *Analiz providnoho vitchyznianoho ta zarubizhnoho dosvidu z pidvyshchennia doslidnytskoi spromozhnosti universytetiv Ukrainy v umovakh viiny ta povoiennoho vidnovlennia u konteksti implementatsii kontseptsii «Vidkryta nauka»* [Analysis of leading domestic and foreign experience in increasing the research capacity of Ukrainian universities in the context of war and post-war reconstruction in the context of implementing the concept of "Open Science"]: prepynt (analytychni materialy) Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. Retrieved from <http://surl.li/naaws> [in Ukrainian].
- Saukh, P. Iu. (2024). Realizatsiia pryntsyviv vidkrytoi nauky dlia rozvytku doslidnytskoho potentsialu ZVO [Implementation of open science principles for the development of research potential of HEIs]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Innovatsiini aspekty osvitnoho ta proiektnoho menedzhmentu: dosvid A. Makarenka v dialozi iz suchasnistiu* [Innovative aspects of educational and project management: A. Makarenko's experience in dialogue with modernity]: materialy XXIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Upravlinska maisternist kerivnyka zakladu osvity», «Upravlinnia proektamy u sferi nauky, osvity, innovatsii ta informatyzatsii», «Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v osviti ta u vyrobnytstvi»: materialy Vseukr. nauk.-prakt. seminariv (pp.18-20). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Shkoliar, S. P. (2023). Pro mozhlyvosti vykorystannia potentsialu zakladu osvity v prohramakh riznogo rivnia [About the possibility of using the potential of an educational institution in programs of different levels]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Slovo i sprava Antona Makarenka: ukrainskyi ta yevropeyskyi konteksty* [Word and Case Anton Makarenko: Ukrainian and European contexts]: materialy XXII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Upravlinska maisternist kerivnyka zakladu osvity», «Upravlinnia proektamy u sferi nauky, osvity, innovatsii ta informatyzatsii», «Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v osviti ta u

- vyrobnystvi»: materialy Vseukr. nauk.-prakt. seminariv (pp. 306-310). Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/20923> [in Ukrainian].
- Shkoliar, S. P. (2023). Dosvid novatorskykh initsiatyv u rozvytku mizhnarodnoho proiektnoho marketynhu orhanizatsii [The experience of innovative initiatives in the development of international projected organization of organization]. *Dydaskal [Didas Finn]*, 24, 248-251 [in Ukrainian].
- Shkoyar, S. P. (2024). Mizhnarodnyi marketynh v osviti: interaktyvnyi zviazok elementiv modeli protsesu upravlinnia pidhotovkoiu maibutnikh menedzheriv [International marketing in education: interactive connection of elements of the model of the management process of training future managers]. In M.V. Hrynova (Ed.), *Innovatsiini aspekty osvitnoho ta proiektnoho menedzhmentu: dosvid A. Makarenko v dialozi iz suchasnistiu [Innovative aspects of educational and project management: A. Makarenko's experience in dialogue with modernity]*: materialy XXIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Upravlinska maisternist kerivnyka zakladu osvity», «Upravlinnia proektamy u sferi nauky, osvity, innovatsii ta informatyzatsii», «Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v osviti ta u vyrobnystvi»: materialy Vseukr. nauk.-prakt. seminariv (pp. 262-263). Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Shkoyar, S. P., & Shpylovyi, V. D. (2024). Stratehiia mizhnarodnoho marketynhu v osviti ta konsaltnih vynakhidnytskoi diialnosti ZVO [International marketing strategy in education and consulting for inventive activity of higher education institutions]. In *Resursno-orientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika [Resource-based learning in "3D": accessibility, dialogue, dynamics]*: zbirnyk tez dopovidei IV Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 142-146). Poltava: FKUEP PDAU [in Ukrainian].
- Shkoyar, S. P. (2023). Mizhnarodnyi proiektnyi marketynh: porivnialnyi analiz natsionalnykh osoblyvostei biznes-spilkuvannia [International project marketing: comparative analysis of national characteristics of business communication]. In In M. V. Hrynova (Ed.), *Metodyka navchannia pryrodnychyykh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli (XXX KARYSHYNSKI ChYTANNIA) [Methods of teaching natural sciences in secondary and higher education (XXX KARYSHYN READINGS)]*: materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii, prysviacheno rozrobkam modelei pidhotovky maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti v Novii ukrainskii shkoli (pp. 245-250). Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe. Policy Report.* (2020). Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://surl.li/mzxlrl>

ШКОЛЯР С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

РОЗВИТОК ВІДКРИТОЇ НАУКИ ЯК ЕЛЕМЕНТУ ЦІЛІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: МОДЕЛЬ, ІНФРАСТРУКТУРА, ОСВІТНІЙ МАРКЕТИНГ

У статті, що частково відображає результати дисертаційного дослідження на тему «Теоретичні та методологічні основи підготовки майбутніх менеджерів для маркетингової діяльності» та наукового пошуку за затвердженою УкрІНТЕІ темою наукового дослідження, розробки та апробації «Розвиток регіональної інноваційної інфраструктури: інформаційно-консультативна підтримка у сфері інтелектуальної власності» як елемента розробки освітніх управлінських проєктів у контексті інтеграції програм регіонального розвитку у світову економіку та в контексті цілей сталого розвитку, аналізується розвиток відкритої науки як важливого інструменту досягнення Цілей сталого розвитку (ЦСР). Відкрита наука розглядається як підхід, що ґрунтується на вільному доступі до наукових даних, відкритій інфраструктурі та залученні суспільства до наукового процесу. Особливу увагу приділено ролі закладів вищої освіти у формуванні дослідницької е-інфраструктури, просуванні інновацій, міжнародній співпраці та комерціалізації результатів досліджень. У статті запропоновано модель розвитку відкритої науки на інституційному рівні, а також надано рекомендації щодо її впровадження в Україні. Визначено значення відкритої науки для підвищення ефективності наукової діяльності, забезпечення рівного доступу до знань, стимулювання інновацій і розвитку партнерств. Підкреслено роль університетів як провідних суб'єктів наукового прогресу та модернізації освіти.

Ключові слова: відкрита наука, сталий розвиток, інфраструктура, маркетинг інновацій, ЗВО, ЦСР.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2025 р.

Наші автори

Алексєєв Ігор Анатолійович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Бабенко Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Басанець Олександра Петрівна, старший викладач Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені Михайла Бойчука

Білай Дмитро Валерійович, доктор філософії, директор професійно-технічного училища №31 м. Полтава

Большая Оксана Вікторівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Боярський Дмитро Едуардович, директор Рокитненської гімназії з дошкільним структурним підрозділом виконавчого комітету Омельницької сільської ради Кременчуцького району Полтавської області

Брах Юлія Василівна, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Бунецька Ірина Миколаївна, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Бурхович Максим Олегович, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Вареницький Володимир Миколайович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Галагуза Олександр Олександрович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Голембовська Лідія Сергіївна, старший викладач Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені Михайла Бойчука

Гомля Людмила Миколаївна, кандидат біологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Губарь Ольга Григорівна, докторант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Даниско Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Доля Юлія Володимирівна, старший викладач Харківського національного університету імені Г.С.Сковороди

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Дьяченко Анастасія Олександрівна, викладач другої кваліфікаційної категорії Професійно-технічного училища №31, м. Полтава

Дьяченко Юрій Альбертович, викладач вищої кваліфікаційної категорії Фахового медико-фармацевтичного коледжу Полтавського державного медичного університету

Єрмаков Вячеслав Володимирович, кандидат географічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Жамардїй Валерій Олександрович, доктор педагогічних наук, доцент, декан Полтавського державного медичного університету

Жао Данінг, професор Сайтама Університету, Японія

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Зайцева Юлія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Захарова Валерія Вікторівна, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Ільченко Олена Юріївна, доктор педагогічних наук, професор, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Клименко Анастасія Олексіївна, доктор філософії, головний спеціаліст відділу представництва держави в цивільних справах Управління представництва держави в цивільних та кримінальних справах Секретаріату Уповноваженого у справах Європейського суду з прав людини, м. Київ

Ковальчук Василь Орестович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Кононенко Лілія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кононенко Сергій Володимирович, доктор філософії, доцент Полтавського державного медичного університету

Кононець Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, професор, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Копилиць Євгеній Вікторович, кандидат педагогічних наук, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Коритько Андрій Станіславович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор Полтавського національного педагогічного університету

Красовський Володимир Васильович, кандидат біологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти

Ларіна Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди

Легостаєва Тетяна Вікторівна, кандидат біологічних наук, доцент, доцент Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Литовченко Наталія Іванівна, доцент Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені Михайла Бойчука

Лобко Сергій Олександрович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Максимова Леся Олегівна, старший викладач Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені Михайла Бойчука

Михайленко Галина Григорівна, фахівець відділу міжнародних зв'язків Полтавської державної аграрної академії

Молчанов Петро Олександрович, кандидат технічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Момот Олена Олегівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Мороз Юрій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Уманського національного університету

Непомнящий Олександр Васильович, викладач Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м.Київ

Ніколенко Катерина Сергіївна, доктор філософії, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ніколенко Ольга Миколаївна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Новік Сергій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Новописьменний Анатолій Миколайович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Огуй Світлана Володимирівна, доктор філософії, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Онїко Валентина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор Полтавського державного аграрного університету

Пивовар Ніна Михайлівна, доцент Полтавського державного аграрного університету

Піддубний Роман Михайлович здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Помаз Юлія Володимирівна, кандидат історичних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Ребенок Вадим Михайлович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Рокотянська Вікторія Олексіївна, кандидат сільськогосподарських наук, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Сагайдак Віталіна Романівна, асистент Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Самойленко Олександра Юріївна, кандидат мистецтвознавства, доцент Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва та дизайну імені Михайла Бойчука

Сарнавський Сергій Петрович, доктор філософії, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Серий Олег Анатолійович, заступник начальника Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м.Київ

Срібна Юлія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Титаренко Валентина Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Титаренко Валерій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Устіловський Роман Володимирович, викладач Київського інституту Національної гвардії України

Фастівець Анна Віталіївна, доктор педагогічних наук, професор Закладу вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая», м. Київ

Чжєн Міншен, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

Шевченко Віктор Петрович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Школяр Сергій Петрович, кандидат технічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Шкура Тетяна Володимирівна, кандидат біологічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Шостак Євгенія Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

ЗМІСТ

Алексеев І.	Сучасні концептуальні підходи до визначення змісту загальних компетентностей у професійній підготовці менеджерів соціокультурної діяльності	4
Большая О. Білай Д. Галагуза О. Боярський Д.	Теоретичні аспекти формування економічної компетентності здобувачів освіти	10
Брах Ю.	Ресурсно-орієнтовані методики підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи	14
Вареницький В.-	Основні етапи та напрями організаційно-управлінської діяльності А.П. Каришина	22
Гриньова М. Бунецька І. Кононець Н.	Інноваційні стратегії та наукові підходи до розвитку підприємницької культури майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери	28
	Професійна підготовка бакалаврів електронної інформатики та технологій: особливості китайської системи освіти	32
Губарь О.	Принципи формування культури взаємодії студентів в інклюзивному середовищі університету	38
Дяченко-Богун М. Гомля Л. Шкура Т. Красовський В. Рокотянська В. Сагайдак В. Жамардій В.	Компетентнісний підхід до викладання природничих дисциплін як умова сталого розвитку Нової української школи	45
Жао Д. Ніколенко О. Ніколенко К. Жданова-Неділько О. Зайцева Ю. Дьяченко Ю. Дьяченко А. Захарова В.	Технологія освітнього коучингу у системі підготовки бакалаврів терапії та реабілітації	53
	Психологічні виклики та освітня креативність українських учителів під час війни: подальше дослідження потенціалу Моріта терапії	61
	Методичне забезпечення освітнього компоненту «Фізкультурно-спортивні споруди»: теоретичні основи та практична реалізація	67
Ільченко О. Клименко А.	Методологічні засади компаративного аналізу формування правової культури магістрів публічного управління та адміністрування у закладах вищої освіти України та США	71
	Виховний аспект виробничої педагогічної практики у вищій школі	77
	Педагогічні ситуації правознавчого характеру як дієві засоби формування правової культури майбутніх педагогічних фахівців сфери освіти в умовах ЗВО	81
Кононенко С.	Європейський підхід та особливості викладання у вищому медичному закладі освіти	86
Кононець Н. Бабенко І. Кононець Н. Даниско О. Бабенко І. Копилець Є.	Освітній консалтинг як засіб індивідуалізації навчання в організації освітнього процесу майбутніх музично-педагогічних працівників	92
	Ресурсно-орієнтована модель розвитку педагогічної майстерності учителя у практиці STEM-освіти	99
	Навчання географії та краєзнавча робота у Кобеляцькому комерційному училищі або Навчання географії та краєзнавча робота у Кобеляцькому комерційному училищі на початку ХХ століття	108
Коритько А. Кравченко Л. Устіловський Р. Серий О. Кучерявий О.	Система ефективної профорієнтації старшокласників на професію вчителя	114
	Проектно-орієнтований підхід у фізичній підготовці майбутніх офіцерів: досвід інтеграції теорії і практики	121
	Система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти	126
Ларіна І. Доля Ю. Легостаєва Т. Бурхович М. Лобко С.	Формування готовності майбутніх вихователів до педагогічного супроводу здобуття мистецької освіти дошкільниками	134
	Застосування ігрових методів навчання на уроках біології в закладах середньої освіти	139
	Медіапедагогіка як основа формування критичного мислення та	144

Михайленко Г. Кононенко Л.	комунікаційної етики студентів гуманітарних спеціальностей Ігротренінг як інструмент менеджменту особистісних якостей у контексті сталого розвитку людського капіталу	150
Момот О. Новік С. Шостак Є. Мороз Ю. Жданова-Неділько О.	Характеристика методів наукових досліджень у фізичній культурі та спорті Майстерність педагога в організації рухливої гри як чинника розвитку особистості та успішної рекреації школяра в позанавчальній діяльності	159 163
Новописьменний А. Кононець Н. Оніпко В. Устіловський Р. Непомнящий О. Пивовар Н. Жданова-Неділько О.	Дидактична модель формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу Впровадження персоналізованих тренувальних програм у фізичну підготовку майбутніх офіцерів: досвід і перспективи Майстерність педагога в актуалізації на уроці емоційно-ціннісного компонента змісту освіти	167 177 183
Піддубний Р.	Особливості сучасного стану національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів у військових ЗВО України в умовах сьогодення	188
Ребенок В. Самойленко А. Басанець О. Голембовська Л. Литовченко Н. Максимова Л. Сарнавський С. Єрмаков В. Помаз Ю. Срібна Ю. Молчанов П. Огуй С. Титаренко В. Ковальчук В. Титаренко В. Фастівець А.	Імплементація інформаційних технологій в сферу медичної освіти України Методичні основи короткочасної замальовки у професійній підготовці майбутніх художників Туристичні карти та ГІС-технології у підготовці майбутніх учителів географії Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх фахівців професійної освіти в контексті впровадження елементів дистанційного навчання Художньо-графічна підготовка здобувачів вищої освіти: педагогічне проектування Цивільний захист здобувачів закладів вищої освіти у реаліях сьогодення Педагогічна концепція Андрія Каришина та її вплив на модернізацію вищої природничої освіти в Україні	193 200 206 212 218 223 229
Чжен Міншен Шевченко В.	Сутність і зміст поняття «Професійно-технічна освіта» Дослідницька діяльність як інструмент розвитку пізнавальної самостійності старшокласників	234 239
Школяр С.	Розвиток відкритої науки як елементу цілі сталого розвитку: модель, інфраструктура, освітній маркетинг	243

CONTENTS

Alekseiev I.	Modern conceptual approaches to determining the content of general competences in the professional training of managers of socio-cultural activities	4
Bolshaia O. Bilay D. Galaguza O. Boyarsky D.	Theoretical aspects of the formation of economic competence of education acquires Resource-oriented methods of training future teachers for organizing extra-school work	10 14
Brakh Yu.	Main Stages and directions of A. P. Karyshyn's organizational and managerial activities	22
Varenyskyi V.	Innovative strategies and scientific approaches to the development of	28

Hrynyova M. Bunetska I. Kononets N.	entrepreneurial culture among future professionals in the tourism and recreation sector Professional training of bachelors of electronic information and technologies: peculiarities of the chinese educational system	32
Hubar O.	Principles of forming a culture of student interaction in an inclusive university environment	38
Dyachenko-Bohun M. Gomlya L. Shkura T. Krasovsky V. Rokotyanska V. Sahaydak V. Zhamardiy V.	Competence-based approach to teaching natural sciences as a condition for sustainable development of the New ukrainian school Educational coaching technology in the system of training bachelor of therapy and rehabilitation	45 53
Zhao D. Nikolenko O. Nikolenko K. Zhdanova-Nedilko O.	Psychological challenges and educational creativity of ukrainian teachers during war: further exploring the potential of Morita Therapy	61
Zaitseva Yu. Diachenko Yu. Diachenko A. Zakharova V.	Methodological support of the educational component «Physical culture and sports facilities»: theoretical foundations and practical implementation Methodological foundations of the comparative analysis of the formation of the legal culture of masters of public administration and administration in higher education institutions of Ukraine and the USA	67 71
Ilchenko O. Klimenko A.	The educational aspect of teaching internship in higher education Pedagogical situations of a jurisprudential nature as effective means of forming the legal culture of future pedagogical specialists in the field of education in the conditions of a higher education institution	77 81
Kononenko S.	European approaches and specific features of teaching in higher medical education institutions	86
Kononets N. Babenko I.	Educational consulting as a means of individualization of training in the organization of the educational process of future music and pedagogical workers	92
Kononets N. Danysko O. Babenko I. Kopylets Ye.	Resource-based model of teacher pedagogical skills development in stem education practice Teaching geography and geographical local lore at the Kobeliaky commercial school in the early 20th century	99 108
Korytko A.	System of effective career guidance for senior grade students for the teaching profession	114
Kravchenko L. Ustilovskyi R. Serii O. Kucheriavyyi O.	Project-based approach in the physical training of future officers: integrating theory and practice System for improving the teaching of psychological and pedagogical disciplines in higher education institution	121 126
Larina I. Dolia Yu. Legostayeva T. Burkhovych M. Lobko S.	Forming future educators' readiness for pedagogical support of preschoolers' art education acquisition Application of game-based learning methods in biology lessons in secondary educational institutions Media pedagogy as a basis for the formation of critical thinking and communication ethics of students of humanities	134 139 144
Halyna Mykhailenko Liliia Kononenko	Gamification training as an tool for managing personal qualities in the context of sustainable human capital development	150

Momot O. Novik S. Shostak Ye. Moroz Y. Zhdanova-Nedilko O.	Characteristics of scientific research methods in physical culture and sports	159
Novopysmennyi A. Kononets N. Onipko V. Ustilovskiy R. Nepomniashchy O. Pivovar N. Zhdanova-Nedilko O.	Teacher's skill in organizing outdoor games as a factor in the development of personality and successful recreation of a schoolchild in extracurricular activities Didactic model of forming the readiness of future coaches-teachers to work in children's and youth's sports schools in powerlifting Implementation of personalized training programs in the physical preparation of future officers: experience and prospects	163 167 177
Piddubnyi R.	The teacher's skills in actualizing the emotional-value component of educational content in the lesson	183
Rebenok V.	The specific characteristics of the current state of national-patriotic education for future officers in ukrainian military higher education institutions in contemporary conditions	188
Samoylenko A. Basanets O. Holembovska L. Lytovchenko N. Maksymova L. Sarnavsky S. Yermakov V. Pomaz Ju.	Implementation of information technologies into the sphere of medical education in Ukraine Methodological foundations of short-term sketching in the professional training of future painters Tourist maps and GI-technologies in the training of future geography teachers	193 200 206
Sribna Yu. Molchanov P. Oguy S. Tytarenko V. Kovalchuk V.	Information and digital competence of future vocational education specialists in the context of implementing distance learning elements Artistic and graphic training of higher education students: pedagogical design	212 218
Tytarenko V.	Civil protection of students of higher education institutions in today's realities	223
Fastivets A.	Pedagogical concept of Andrii Karyshyn and its impact on the modernization of higher natural science education in Ukraine	229
Zheng Mingsheng Shevchenko V.	Essence and content of the concept «Vocational and technical education» Research as a tool for the development of cognitive independence of high school students	234 239
Shkolyar S.	Development of open science as an element of the sustainable development goal: model, infrastructure, educational marketing	243

Інформація для авторів

1. Журнал «Витоки педагогічної майстерності» призначений для публікації досліджень у галузі педагогіки, що розкривають проблеми її історії, теорії професійної освіти, виховання та навчання, соціальної педагогіки, освітнього менеджменту.
2. Журнал виходить двічі на рік.
3. Рекомендований обсяг статей, що подаються до друку, від 10 до 14 сторінок (формат аркуша А-4, розмір шрифту 14, міжрядковий інтервал 1,5, поля 2 см з усіх сторін).
4. Статті проходять процедуру первинного редакторського, редакційного розгляду та рецензування. Тексти можуть бути відхилені або повернуті авторам на доопрацювання на кожному з етапів, залежно від виявлених невідповідностей чи недоліків (у змісті, якості викладу матеріалу та технічному оформленні). Процес рецензування закритий. Остаточну ухвалу про друк статті приймає Вчена рада університету за поданням редакційної колегії видання. Автора інформує про це рішення і час виходу збірника відповідальний редактор.
4. Рукописи статей повинні містити такі компоненти: 1) постановка проблеми в загальному вигляді та вказівка на її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; 2) аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор; 3) вирішення досі не вирішених аспектів наукової проблеми, яким і присвячено цю статтю; 4) формулювання мети й завдань статті; 5) виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; 6) висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку. Бібліографічний апарат оформлюється у відповідності зі стилем АПА.
5. Технічне оформлення наукової статті:
 - вгорі ліворуч – **індекс УДК**;
 - через рядок ліворуч – **ім'я та прізвище автора напівжирним шрифтом** (наприклад: **Лариса Коваленко**);
 - через рядок по ширині сторінки – **ORCID автора**;
 - через рядок по ширині сторінки – назва закладу, де працює дописувач (наприклад: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка);
 - через рядок по центру напівжирними прописними літерами – **назва статті** (наприклад: **РОЗВИТОК ІДЕЇ СПІВРОБІТНИЦТВА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**);
 - через рядок з абзацу – анотація (до 100 друкованих знаків) і ключові слова (5–7) курсивом українською мовою;
 - через рядок, з абзацу – текст статті;
 - через рядок по центру – слова **«Список використаних джерел»**;
 - через рядок у алфавітному порядку чи в послідовності цитування – список використаних джерел (рекомендована кількість до 10-12);
 - через рядок по центру – слово **«References»**;
 - список використаних джерел у латинській транслітерації;
 - через рядок – прізвище та ім'я автора англійською мовою;
 - у наступному рядку – назва закладу, де працює дописувач, англійською мовою;
 - у наступному рядку – назва статті англійською мовою;
 - у наступному рядку й далі – розширена анотація (реферат – не менше 200 слів, 2000-3000 друкованих знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.
6. Посилання на літературу в тексті подаються в круглих дужках за зразком (Лещук, 2008, с. 15);
7. У окремому файлі слід подати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь і звання, місце роботи й посада (дані для публікації в рубриці «Наші автори»), адреса для пересилання журналу, телефон, e-mail (не публікуються).
8. Редакційна рада може не поділяти поглядів дописувачів.